UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FRANCIELE OTTO

AS ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA E A FORMA DE TRANSMISSÃO DAS DIMENSÕES VALORATIVA E MORAL DA SOCIEDADE CATARINENSE: O CASO DAS "LIGAS DE BONDADE"

(1935 – 1950)

São Paulo

2012

FRANCIELE OTTO

AS ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA E A FORMA DE TRANSMISSÃO DAS DIMENSÕES VALORATIVA E MORAL DA SOCIEDADE CATARINENSE: O CASO DAS "LIGAS DE BONDADE" (1935 – 1950)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração:
História da Educação e Historiografia

Orientadora: Profa. Dra. Denice Barbara Catani

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(81.63) Otto, Franciele
O91a As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativas e morais da sociedade catarinense: o caso das "Ligas de Bondade" (1935-1950) / Franciele Otto; orientação Denice Barbara Catani. São Paulo: s.n., 2012.
213 p.; grafs.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Cultura escolar 2. Moral (Educação) 3. História da educação (Santa Catarina) I. Catani, Denice Barbara, orient.

OTTO, FRANCIELE. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense: o caso das "Ligas de Bondade" (1935 – 1950).** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Opa Heinzi e à Oma Anita, que partiram durante esta caminhada.

À minha família, pela presença em cada linha deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À ***Deus***, pelas capacidades que me permitiram produzir este trabalho.

À ***Denice Barbara Catani***, por aceitar orientar esta pesquisa e o fazer com tamanha qualidade, sobretudo na precisão das indicações, e por todo o acompanhamento na trajetória do mestrado.

Às minhas supervisoras no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, ***Denice Barbara Catani e Rita de Cassia Gallego***, por me permitirem ter a experiência de acompanhar a docência no ensino superior.

Aos professores ***Vera Lucia Gaspar da Silva e Romualdo Portela de Oliveira***, pelas essenciais contribuições e sugestões realizadas no exame de qualificação.

À ***Marilia Gabriela Petry***, por ter sido fundamental na busca pelas fontes da pesquisa, pela acolhida em Florianópolis e pelas trocas acadêmicas realizadas.

Aos ***funcionários do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina***, que incansavelmente carregaram as pastas de arquivos para minhas buscas.

À ***Juliana de Souza Silva***, pela ajuda em todo o caminho, desde os primeiros dias, compartilhando aprendizados.

À ***Diana Chica Cardona***, pela amizade e por me apresentar São Paulo.

À ***Taira Franciele Skerke***, pelo incentivo, pela revisão do trabalho e por corrigir as minhas vírgulas excessivas.

Aos ***amigos de São Paulo***, pelas conversas, momentos de descontração e aprendizado. Aos ***amigos de Blumenau***, por terem compreendido minhas ausências e sempre me recebido com carinho.

À minha família**, *Doriwaldt, Tânia e Tatiane*,** aos quais não tenho palavras para agradecer o apoio, pela coragem de enfrentar um novo mundo ao meu lado, por suportarem as turbulências do processo de escrita, por sempre me darem a chance de tentar e por compartilharem cada conquista.

Ao ***Stefan***, pelo incondicional incentivo, pelo companheirismo nas angústias e conquistas, e principalmente por me permitir molhar seu ombro de lágrimas a cada partida, sempre buscando formas para transformar estas lágrimas em sorrisos.

Agradeço a todos pela participação na trajetória do mestrado, sempre auxiliando para que o sucesso fosse atingido, cada qual à sua maneira. Muito obrigada!

É à sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender.

Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele.

(Émile Durkheim em "Educação e Sociologia")

RESUMO

OTTO, FRANCIELE. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense: o caso das "Ligas de Bondade" (1935 – 1950).** 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A investigação histórica que compõe a presente dissertação parte das relações entre o ideário escolanovista e as propostas de nacionalização do ensino aplicadas no Estado de Santa Catarina, a partir da década de 30 do século passado. Estas constituíram as bases para o surgimento das Associações Auxiliares da Escola, dentre as quais existiu a Liga de Bondade. De uma forma geral, o objetivo desta investigação foi identificar, descrever e interpretar a transmissão das dimensões morais por meio das Ligas de Bondade. Para cumprir tal objetivo, utilizaram-se como fontes de informação, além da legislação da época, 142 relatórios e atas das reuniões destas ligas que foram enviadas ao Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, armazenados no Arquivo Histórico do Estado de Santa Catarina. O conceito de cultura escolar foi utilizado para localizar o lugar das Ligas de Bondade como práticas escolares, e foram analisados alguns Regulamentos da Instrução Pública e Regimentos Internos dos Grupos Escolares para compreender como estavam presentes nestas determinações estatais as premissas morais difundidas por estes grupos. Esta prática pode ser observada de diferentes perspectivas, pois foram vários os aspectos que formaram o cotidiano e as atividades realizadas. Algumas das atividades identificadas foram: reuniões, eleições, festas escolares, palestras, caixinha das boas ações, campanhas, doação de esmolas, tratamento de enfermos, doação de alimentos, homenagens. As Ligas de Bondade utilizaram diversos métodos para a transmissão moral que pretendiam realizar, como as lições temáticas; prática de boas ações; participação na Campanha Pró-Natal dos Lázaros; *slogans* e imagens. Identificou-se que a noção de bondade comportava várias dimensões, que eram: solidariedade, cuidado com o semelhante, caridade, honestidade, respeito, cuidado com o patrimônio público, cooperação, responsabilidade, amor à pátria, gratidão e fé. Estes valores difundidos moldavam as disposições das crianças para as respostas sociais que necessitariam no futuro, determinando as condutas corretas e influenciando a formação do *habitus*. O conceito de *habitus* faz parte da teoria da prática de Pierre Bourdieu, e permitiu compreender a forma como os valores atingiam os alunos. As disposições (*habitus*) dos sócios das Ligas de Bondade passaram a ser uniformizadas, formando uma consciência coletiva, que homogeneizava as virtudes morais dos participantes. A consciência coletiva (Émile Durkheim) tornava os valores sociais a partir da produção de um consenso entre os alunos. Esta pesquisa demonstrou o funcionamento das Ligas de Bondade - pautada nas informações encontradas nos relatórios e atas catarinenses, e nas instruções de funcionamento estabelecidas na legislação educacional – e os meios utilizados para a difusão dos valores morais entre seus sócios. O estudo das Ligas de Bondade permitiu compreender aspectos das transmissões morais realizadas pelas escolas, transportando situações sociais para dentro dos estabelecimentos. Além disso, reconstituiu o cotidiano destas Associações Auxiliares do ponto de vista dos documentos oficiais.

Palavras – chave: Ligas de Bondade. Transmissão moral. Práticas Escolares.

ABSTRACT

OTTO, FRANCIELE. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões e morais da sociedade catarinense: o caso das "Ligas de Bondade" (1935 – 1950)**. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The historical research that is part of this thesis starts from the relationships between the New School ideas and the proposals for the nationalization of education applied in the State of Santa Catarina, since the 1930s. They formed the basis for the creation of the Associações Auxiliares da Escola (school auxiliary associations) among which, the Ligas da Bondade (goodness leagues). The present study aimed at identifying, describing, and interpreting the transmission of the moral dimensions through the Ligas da Bondade. To this end, a hundred and forty two meeting reports and minutes of those leagues/associations which have been sent to the Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, stored in the Arquivo Histórico do Estado de Santa Catarina (the historical archives of SC) were used as sources of information, besides the laws of that period. The concept of school culture was used to locate the place of the Ligas da Bondade as school practices, and some of the public instruction regulations and internal regulations of the school groups were analyzed in order to understand how the moral premises propagated by these groups were present in the referred state determinations. This practice can be observed from different perspectives, because many were the aspects that formed the everyday activities. Some of the identified activities were: meetings, elections, school parties, lectures, good deeds box, campaigns, almsgiving, treatment of the sick, food donation, tributes. The Ligas da Bondade used several methods for the moral transmission that they intended to hold, as the thematic lessons, good deeds practices, participation in the Lazarus Pro-Christmas Campaign, slogans and images. It was found that the idea of goodness contained several dimensions, which were: solidarity, care for other people, charity, honesty, respect, care for public properties, cooperation, responsibility, love for the country, gratitude and faith. The referred values shaped the children's dispositions for the social responses they would need in their future, determining the correct behavior and influencing the formation of the habitus. The concept of *habitus* is part of Pierre Bourdieu's practice theory, and enabled the understanding of the way in which the values reached the students. The dispositions (*habitus*) of the Ligas da Bondade's members became uniform, forming a collective consciousness, which made the participants' moral virtues homogeneous. The collective consciousness (Émile Durkheim) made the social values from the production of a consensus among the students. This study demonstrated how the Ligas da Bondade work - based on information found in the meetings reports and minutes from Santa Catarina, and in the operating instructions set out in the educational laws - and the means used to disseminate the moral values among its members. The study of the Ligas da Bondade enabled the understanding of the aspects of the moral transmissions accomplished by the schools, transporting social situations into the establishments. Additionally, this study strengthened the daily life of the referred auxiliary associations from the viewpoint of the official documents.

Keywords: Ligas da Bondade. Moral transmission. School Practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **19**

CAPÍTULO I - LIGAS DE BONDADE: CLIMA EDUCACIONAL EM SEU SURGIMENTO **29**

1.1 OS REFLEXOS FEDERAIS NAS POLÍTICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA **31**

1.2 AS DIRETRIZES NACIONAIS NA LEGISLAÇÃO DE ENSINO CATARINENSE **37**

1.3 O MOVIMENTO NACIONALISTA **41**

1.4 O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA **52**

CAPÍTULO II – AS FONTES E O MODO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO **61**

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA **63**

2.2 LIGAS DE BONDADE: APRESENTAÇÃO DO OBJETO **73**

2.3 CORRESPONDÊNCIAS, ATAS E RELATÓRIOS **81**

CAPÍTULO III – AS LIGAS DE BONDADE COMO PRÁTICAS ESCOLARES **93**

3.1 AS LIGAS DE BONDADE COMO PARTE DA CULTURA ESCOLAR **95**

3.2 SITUANDO A NOÇÃO DE CULTURA ESCOLAR **98**

3.3 AS PRÁTICAS ALINHADAS ÀS LIGAS DE BONDADE NA EDUCAÇÃO ESTADUAL **114**

CAPÍTULO IV – A TRANSMISSÃO VALORATIVA REALIZADA PELAS LIGAS DE BONDADE **129**

4.1 CARACTERIZANDO AS LIGAS: SEU COTIDIANO **131**

4.2 OS MEIOS UTILIZADOS PARA A PROPAGAÇÃO DO APRENDIZADO **142**

4.2.1 As lições temáticas e a prática das boas ações 143

4.2.2 A Campanha Pró-Natal dos Lázaros 147

4.2.3 O uso de *slogans* 151

4.2.4 O uso de imagens 154

4.3 OS VALORES IDENTIFICADOS E OS MODOS DE TRANSMISSÃO **165**

4.3.1 As dimensões da bondade 166

4.3.2 *Habitus*: o processo de incutir valores 172

4.3.3 Consciência coletiva: orquestração para a homogeneidade 178

CONSIDERAÇÕES FINAIS **187**

REFERÊNCIAS **191**

ANEXOS **203**

INTRODUÇÃO

"Não há ninguém tão pobre que não possa fazer algum bem."
Liga de Bondade José Bonifácio
Escola Mista Desdobrada Getúlio Vargas
Município de Araquari - 1943

A investigação apresentada neste texto busca estabelecer uma compreensão acerca das Ligas de Bondade, uma das associações auxiliares da escola instituídas no ensino primário brasileiro em meados da década de 1930. As associações auxiliares da escola foram práticas escolares que tinham como objetivo fazer com que as crianças vivenciassem situações semelhantes aos acontecimentos cotidianos vividos em sociedade, preparando-as para a vida futura, além de procurar fazê-las reter boa dose de noções cívicas e sentimentos patrióticos, tão caros aos dirigentes do país na época. Considerando o momento histórico, elas receberam influência dos métodos ativos defendidos pelo movimento escolanovista. É notável a influência do processo de nacionalização do ensino ocorrido em terras brasileiras neste período. As Ligas de Bondade moldavam a dimensão moral em seus participantes, por meio do controle das condutas e das atividades que valorizavam as boas ações, tais como caixinha das boas ações, campanhas de arrecadação, relatos de boas ações, lições com temáticas acerca da bondade, entre outros. No Estado de Santa Catarina, estas associações auxiliares foram instituídas por meio da legislação de ensino e tiveram expressiva atuação no sistema escolar. As atas e relatórios deixados pelas Ligas de Bondade foram analisados a fim de se compreender a forma como a noção de bondade permeava suas atividades cotidianas, além da utilização das fontes relacionadas à legislação para entender o processo de institucionalização destas associações em Santa Catarina.

O objetivo principal deste trabalho, desde o seu projeto, foi identificar, descrever e interpretar a transmissão das dimensões morais – especialmente a esfera dos valores - por meio das Ligas de Bondade, utilizando como fontes as atas e relatórios produzidos por estes grupos e que estão conservadas no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. De forma específica, busca-se descrever a realidade histórica que envolveu o processo de institucionalização das Ligas de Bondade em Santa Catarina por meio da legislação de

ensino, e as influências recebidas neste processo; articular aspectos encontrados no caráter das ligas com o projeto de escolarização do estado posto em prática nos regulamentos de ensino; estabelecer uma compreensão das ligas como práticas que participaram da constituição de uma cultura escolar; descrever as atividades cotidianas destes grupos e os princípios envolvidos em suas práticas. Busca-se também analisar de que forma ocorre o trabalho de troca entre os meios exteriores à escola e os princípios defendidos e inculcados nos alunos pelas Ligas de Bondade, embasando a análise nas noções de *habitus* (Pierre Bourdieu) e consciência coletiva (Émile Durkheim).

As práticas são social e historicamente compartilhadas por um grupo de uma cultura específica, portanto, devem ser observadas as relações históricas nas quais são produzidas e as circunstâncias escolares e/ou educacionais nas quais foram geradas. Neste sentido, se fortalece a importância de situar as práticas das Ligas de Bondade na História do Brasil e do Estado de Santa Catarina no que diz respeito à educação. Isto inclui a legislação vigente à época e os movimentos que a cercavam. Com relação aos movimentos educacionais, as Ligas de Bondade receberam influências tanto do escolanovismo como da nacionalização do ensino.

Do escolanovismo vieram os métodos ativos, nos quais as crianças deveriam participar das atividades não apenas de modo passivo, mas sim de forma a vivenciar as situações de aprendizagem como seres atuantes. Este formato de participação nas práticas escolares está presente também nas demais associações auxiliares da escola, considerando que a ideia era criar um ambiente de convivência que simulasse partes da sociedade na qual eles teriam maior participação quando adultos. Supostamente assim as crianças sairiam da escola preparadas para a sociedade moderna que estava se formando, carregadas com uma boa carga de “habilidades sociais”. Pretendia-se, desta forma, que as associações correspondessem à atmosfera de renovação educacional presente naquela realidade. As Ligas de Bondade cumpriram com a utilização do método ativo, seus sócios eram responsáveis por diversas atividades, e as lições sobre a bondade eram dadas a partir dos exemplos de suas condutas, coletados com a caixa das boas ações.

O movimento de nacionalização de ensino refletiu-se não apenas nas atividades das Ligas de Bondade, mas também na legislação que as instituiu. Em meados de 1938, essa política passou a ser mais agressiva no Estado de Santa Catarina, culminou em diversas proibições às escolas estrangeiras – em grande número até então – e desencadeou a abertura de muitas instituições de ensino públicas. O amor à nação e as ações de cunho patriótico eram difundidas nas associações auxiliares e, portanto, nas Ligas de Bondade. Os relatórios descrevem atividades como homenagens aos "grandes vultos da Pátria", canto de hinos patrióticos, lições sobre o amor à nação, a importância de ser um bom brasileiro praticando bons atos, entre outros. Sobre os reflexos da nacionalização do ensino no Estado de Santa Catarina, Piacentini (1984) identificou uma grande lacuna nos estudos acerca desta temática, citando apenas a obra de Fiori (1975) como referência, e incentivando novas produções. Anos depois, a produção acerca deste tema amplia-se de forma considerável, e atualmente há um bom conjunto de escritos sobre este processo de nacionalização.

A periodização escolhida para delinear o objeto de estudo é de 1935 a 1950. Na apresentação do Relatório de Qualificação, utilizou-se como marco a publicação da legislação que instruía as atividades das Ligas de Bondade, o Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944. No entanto, considerando a utilização da legislação como fonte, alguns documentos analisados são anteriores a 1944, e optou-se por modificar a data para 1935. Com a ampliação do período, inclui-se uma das leis de maior impacto em Santa Catarina no processo de nacionalização do ensino, publicada em 1938, e tem-se como marco no ano de 1935 a Reforma Trindade, que criou o Departamento de Educação (órgão que fiscalizou e incentivou as associações auxiliares da escola neste estado). O marco final foi estabelecido por ser 1950 o ano dos últimos relatórios encontrados.

As Ligas de Bondade, na condição de práticas escolares, eram parte integrante de uma cultura escolar, conceito presente nas pesquisas em História da Educação no Brasil, e que ganha cada vez mais espaço no campo acadêmico. Esta cultura escolar passa pelas práticas, as quais são orientadas pela legislação de ensino. No caso de Santa Catarina, os Regulamentos da Instrução Pública e os Regimentos Internos fornecem informações preciosas acerca de como deveria ser o funcionamento da escolarização das crianças. Muitos

elementos determinados nos regulamentos e regimentos estão presentes nas instruções das Ligas de Bondade, permitindo delinear uma compreensão acerca da moralidade a ser transmitida pelas instituições educacionais. Assim, analisou-se esta documentação, de 1900 a 1950, com a finalidade de verificar as compatibilidades entre a escolarização desejada pelo Estado e as ações das ligas.

Além dos regulamentos e regimentos mencionados, as fontes para a realização desta investigação foram publicações em Diários Oficiais do Estado de Santa Catarina do período, que permitiram engendrar relações entre a legislação de ensino e o desenvolvimento das Ligas de Bondade. Os indícios das práticas destes grupos foram encontrados pela análise dos relatórios e atas do acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, que totalizaram 192 documentos.

A hipótese inicial partiu da ideia de que se a função da Liga de Bondade era ensinar aos alunos a boa conduta e as boas ações, então o que se operava de fato era uma transmissão das dimensões morais convencionadas pela sociedade via instituição escolar. Havia, portanto, um posicionamento social diante das noções de bondade e maldade presente nas condutas consideradas corretas ou passíveis de punição. Como os estabelecimentos escolares eram socialmente situados, eles buscavam exibir aos alunos os elementos morais daquele grupo social, transfigurando os valores sociais de forma a serem difundidos pelas Ligas de Bondade. Notou-se ao longo da investigação que a transmissão suposta pela hipótese se tratava de uma modelação das crianças, de forma especial no que tange às suas personalidades. A difusão era realizada por meio de uma inculcação dos valores defendidos pela moral, alinhados às práticas das ligas.

Muitas questões nortearam o andamento desta pesquisa, no entanto, uma das principais e que esteve presente desde seu início foi: que elementos morais continham o conceito de bondade para estes grupos, em quais dimensões se desdobrava esta noção presente até mesmo na nominação da associação? Observou-se que a noção de bondade é, na verdade, formada por diversas dimensões. Estas dimensões são um conjunto de valores que constituem, para os grupos, a noção maior de bondade. Os valores identificados são,

por exemplo, a noção de solidariedade, de caridade, o cuidado com o semelhante, o cumprimento de deveres, entre outros, e estão associados a um conjunto de princípios morais tidos como necessários à boa convivência para a sociedade nesse contexto. Para exemplificar a forma como estes valores foram encontrados nos textos dos relatórios e das atas das Ligas de Bondade, as ações praticadas por estes grupos foram reagrupadas em noções específicas, conforme os valores dispostos acima.

A modelação das condutas destes alunos foi observada baseada na noção de *habitus*, cunhada por Pierre Bourdieu, na medida em que contribui para o entendimento de como a sociedade se torna presente nos agentes e torna-se um princípio gerador que interfere em suas ações, ao mesmo tempo em que suas ações interferem nesta sociedade. A existência das Ligas de Bondade no ensino primário foi sugestiva, uma vez que esse era o momento escolar que mais permitia uma modelação dos aspectos morais das crianças, pois suas personalidades estavam em construção.

Quando o *habitus* passa a ser modelado, pode promover certa homogeneidade, em termos de conjunto, relativa à forma como recebe os estímulos. No caso das ligas, a intenção era essa, homogeneizar para diminuir as dificuldades dos professores com a classe. Esta orquestração produz uma supressão do ser individual em favor do surgimento de uma consciência coletiva. A noção de consciência coletiva é trazida por Émile Durkheim como a ideia de algo que passa a se impor aos indivíduos, e relacionado principalmente à imposição dos sistemas sociais, como o sistema moral. Neste trabalho, essa noção contribuiu para a apreensão de como a homogeneização das práticas cotidianas das ligas, em especial das boas ações praticadas pelos alunos, produz esta consciência coletiva acerca dos valores socialmente legítimos.

A ideia de estabelecer um diálogo entre a história e a sociologia se faz presente neste trabalho, pois a forma como se olha para o objeto de estudo é que nos ajuda a construir relações e, portanto, entendimentos do mundo social. Muitos estudos já foram produzidos que buscavam romper a barreira disciplinar entre estas duas ciências, mas deve-se levar em conta que:

> Do nosso ponto de vista, lucram os historiadores da educação com incursões nos pomares alheios, já que assim procedendo avançam para além das limitações da sua profissão e dos seus hábitos acadêmicos. No entanto, é preciso lembrar que o progresso das histórias setoriais ocorre quando os objetos são delimitados com rigor e as ambições estabelecidas com clareza e bom senso. A interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade não é a solução de todos os nossos problemas, mas o isolamento das nossas disciplinas também não mais se sustenta (NUNES, 2007, p. 61).

Assim, a proposta é de que, alinhada à inserção deste trabalho na linha de pesquisa em História da Educação, seja realizado um diálogo com a Sociologia, de forma especial pela utilização de noções cunhadas por Pierre Bourdieu e Émile Durkheim, considerados dois sociólogos de grande influência neste campo. Naturalmente se faz presente nesta opção metodológica a formação inicial da autora deste texto, Bacharel em Ciências Sociais, cuja área de interesse durante o curso de graduação foi a Sociologia da Educação.

Sabe-se dos limites do trabalho, além das dificuldades presentes durante a mobilização das fontes, que muitas vezes é dificultado pelo seu estado de conservação. Por ser uma produção inserida na História da Educação, é difícil conseguir reconstituir toda a realidade histórica de um momento e descrever todas as mudanças ocorridas na cultura escolar e, por certo, também nas Ligas de Bondade no período de tempo proposto para análise. No entanto, nesta situação o essencial é buscar compreender o que permanece, ou seja, a estabilidade, as recorrências encontradas nos documentos ao longo dos anos.

> O desafio de uma história das práticas escolares é grande e o sucesso da empreitada sempre parcial. No entanto, aceitá-lo pode permitir entender as múltiplas maneiras de fazer a escola, constituídas social e historicamente. A atenção à dupla dimensão das práticas escolares – práticas culturais encenadas no interior de instituições escolares – nos remete a considerar a escola no âmbito das tensões (e reivindicações constantes) da cultura, bem como na trama da materialidade que impõe aos sujeitos corporeidades (e provoca rebeldias) com o intuito de operacionalizar os fazeres ordinários da escola. Cabe ressaltar, finalmente, que essa perspectiva de análise somente se torna viável, na medida em que combine a ênfase nos estudos de curta duração a interpretações de médio e longo alcance. Assim, enquanto o detalhamento dos acontecimentos cotidianos permite reconhecer o passado na sua singularidade, a amplitude de abordagem possibilita perceber permanências e avaliar mudanças (VIDAL, 2009, p. 110).

Azanha (2002, p. 69) afirmava que “descrever a escola é descrever suas práticas”, o que justifica uma pesquisa educacional voltada às práticas das Ligas de Bondade, buscando acumular conhecimento para a compreensão da situação escolar de uma época. Este conhecimento ajuda na interferência e reformulação da escola da atualidade. Complementando esta ideia, pode-se extrair de Bourdieu (2004, p. 208) que “os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constitui-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração”.

Podem-se apreender as relações entre o sistema escolar e a sociedade como um todo, na medida em que os agentes são, em sua prática comum, “os sujeitos de atos de construção desse mundo” e a ciência social busca apreender o fundamento dos princípios de construção do mundo social (BOURDIEU, 2007, p. 435). Diz-se desta busca um trabalho árduo, pois:

> Apenas evitando deixar-se levar pelas analogias superficiais, puramente formais e às vezes acidentais, poder-se-á extrair das realidades concretas as estruturas que nelas se exprimem e se ocultam, entre as quais se pode estabelecer a comparação destinada a descobrir as propriedades comuns. (BOURDIEU, 2004, p. 339)

*

* *

O interesse pelo estudo das Ligas de Bondade surgiu por meio de conversas com o professor Gilson Ricardo Medeiros Pereira, meu orientador em projeto de iniciação científica realizado na Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Este professor cedeu cópia do Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944, que continha as instruções para o funcionamento de dez associações auxiliares da escola.

Durante a leitura do documento, destacaram-se as regras das Ligas de Bondade, pela sua elevada carga de elementos associados à moral e pela indefinição do que se tratava de fato por "bondade". A pergunta que me fazia era "a bondade tão mencionada no decreto era medida como"? Uma Liga de Bondade havia sido identificada pelo estudo de Andrade, Pereira, Tomelin (2004). Esta Liga (nomeada Liga de Bondade "Princesa Izabel") funcionou no Grupo Escolar "Teófilo Nolasco de Almeida", localizado na cidade de Benedito Novo, SC, de 18 de maio de 1951 a 16 de março de 1967. No entanto, este estudo foi tópico e não se desenvolveu uma grande investigação acerca do tema.

O projeto da presente pesquisa surgiu associando algumas referências e trabalhos da sociologia, em especial os que tratam da transmissão da moral por meio do sistema escolar, à busca pelas fontes, materializadas nas atas e relatórios disponíveis sobre o Estado de Santa Catarina.

A escolha deste estado para a busca pelas Ligas de Bondade ocorreu porque nasci em terras catarinenses, o que me permitiu ter mais facilidade no acesso aos documentos, além da inexistência de estudos acerca do tema nesta região. Também se considerou o fato de grande parte de Santa Catarina ter recebido colonização estrangeira e, sobretudo, europeia, o que causou grandes embates durante a campanha de nacionalização do ensino, fazendo com que o governo federal investisse de forma árdua na educação pública destas áreas. Como os dirigentes educacionais do estado concordavam com esta política, fizeram grandes esforços no sentido de auxiliar nesta nacionalização, modificando o ensino e apostando em práticas socializadoras como as Ligas de Bondade, para a transmissão do ideal de amor ao Brasil.

*

* *

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta, de forma sucinta, o momento histórico nos quais as Ligas de Bondade surgiram, tanto o brasileiro quanto o catarinense,

direcionando suas informações para a situação do ensino naquele período. Os movimentos educacionais que influenciaram a legislação instrutiva das associações auxiliares da escola, o escolanovismo e o projeto de nacionalização do ensino, são apresentados em seguida, incluindo exemplos de suas interferências nas Ligas de Bondade.

O segundo capítulo descreve como deveria ser a atuação das associações auxiliares da escola no Estado de Santa Catarina, partindo da legislação específica do tema. As Ligas de Bondade no estado vêm em seguida, em texto que busca apresentar estes grupos da perspectiva dos documentos legislativos. Os modos de produção desta investigação, bem como articulação sobre o uso da legislação educacional e das atas e relatórios como fontes, são trazidos neste capítulo.

O terceiro capítulo procura estabelecer uma compreensão ampliada acerca das Ligas de Bondade, na medida em que a apresenta como parte de um projeto maior, a partir das legislações pertinentes ao tema. Os regulamentos e regimentos da instrução pública trazem dados de práticas semelhantes entre o projeto de escolarização do estado e a atuação das Ligas de Bondade. Elas são analisadas a partir da perspectiva dos estudos que utilizam a categoria da cultura escolar para estudar as práticas escolares.

O quarto capítulo busca uma análise mais específica, pensando como as Ligas de Bondade foram se constituindo em seus espaços particulares, buscando compreender suas especificidades e sua constituição. Ele apresenta as práticas cotidianas destes grupos, as boas ações dos alunos e as lições, os valores implícitos, a utilização de *slogans*, as relações com a Campanha de Natal Pró-Lázaros e Filhos de Lázaros e as ilustrações a partir da análise das atas e relatórios que constituem parte do exame das fontes. A constituição do *habitus* dos alunos por meio das Ligas de Bondade e a produção de uma consciência coletiva operada pela homogeneidade finalizam este capítulo.

Nas considerações finais, apresento algumas observações acerca de questões surgidas ao longo do trajeto pelo qual foi produzido este trabalho, e sublinho o caminho percorrido, retomando as ideias principais desenvolvidas no texto.

CAPÍTULO I

LIGAS DE BONDADE:
CLIMA EDUCACIONAL EM SEU SURGIMENTO

CAPÍTULO I

LIGAS DE BONDADE: CLIMA EDUCACIONAL EM SEU SURGIMENTO

"Do preparo da criança dependerá o futuro de nossa Pátria."
Liga de Bondade Padre Anchieta
Grupo Escolar José Bonifácio
Município de Blumenau - 1950

1.1 OS REFLEXOS FEDERAIS NAS POLÍTICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

No início do século XX, a educação primária no Brasil era de responsabilidade dos estados, então chamados unidades federativas, que possuíam autonomia para estabelecer as diretrizes de seu ensino e aplicar os programas que desejassem. A preocupação com a escola no Brasil, de fato, iniciou na última década do século XIX, em virtude da defesa de uma escola pública, laica e obrigatória. No caso do Estado de Santa Catarina, até meados de 1892 não existiu tentativa de grande expressão de organizar o aparelho escolar e seus aparatos burocráticos. É nesse ano que o Governador Manoel Joaquim Machado toma a primeira atitude significativa em relação ao ensino catarinense, assinando normas a serem seguidas pelas instituições educativas (PIACENTINI, 1984, p. 09).

As Ligas de Bondade, práticas escolares regidas por normatizações emitidas pelo Estado, fizeram parte da aplicação de um plano educativo estadual, que respondia às demandas presentes nos planos nacionais para a escolarização. Os objetivos e procedimentos educacionais seguidos pelo Estado de Santa Catarina acompanhavam as tendências ditadas ao país pelos órgãos responsáveis pela educação em nível federal. Exemplo concreto desta situação é o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário de Santa Catarina, de 17 de dezembro de 1946, que descreve as instruções para o funcionamento das associações auxiliares da escola no estado, em cumprimento à Lei Orgânica do Ensino Primário, de 02 de janeiro de 1946, que em seu artigo 37 dispõe: "Os estabelecimentos de ensino primário deverão promover, entre os alunos, a organização e o

desenvolvimento de instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas; e, assim, também, entre as famílias dos alunos, e pessoas de boa vontade, instituições de caráter assistencial e cultural, que estendam sobre o meio a influência educativa da escola".

Ao longo do período investigado por este trabalho, por volta das décadas de 30 e 40, é possível notar o quanto a realidade nacional interfere nas diretrizes educacionais locais, sobretudo seguindo as mudanças nas realidades históricas que são consideradas grandes marcos, tais como a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Ao mesmo tempo, nota-se que, por serem práticas dispersas nas mais variadas escolas, as Ligas de Bondade possuíram características peculiares, carregadas de aspectos dos grupos nos quais estavam inseridas.

Em grande parte da demarcação histórica utilizada neste estudo, quem se manteve na presidência do Brasil foi Getúlio Vargas. Seja como chefe do Governo Provisório, eleito pela Assembleia ou ditador, ele esteve à frente do poder político federal de 1930 a 1945, e durante este período modificou com intensidade a educação brasileira, sobretudo a pública[1]. Bomeny (1999, p.139) aponta a relação existente entre a educação e o Estado Novo (1937 – 1945):

> O grande programa de reformas que teve seu momento inspirador na década de 20 viu no pós-30 sua chance histórica de realização. Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um "homem novo" para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados.

Vargas teve ao seu lado um célebre mentor da educação brasileira: Gustavo Capanema. O Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1930, e já em 1934 Capanema o assumiu na condição de ministro, mantendo esta função até 1945. Assumindo o ministério,

[1] Sobre a educação neste período foi escrita a tese de Barbieri (1973).

iniciou um movimento para estabelecer diretrizes nacionais de ensino, buscando constituir um Plano Nacional de Educação.

O plano é enviado ao Congresso em maio de 1937, com uma proposta de duração de dez anos sem alterações (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 13), interrompidos no mesmo ano pelo golpe de Estado. Este Plano Nacional de Educação foi redigido com base em um questionário enviado às escolas do país para que os agentes educacionais pudessem participar da formulação das diretrizes nacionais. Em Santa Catarina, a publicação deste questionário ocorreu em Diário Oficial, no dia 13 de março de 1936, portanto pouco mais de um ano antes do envio do texto final do plano ao Congresso. A publicação foi intitulada 'Questionário para um Inquérito', e trazia questões acerca de todas as dimensões da vida escolar, inclusive sobre as associações de alunos, identificadas como as associações auxiliares da escola. Neste aspecto, o questionário perguntava sobre a constituição das associações: se deveria o plano nacional traçar normas para elas, quais suas atividades, suas relações com a administração escolar, entre outros pontos (SANTA CATARINA, 1936, p. 03).

Após a criação desse Plano Nacional, o outro ato de Capanema, com total apoio de Vargas, foi implementar a política de nacionalização no país. Algumas medidas voltadas à nacionalização do ensino já haviam sido tomadas em anos anteriores, como, por exemplo, no Estado de Santa Catarina a partir de 1911, quando o governo federal subvencionou a criação de Grupos Escolares (FIORI, 1975, p. 100) e reformou a educação catarinense pelas mãos de Orestes Guimarães, educador paulista (doravante a situação do Estado de Santa Catarina a esse respeito será apresentada neste texto). Quando em 1917 o Brasil entrou em guerra opondo-se à Alemanha, fecharam-se várias escolas e proibiu-se a entrada de material didático estrangeiro no país, pois este em geral era enviado pelas escolas do país de origem. No ano seguinte, 1918, a publicação de um decreto permitiu que a União subvencionasse as escolas estrangeiras que se adaptassem aos princípios da educação nacional (AURAS, 2006, p. 06).

A campanha de nacionalização iniciada em 1938, no entanto, foi considerada muito mais agressiva se comparada às medidas anteriores (FIORI, 1975, p. 163). Piacentini (1984)

comenta que a primeira tentativa de nacionalização é chamada de 'nacionalização liberal', pois no caso de Santa Catarina, ainda permitia certas medidas como o aproveitamento dos professores estrangeiros nas escolas brasileiras, desde que soubessem ensinar de forma correta o português (o que não ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo). O inverso também era permitido, desde que o professor brasileiro soubesse também o idioma estrangeiro utilizado no local em que atuaria (AURAS, 2010, p. 231). Esta situação, mais "liberal", perdurou até 1935, quando foi instituído o plano de nacionalização do governo federal.

Enquanto no mundo ocorria a ascensão de movimentos nacionalistas como o nazismo e o fascismo, o governo brasileiro passou a preocupar-se com a existência dos núcleos coloniais formados por estrangeiros em território brasileiro. Sobretudo no sul do Brasil, estes grupos mantinham ainda fortes laços com seus países de origem, fosse utilizando o idioma, relacionando-se com associações estrangeiras, pelas igrejas, pela imprensa, ou mesmo educando seus filhos em escolas mantidas com dinheiro proveniente de instituições estrangeiras. Com essa preocupação, Vargas e Capanema tomam uma série de medidas nacionalizadoras, as quais perpassam pela educação, tida como base para a socialização das crianças nos elementos nacionais. A partir deste momento histórico, muitas escolas particulares vinculadas a grupos estrangeiros sofrem sanções ou fechamento, e o governo busca suprir sua falta com a criação de escolas públicas brasileiras.

Com relação à penetração do nazismo nos núcleos coloniais alemães, cabe ressaltar que ele não influenciou fortemente os grupos de imigração, no entanto, como eles cultivavam suas raízes nacionais, tornou-se simples acusar o uso de elementos que afirmavam a nacionalidade como integrantes do nazismo. Era fácil denunciar a infiltração nazista nestes grupos em virtude de sua manutenção de vínculos com aspectos da Alemanha. Assim, a denúncia de supostas infiltrações desta natureza legitimava a repressão da política de nacionalização em relação a estes grupos, conforme a leitura apresentada por Bomeny; Costa e Schwartzman (2000, p. 163).

O ano de 1938 é marcante com relação aos projetos vinculados ao nacionalismo brasileiro: a investida integralista é repreendida pelo Estado; formula-se o projeto de Organização Nacional da Juventude e a campanha de nacionalização do ensino formula e promulga uma série de decretos destinados ao ensino realizado por grupos estrangeiros no país (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 165).

Em 1939 eclode a Segunda Guerra Mundial e o nacionalismo acentua-se no Brasil. O governo busca interferir cada vez mais no cotidiano dos imigrantes e, sobretudo, dos seus filhos nascidos em terras brasileiras. Começam as proibições dos encontros associativos e de se usar idiomas estrangeiros em público, mesmo em cerimônias religiosas (SEYFERTH, 1999, p. 221). Quando o Brasil se posiciona ao lado dos estado-unidenses, em 1942, esta situação torna-se ainda mais grave, afinal os núcleos estrangeiros passaram a ser vistos como um problema que deveria ser tratado pelos responsáveis pela segurança do país. Como a maior parte dos colonos era formada por alemães e italianos, estes sofreram com elevada força as consequências do programa de nacionalização. No entanto, o Estado de São Paulo possuía um número considerável de imigrantes japoneses que até então se envolviam muito pouco com as questões brasileiras, mas passaram a ser vítimas dos problemas internos do Brasil, especialmente a partir da proibição das publicações em outros idiomas, o que causou o fechamento de inúmeras escolas nestas colônias (MORAIS, 2000). É, pois, importante o registro da situação destes imigrantes, considerando-se que a maior parte da literatura que discute o problema da nacionalização no país volta-se aos descendentes de europeus, sobretudo alemães e italianos. Acerca deste tema, Gyralda Seyferth (1999, p. 202) apresenta uma perspectiva antropológica que amplia o entendimento da questão:

> De qualquer modo, é possível afirmar que todos os grupos, nas regiões de colonização e nas cidades, formalizaram, em algum grau, suas etnicidades, fundamentadas por identidades articuladas à origem nacional, portanto, de forte inspiração primordialista. As diferenças culturais e sociais produzidas ao longo do processo histórico de imigração ficaram mais evidentes nas colônias do Sul, onde o elemento nacional era pouco representativo, mesmo na década de 30, situação derivada do processo de ocupação controlado pelo Estado que privilegiou o imigrante. Não significa que os sentimentos de etnicidade fossem mais intensos na situação colonial, mas a baixa frequência do contato com a sociedade brasileira e a concentração em áreas relativamente restritas como eram as "colônias" no seu sentido mais étnico, davam respaldo à imagem mais radical de "quistos" não-assimiláveis construída, sobretudo, durante o Estado Novo.

Ainda sobre a campanha de nacionalização, Seyferth comenta os seus resultados: os sentimentos de etnicidade não foram eliminados dos grupos de colonos, mas suas organizações comunitárias foram afetadas, desaparecendo ou deixando de ser o espaço privilegiado de afirmação da identidade cultural dos participantes. Muitas pessoas buscaram vender suas propriedades a fim de retornar à sua pátria. Além disso, a proibição da publicação e da fala utilizando idiomas estrangeiros não surtiu o efeito imediato desejado. Ainda assim, toda esta situação interferiu de forma muito clara nas diretrizes educacionais catarinenses, e os impactos das políticas de nacionalização nesse estado serão apresentados mais adiante neste trabalho.

Outro elemento que influenciou de forma significativa o ideário educacional brasileiro a partir das primeiras décadas do século XX foi o escolanovismo. Este movimento teve origem nos Estados Unidos e na Europa, mais precisamente em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria, depois de 1880. Os teóricos que mais fortaleceram esta corrente com suas ideias e estudos foram Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière e Montessori.

O movimento chega ao Brasil via Portugal, local em que Nóvoa ressalta que a Educação Nova teve maior expressividade nas escolas públicas e não privadas; não se restringiu a determinados círculos pedagógicos fechados, existindo também nas instituições de formação de professores; e articulou-se com o movimento associativo de docentes. Ela envolveu-se mais com o cotidiano escolar, por ter se expandido de forma difusa (NÓVOA, 1995, p.35), permitindo uma espécie de mistura com as técnicas pedagógicas em uso naquele momento. Nóvoa cita como expoentes da Educação Nova em Portugal os nomes de Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, António Sérgio e Álvaro Viana de Lemos, sendo este último o responsável pelas ligações com as redes escolanovistas internacionais.

No caso brasileiro, a apropriação do movimento é similar a Portugal, no sentido de ter alcançado grande expressividade na escola pública. Confirmam esta informação as grandes reformas em nível estadual realizadas por expoentes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos, por exemplo. Além disso, a

criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 é a forma institucionalizada das ideias dos pensadores alinhados a este movimento no Brasil. Outro marco importante é a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. Sobre o discurso pedagógico produzido à época, Carvalho (2004, p. 93) afirma que havia uma relativa homogeneização e unificação, operando uma "indiscriminada incorporação do léxico escolanovista".

Enquanto interferiam nestas diretrizes estaduais, não apenas as políticas de nacionalização ou o movimento pela Escola Nova, mas todo o cenário nacional (especialmente o que envolvia a educação) intervinha nos projetos educativos, dos quais as Ligas de Bondade faziam parte. Assim, a realidade histórica do Estado de Santa Catarina será exposta a seguir, a fim de estabelecer uma articulação entre o cenário nacional, estadual e as políticas educacionais do período investigado.

1.2 AS DIRETRIZES NACIONAIS NA LEGISLAÇÃO DE ENSINO CATARINENSE

Conforme já mencionado, uma das tentativas iniciais de organização do aparelho escolar pelo Estado de Santa Catarina, que incluía, inclusive, a frequência obrigatória, deu-se em 1892. Na sequência, foram homologadas reformas em 1894 e 1907, mas nenhuma delas foi tão determinante no sentido de uma modificação real da educação, sobretudo pública, quanto à de 1911 (FIORI, 1975, p. 91). A maior parte dos trabalhos que analisam a legislação de 1911 ou a utilizam como fonte reafirma sua importância, enfatizando que esta é a primeira reforma substancial no sentido de alterar de fato a realidade educacional do estado, conforme será apontado a seguir. Atribuiu-se a ela o nome do

O Coronel Vidal José de Oliveira Ramos era natural da cidade de Lages/SC, nasceu em 24/10/1866. Com ele iniciou-se uma importante estirpe de políticos que participariam da vida pública em Santa Catarina (Nereu e Celso Ramos eram seus filhos). Antes de seu mandato como Governador do Estado de Santa Catarina entre 1910 e 1914, foi membro da Constituinte Estadual em 1895, Governador em exercício substituindo Lauro Müller por quase três anos e Deputado Federal. Acumulou, ainda, as funções de Senador, Vice-Governador, Conselheiro Municipal, entre outras. A reforma da instrução pública era uma de suas bandeiras políticas, e por este motivo reorganizou o ensino no Estado por meio de sua parceria com Orestes Guimarães. Faleceu em 02/01/1954.

Fontes: FIORI, 1975; PIAZZA, 1985.

governador em exercício naquela legislatura, Vidal Ramos.

A Reforma Vidal Ramos foi orientada por Orestes Guimarães, que utilizou a experiência de sucesso do Estado de São Paulo para reformular o sistema educacional catarinense. Ele já havia sido chamado ao estado em outra oportunidade, na qual reorganizou o Colégio Municipal da cidade de Joinville, obtendo sucesso na empreitada. No caso da reforma de 1911, Guimarães deveria remodelar o ensino catarinense na sua totalidade, utilizando como base o ensino paulista, e considerando, em contrapartida, os baixos orçamentos disponíveis para tal realização no Estado de Santa Catarina. As principais modificações ocorreram na Escola Normal a na criação dos Grupos Escolares, até então inexistentes, para servirem de exemplo ao restante das escolas.

Orestes Guimarães foi o mentor da reforma do ensino iniciada em 1911 no Estado de Santa Catarina. Nasceu em 27/02/1870 em Taubaté/SP. Formou-se na Escola Normal da Capital/SP. Professor paulista, veio ao estado contratado pelo Governador Vidal Ramos, para realizar a reforma com base no ensino do Estado de São Paulo, criando um novo sistema de ensino. Sua personalidade forte deu marcas pessoais ao aparelho escolar após sua reforma, pois era tido como "absolutista". Costumava deixar o veículo no qual chegava à escola distante do estabelecimento, para assim chegar de forma inesperada e surpreender, fiscalizando o mais autêntico funcionamento. Faleceu em 30/12/1931 em Florianópolis/SC.

Fonte: FIORI, 1975.

Instituiu-se, também neste momento, o serviço de inspeção escolar, a fim de obter maior controle governamental sobre os conteúdos que, na prática, eram transmitidos aos alunos. Algumas medidas nacionalizadoras começam a ser instituídas neste momento, e por isso Orestes assumiu como primeiro inspetor da Inspetoria de Nacionalização do Ensino (MONTEIRO, 1983, p. 15). Por consequência, o trabalho de nacionalização em Santa Catarina durante 1911 e 1938 teve as características e a influência marcante deste importante professor (FIORI, 1975, p. 126). Algumas diretrizes nacionais não foram adotadas neste período, como a obrigação dos docentes do ensino primário serem nascidos no Brasil. Abriu-se um precedente no sentido de que se o professor fosse eficiente em suas atividades, ou seja, soubesse lecionar a língua vernácula e desse provas desta habilidade. E ele poderia assumir turmas de estrangeiros nas zonas de colonização. Esta possibilidade não existia nos Estados de São Paulo e no Distrito Federal, por exemplo.

Em 1928, o Poder Executivo recebeu nova autorização para reorganizar a instrução pública catarinense, mas as iniciativas adotadas não tiveram força suficiente para serem caracterizadas como reforma (FIORI, 1975, p. 140). Sendo assim, a estrutura principal da Reforma Vidal Ramos manteve-se de 1911 a 1935, quando a rede pública cresceu e, dentro de suas limitações, se popularizou.

Apenas em 1935 ocorre uma nova reforma importante no sentido de realizar modificações na educação, também recorrente nas análises dos estudos que possuem como objeto este período histórico: a Reforma Trindade. Idealizada por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, é esta reforma que institui o Departamento de Educação, órgão responsável pelo recebimento e fiscalização dos relatórios das associações auxiliares da escola. Ela modificou com maior força aspectos das Escolas Normais, transformadas em Institutos de Educação, mas não teve a força da reforma realizada por Orestes Guimarães (FIORI, 1975, p. 147). Ainda assim, é neste momento que o Departamento de Educação passa a ter como parte de suas funções aplicar as diretrizes de nacionalização do ensino e renovar os procedimentos pedagógicos conforme os novos princípios em voga, os escolanovistas.

O catarinense Luiz Bezerra da Trindade começou sua carreira docente na cidade de Laguna, mas logo ascendeu ao cargo de Inspetor Escolar. Juntamente com os Inspetores Escolares João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa formava a chamada santíssima trindade da educação, que nada era além de um revezamento no poder de mando. Deixou seu cargo quando o Departamento de Educação passou a ser submisso ao Superintendente Geral do Ensino. Faleceu em 1971.

Fonte: FIORI, 1975.

Apesar da publicação de um Regulamento para os Estabelecimentos do Ensino Primário no ano de 1939, as diretrizes estabelecidas pela Reforma Trindade permaneceram vigentes até 1946, quando foi promulgada uma nova reforma. O Regulamento de 1939 mantém grande parte do texto de 1935, com poucas alterações significativas. É no período de duração da Reforma Trindade que ocorre a política de assimilação cultural aplicada aos estrangeiros que viviam em território brasileiro e, portanto, também catarinense. Até então, Fiori (1975, p. 123) identifica certa omissão do governo federal em relação às colônias de imigrantes, de forma especial em se tratando do ensino às crianças que viviam nestes locais. De 1935 a 1950, a educação catarinense esteve basicamente sob o comando de três

Inspetores Escolares: Luiz Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, sendo o poder de mando revezado entre eles. Todo o trabalho de nacionalização era fiscalizado por estes dirigentes.

O decreto que mais intervém na nacionalização do ensino nesta fase é o de número 88, datado de 31 de março de 1938, o qual regulamenta o ensino particular em Santa Catarina. Neste período, a maior parte das escolas particulares era de grupos étnicos, portanto o decreto afetou de forma direta as colônias de estrangeiros. Esta regulamentação foi baixada pela então Interventoria Geral do Estado, na época encabeçada por Nereu de Oliveira Ramos, preocupado com a formação nacional dos cidadãos brasileiros (ZEN, 2006, p. 2334).

O advogado Nereu de Oliveira Ramos era natural da cidade de Lages/SC, nascido em 03/09/1888. Em 1935 foi eleito Governador do Estado de Santa Catarina, sendo nomeado interventor em 1937, permanecendo nesse cargo até 1945. Foi Deputado Estadual, Deputado Federal, Senador, Ministro da Justiça. Foi Presidente da República durante dois meses e 21 dias, de 11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956, em decorrência de estar presidindo o Senado Nacional no momento do suicídio de Getúlio Vargas. Faleceu em um desastre de avião em 16/06/1958.

Fontes: HOELLER, 2009; PIAZZA, 1985.

A comunicação entre o órgão fiscalizador, neste caso o Departamento de Educação, e as autoridades escolares dava-se por meio de relatórios. Algumas vezes os professores eram responsáveis pelos relatórios, outras vezes os inspetores escolares. Durante a época dos três inspetores mencionados, especialmente quando Elpídio Barbosa assumiu a chefia do Departamento de Educação – em 1940 -, primou-se pelas relações não-burocratizadas, pois quando os professores ou diretores iam entregar seus relatórios eles eram recebidos pelo próprio professor Barbosa, que ouvia os problemas existentes nos educandários (FIORI, 1975, p. 149).

Já no período do Estado Novo, os controles de nível nacional tornaram-se burocratizados e refletiram no sistema educacional catarinense. A eficiência neste ramo profissional passou a caracterizar-se pela capacidade de cumprir ordens e respeitar leis, e os processos de troca de informações tornaram-se muito mais burocratizados. A Constituição de 1934 determinou que o Governo Federal traçasse as diretrizes da educação no país, e caberia aos Estados organizar e manter seus sistemas educacionais consonantes com as

diretrizes estabelecidas pela união (FIORI, 1975, p. 144). Após o Golpe de Estado que deu a presidência a Getúlio Vargas, em 1937, as diretrizes mantiveram-se sob a responsabilidade da Federação.

É com Elpídio Barbosa na direção do Departamento de Educação que se realizam as mudanças educacionais de 1946, já com reflexos da redemocratização do país retomada em 1945. A Reforma Elpídio Barbosa resumiu-se à Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, uma adaptação da Lei Orgânica Federal publicada no mesmo ano. Anexa à reforma está o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina, cujo texto inclui as instruções para o funcionamento das associações auxiliares da escola, as mesmas publicadas por decreto no ano de 1944, somente com pequenas alterações.

O catarinense Elpídio Barbosa nasceu em 02/09/1909 em Florianópolis/SC. Começou como professor de escola primária, foi diretor dos Grupos Escolares de Mafra, Joaçaba e Joinville, Inspetor Escolar, Superintendente Geral do Ensino e Diretor do Departamento de Educação, entre outros cargos assumidos. Dirigiu o Departamento de Educação no Estado de Santa Catarina entre 1940 e 1950, e em 1946 liderou a reestruturação do ensino no estado. Foi ainda Deputado Estadual, professor universitário e o primeiro presidente eleito do Conselho Estadual de Educação. Faleceu em 16/10/1966.

Fontes: FIORI, 1975; PIAZZA, 1985.

Observando os textos legislativos que determinam as realizações das Ligas de Bondade, nota-se a existência de pontos de influência provenientes de dois movimentos da realidade histórica em questão, envolvendo as problemáticas educacionais: a aplicação do projeto de nacionalização do ensino brasileiro e as manifestações da Escola Nova no país. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise destas temáticas, busca-se a seguir descrever estes movimentos de forma sucinta, a fim de estabelecer relações com a legislação educacional e as Ligas de Bondade.

1.3 O MOVIMENTO NACIONALISTA

Explorar as referências que apresentam como tema o programa que fundamentou a nacionalização do ensino no Brasil é, de algum modo, um trabalho que demanda sistematização de conteúdos, pois a produção nesta área tem sido vasta, sobretudo a que trata dos impactos do programa de nacionalização com relação aos grupos coloniais do sul

do país. Existem publicações antigas e recentes, ambas trazendo informações importantes para o estudo do período histórico e da aplicação desta política de assimilação cultural.

Dentre as obras mais antigas, destaca-se o livro de Ivo D'Aquino que tem por título "Nacionalização do Ensino: aspectos políticos" (trata-se de conferência proferida em 1942 na Faculdade de Direito da Universidade do Paraná); e o livro de Jaecyr Monteiro intitulado "Nacionalização do Ensino" (fruto de uma dissertação de Mestrado defendida pelo autor na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e publicado em 1983). O primeiro traz uma visão política escrita por quem ajudou na implantação do projeto, e o segundo um olhar acadêmico sobre o tema. Importante também citar o livro de Neide Almeida Fiori (1975) – "Aspectos da evolução do ensino público" -, obra de referência para o estudo do ensino em Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Este livro surgiu com frequência como referência da literatura consultada, e também foi de grande utilidade para a produção do presente trabalho. Dentre os escritos mais recentes que embasam este texto, nota-se a importância das produções de Lúcio Kreutz e Ademir Valdir dos Santos, o primeiro com a nacionalização e as relações com a etnicidade, e o segundo trabalhando com fontes catarinenses acerca do tema. Cabe lembrar que a tese para obtenção do título de Doutor de Lúcio Kreutz também foi escrita a partir de uma investigação nesta área.

Este último autor resume, em texto recente, as leis que determinaram o rumo do projeto de nacionalizar o ensino em nível federal:

> No âmbito federal, a regulamentação da nacionalização do ensino iniciou com o Decreto n. 406 de maio de 1938, que se dirigia diretamente para as escolas rurais, que eram as que aparentemente representavam maior perigo. Esse decreto foi seguido do de n. 1.545 de 25 de agosto de 1939, considerado como o mais importante. Este proibia que a direção da escola ficasse a cargo de estrangeiro, que se fizesse uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas, que a Educação Física ficasse ao encargo de um oficial das Forças Armadas, indicado pelo comandante militar da região. Instruía ainda aos Secretários de Educação Estaduais a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira para a estimulação do patriotismo por parte dos estudantes, sendo que deveriam fiscalizar o ensino das línguas estrangeiras e intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Ainda tivemos o decreto 1.006 de 10 de dezembro de 1939, o Decreto 2.072 de 08 de março de 1940 e o Decreto 3.580 de 3 de setembro de 1941, que complementavam o processo de nacionalização em diversos aspectos, o que significou efetivamente o término das escolas étnicas de imigrantes (KREUTZ, 2010, P. 77).

Em Santa Catarina, retomando a informação já apresentada, o Decreto que marca a força da campanha de nacionalização no estado é o de n. 88, de 31 de março de 1938, que regulamenta diversos aspectos das escolas particulares de ensino primário. Como, em sua maioria, as escolas étnicas eram classificadas como particulares, aquelas localizadas nos núcleos de colonização estrangeira tiveram dificuldades, por vezes insuperáveis, para adaptarem-se às exigências do decreto.

As escolas de origem estrangeira tiveram problemas com a adequação à legislação nacionalizadora, que passava pela necessidade de ensino da língua nacional, adoção de livros didáticos aprovados oficialmente, até a proibição de recebimento de subvenções de governos estrangeiros, apenas para citar alguns exemplos. A consequência destas medidas legais expressou-se em números: em 1937 havia 661 escolas particulares, reduzidas em 1938 para 113. Em 1939 foram a 69 e em 1941 havia 72 (D'AQUINO, 1942, p. 50). Esta expressiva redução de estabelecimentos ocorreu tanto por impedimentos legais para funcionarem como pela própria equipe que compunha as escolas e que sabia que não atenderia às exigências legais, fechando espontaneamente. Com este movimento decadente em seu ápice, o governo estadual buscou responder instalando escolas públicas estaduais. Assim, conforme dados mencionados por Fiori (1975) em 1940 existiam 1.045 Escolas Isoladas no Estado, número que se ampliou em 1950 para 1.698 instituições escolares públicas.

O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais trazido por Bomeny; Costa e Schwartzman (2000, p. 169), realizado em 1940 e que tratava dos resultados da campanha de nacionalização do ensino até aquela data apresenta os seguintes dados:

ESTADO	ESCOLAS FECHADAS	ESCOLAS ABERTAS
RIO GRANDE DO SUL	103	238
SANTA CATARINA	**298**	**472**
PARANÁ	78	70
SÃO PAULO	284	51
ESPÍRITO SANTO	11	45
TOTAL	774	876

Grifo meu.

Conforme estes dados, observa-se o quanto Santa Catarina investiu na abertura de novas escolas públicas, diferentemente de São Paulo, por exemplo, que suprimiu um grande número de instituições, mas abriu poucas. Está expresso nesta tabela o investimento na expansão do ensino brasileiro em território catarinense a partir da subvenção dos governos federal e estadual.

As ações de nacionalização no Estado de Santa Catarina surgiram da necessidade detectada pelo governo federal de intervir em um conflito cultural: os filhos de imigrantes recebiam nas escolas estrangeiras os ensinamentos da pátria dos pais (sendo os mais comuns italianos e alemães), enquanto eram brasileiros por nacionalidade. Enquanto ocorria a colonização do Brasil, as autoridades do país não se preocuparam em equipar as colônias com instituições nacionais, tais como as escolas. Em virtude da necessidade de educar seus filhos, os imigrantes criavam suas próprias escolas que, deste modo, preservavam a cultura do país de origem. Entretanto, estes filhos, que passavam a ser escolarizados nestas instituições eram, de fato, brasileiros, porém não lhes eram transmitidos os princípios básicos da nacionalidade brasileira (MONTEIRO, 1983, p. 15). Apesar da afirmação do idioma como elemento mais importante da nacionalização ser recorrente, é imprescindível ressaltar que as aulas eram ministradas no idioma da pátria de origem, situação que pode ter contribuído para a escassez do sentimento de brasilidade.

Conforme Santos e Mueller (2009, p. 267), a expressão "política de nacionalização do ensino" refere-se a uma "terminologia informada pela formação da nacionalidade, da centralização do ensino que já em si combatia a regionalização e expressava a intolerância com as diferenças". Alguns autores que realizaram importantes pesquisas com esta temática, como Lúcio Kreutz e Ademir V. Santos, apresentam em seus escritos uma busca pela compreensão das relações existentes entre o projeto de nacionalização, em especial seu direcionamento à educação, e a problemática da identidade étnica e da constituição dos grupos étnicos.

Kreutz analisa a questão da etnia a partir da perspectiva de que ela é constituinte tanto do sujeito como do grupo ao qual este pertence, o que reflete em suas práticas sociais, possibilitando o surgimento de conflitos com outros grupos. Acerca da relação entre as diversas culturas e seus confrontos, ele escreve:

> A possibilidade fundante para o reconhecimento do étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas que, estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem, na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional (KREUTZ, 1999, p. 80).

Estes confrontos, portanto, ocorreram entre os brasileiros e os estrangeiros que ocupavam o território do Brasil, na condição de nativos ou colonos. Como ao grupo étnico estão relacionadas as práticas sociais, o governo brasileiro passou a não achar adequado que as pessoas de outros países vivessem aqui mantendo práticas e elementos culturais como se estivessem em seu país de origem. Sobretudo os oriundos de países europeus, que mantinham relações tão fortes com suas etnias, a ponto de serem chamados de "quistos étnicos" pela sua impermeabilidade em relação a elementos culturais brasileiros. Com os investimentos na nacionalização, esta "tornou-se um fator de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos, construindo uma representação das etnias que melhor correspondessem à edificação do projeto nacional" (KREUTZ, 2010, p. 73).

Em geral, uma proposta de nacionalização é concebida por poucos, os quais projetam um futuro desejado, e é possível de ser transmitido porque um dos mecanismos de difusão é

a escola, enquanto dispositivo situado nas mãos de quem participa da cultura dominante (KREUTZ, 1999, p. 88). No Brasil, para os nativos, essa situação reafirmava os elementos de sua nação, mas para os estrangeiros foi um processo traumático, diante da eliminação de instituições que mantinham seus valores identitários. Segundo Santos (2008a, p. 233), o governo brasileiro pretendia criar em todo o país cidadãos patriotas, mas a ideia de uma única nação que compartilhava seus valores estava ameaçada pelos "quistos étnicos" – expressão utilizada à época - formados pelos colonos estrangeiros, enquanto estes perpetuassem os valores de suas terras de origem. Por consequência, as escolas situadas nas regiões de colonização, de modo geral particulares e étnicas, transmitiam aos seus alunos os valores de seu grupo e, percorrendo este caminho o pertencimento étnico tornou-se a grande questão da campanha de nacionalização do ensino.

No caso de Santa Catarina, o representante do governo federal e orientador do processo foi o Departamento de Educação, que fiscalizava a realização da homogeneização pretendida pela proposta nacionalizadora. Esta proposta efetivava-se nas práticas pedagógicas, fiscalizadas pelo serviço de inspeção escolar. A infiltração da nacionalização nestas práticas foi analisada por Santos e Mueller (2009), a propósito dos jornais escolares publicados pelos alunos no período do Estado Novo, quando imperou a campanha. Nesta mesma época, atuaram as Ligas de Bondade, recebendo influências deste movimento, expostas mais adiante neste texto.

Sobre o resultado das relações entre a nacionalização e as práticas de ensino aplicadas pelos docentes, com ênfase àquelas realizadas no ensino primário, Santos (2008b, p. 81) sintetiza a situação:

> Vistas como formadoras do patriotismo, as escolas primárias foram alvo da ideologia governista. As tensões e discussões se estenderam pelo período após 1945 e podem ser atreladas à defesa da etnicidade nas comunidades locais, uma vez que dados culturais característicos dos agrupamentos alemães rurais eram intimamente relacionados às suas instituições. Até ali, a escola criada e mantida tinha razão de existir nos seus íntimos liames com os modos de ser naquelas localidades, tidas como pouco brasileiras. Deste modo, a ação docente foi dicotomizada. Embora as práticas pedagógicas atendessem às orientações técnicas para que os alunos desenvolvessem habilidades e conhecimentos prescritos pelo projeto nacionalista, esbarravam no fato de que a formação cultural das crianças, oriunda das influências familiares e de outras instituições originárias da imigração alemã, gerava resistência às metodologias e práticas escolares impostas com a pretensão de anular os dados culturais alienígenas e substituir seus valores. [2]

Para localizar o problema considerando o Estado de Santa Catarina, D'Aquino (1942, p. 39) apresenta os dados do relatório da Liga Escolar de Santa Catarina, publicado em 1933 e no idioma alemão. Conforme o relatório, até julho deste ano existiam 354 escolas teuto-brasileiras, com 12.524 alunos, em território catarinense. Além disso, esta Liga Escolar mantinha relações com a Liga de Professores Teuto-Brasileiros e com extensões da Sociedade Escolar Alemã de Santa Catarina, instituições que objetivavam manter a cultura germânica neste Estado.

Solange Hoeller (2009, p. 134) cita em sua dissertação, em trecho no qual analisa as particularidades da nacionalização no Estado de Santa Catarina – a propósito das medidas de nacionalização adotadas pelo governo estadual no início do século XX - o relatório apresentado por Orestes Guimarães com o tema "Nacionalização do Ensino Primário" na Conferência Interestadual de Ensino Primário. Neste relatório, datado de 1921 e escrito no Rio de Janeiro, ele afirma que o Estado de Santa Catarina havia se esforçado para resolver os problemas da nacionalização implantando escolas públicas mesmo antes de 1911, mas que ainda assim esta medida não havia sido suficiente. Ele menciona também a forte resistência

[2] Durante as leituras, percebeu-se que o termo *alienígena* é utilizado com frequência nas referências mais antigas sobre a nacionalização para tratar das culturas que não são brasileiras, especialmente as europeias, tais como alemã, italiana, e japonesa. Como exemplo a utilização no livro de Neide Almeida Fiori (1975).

dos alemães, e os apresenta como o grupo de mais difícil acesso. Os três estados do sul do Brasil foram os que tiveram maiores problemas em aplicar o programa de nacionalização, em virtude da presença dos núcleos alemães, e demandaram um esforço maior por parte dos líderes educacionais.

Além de interferir nas práticas escolares, o governo também disponibilizou recursos financeiros para o programa que buscava nacionalizar os grupos estrangeiros. Acerca desta subvenção financeira, a Mensagem proferida por Getúlio Vargas ao Poder Legislativo em 03 de maio de 1937, como forma de prestação de contas, é bastante clara em relação ao ensino primário. Segundo este documento, no ano de 1936 "foram prestados auxílios financeiros, respectivamente, de 216:000$ e de 342:000$, ao Estado do Paraná e ao Estado de Santa Catarina, para o custeio das escolas nas zonas de grande imigração" (BRASIL, 1937, p. 131). Em seguida à apresentação destes dados, Vargas afirma:

> Utilizando os novos recursos postos á sua disposição, o Governo poderá, daqui em diante, atuar mais energicamente no sentido de difundir enacionalizar o ensino primario. O orgão administrativo que se incumbirá dessa tarefa já foi instalado e exercerá ação imediata, de acôrdo com os governos locais. [...] Existe o firme proposito de levar adiante essa campanha de educação patriotica, quer dentro das escolas, quer em forma de ceremonias populares, sempre com a alta finalidade de manter bem vivos os sentimentos da unidade patria e de reverencia á memoria dos seus herois[3] (BRASIL, 1937, p. 131).

Na intenção de resolver o problema da nacionalização do ensino, o governo catarinense adotou a técnica descrita por D'Aquino (1942) em seu livro, sintetizada a seguir. A técnica era orientada pelo princípio de investimento em duas características da escola: a escola unificada e a escola nacional. A escola unificada consistia em atingir todas as camadas sociais brasileiras, independente de terem descendência estrangeira, argumentando que não deveria haver distinções pautadas em origem racial ou territorial entre as instituições de ensino da nação. A escola nacional estava embasada na formação do cidadão, que iria além da alfabetização no idioma nacional. As palavras de D'Aquino (1942, p. 45) expressam claramente os objetivos:

[3] A grafia original do documento foi mantida.

> O que a escola deve é fazer com que a criança brasileira, sem distinção de origem racial, "sinta o Brasil", isto é, seja educada construtivamente, no culto às tradições, à língua, aos costumes e às instituições nacionais e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro.

Observam-se dois posicionamentos contraditórios na literatura acerca da nacionalização do ensino no Brasil, relativos ao lugar do qual falam os autores: alguns deles defendem que o processo não foi rude com os imigrantes e que estes aceitaram as diretrizes do governo brasileiro, resistindo apenas por não haverem escolas disponíveis para seus filhos, além de suas escolas comunitárias. Outros defendem que a nacionalização incitava os alunos a um esquecimento total da cultura de seus antepassados, utilizando-se de práticas agressivas para este fim.

Uma primeira linha de pensamento defende que o causador da necessidade de executar um projeto nacionalizador foi o descaso do governo brasileiro com relação às colônias. Os dirigentes teriam se ausentado da responsabilidade de criar e manter instituições nacionais nas zonas que estavam sendo colonizadas por imigrantes de outros países. Para estas famílias, era importante educar seus filhos em idade escolar e, diante deste descaso, a alternativa era prover a educação por meio de escolas comunitárias e com o apoio do lugar de onde vinham. Assim, a resistência dos colonos em relação aos elementos nacionais teria sido causada mais pelo abandono do governo brasileiro do que pela recusa dos imigrantes em receber as instituições brasileiras.

Outra linha de pensamento, cujos argumentos são mais frequentes nos textos, afirma que a nacionalização causou muitos problemas aos imigrantes estrangeiros. Monteiro (1983, p. 73) afirma que o processo de nacionalização não deveria ser doloroso para os filhos de imigrantes, respeitando assim os sentimentos dos pais em relação à sua pátria de origem e evitando atritos no que diz respeito ao governo brasileiro. No entanto, o que de fato aconteceu foi que a escola não propiciou um processo de assimilação que permitisse um tempo para seu cumprimento, mas objetivou que os alunos esquecessem a cultura de seus antepassados para substitui-la pela brasileira, e seguiu esta linha de atuação.

Diversos exemplos dos efeitos destas substituições culturais são apresentados por Unglaub (2010) em seu artigo "Ecos de memórias da melodia nacionalista entoada em escolas catarinenses", dentre os quais se destaca o momento em que a autora vai entrevistar uma de suas depoentes a respeito dos cantos brasileiros que eram obrigados a aprender na época, e descreve a seguinte cena:

> Ela cobre os olhos com as duas mãos e quando tira as mãos do rosto, pode-se observar que seus olhos estão vermelhos, mareados de lágrimas. As más lembranças, não se referem à estrutura musical em si, mesmo porque, esta foi inspirada no estilo musical europeu da época. Não cantar os hinos pátrios do Brasil, ou pronunciar as palavras de forma incorreta, provocava represálias que produziam ressentimentos em muitos imigrantes.

Este conflito cultural é analisado de forma muito pertinente por Fiori e Carvalho (2007), quando questionam a suposta neutralidade deste processo de nacionalização, que coincidiu com a polarização mundial em torno dos países do Eixo e dos Aliados, durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo os autores, instaurou-se uma desconfiança direcionada aos alemães, italianos e japoneses que viviam no Brasil e seus descendentes. Diante desta desconfiança, o clima é de culturas ameaçando e outras se sentindo ameaçadas, embate no qual a legitimidade do poder estatal permite que estas últimas busquem nacionalizar as anteriores. Assim, o clima de guerra em nível mundial se faz presente no âmbito local.

Segundo Fiori (1975, p. 124), além de todas as preocupações nacionalizantes, há um aspecto pedagógico envolvido no processo de assimilação cultural sofrido pelos filhos de imigrantes. A autora destaca que a instrução primária tem função essencialmente homogeneizadora, devendo estimular a integração social, enquanto os níveis mais avançados do ensino devem estimular a heterogeneidade. É no ensino primário que surgem as práticas escolares como as associações auxiliares da escola e, dentre elas, as Ligas de Bondade. Fortalecidas com suas instruções publicadas em 1944, elas surgem no "clima educacional" provocado pelo Decreto n. 88 de 31 de março de 1938. Os efeitos do projeto de nacionalização do ensino pairam sobre a legislação educacional e, por consequência, atingem as práticas.

Notam-se alguns elementos da campanha nacionalista nos Relatórios das Ligas de Bondade, especialmente no sentido de incitar as crianças ao amor à nação brasileira. Apenas para ilustrar os elementos que surgem, ressalta-se a existência de muitas homenagens ao dia da pátria, presença dos hinos nacional e à bandeira nas reuniões, festas desta associação auxiliar da escola contendo recitais de versos com temas brasileiros.

No relatório do Grupo Escolar José Bonifácio, de Rio do Testo, na cidade de Blumenau, no ano de 1950, encontra-se anexo o programa de uma das festas realizadas pela Liga de Bondade, em que uma das apresentações de versos intitula-se "À minha Pátria". Na capa do convite pode-se ler: "Do preparo da criança dependerá o futuro de nossa Pátria", evidenciando a importância da relação entre a educação das crianças e a exaltação ao nacional. O relatório da Liga de Bondade Pedro II, da Escola Pública Mista Estadual de Rio do Morro, município de Araquari, ano de 1944, descreve que em uma de suas reuniões foi desenvolvido o tema das boas obras que os alunos deveriam cumprir para cooperar com o bem estar da nação brasileira.

Como último exemplo, na Escola Estadual de Encruzilhada da Cruz, em Mafra, no ano de 1945, as crianças, "nos dias de reverência à pátria", rezavam a "prece da criança" ao pé da bandeira do Brasil, transcrita do relatório:

Meu Deus e meu pai que está no céu, na terra e em toda parte onde é invocado o teu nome. Ouve com bondade a súplica do teu filhinho. Ajuda-me a amar o próximo e fazer o bem durante a minha curta passagem pela terra. Ajuda-me a detestar a mentira e amar a verdade. Ensina-me a fugir do vício, do álcool e do fumo. Dá-me o espírito lúcido para aprender, a alma nobre para amar o bem e ***braço forte para erguer bem alto a formosa bandeira de minha pátria****. Abençoa o nosso governo para que saiba governar com justiça o povo, protegendo os fracos e socorrendo os pobres. Dá ao povo o conhecimento para obedecer as leis, para amar a justiça e trilhar sempre a estrada do progresso.* ***Que o Brasil continue a prosperar e encontre sempre a felicidade no trabalho e na paz com todos os povos da terra*** (Grifo meu.)

Desta forma exemplifica-se o reflexo das intervenções nacionalistas realizadas pelo governo federal nas práticas educacionais, uma vez que estas seguiam diretrizes impostas pelos dirigentes do país, que tomavam nova forma nos estados. Além do movimento de nacionalização, o escolanovismo difundido entre os profissionais da educação também refletiu no cotidiano dos estabelecimentos escolares catarinenses.

1.4 O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

A Escola Nova consagrou-se, no Estado de Santa Catarina, como movimento que poderia ajudar a realizar o grande desejo dos intelectuais catarinenses frente à educação: modernizar o ensino escolar seguindo os padrões nacionais, com o uso de métodos renovados cuja difusão no país havia sido recente. Portanto, a inserção do escolanovismo nos ideais educacionais deste estado acompanha o movimento nacional, com seu ápice situado entre as décadas de 1930 e 1940. Mas cabe ressaltar que algumas indicações deste modo de pensar o ensino escolar podem ser encontradas já na reforma realizada na Instrução Pública em 1911, por Orestes Guimarães.

Bombassaro e Gaspar da Silva (2011, p. 407) indicam existirem vestígios na reforma de 1911 quanto aos elementos relacionados ao método de ensino alinhado à Escola Nova, o intuitivo. Este método, "um dos ícones da Pedagogia Moderna", aparece no texto da reforma pela ênfase na metodologia de ensino e utilização de obras de circulação nacional como recurso didático. Auras (2010) identifica que, ao lado do ideário republicano, o método de ensino intuitivo forma o eixo central da reforma catarinense de 1911. Tratava-se da "pedagogia prática", intuitiva, do *to learn by doing*, como gostava de repetir Orestes Guimarães (AURAS, 2005, p. 07).

> Novos espaços e tempos, novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares, tudo selecionado segundo os princípios intuitivos da utilidade, concreticidade e praticidade. A nova cultura escolar inaugurada no "viveiro de professores" deveria assegurar-lhe o domínio da "pedagogia do olhar", do ver, do observar, uma contraposição à "pedagogia do ouvir", ênfase da antiga escola. Com efeito, a análise do novo currículo implantado em 1911 na Escola Normal Catarinense demonstra a preocupação do reformador com a parte prática e com o conhecimento útil à vida (AURAS, 2005, p. 07).

O método intuitivo, ou lições de coisas, associa-se às operações dos sentidos, pelas quais deveriam ser iniciadas as atividades de ensino, afinal a observação dos fatos e dos objetos é que produziria as ideias e reflexões acerca do tema em estudo. Valdemarin (2000, p. 77) sustenta que "devido ao uso dos objetos, à observação e ao resultado projetado, este método é considerado por seus propositores como sendo concreto, racional e ativo". A partir das operações do sentido, portanto, as ideias surgiriam, seriam armazenadas na memória, examinadas pelo raciocínio e constituiriam o julgamento.

A instrução, para Orestes Guimarães, deveria prover ao aluno o conhecimento, ao mesmo tempo em que educava para o desenvolvimento do caráter e das qualidades morais. Para inserir os docentes neste modo de atuação, a base da reforma deveria ser o investimento na formação dos professores primários e, de fato, as modificações mais importantes em 1911 direcionaram-se a isso. Eles deveriam ser preparados no novo método de ensino, intuitivo (ou lições de coisas), por esse ser fundado em uma nova forma de conceber o conhecimento, em oposição ao método tradicional de ensino (AURAS, 2005, p. 05). Os meios utilizados para essa nova formação também seriam baseados nestes novos métodos: os professores deveriam aprender pela imitação das práticas pedagógicas consideradas modelos, desenvolvidas e aplicadas nos grupos escolares, tão caros à Guimarães. Desta forma estariam todos os educadores, inclusive os da Escola Normal, fazendo uso de uma pedagogia prática e intuitiva.

No ano de 1931 ocorre a IV Conferência Nacional de Educação, da qual participa Adriano Mosimann, naquele momento atuando como inspetor em Santa Catarina. Bombassaro (2009) utiliza o relatório enviado por ele para a Interventoria do Estado como fonte para explicitar os indícios escolanovistas neste estado. Segundo está estabelecido em suas análises, o professor retornou desta conferência ciente das dificuldades que encontraria, mas com muitas ideias novas e sabendo da necessidade de modernizar os métodos das escolas catarinenses. Resultados da apropriação dos debates

Adriano Mosimann foi Inspetor Escolar em Santa Catarina. Sua principal contribuição para o ensino neste estado foi a representação na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, na qual participou dos debates sobre a modernização pedagógica e novos métodos de ensino, trazendo os resultados destas discussões para a prática da educação catarinense.

Fonte: BOMBASSARO E GASPAR DA SILVA; 2011.

educacionais sobre a Escola Nova, especialmente os ocorridos na Associação Brasileira de Educação, notam-se um ano depois, quando Luiz Trindade – então Diretor do Departamento de Educação - publica uma circular contendo lista de livros a serem adotados em Santa Catarina, os quais haviam sido sugeridos por Fernando de Azevedo.

Apesar disso, é em 1935 (com a reforma Trindade) que este ideário é colocado em prática explicitamente, partindo do texto da reforma aplicada neste ano. O impulso a este movimento é dado com a intervenção na formação docente como estratégia para a difusão dos novos conhecimentos e métodos, via Escolas Normais É possível se localizar no próprio documento a menção de que se aprenderão neste espaço disciplinas "concernentes e relacionadas à Pedagogia no sentido da Escola Nova". Esta intervenção se expressou na inserção das chamadas "ciências fontes da educação" (Sociologia, Psicologia, entre outras) no currículo, a fim de fornecer aos normalistas uma cultura científica elementar, associada a uma maior formação pedagógica (BOMBASSARO, 2005; BOMBASSARO e GASPAR DA SILVA, 2011).

Essa inserção denota uma valorização do que se relaciona ao meio científico, em especial das descobertas desveladas por meio do uso do método da ciência, uma das bases do método intuitivo e, assim, característica do escolanovismo. Acerca deste tema, Bombassaro (2009, p. 222) sustenta que os estudos científicos na formação dos professores já estavam sendo incluídos em anos anteriores, mas "obtiveram mais ênfase a partir das reformas educacionais pós-revolução (1930)". Importante ressaltar a inserção da psicologia, que aparece como a ciência que poderia tornar o processo educacional mais "científico". Além disso, uma maior especialização do professorado, neste caso o poder da base pedagógica científica, colaborava com a construção de uma identidade profissional.

Grande parte da difusão dos preceitos escolanovistas em Santa Catarina foi de responsabilidade da chamada "Santíssima Trindade da Educação", formada por Luiz Trindade, Elpídio Barbosa e João dos Santos Areão (os mesmos já citados como importantes educadores envolvidos com a nacionalização do ensino neste estado).

> Responsável pela (re)organização do campo educacional, esta pequena elite intelectual buscou elaborar um discurso que se propunha comunicar a reformulação dos princípios pedagógicos segundo as demandas que há muito se faziam presentes no estado, incorporando justificativas sobre as exigências do mundo "moderno", representadas pelas novas formas de produção e trabalho (BOMBASSARO e GASPAR DA SILVA, 2011, p. 409).

A partir deste momento, nota-se que a produção de obras por parte destes responsáveis pelo ensino primário em Santa Catarina volta-se para uma nova educação, baseada no discurso de que uma nova sociedade concebida por um novo regime precisava de novos meios educativos, adequados à realidade social. Eles defendiam que a escola tradicional causava apatia nos alunos e consequente ineficácia no ensino havendo, portanto, a necessidade da superação do antigo por novos métodos. Havia também a defesa da utilização de uma pedagogia considerada moderna, ou seja, que se utilizassem os métodos pedagógicos mais modernos do estado para que pudesse acompanhar a reorganização educacional em nível federal. Uma das fontes de divulgação de maior potencial e que transmitia as ideias renovadoras era o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação. A adesão de Santa Catarina às ideias difundidas expressava "um desejo de identificação com as concepções educacionais básicas, endossadas pelos órgãos do Governo Federal" (FIORI, 1975, p. 153).

João dos Santos Areão, natural de Taubaté/SP, concluiu o Curso Normal em São Paulo. Afilhado de Orestes Guimarães, quando concluiu seu Curso Normal foi convidado por este para ser Diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna/SC. Em 1933, após o falecimento de Orestes em 1931, assumiu suas atribuições e tornou-se o responsável pela nacionalização do ensino neste estado, com o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino.

Fonte: FIORI, 1975.

Bombassaro e Gaspar da Silva (2011, p. 410) observam que no escrito da Reforma Trindade nota-se a preocupação em transformar o espaço escolar numa crítica à escola de outrora que não se enquadrava nas propostas modernizadoras do estado, estabelecendo um processo de aprendizagem mais atraente. As novas formas de ensinar repassadas aos professores estariam centradas em novos dispositivos metodológicos, buscados nas propostas da Escola Nova. Em síntese, Santa Catarina buscava "remodelar seu sistema de ensino, alinhando-se à difusão de um novo pensamento pedagógico que passava a denotar

sobretudo uma pedagogia científica, racional e moderna" (BOMBASSARO e GASPAR DA SILVA, 2011, p. 406).

A educação tradicional vinha sendo questionada desde os últimos anos do século XIX, mas a tentativa de solucionar suas falhas foi difundida mais amplamente no discurso dos professores catarinenses pela via do emprego dos princípios propostos pela Escola Nova, reafirmando, conforme Bombassaro (2005, p. 93), a eficácia do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e de seus seguidores mais fiéis. Os novos métodos deveriam estar associados ao interesse da criança, o que em sua essência traduzia a nova pedagogia, no intuito de tornar a escola mais ativa.

Os aspectos didáticos, dentre os princípios, eram os mais divulgados, na busca por novas relações entre professores e alunos. A principal falha a ser combatida, conforme o pensamento escolanovista catarinense, era a dependência existente entre estas respectivas partes da educação escolar, o que provocava a subordinação aos juízos do professor e incapacitava os alunos para a convivência social (BOMBASSARO e GAPAR DA SILVA, 2011, p. 413). A escola ativa buscava libertar os alunos por meio da dinamização das práticas pedagógicas, aliadas a um maior diálogo com seus mestres e participação em tarefas que lhes permitissem maior autonomia. As crianças fariam parte do processo de aprendizagem de maneira mais "ativa", processo em meio ao qual aperfeiçoariam suas habilidades em virtude da maior participação nas experiências escolares, que melhorariam seu convívio social futuro.

Esta defesa da escola ativa esteve presente nas chamadas "Semanas Educacionais", realizadas em diversas cidades do Estado de Santa Catarina entre 1936 e 1945. Tratava-se de reuniões com os professores de ensino primário, realizadas pelo já mencionado trio dirigente da educação em Santa Catarina naquele momento, em que os planos pedagógicos eram trazidos, colocados em discussão e "corrigidos". Ticiane Bombassaro (2006) construiu sua dissertação de mestrado sobre este tema e identificou que o real objetivo destas semanas era uniformizar os processos de ensino, além de difundir alguns conceitos

importantes para o debate da Escola Nova no Brasil “sob o rótulo de modernos métodos de ensino”.

Assim, uniformizando processos e métodos, as Semanas Educacionais são consideradas manifestações do escolanovismo, e momentos nos quais se pretendia formar os professores nesta nova vertente de pensamento. O discurso defendido nestas reuniões era de uma renovação que seria realizada pela utilização de novos métodos de ensino que preparavam para a vida e para o trabalho, ou seja, adequados à realidade dos alunos de então. Elas funcionavam como projetos de uma educação continuada, onde os técnicos responsáveis pela educação no estado traziam supostas melhorias didáticas. O tema de estudos para ouvintes mais concorrido nestas semanas, verdadeiras festas didáticas, era o da escola ativa, seguido da língua vernácula (BOMBASSARO, 2005, p. 91).

Os intelectuais que dirigiam as semanas pretendiam introduzir os docentes no pensamento que rompia com a escola tradicional, defendendo que as práticas a serem utilizadas por aqueles profissionais deveriam ser uma fonte de estímulos para a aprendizagem e não apenas um local de mera instrução. Acerca destas relações, Bombassaro (2005, p. 95) afirma:

> A Escola Nova representava, em Santa Catarina, o afastamento das arcaicas formas de ensino baseadas na autoridade centralizadora dos professores e o aprendizado pela memorização, evocando uma participação ativa e o desenvolvimento de um pensamento criador e reflexivo pelo aluno.

Neste ínterim, a escola ativa proporcionou debates em torno do protagonismo das crianças no aprendizado escolar, em especial nas atividades realizadas em classe. As habilidades dos pequenos deveriam ser desenvolvidas na escola primária, por meio do incentivo às associações escolares, que teriam como função despertar o interesse pelos conteúdos e permitir o envolvimento da comunidade escolar em sua organização. Nestas associações propostas, estavam presentes os clubes agrícolas, jornais escolares, bibliotecas e as ligas de bondade. Nas instruções publicadas em 1944, com relação às associações, é recorrente a menção aos preceitos renovadores como base destes dispositivos. Para ilustrar,

abrindo o primeiro parágrafo das instruções direcionadas às Ligas de Bondade encontra-se menção à escola nova:

> Dentre as associações postas em prática pelos nossos educandários***, a fim de mais amplamente difundir os ditames da escola nova***, é, sem dúvida: a Liga da Bondade a que maior dificuldade apresenta, devido ao seu fundo puramente psicológico (SANTA CATARINA, 1944, p. 24. Grifo meu).

Outro meio de difusão do ideário escolanovista e também das Semanas Educacionais e dos textos que resultavam destes encontros, era a Revista de Educação, publicada entre 1936 e 1937 e cujos números estão disponíveis para consulta no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Pode-se concluir desta breve explicitação sobre a inserção da corrente escolanovista no Estado de Santa Catarina que a disseminação deu-se por meio de várias frentes de difusão. Para chegar aos professores e aprendizes da profissão foram utilizados diferentes meios: a formação continuada na forma das "Semanas Educacionais"; a legislação específica da época que continha conteúdos da Escola Nova, e deixava isto transparecer com evidência em seus textos; a publicação na imprensa periódica – por meio da "Revista de Educação" – de artigos contendo argumentos favoráveis ao novo ideário.

Mesmo com estes esforços de difusão, Santa Catarina não participou das grandes discussões teóricas que fundamentavam o movimento pela Escola Nova, mas buscou renovar a utilização de meios didáticos, denotando uma apropriação parcial das discussões nacionais:

> O sentido que os educadores do Departamento atribuíram aos conceitos que foram apropriados do Movimento da Escola Nova no Brasil ignorava a dimensão filosófica da pedagogia nova. Implantado por técnicos que não possuíam grande interlocução teórica com os debates nacionais, os princípios que foram vistos no Estado revelavam a implementação de modelos estritamente didáticos, configurando uma apropriação pontual daquilo que se discutia nacionalmente (BOMBASSARO, 2009, p.229).

Sobre esta apropriação dos meios didáticos, Carvalho (2004, p. 93) sustenta que a perspectiva de entender o escolanovismo como "*corpus* de ideias" deve ser abandonada, e

para substitui-la deve ser observada “a pluralidade das apropriações do ideário escolanovista acionadas no discurso e nas práticas dos agentes”. Pode-se considerar Santa Catarina como expressão de uma apropriação que se vale de apenas alguns elementos, e não de todo o arcabouço teórico e prático defendido por este movimento.

Aliada à observação, a característica do movimento escolanovista mais presente nas Ligas de Bondade foi o ativismo dos alunos. Pode-se afirmar isso com base na análise das instruções para o funcionamento desta associação auxiliar. Ela deveria ter apenas um professor orientador, os demais trabalhos deveriam ser executados exclusivamente pelos alunos, desde o registro das atas das reuniões até o envio de relatórios ao Departamento de Educação. Além disso, eles seriam liderados por uma diretoria composta e eleita pelos próprios integrantes do grupo. As exortações aos atos bondosos por eles praticados deveriam ocorrer entre elas e, preferencialmente, em ambientes públicos para que servissem de exemplo aos colegas.

A experiência pessoal de cada educando também se torna o centro das atenções, sendo o desenvolvimento estimulado em cada situação, sem constrangimentos causados pela ausência de uma resposta, devendo-se agir não sobre a criança, e sim sobre o meio em que ela vive e se desenvolve, para que esta possa ter suas próprias experimentações. Os programas rígidos, desta forma, também passam a ser inadequados para a Educação Nova, pois devem considerar as potencialidades contidas na personalidade integral da criança, e não transmitirem meros conteúdos previamente compostos. Pode-se identificar nas Ligas de Bondade a ênfase na experiência, pois nestes grupos os alunos deveriam experimentar as sensações obtidas por praticarem a bondade e divulgá-las. As próprias instruções assim o dizem: “Pelo nome vê-se que a função da Liga é transcendental, pois a bondade não passa de um sentimento que os sentidos não podem perscrutar, senão ***pela convivência***, pela mútua compreensão, ***pelos atos*** [...]” (SANTA CATARINA, 1944. Grifo meu).

Outra noção fundamental que acompanha os procedimentos escolanovistas é a noção de interesse, por meio da qual o aluno é estimulado a realizar seus trabalhos com prazer, criando e pesquisando. Aliada a ela tem-se a cooperação, para que o novo modelo de

escola ensine a viver em sociedade, e não de forma isolada. As atividades devem ser exercidas em grupos, que possuam tarefas coletivas concernentes a assuntos que envolvam a comunidade na qual estão inseridos. Nas Ligas de Bondade, isso se expressa pelo fato de ser um grupo de trabalho, ou seja, um conjunto de alunos envolvidos com a questão de transmitir boas ações ao lugar em que vivem e estudam. E por parte do governo, nota-se esse esforço na legislação, quando esta afirma que para ingresso na Liga o aluno não deve apenas ser bom na escola, mas deve ser levada em consideração sua vida externa, que seja bom na rua, em casa e para seus companheiros (SANTA CATARINA, 1944).

*

* *

Pode-se concluir, por meio desta explanação acerca do período histórico no qual estão inseridas as Ligas de Bondade, que as influências sofridas estão presentes em suas instruções de funcionamento, bem como em suas práticas. Os movimentos educacionais, cada um à sua forma, influenciaram as atividades destas associações auxiliares no sentido que pretendiam dar à educação brasileira.

O nacionalismo refletiu o aspecto da inserção dos elementos patrióticos no cotidiano dos alunos, para que aprendessem a amar a pátria, enquanto que o escolanovismo estabelecia novos métodos de ensino, atingindo as práticas docentes. Outros movimentos podem ter influenciado as diretrizes educacionais, no entanto, estes dois evidenciam-se nos textos da legislação e na literatura produzida referente ao período histórico em questão.

É importante sublinhar a interferência das determinações de alguns níveis de governo em outros, como as de nível federal nas de nível estadual, situação que nota-se a partir da explanação do desenvolvimento histórico realizada anteriormente. Observar esta situação permite compreender em qual “atmosfera” educacional as Ligas de Bondade foram instituídas e colocadas em prática, e quais efeitos os movimentos da época tiveram sobre elas.

CAPÍTULO II

AS FONTES E O MODO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO

CAPÍTULO II

AS FONTES E O MODO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO

"É de grande importância, principalmente de bem supremo,
difundir entre os jovens a doutrina de amor ao próximo.
Com essas instituições, as crianças enaltecem o espírito no lar e na escola,
e onde quer que estejam devem semear para mais tarde colher
os mais belos motivos e satisfação para alma e para o espírito."
Liga de Bondade Duque de Caxias
Escola Isolada Estadual Desdobrada Nereu Ramos
Município de Barra Velha – 1944

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA

As associações auxiliares da escola foram práticas educacionais reguladas pela legislação estatal que tiveram espaço privilegiado em Santa Catarina devido ao crédito de que dispunham com os dirigentes da educação neste estado. Os investimentos nestas associações se deram não apenas de forma financeira, mas também na ordem da legitimação como práticas educacionais eficientes e que poderiam contribuir com o sucesso do ensino em território catarinense. Elas existiram nas instituições escolares que ofertavam o ensino primário e possuíam o envolvimento de alunos supervisionados por um professor orientador, responsável por guiar as crianças no sentido de regerem suas atividades sozinhas. As escolas públicas sofriam regulação legislativa com relação à criação das associações, e as particulares também deveriam criar e manter estes grupos, embora não fossem tão veementemente controladas pelo estado (ZEN, 2007, p. 49).

O objetivo central das associações era integrar os alunos e estimular de forma coletiva uma formação que considerasse a realidade na qual eles estavam inseridos. Isso posto, pode-se afirmar que elas traziam para o interior da escola esferas do cotidiano social em que estes indivíduos viviam: o Jornalzinho Escolar acompanhado da problemática da distribuição da informação; o Clube Agrícola com o aprendizado sobre as técnicas de produção dos meios de subsistência; o Pelotão de Saúde cuidando do asseio e higiene que

evitam a transmissão de doenças; a Liga da Bondade moldando um comportamento moral e social. Havia também um envolvimento com as questões materiais em algumas associações, como por exemplo, o cuidado com o acervo da Biblioteca Escolar ou do Museu Escolar. Sobre o aspecto da preparação das crianças para a vida futura, Zen (2007, p. 54) afirma que:

> Entendê-las como *complementos* remete ao fato de que não faziam parte efetivamente do currículo escolar, mas o auxiliavam, complementando o propósito da escola no que dizia respeito à *socialização infantil* e ao desenvolvimento do espírito de *cooperação*. Possibilitando, enfim, que a criança pudesse compreender que, num *futuro próximo*, ela deveria assumir *responsabilidades semelhantes perante a sociedade* (Grifos da autora).

Encontra-se no Relatório de Gestão da Cidade de Blumenau, referente ao ano de 1949, um breve trecho sobre estas instituições, mencionando que "na sua responsabilidade de preparar elementos para a sociedade, a escola atual proporciona a seus alunos um ambiente social, tal qual as sociedades reais" (BLUMENAU, 1949, p. 37). E com relação à difusão de princípios comuns, pode-se afirmar que os grupos mais fortes nesse sentido foram as Ligas de Bondade, de caráter declaradamente moralizante.

Um dos documentos substanciais em informações acerca das Associações Auxiliares da Escola e determinante para suas atividades é o Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944. Ele apresenta com riqueza de detalhes as instruções legítimas pelo estado para o funcionamento de dez destes grupos: Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca, Jornal Escolar, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museu Escolar, Centros de Interesse, Liga da Bondade, Clube de Leitura e Pelotão de Saúde. No decreto, podemos visualizar os objetivos das associações, do ponto de vista daqueles que estavam à frente da educação em Santa Catarina naquele momento histórico:

> O nosso mais acendrado empenho é no sentido de que se procure penetrar o espírito dessa organização, sondando o seu valor como meio disciplinar e como evolução da escola de ontem, quando os princípios sociais não mereciam os cuidados tão necessários à preparação do homem de amanhã. Por intermédio das associações bem orientadas, colocaremos a Escola nos moldes compatíveis à evolução que a vida experimenta de espaço em espaço, e para a qual a Escola não pode ficar indiferente, visto ser a fonte preparadora das gerações em caminho de um plano melhor condizente com a nossa civilização (SANTA CATARINA, 1944, p. 01).

Cada associação possuía uma diretoria eleita pelos sócios e formada exclusivamente por alunos. As atribuições de cada membro da diretoria eram diversificadas de acordo com as atividades correspondentes à respectiva associação, portanto acerca da diretoria composta para as Ligas de Bondade discutir-se-á na seção correspondente às particularidades desta instituição. Os membros da diretoria e sócios eram coordenados pelo professor e ficavam à frente da associação por um ano. Segundo os documentos examinados, este período era curto para que várias crianças pudessem passar pela experiência de gerir uma associação. A diretoria era responsável pelos registros em ata das reuniões, arrecadações financeiras, produção de relatórios, e gerência das atividades em geral.

Os documentos do período investigado nos trazem uma variedade de nomenclaturas para as associações auxiliares da escola, também chamadas de instituições auxiliares da escola, instituições complementares da escola, ou simplesmente associações escolares. Neste trabalho, no entanto, prosseguiremos nomeando estes grupos de associações auxiliares da escola, por ser o termo mais recorrente na legislação catarinense.

Encontra-se, em Barbieri (1973, p. 237) uma classificação realizada pelo autor para estas associações e que nos ajuda a melhor compreender as características desta prática educacional. Ele destaca que elas podem ser divididas em peri-escolares, intra-escolares e assistenciais. As peri-escolares podem ser consideradas um híbrido de duas esferas, como a escola e a família, por exemplo, sendo possível exemplificá-las com os casos das Associações de Pais e Professores (APPs) e os Círculos de Pais e Mestres, constituídos por representantes da instituição escolar e também por membros familiares de seus alunos. As intra-escolares buscavam educar pela ação e pela prática dos próprios alunos, conforme defendia a Escola Nova, e ocorriam em território escolar, envolvendo exclusivamente alunos e professores. Nesta classificação enquadram-se os Clubes Agrícolas e as Ligas de Bondade, por exemplo. As assistenciais, por sua vez, buscavam suprir necessidades da demanda discente, e é nesta categoria que se situam as assistências médicas, dentárias e também as Caixas Escolares – destinadas a auxiliar os alunos mais necessitados.

Considerando a classificação proposta por Barbieri, as associações auxiliares da escola que são abordadas neste estudo enquadram-se sob a nomenclatura de intra-escolares, pois as ações realizavam-se dentro da própria escola, envolvendo os agentes que nela viviam cotidianamente. Assim, no caso das Ligas de Bondade, as atividades ocorriam no interior da escola, e eram realizadas por alunos e professores daquele ambiente. Sobre isto, Zen (2006, p. 2336), em estudo acerca dos Clubes de Leitura e Bibliotecas Escolares, aponta que:

> As associações abarcavam uma gama de situações que os educandos poderiam encontrar no dia-a-dia de uma vida moderna que se aspirava. Eram instituições dentro de uma instituição. E não apenas instruíam intelectualmente, mas buscavam gerar novos comportamentos. Comportamentos possivelmente esperados em um cidadão brasileiro que se almejava: autodisciplinado, sentindo prazer com o labor constante e, acima, ou além de tudo, patriota.

Pode-se observar o desenvolvimento das ações relacionadas às Associações Auxiliares da Escola por meio das publicações em Diários Oficiais do Estado de Santa Catarina, nas quais se registram as posições do governo com relação a estas práticas, traçando um panorama geral de como ocorreram as intervenções estatais nos grupos.

Uma primeira publicação encontrada é a Circular n. 94, de 21 de outubro de 1942, direcionada aos inspetores escolares, auxiliares de inspeção, diretores de estabelecimentos de ensino e professores das escolas isoladas. Trata-se de uma ficha a ser preenchida por estes profissionais, cuja finalidade é: “Podermos levantar tudo quanto temos realizado com referência às Associações Escolares e oferecer dados que sejam a expressão da verdade desse grande trabalho”. A importância dos dados evidencia-se neste trecho, afinal as inspeções escolares baseavam-se nestas informações para definir prioridades e organizar a fiscalização das escolas. O texto segue orientando para que as reuniões sejam registradas em atas, para evitar que fosse questionada a existência de alguma associação. Aproveita-se o momento para pressionar os professores e demais agentes educacionais que deveriam ser responsáveis por estes grupos, e que ainda não os haviam criado: “O enfraquecimento das atividades sociais infantis é a prova do trabalho mal orientado pelo professor e denota desânimo; por isso, cada associação criada precisa ir avante [...].” E segue com um leve tom

de desprezo àqueles que ainda não possuem esta prática: “A escola que não possui, pelo menos, uma associação, não deu ainda sinal de que está em caminho de sua evolução e não despertou para essa vibração que todos precisamos experimentar”.

A ficha examinada está preenchida com os dados do Grupo Escolar Lauro Müller, de Florianópolis, e após os dados da instituição de ensino, a parte que cabe à Liga de Bondade traz as perguntas e respostas descritas a seguir. Nota-se o aparecimento da solidariedade como sentimento a ser desperto nas crianças, um dos valores associados à bondade que surge com frequência na documentação concernente às Ligas de Bondade, reiterando sua importância para esta prática.

LIGA DE BONDADE

Sócios: Todos

Reuniões: 08

Interesse despertado: Muito bom.

Colheu resultado? Sim.

Orientação que segue: A orientação dada pela professora encarregada e no sentido de despertar sempre mais, a melhor solidariedade entre as crianças.

Além deste controle de informações, os relatórios anuais enviados pelos diretores dos Grupos Escolares e dos Estabelecimentos Particulares de Ensino deveriam dedicar parte de seu texto às associações auxiliares. As diretrizes para a produção destes relatórios foram publicadas no Decreto n. 3025, de 01 de setembro de 1944, e Decreto n. 3030, de 09 de setembro de 1944, respectivamente, sob o título “Instruções para a padronização dos relatórios anuais dos diretores”. O item 07 destas instruções era direcionado às associações auxiliares da escola, e acerca destas atividades o relatório anual deveria conter: “Estímulo e amparo a estas instituições. Funcionamento destas instituições: relatório dos seus presidentes ou encarregados, em que se especifiquem os trabalhos realizados e alcançados (diretoria, movimentos financeiros, auxílios, realizações, etc.)”.

Retomando a informação, ainda no ano de 1944 é publicado o já mencionado Decreto n. 2.991, que institui as instruções para o funcionamento das associações auxiliares da escola. Um ano depois é publicado o Decreto n. 3205, de 14 de julho de 1945, que apresenta as instruções para as reuniões pedagógicas nos estabelecimentos de ensino. As associações auxiliares aparecem na categoria de temas de interesse geral e pedagógicos, que deveriam ser desenvolvidos nas reuniões de acordo com planejamento prévio.

A credibilidade no sucesso das atividades das associações auxiliares rendeu a ampliação de seu número e a dificuldade em fiscalizar seus intentos. Assim, em 1947, o Estado de Santa Catarina cria em seu quadro de funções o cargo de Inspetor das Associações Auxiliares da Escola, cujo provimento se dava por indicação do Chefe do Poder Executivo. De acordo com a Lei n. 40, de 12 de dezembro de 1947, que homologou a função, as atribuições daqueles que assumissem este cargo iam desde fiscalizar e apoiar as associações existentes até incentivar a criação de novas, além de organizar os relatórios e toda a burocracia concernente a essas práticas, resolver consultas e dúvidas das escolas, promover encontros e festinhas para estimular o entusiasmo em relação às associações, estudar as condições de cada associação, entre outros. O seu artigo terceiro indica que "o serviço das associações auxiliares da escola terá em vista as obras sociais de maior importância, tais como círculo de pais e professores, caixas e cooperativas escolares de consumo, bibliotecas escolares, pelotão de saúde, clube agrícola, jornal, clube de leitura, liga pró-língua nacional e *liga da bondade*". Assim, nota-se que as Ligas de Bondade equiparavam-se em grau de importância às outras associações, sendo consideradas importantes no trabalho envolvendo a sociedade externa à instituição escolar. Além disso, a existência de uma pessoa para inspecionar especificamente as associações auxiliares causou certa efervescência nas atividades das mesmas. Afinal, grande parte das atas e relatórios das Ligas de Bondade encontrados data de 1948, 1949 e 1950, anos posteriores à publicação da lei instituindo o cargo de inspetor.

Os relatórios específicos das associações auxiliares da escola passam a ser regulados após a publicação do Decreto n. 335, de 28 de setembro de 1948, que institui a padronização destes. No caso das Ligas de Bondade, as orientações eram:

IX - LIGA DA BONDADE

1) O relatório deverá conter:

a) data de fundação ou reorganização,

b) nomes dos membros da Diretoria,

c) resumo das atas das sessões realizadas,

d) resultado da campanha Pró-Natal dos Lázaros e Filhos dos Lázaros,

e) resultados obtidos no terreno educacional

f) número de sócios.

O Decreto n. 875, de 22 de novembro de 1955, reafirma as funções dos inspetores das associações auxiliares, descrevendo as mesmas atribuições da Lei n. 40 de 1947. No entanto, em 1964 este cargo é suprimido pelo Decreto n. 1910, de 18 de setembro deste ano, ao lado do cargo de Inspetor Geral do Ensino.

Não havia obrigatoriedade no sentido de fundar todas as associações auxiliares nas escolas, mas em geral no mínimo uma era organizada e mantida de acordo com a legislação mencionada (ZEN, 2006, p. 2335). Era preferível que a instituição de ensino possuísse poucas associações bem cuidadas do que todas elas e com as atividades difusas e deixadas à margem. Sobre isto, Melo (1956, p. 104) comenta sua experiência pessoal:

> Lembramo-nos, perfeitamente, das reações provocadas no professorado pelo aparecimento da legislação sôbre as associações escolares. Alguns diretores (dentre os quais nos incluímos) não se apressaram. Organizaram, apenas, as mais importantes e em número equivalente ao de elementos do corpo docente, para que pudesse haver uma orientação racional e pedagógica, sem fugir às suas especiais finalidades. Justo é notar que esta prática sempre teve a aquiescência do Departamento de Educação. Outros, entretanto, não tiraram "o espírito da letra" e, temerosos da censura de superiores imediatos, criaram simultâneamente todas as associações. Resultado: professores sobrecarregados, muita má vontade suscitada, rotina da pior espécie possível[4].

Poucos são os registros de fundação das Ligas de Bondade em Santa Catarina nos municípios selecionados anteriores ao ano de 1944, ano em que entrou em vigor o Decreto

[4] A grafia original do texto foi mantida.

n. 2.991. Este decreto buscou responder a uma necessidade de maior esclarecimento aos professores sobre os desejos do funcionamento destes grupos pretendidos pelo governo estadual, pois anterior a ele encontra-se a publicação da Circular n. 76, de 16 de agosto de 1.943, cuja crítica aos procedimentos das escolas em relação às associações é evidente. Cabe ressaltar também o vislumbre de características escolanovistas nesta circular, como a defesa do trabalho ativo, a ser realizado pelas crianças, reflexo das influências destes ditames pedagógicos na legislação educacional estadual.

Esta circular, assinada pelo Diretor do Departamento de Educação, Elpídio Barbosa, comunica aos professores e gestores das escolas as discussões realizadas em reunião de inspetores escolares, e insiste na execução das associações auxiliares da escola. Realiza, ainda, uma crítica veemente aos professores que fazem os trabalhos pelas crianças, apenas inserindo o nome de seus alunos no trabalho concluído. No documento, afirma-se que grande parte dos grupos está em perfeito funcionamento, mas que alguns não compreenderam a "exigência capital", que é a atividade dos alunos ser prioritária. O professor deveria funcionar apenas como orientador e animador, que atuaria em casos de desconhecimento de algum ato.

Além disso, deveriam os professores permitir que o maior número possível de alunos pudesse participar da diretoria das associações (por isto as eleições anuais), para que aprendessem a gerir uma associação, escrever uma ata, presidir uma reunião, enfim, que fosse uma "vida social em miniatura". Em meio a isso, os alunos compreenderiam também a necessidade da cooperação, assistência aos colegas e amor ao próximo. No entanto, por conta das associações, alguns professores queixaram-se aos inspetores de excesso de trabalho e esgotamento de forças. Segundo a circular, "isso surpreendeu o Departamento de Educação, pelo absurdo das reclamações". A resposta é de que não haveria esgotamento se o trabalho estivesse sendo feito de acordo com as instruções, ou seja, pelos alunos.

A circular assinala, ainda, que foram levantados os principais pontos de ação dos professores pelo Departamento de Educação, que observou: os professores criavam os álbuns; os professores escreviam os jornais escolares; as associações vinham sendo dirigidas

pelos professores; a colaboração dos alunos estava sendo nula; entre outros. Os argumentos levantados pelos professores eram a respeito das deficiências no trabalho dos alunos, como: os alunos não sabem recortar bem as figuras; os alunos podem sujar os álbuns no colar das gravuras; os alunos não possuem caligrafia e linguajar adequados para escrever as atas e relatórios; entre outros. Afirma-se na circular que a intenção é de observar o desenvolvimento da criança através de seus erros e itens malfeitos, e que o professor, realizando as atividades, está se sobrecarregando sozinho, e praticando atos penosos, mentindo.

A conclusão da circular evidencia o espírito de crítica do texto e seu tom de "puxão de orelha", reafirmando os intentos das associações:

> O professor quer apresentar trabalho perfeito, para impressionar. [...] Não pode haver professor sacrificado, em virtude das associações auxiliares da escola. O professor é orientador, supervisionador, e a criança é executada[5]. Não se deve desvirtuar o sentido elevado das associações auxiliares da escola (SANTA CATARINA, 1943).

Após esta Circular de 1943, institui-se o Decreto-lei n. 298, de 18 de novembro de 1946, que expede a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. Esta lei menciona as instituições auxiliares da escola, que devem ser promovidas nos estabelecimentos de ensino primário. Logo após, reforçando os aspectos acerca das associações auxiliares dispostos no Decreto de 1944, entra em vigor o Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946, mas que passa a valer no ano de 1947. Este Decreto teve importância crucial na educação catarinense, pois se trata do Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina, em cumprimento à Lei Orgânica aprovada anteriormente. Esta normatização busca novamente incentivar a criação das associações auxiliares da escola nas instituições, e é mais rígido com relação à sua fiscalização no que tange aos relatórios e atas. Os artigos 319 a 322 do Capítulo XIX tratam de modo exclusivo do livro de registro de atas das associações auxiliares da escola.

[5] Transcrição literal do documento.

Sintetizando, este livro deveria conter as atas das reuniões mensais que, por sua vez, deveriam ter caráter de relatórios mensais e ser anexas ao relatório anual do estabelecimento de ensino. A cópia mensal das atas seguiria ao Departamento de Educação para comprovação de seu funcionamento, das reuniões organizadas pela diretoria e orientadas pelo professor responsável.

O Artigo 463, localizado no título IV, esclarece que "as instituições devem ser criadas de acordo com as necessidades do ensino e do meio em que se situa a escola", o que elimina a obrigatoriedade de sua existência. A escola, no entanto, deveria promover a possibilidade dos alunos exercitarem atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação, de forma especial pela existência das associações auxiliares da escola, baseadas nestes princípios de ensino. No texto deste Decreto seguem-se as mesmas instruções para o funcionamento de cada associação já descritas no Decreto 2.991, de 28 de abril de 1944.

Por meio de texto publicado em Diário Oficial no dia 22 de outubro de 1941, pode-se ter uma breve noção do que o governo buscava com as associações e de que forma elas deveriam se desenvolver como práticas escolares. Neste momento, o governo é do Interventor Nereu Ramos, que segundo o texto não direcionava seus esforços educacionais apenas à alfabetização, mas também ao preparo das novas gerações para desempenharem as atividades sociais brasileiras, e de acordo com os ideais democráticos. Segundo este texto, era nas associações que os alunos exercitavam as faculdades que o ensino não desprezaria, alinhadas às novas correntes pedagógicas de então. Assim, as associações possuíam a "meta comum de nortear as energias e as inteligências para um equilíbrio ideal entre as solicitações da própria conveniência e os deveres para com a comunidade social e a Pátria". Ao final, ressalta o exercício da solidariedade para o benefício de todos, ou seja, uma dimensão valorativa é destacada como bem maior a ser adquirido pelos participantes das associações auxiliares da escola.

2.2 AS LIGAS DE BONDADE: APRESENTAÇÃO DO OBJETO

As Ligas de Bondade tiveram grande importância dentre as associações auxiliares da escola, por participarem de um processo de difusão dos valores associados à bondade em determinado momento histórico. Nos documentos do Estado de Santa Catarina, esta informação se confirma, bem como os dirigentes da educação buscavam explicar a dimensão subjetiva dessa prática, afirmando que "pelo nome vê-se que a função da Liga é transcendental, pois a bondade não passa de um sentimento que os sentidos não podem perscrutar, senão pela convivência, pela mútua compreensão, pelos atos, enfim, que dimanam do ser em observação" (SANTA CATARINA, 1944). Os participantes da Liga de Bondade deveriam dar bons exemplos aos seus colegas, portanto só poderiam participar os bons alunos, bons filhos e com boa conduta em todos os lugares onde estivessem. "É um dos fatores visados pela nossa Liga de Bondade: movimentar as propriedades que o coração encerra para fazermos pulsar em uníssono com aqueles que o educam e fazem dele toda a sua alegria, confiança e fé" (SANTA CATARINA, 1944).

Durante as buscas em torno da existência e funcionamento das Ligas de Bondade brasileiras e, especialmente, catarinenses, encontrou-se registro da existência de grupos semelhantes em Portugal, no início do século XX. Estes grupos também eram chamados Ligas de Bondade, e faziam parte de uma estratégia pedagógica para afastar as crianças da delinquência. Como no Brasil, eram criados nas escolas primárias, englobando crianças entre cinco e doze anos de idade e utilizando como referência a sentença: "Praticar o Bem em todas as suas formas, ser bom cidadão e bom patriota" (ESTEVES, 2009). A ideia surgiu em 1917 com professoras ligadas ao movimento feminista, republicano e maçônico, sendo inclusive o primeiro regulamento das ligas publicado no periódico "A Semeadora", publicação da Associação de Propaganda Feminista. Em 1923 a prática foi retomada, pois havia diversos grupos atingindo o sucesso em seus objetivos, que era ensinar as crianças a respeitar os outros e a praticar diariamente atos de altruísmo e bondade. Assim, neste ano,

o Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas relançou a ideia e incentivou a criação de novos grupos.

Jean Piaget, em artigo que aponta os procedimentos da educação moral, menciona a Liga de Bondade, cuja primeira referência foi sua apresentação no Congresso de Educação Moral de La Haya, em 1912, na França. A prática relacionada a estes grupos era a escrita das vivências, boas e ruins, em folhas não assinadas e depositadas em caixas na classe, que seriam lidas durante a aula de moral. As crianças eram orientadas a perguntar pelas manhãs o que podiam fazer de bom naquele dia e, pelas noites, pensar nos resultados de seus esforços e no que haviam desejado realizar. Segundo Piaget (1996, p. 25), o sucesso desse método está no fato de que a atenção é direcionada para a atividade da criança, os assuntos de reflexão são os atos das crianças e não histórias hipotéticas. Além disso, a liga cria mutualidade entre os alunos, fortalecendo o empenho comum para a causa. As semelhanças com as Ligas de Bondade brasileiras são consideráveis, pois estas funcionavam da mesma forma, conforme é possível observar ao longo desta dissertação. Pode-se supor que a prática das Ligas tenha se originado na Europa e, por vias de Portugal, chegado ao Brasil acompanhando os métodos propostos para uma renovação educacional.

É possível estabelecer um entendimento acerca da importância das Ligas de Bondade em âmbito nacional pela utilização, em grande escala, do manual escrito por Antônio D'Ávila, denominado 'Práticas Escolares', que teve sua primeira edição em 1940. Este manual foi amplamente utilizado no preparo das normalistas em todo o país. Na página 57, ele apresenta o Estatuto de uma Liga de Bondade a ser utilizado como exemplo e, conforme a nota ao fim do texto, este 'plano' deveria ser lido e criticado pelos alunos nas Escolas Normais, em especial o parágrafo que tecia considerações sobre a expulsão de crianças destes grupos. Assim, registra-se a presença das Ligas de Bondade nos manuais de circulação nacional, instruindo a existência destes grupos em todo o país. Em período anterior, porém, há registros da existência de Ligas de Bondade no Brasil, como as encontradas em Minas Gerais e mencionadas no trabalho de Paula C. D. Guimarães (2011), que identificou algumas instituições auxiliares da escola na década de 1920 na escola mineira.

O Relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do ano de 1933, acerca do aparelhamento escolar e instituições escolares no ensino primário geral, afirma a existência, neste ano, de 105 Ligas de Bondade nos estabelecimentos de ensino do país. O mesmo relatório é publicado contendo dados dos anos de 1935, 1936 e 1937, e o aumento destes grupos é significativo. Em 1935, segundo este relatório, havia 246 Ligas de Bondade em território nacional; passando para 321 no ano de 1936; e 437 grupos no ano de 1937. O incentivo à criação destes grupos após a expansão da política de nacionalização do ensino em 1935 parece ter surtido efeito, pois a ampliação do número de Ligas de Bondade denuncia uma forte preocupação em ter as associações escolares funcionando nos estabelecimentos educacionais. Avançando em anos, há o dado disponibilizado na tese de Barbieri (1973, p. 238) da existência de 931 Ligas de Bondade em todo o Brasil no ano de 1945. Ou seja, entre 1937 e 1945 o aumento no número destas associações passou do dobro, o que se justifica realizando uma comparação com as informações legislativas do Estado de Santa Catarina, por exemplo, e identificando que este foi o período mais fértil em termos de regulamentação e incentivo às associações auxiliares da escola neste local.

Os dados numéricos sobre as Ligas de Bondade tornam-se ainda mais expressivos em Santa Catarina, observando-se aqueles dados disponibilizados por Ivo D'Aquino em 1942. A última página de seu livro traz em tabela a evolução dos números das associações escolares entre 1938 e 1941:

ANO	1938	1939	1940	1941
LIGAS DE BONDADE	03	16	23	229

Nota-se uma ampliação substancial no ano de 1941, ano em que Elpídio Barbosa assumiu a chefia do Departamento de Educação em Santa Catarina. Nesta fase também os investimentos no projeto de nacionalização do ensino tornam-se maiores, ocorrendo o

fechamento de diversos estabelecimentos particulares de ensino com fundamentação étnica e sendo estes substituídos por escolas públicas.

O Decreto n. 2.991, de 10 de maio de 1944, explicita quais as afirmações da lei em relação ao funcionamento das Ligas de Bondade no Estado de Santa Catarina. É ele quem traz as instruções da função de cada membro e da prática deste grupo. A introdução destas instruções afirma ser difícil o trabalho da Liga de Bondade, pois de todas as associações é a que possui maior carga de subjetividade e maior dificuldade na visualização dos resultados apreendidos, pois a bondade não pode ser medida. Seus frutos poderiam ser vistos apenas no futuro, quando as crianças participantes deste grupo fossem "devolvidas" à sociedade, e quando fosse possível observar sua convivência com os demais.

As instruções mencionam também o desejo de que esta associação permitisse a diminuição da heterogeneidade entre os alunos, facilitando o trabalho do professor e elevando os alunos a um nível mental harmonioso. Assim, a participação nas Ligas de Bondade é descrita como uma oportunidade de melhoria pessoal e de seguir o "bom caminho". Nas palavras do próprio decreto:

> Não há, entretanto, razões para encararmos, por um prisma pessimista a desarmonia existente entre os nossos alunos. Para contrapor aos maus hábitos de algumas crianças e à maldade de alguns pais menos educados, temos a nossa força adquirida no campo da luta e a nossa confiança adquirida no campo da experiência. Quantos alunos passam pela escola sem que lhe seja oferecida uma oportunidade para acordar do seu íntimo, qualidades que, despertadas, dariam ensanchas[6] para um encaminhamento diferente ao tomado na vida (SANTA CATARINA, 1944, p. 25)!

O "escopo" desta associação era "levantar a moral dos alunos", pois se acreditava que o caráter de cada um poderia ser modificado com a prática de bons hábitos e os pequenos costumes se tornariam permanentes. Do ponto de vista prático, a orientação era de que os grupos fossem inicialmente constituídos por alunos "completamente bons", que servissem como exemplo aos outros. Eles deveriam ser bons não apenas na escola, mas

[6] A grafia original do documento foi mantida.

também em sua vida externa. Dentre estes membros, escolheria-se a primeira diretoria, composta por presidente, secretário e monitores.

Caberia ao presidente presidir as reuniões (preferencialmente mensais); assinar as atas aprovadas; contribuir para que o nível da boa conduta e prática das boas ações pelos sócios não diminuísse; agir com justiça; incutir em seus colegas a prática de bons costumes para tornarem-se integrantes da Liga; apresentar um relatório que contenha as ocorrências verificadas em período escolar; estudar o plano para realizar o ideal da Liga; escolher um monitor para encarregar-se da tesouraria, se necessário; ler o compromisso de "posse" dos novos sócios.

A função do secretário está, em síntese, assim descrita: lavrar as atas; ler as atas para aprovação; manter correspondência com outras Ligas a fim de promover um intercâmbio; colaborar com o espírito de cordialidade para que a Liga mantenha seus princípios; fazer propaganda para obter novos sócios para a Liga; substituir o presidente em sua ausência; guardar os livros de ata e correspondência da Liga, que permaneciam no estabelecimento.

Os monitores possuíam um trabalho menos burocrático que o presidente e o secretário, e mais fiscalizador, observando o comportamento dos membros da Liga. Eles deveriam: observar os atos de seus companheiros para votar em relação à aceitação de novos sócios; conduzir os colegas no sentido de poderem ingressar na Liga; aceitar o cargo de tesoureiro no caso de existir essa necessidade; colaborar com a manutenção do espírito da Liga, que é "formar um todo homogêneo dentro do princípio da Bondade, tratando e cuidando de todos os companheiros como seus irmãos" (SANTA CATARINA, 1944, p. 26).

Sobre o processo de aceitação de sócios o regulamento das Ligas de Bondade é bastante rígido, afirmando inclusive que melhor seria esperar e observar um possível novo integrante, ao invés de admiti-lo sem a total confiança do grupo. Poderiam fazer parte da Liga todos os alunos do estabelecimento escolar à qual esta se filiava, desde que eles satisfizessem as exigências condizentes ao estatuto de sócios. Estas condições eram: "ser bom aluno, isto é, ordeiro, assíduo, disciplinado e aplicado; ser bom filho, isto é, obediente aos pais e amigo dos seus irmãos; ter boa conduta em todos os lugares onde estiver". Além

disso, uma série de comportamentos comprometia a aceitação na Liga: “o uso de palavrórios impróprios; o mau trato aos animais; o de andar em más companhias; o de brigar com os colegas; o de depredar casas e cousas dos logradouros públicos; o de desrespeitar os mais velhos e de descortesia para com seus semelhantes”. Observadas a existência ou não destes comportamentos, especialmente pelos monitores, o nome do candidato a novo sócio deveria ser trazido por algum aluno que já fosse membro e era posto em votação seu ingresso no grupo.

Os bons atos realizados pelos sócios deveriam ser escritos e entregues ao professor responsável, e comentados diante dos outros colegas para que eles desejassem também praticar boas ações e ingressar nas Ligas de Bondade. Especialmente quando da aceitação de um novo sócio, deveriam ocorrer exortações ao fato. E, conforme o texto do Decreto 2.991, os membros das Ligas de Bondade eram “obrigados” a praticarem boas ações, e poderiam ser interrogados pela diretoria com relação às suas atitudes.

Aos que já fossem membros e se desviassem do caminho defendido pela Liga, praticando atos considerados incoerentes com seus propósitos, estavam indicadas penalidades. No entanto, estas penalidades deveriam ser encobertas, aplicadas sem muita divulgação, de forma especial para não denegrir a imagem do colega diante dos outros, e dar a ele a chance de refazer sua conduta. Além da manutenção do sigilo, cabia aos companheiros de Liga de Bondade a decisão sobre a penalidade a ser aplicada, por meio de votação. As opções sugeridas eram: admoestação, se a falta fosse a primeira e não muito grave; suspensão por 3, 5, 9, 15 dias se o mau procedimento tivesse gravidade; suspensão por tempo indeterminado, e caso considerassem necessário observar outra vez o comportamento do colega, que retornaria à Liga após desfazer o problema causado; eliminação, no caso de desvio total das finalidades da Liga. Antes de qualquer punição as instruções recomendam que a diretoria chamasse a atenção pelo mau procedimento do sócio.

Existem algumas características comuns que evidenciam informações acerca do funcionamento prático e cotidiano das Ligas de Bondade. O primeiro aspecto evidente no

material examinado é o início ritualístico envolvendo as reuniões dos grupos de Liga de Bondade. De modo geral, a primeira reunião do ano era reservada para os encaminhamentos das atividades a serem realizadas no semestre, ou no ano. Além disso, costumava ser nesta primeira reunião que se elegiam os novos membros da diretoria. Em síntese, a primeira reunião compunha-se da eleição e posse da diretoria, da leitura do compromisso pelos novos membros do grupo, e do encaminhamento de alguma campanha de arrecadação, em alguns casos. O compromisso a ser lido pelos novos integrantes das Ligas era:

> Assumo o compromisso de me tornar ainda melhor aluno, melhor filho e melhor amigo dos meus colegas, a respeitar os mais velhos, a zelar pelos bens públicos e a proteger os animais. Se eu falhar nesses propósitos, aceito a punição que me for aplicada (SANTA CATARINA, 1944, p. 27).

Os nomes dos alunos que passavam a compor as diretorias eram descritos nas atas e relatórios, mencionando o cargo assumido e, em alguns documentos, a quantidade de sócios da Liga naquele momento.

Em todas as reuniões era imprescindível a leitura e aprovação da ata da reunião anterior, realizada pelo secretário. As reuniões eram guiadas pelo presidente, que produzia os relatórios a serem enviados para o Departamento de Educação. Notam-se algumas exceções, como nos casos em que o relatório é produzido pelo secretário ou pelo professor responsável, mas em geral era o presidente da Liga quem assumia esta função. Sobre o envio dos relatórios, percebe-se certa flexibilidade nesta regra, pois alguns grupos enviavam as atas em periodização mensal, enquanto outros enviavam apenas o relatório anual, e outros ainda enviavam os dois documentos. Verificou-se a existência de vistos da direção da instituição escolar em alguns destes registros, bem como vistos do próprio Departamento de Educação em outros casos, o que supõe que o trabalho dos alunos não era em vão, e havia de fato um interesse do órgão estadual.

Os relatórios e atas apresentam um grandioso capricho em sua produção, pois foram construídos com letras ornamentadas, traços coloridos, organizados. Além disso, grande

parte deles possui desenhos ou colagens de gravuras, em geral simbolizando situações em que a bondade se faz presente, elevando elementos patrióticos, registrando o cotidiano escolar ou demonstrando cuidado com a natureza. Estas imagens serão analisadas em seção posterior.

Em relação aos conteúdos dos relatórios e atas, alguns descrevem com detalhes as boas ações realizadas por seus membros, inclusive mencionando o nome completo do praticante, enquanto outros apenas descrevem de modo geral estas boas ações, não se detendo em quem as realizou, mas falando enquanto grupo. Elas são as mais variadas, apesar de algumas serem recorrentes nos registros: auxílio a cegos, visitas a enfermos, intervenção em brigas, retirada de elementos que possam machucar os colegas no caminho ou no pátio da escola, campanhas de arrecadação, doação de esmolas a pobres, entre outros. Estas boas ações, bem como as más, eram fiscalizadas pelos monitores das Ligas de Bondade, sob pena de expulsão da associação caso não cumprissem sua tarefa. Alguns registros trazem também a descrição das sentenças escolhidas pelos grupos para serem escritas nas lousas durante o mês, a fim de lembrar as crianças da necessidade das boas ações e da caridade.

Algumas das atas e relatórios, que contém poucas informações sobre o andamento das Ligas de Bondade, não deixam, no entanto, de mencionar dois pontos: a composição da diretoria e o valor arrecadado para a Campanha do Natal dos Filhos de Lázaros. De toda forma, os valores arrecadados por cada Liga de Bondade são descritos, e vão desde quantias altas até poucos centavos, nas Ligas menores. Quando o valor era baixo em geral seguia acompanhado por uma justificativa. Estes donativos eram enviados para o Departamento de Educação em Florianópolis, que se encarregava de distribuir a arrecadação.

Para reconstituir os aspectos acima descritos - relacionados ao cotidiano das Ligas de Bondade - as fontes históricas, materializadas nos documentos encontrados, foram fundamentais, pois permitiram uma aproximação para com as informações do período histórico e do objeto investigado.

2.3 CORRESPONDÊNCIAS, ATAS E RELATÓRIOS

Enquadrando-se na linha de pesquisa de História da Educação e Historiografia, este trabalho busca utilizar-se de fontes históricas em sua constituição, sabendo, no entanto, dos limites impostos pelos dados. As fontes colaboram com o pesquisador no sentido de facilitar sua apreensão de um período histórico que está sendo reconstituído e interpretado, permitindo o acesso a fatos, mas estes dados não devem ser considerados como definitivos. Isto porque se fala de um conhecimento produzido por meio de métodos e auxiliado por teorias, que pode sempre ser revisto e/ou complementado, acrescentando-se novas informações ou reinterpretando-se outras.

Os registros são constituídos por documentos, testemunhos, entre outros materiais vastos que permitem a aproximação com o objeto do estudo. Todavia, o pesquisador precisa fazer escolhas, delimitando os temas que deseja investigar, selecionando assim as fontes pertinentes àquela busca. É o próprio objeto que, de modo geral, determina o tipo de fonte a ser utilizada, considerando-se que todo o tipo é válido (LOMBARDI, 2004, p. 157). A utilização da história oral na obtenção de testemunhos é bastante válida e recorrente, porém nem sempre possível, o que abre espaço para os registros escritos e iconográficos.

As fontes colaboram com a compreensão do objeto da investigação e são, efetivamente, o material que fundamenta e embasa a pesquisa histórica (LOMBARDI, 2004, p.155). Elas são produzidas por meio das ações humanas, não necessariamente com a intenção de registrar algo, mas acabam servindo de testemunho dos fatos ocorridos, permitindo que o investigador tente reproduzir, a partir das informações históricas, as condições de existência e relações entre os homens e o mundo em geral. Como nem toda a ação histórica fica registrada, é necessário um trabalho de reconstrução e reorganização do material obtido pelas fontes, que podem ser utilizadas individualmente ou cruzadas entre si para obtenção de resultados mais pertinentes ao objeto. Acerca desta discussão, Lombardi (2004, p. 158) afirma:

> [...] creio que tanto ontem como hoje o privilegiamento de um único tipo de fonte não seja o caminho metodológico mais adequado no fazer científico do historiador. Em outras palavras, não se deve a princípio excluir nenhum tipo de fonte, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações do homem, quer sejam com outros homens ou com o meio em que vive.

Assim, optou-se por buscar fontes diversificadas nesta investigação, que permitissem dar conta do objeto escolhido. Neste estudo, a necessidade de cruzar duas fontes, legislação e atas das Ligas de Bondade, ocorre por serem as últimas a forma de verificação utilizada para inspecionar o cumprimento da primeira. Desta forma, os documentos são as leis em sua própria dinâmica de realização (FARIA FILHO, 1998, p. 95), o que deixa implícito que a verificação dos dois ângulos complementa-se e pode tornar os dados e análises mais ricos.

*

* *

Considerando que as Ligas de Bondade, bem como as diretrizes de seu funcionamento, foram instituídas por Decretos, não seria proveitoso à investigação deixar de utilizar como fonte as leis relacionadas à educação no período em questão. Sendo assim, buscou-se identificar a legislação pertinente e que trouxesse alguma colaboração ao trabalho que levasse à compreensão não somente das Ligas de Bondade, mas também dos aspectos contextuais envolvidos, envolvendo de forma principal a nacionalização do ensino e a inserção do escolanovismo nas intenções pedagógicas do Estado de Santa Catarina.

Assim sendo, recorreu-se ao acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – localizado em sua capital, Florianópolis, no prédio da Secretaria de Estado da Administração, e gerido pela Diretoria de Gestão Documental – que guarda grande parte dos atos legislativos impressos concernentes ao Estado. Acerca dos objetivos do arquivo, da conservação do material encontrado e de sua localização específica seguem informações na próxima seção.

Sobre a utilização da legislação como fonte para a história da educação, Faria Filho (1998, p. 92) nos esclarece a importância de concebermos estes escritos não apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social. A partir desta compreensão que considera as várias dimensões da lei, pode-se ter a possibilidade de observar sua dinamicidade, abrindo caminho para a exploração de toda a prática dentro do campo pedagógico permeada pela legislação, e que vai "desde a política educacional até as práticas de sala de aula". A face do ordenamento jurídico da lei diz respeito a uma ordem relacional em cuja lógica as normas jurídicas são inseridas. Ou seja, existe uma dimensão relacional entre toda a legislação, apesar de suas especificidades. Os atos da área educacional não deixam de considerar aspectos de outras áreas. No caso dos atos aqui utilizados como fontes, nota-se sua especial relação com a política nacionalizadora do período em questão, de forma especial quando da instituição de um pensamento patriótico comum a todos os cidadãos brasileiros. Sobre este aspecto, Faria Filho (1998, p. 101) afirma que se trata da necessidade da legitimação das leis, que ocorre apenas por meio do discurso legal contendo aspectos de igualdade.

Já a linguagem legal torna-se a expressividade da lei, ou seja, a lei é a forma de expressão do ordenamento jurídico anteriormente citado, embasado na tradição e nos costumes. Pensar esta face retórica da legislação permite observar como ela foi delineada, a quem busca atingir, qual o grau de clareza que atinge aos seus "súditos". A última dimensão citada por Faria Filho (1998, p. 105) é a da lei como prática social, e que maior interesse desperta em suas relações com este trabalho. Esta dimensão pode ser subdividida entre o momento da produção da lei e da realização desta. Quanto à produção da lei faz-se necessário observar quem a produziu, o lugar de onde veio e para quem foi destinada. No caso deste estudo, as fontes privilegiadas em termos de legislação são formadas por leis homologadas em caráter estadual, mas que seguiram determinações dos dirigentes educacionais. Assim, os legisladores em nível federal indicam as pretensões educacionais aos Estados, que elaboram suas regras formatadas como leis e as instituem seguindo o padrão desejado pelo país. O momento de realização da lei permite constituir novas práticas, inspiradas no discurso da legislação impositiva. Trata-se do processo de apropriação das

práticas sugeridas que repercutem em sujeitos distintos e em situações diversas. Assim, Faria Filho (1998, p. 109) menciona:

> Reconheço que falar de prática inspirada na ou pela legislação é muito genérico. No entanto, não creio que a ideia deva ser abandonada pois, por diversas vezes, encontram-se relatos de prática que remetem, sem dúvida, para o diálogo com a legislação. Em algumas delas, inclusiva, às lacunas da lei é imputada a responsabilidade por certas práticas consideradas condenáveis.

O autor chama ainda atenção para um marcador que deve ser ressaltado: o tensionamento entre as práticas legais e a prática pedagógica. Deve-se levar em consideração o fato de que quando um ato legislativo não era compatível com o envolvimento diário da instituição escolar, muitos membros desta afastavam-se deliberadamente da lei. Exemplo claro desta situação é o documento já citado, a Circular n. 76, de 16 de agosto de 1.943, publicação na qual o Diretor do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, Elpídio Barbosa, cita e condena as irregularidades encontradas pelos órgãos fiscalizadores com relação à aplicação das associações auxiliares da escola nas instituições escolares.

*

* *

Os documentos acerca das Ligas de Bondade formam parte das fontes privilegiadas neste trabalho, uma vez que constituem um lócus de informações registradas no período em estudo, que nos permite construir uma apreensão do cotidiano que envolvia estas Ligas.

Estes documentos estão armazenados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, o mesmo que guarda a maior parte da legislação utilizada como outra fonte de pesquisa. O Arquivo é um órgão estatal e seu acervo compõe-se basicamente de documentos textuais, cartográficos e iconográficos do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, além de documentos privados de pessoas físicas e jurídicas, do período de 1703

até a atualidade. Estas informações estão disponíveis em folhetos de divulgação distribuídos no próprio Arquivo Público. A finalidade deste órgão é "implementar a política estadual de arquivos, por meio da gestão, do recolhimento, do tratamento técnico, da preservação, do acesso e da divulgação do patrimônio documental do Estado de Santa Catarina". O Arquivo está equipado ainda com um laboratório de conservação e restauração de documentos, criado em 1983, de extrema importância para a manutenção da durabilidade de seu acervo. Quanto à conservação do acervo, pode-se dizer que está em bom estado, pois a leitura de todos os documentos foi possível, apesar de serem, em sua maioria, manuscritos encadernados.

Faria Filho (1998, p. 95) problematiza as dificuldades encontradas pelos pesquisadores na busca por informações em arquivos, especialmente aqueles geridos pelo poder público, afinal a guarda, o cuidado, a organização em geral são, nesses casos, itens organizados conforme o interesse deste poder em armazenar estes documentos. Inclusive a disponibilidade de acesso para pesquisa nestes acervos depende do que o poder público autoriza ou não a ser exposto. Há ainda o problema das organizações arquivísticas que não facilitam o trabalho do pesquisador, dificultando a identificação dos conteúdos e a busca pelas informações pertinentes.

No caso específico da busca pelo corpus empírico desta pesquisa, não houve problemas quanto ao acesso aos documentos procurados, todos foram disponibilizados sem empecilhos, e sua busca facilitada por instrumentos de pesquisa bem organizados. As dificuldades surgiram na localização do material existente das Ligas de Bondade, pois o arquivo possui material concernente a todas as associações auxiliares da escola, e todos estes documentos encontram-se misturados, sem separação por associação, apenas por município. Isto posto, deve-se tornar claro o que de fato buscava-se dentre estes documentos, para prosseguir com a indicação do material conseguido.

Conforme menções anteriores, cada associação auxiliar da escola possuía uma diretoria composta por um grupo de alunos. A fim de fiscalizar de maneira mais direta o funcionamento destas associações – não dependendo apenas das informações trazidas pelos

inspetores escolares – os diretores do Departamento de Educação estabeleceram dois documentos a serem remetidos pela instituição escolar a eles. Cada associação deveria possuir um livro de atas, para que todas as reuniões fossem registradas pelo secretário, responsável também por produzir uma cópia mensal destas atas, entregues a algum professor ou ao gestor da escola, que enviava ao Departamento. Além das atas, deveria ser produzido pelos próprios alunos um relatório anual das atividades de cada associação, também enviado ao Departamento. O artigo 28 das instruções para o funcionamento das Ligas de Bondade (SANTA CATARINA, 1944, p. 27) é bastante claro: "As cópias das atas das reuniões mensais, onde estarão condensadas todas as atividades desse período, serão remetidas ao Departamento de Educação". Desde seu projeto, a presente pesquisa propôs-se a utilizar as atas como fonte para a reconstituição de aspectos do funcionamento prático das Ligas de Bondade. A descoberta da existência dos Relatórios Anuais deu-se no momento da busca pelas atas, e assim estes passaram a compor o corpus empírico da investigação.

Havia, portanto, a informação de que as atas e relatórios eram enviados ao Departamento de Educação que, por sua vez, tinha seus documentos armazenados no Arquivo Público. Chegou-se, por meio dos instrumentos de pesquisa e observando-se as datas dos arquivos, a cinco conjuntos de documentos que poderiam conter informações relevantes para esta pesquisa, ou mesmo poderiam conter as atas: i) Atas do Grupo Escolar para Departamento de Educação; ii) Ofícios do Grupo Escolar para Departamento de Educação; iii) Programas de festas do Grupo Escolar para Departamento de Educação; iv) Correspondências do Grupo Escolar para Departamento de Educação; v) Relatórios do Grupo Escolar para Departamento de Educação. Segue a descrição física e de conteúdos dos conjuntos de documentos selecionados.

CONJUNTO DE DOCUMENTO	VOLUMES	ATAS	DESCRIÇÃO
Atas do Grupo Escolar para Departamento de Educação	31	1941, 1943, 1946, 1952	Atas organizadas por volume das mais variadas associações auxiliares da escola, mas nenhuma ata de Liga de Bondade.
Ofícios do Grupo Escolar para Departamento de Educação	58	1936, 1952, 1954	Ofícios diversos sobre conteúdos do programa já cumpridos pelos professores.
Programas de festas do Grupo Escolar para Departamento de Educação	02	1949	Convites e programas de festas promovidas pelas associações auxiliares ou pela passagem de datas comemorativas de cunho patriótico, confeccionados pelos alunos.
Correspondências do Grupo Escolar para Departamento de Educação	05	1940, 1942, 1950, 1952	Correspondências diversas, desde movimento de matrículas, informes de reuniões pedagógicas até relatórios de algumas associações auxiliares da escola.
Relatórios do Grupo Escolar para Departamento de Educação	41	941 a 1954	Relatórios das associações auxiliares da escola, relatórios de caixa escolar, relatórios de inspetores escolares, registros concursos remoção, orçamentos caixas escolares.

Em síntese, apesar da consulta a todos estes volumes, foram localizadas atas e relatórios das associações auxiliares apenas nos itens Correspondências e Relatórios do Grupo Escolar para o Departamento de Educação. O fato de não haver atas de Ligas de Bondade no item Atas do Grupo Escolar para o Departamento de Educação chamou muita atenção, pois havia atas das mais variadas associações e de diversos municípios, e os volumes encontravam-se separados por associação auxiliar. Ou seja, havia um volume somente para atas de Clubes Agrícolas, outro para atas de Jornais Escolares, entre outros. Esta falta foi notificada à bibliotecária, que informou que os documentos do extinto Departamento de Educação haviam sido arquivados mantendo a organização original de quando foram depositados. Assim, notou-se posteriormente que os documentos acerca das Ligas de Bondade estavam misturados entre outros, e seria necessária uma busca individualizada em todos os volumes para que se encontrasse o material desejado. Realizada

esta busca, chegou-se ao número de 142 documentos, constituídos por 52 atas e 90 relatórios (semestrais ou anuais), datados conforme as informações que seguem:

ANO	1943	1944	1945	1946	1948	1949	1950	Total
ATAS	00	00	01	09	25	17	00	52
RELATÓRIOS	02	10	03	07	15	45	08	90

Optou-se por reclassificar os documentos em atas e relatórios, independente do título que traziam no escrito. Isto porque, dentre eles, há atas que foram denominadas relatórios e há relatórios que possuem caráter de atas. Assim, foram considerados como relatórios os documentos que tratavam de um período maior que um mês, e que não traziam descrição de uma só reunião do grupo, mas uma descrição geral da respectiva Liga de Bondade. Já as atas são as descrições precisas de um encontro da Liga. Esta reclassificação faz-se necessária para uma maior compreensão das fontes e aproveitamento dos dados disponíveis.

Do ponto de vista geográfico, encontraram-se documentos de alguns municípios, conforme tabela a seguir.

MUNICÍPIO	ATAS	RELATÓRIOS	TOTAL DOCUMENTOS
Araquari	17	13	30
Blumenau	00	08	08
Brusque	01	00	01
Caçador	02	00	02
Ibirama	02	06	08
Indaial	02	05	07
Jaraguá do Sul	04	09	13
Joaçaba	01	01	02
Joinville	13	22	35
Mafra	02	01	03
Rio do Sul	02	23	25
Rodeio	00	01	01
São Francisco do Sul	01	00	01
Timbó	04	01	05
Tubarão	01	00	01

Considerando que foi encontrado um lote relativamente grande de documentos no acervo do Arquivo Público, tomou-se a decisão metodológica de trabalhar com os dados obtidos neste lote, ou seja, o recorte se deu conforme os documentos disponibilizados neste arquivo. Cabe lembrar que o lote é móvel, pois o Arquivo Público pode receber mais documentos ao longo do passar do tempo.

Vale mencionar também que outra busca, na tentativa de encontrar materiais arquivados em nível municipal, realizou-se no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, do município de Blumenau, porém não havia documentos arquivados que correspondessem às associações auxiliares da escola. Este arquivo possui um vasto acervo de documentos de toda a região vizinha, mas não havia registros de outras cidades sobre o tema investigado.

De toda forma, as ausências são parte do processo de pesquisa, pois conforme assinala Fávero (2009, p. 118):

> É, ainda, esse historiador que chama a atenção para a necessidade do "inventário" dos arquivos do silêncio". Nessa perspectiva, o pesquisador precisa ir um pouco além, procurando questionar as lacunas, ou os "esquecimentos" existentes nos acervos, bem como os espaços em branco da história. Tal procedimento traz implicações ao historiador, que poderá intuir a história não apenas a partir dos documentos, mas, também, de suas ausências, interrogando-se sobre esses problemas e limitações no trabalho com as fontes.

O material de que se dispõe possui conteúdo vasto com relação ao cotidiano das atividades das Ligas de Bondade. Alguns documentos descrevem com precisão as ocorrências, as boas ações praticadas pelos sócios, as arrecadações, etc. Outros já podem ser considerados mais superficiais, tratam da composição das Ligas e descrevem suas atividades de forma simplória, sem riqueza de detalhes. Diversos aspectos práticos podem ser apreendidos a partir de suas leituras e serão apresentados posteriormente ao longo das reflexões.

*

* *

As associações auxiliares da escola, enquanto conjunto de instituições internas aos estabelecimentos escolares, cooperavam para a socialização dos alunos em situações que, possivelmente, viveriam quando se tornassem adultos. Além disso, permitiam que eles vivenciassem as parcerias e os problemas relacionados à participação em uma associação. Estas ações eram reguladas por mecanismos de fiscalização estatal, cujo primeiro passo era a homologação de leis que padronizassem seu funcionamento. Ainda assim, havia resistência e dificuldades em colocá-las em prática, uma vez que nem sempre as diretrizes estabelecidas eram cumpridas à risca. No entanto, as associações foram difundidas com êxito e, dentre elas, também as Ligas de Bondade.

Embora a regulamentação das Ligas de Bondade estabelecesse a produção de atas mensais dos encontros, nem sempre isto ocorria. Desta forma, obteve-se acesso a algumas atas e relatórios, que constituem as fontes privilegiadas deste trabalho, e forneceram as informações acerca destes grupos e suas particularidades.

CAPÍTULO III

AS LIGAS DE BONDADE COMO PRÁTICAS ESCOLARES

CAPÍTULO III
AS LIGAS DE BONDADE COMO PRÁTICAS ESCOLARES

"Quando praticamos uma ação boa, não sabemos se é para hoje, ou para quando.
O caso é que seus frutos podem ser tardios, mas são certos.
Uns plantam a semente da couve para o prato de amanhã,
outros a semente do carvalho para o abrigo do futuro.
Estes lavram para seu país; para a felicidade dos seus descendentes,
para o benefício do gênero humano."

Liga de Bondade Getúlio Vargas
Escola Estadual de Dedo Grosso
Município de Joinville – 1943

3.1 AS LIGAS DE BONDADE COMO PARTE DA CULTURA ESCOLAR

Este capítulo busca explicitar de que forma as Ligas de Bondade enquadram-se na categoria de práticas escolares, sendo componentes de uma cultura escolar específica do momento histórico em que estas existiram. Para observar como estas práticas possuem suas premissas balizadas nos projetos educativos estatais, foram utilizados como fontes os Regulamentos e Regimentos direcionados à escola primária dos anos de 1900 a 1950 do Estado de Santa Catarina.

As Ligas de Bondade configuram-se como dispositivos utilizados nas instituições escolares para a realização de um projeto de educação escolarizada difundido por volta da década de 1920, projeto no qual a transmissão de valores morais por parte da escola aos que ela freqüentava é bastante valorizada. A citação que segue é parte de um artigo que busca compreender as relações entre a racionalidade científica, que ganha força também nesta época na educação, e a produção das culturas escolares. É notável o modo como a autora menciona a importância do estudo de aspectos da cultura escolar para a compreensão da produção social da escola.

> A investigação das estratégias por meio das quais se deu essa intervenção, no bojo de um amplo projeto de moralização e regeneração da população, consiste em uma via privilegiada para a compreensão da produção social da escola, na medida em que oferece elementos para pensar sobre como aspectos significativos da cultura escolar foram se constituindo, na interseção de uma pluralidade de saberes que postularam o poder da ciência na configuração de um novo modelo escolar, alicerçado em padrões de eficiência e racionalidade e, ao mesmo tempo, de uma pluralidade de dispositivos que visaram conformar a escola a esses padrões (ROCHA, 2000, p. 02).

Considerando algumas limitações apresentadas adiante, o texto pretende contribuir para os estudos que utilizam a categoria de cultura escolar em suas análises, tendo em vista que o estudo das práticas operadas nas Ligas de Bondade pode lançar luz à compreensão das associações auxiliares da escola. Estas associações, por sua vez, foram práticas que participaram da construção da cultura escolar de uma época, e que nos permitem buscar os valores considerados importantes por elas e os métodos utilizados para a difusão destes, constituindo, assim, o quadro de relações entre a cultura escolar produzida no seio das associações, as determinações legais que buscavam regulamentar esta produção e a transfiguração da cultura de uma sociedade para dentro da instituição escolar. O texto de Souza e Faria Filho (2006, p. 39) identifica uma falta de investimento em estudos de história da educação sobre a cultura escolar que busquem responder "como os sujeitos escolares produzem a cultura escolar e de como as culturas escolares produzem os sujeitos que dela fazem parte". Neste sentido, esta investigação pretende apresentar elementos que permitam ampliar a compreensão do trabalho prático das Ligas de Bondade e suas relações com os participantes destes grupos, sujeitos participantes da constituição de culturas escolares específicas compostas, em parte, por estas práticas.

Outra falta identificada no texto supracitado diz respeito aos estudos que busquem compreender com base empírica "os processos de estabelecimento de padrões culturais e de trocas entre as diferentes instituições que atuam na socialização da infância". Assim, os autores afirmam a importância dos estudos voltados à escola primária que considerem a cultura produzida nestes ambientes e trocada com as outras instituições pelas quais transitam as crianças, e que tem alta influência na conformação de seu caráter e produção de personalidade. Isso posto, cabe lembrar que os estudos vinculados à história da educação

são de fundamental importância no registro e observação das culturas escolares constituídas ao longo dos anos e que se transformam de acordo com os diversos momentos e realidades históricas.

Outro investimento, necessário aos estudos de história da educação dirigidos ao ensino primário, deveria ser realizado nos núcleos de pesquisa que discutem as especificidades causadas pelas regulações estatais neste nível de ensino, pois conforme Souza e Faria Filho (2006, p. 43): "A direção contemplada nos estudos recentes demarca férteis possibilidades de uma interpretação que articula as reformas – o âmbito das prescrições normativas -, as práticas, as instituições e a cultura escolar." Esta é uma demanda a qual o presente trabalho responde, ainda que de forma cautelosa, enquanto busca um entendimento possível sobre a articulação entre a regulamentação da educação catarinense e as práticas das Ligas de Bondade, aliadas à sua localização dentro do projeto estatal de escolarização.

De forma específica neste capítulo, o texto produzido a partir das fontes documentais busca relacionar parte dos resultados de uma investigação tópica, não reduzida ou com propósitos redutores, mas localizada em um campo de pesquisas mais amplas, destacando-se as que utilizam a categoria de cultura escolar em suas análises. Assim, pode haver a aproximação de um conhecimento micro em relação ao todo, onde a contribuição presente busca complementar as teorias e trabalhos já existentes, ampliando seus limites. O resultado parcial do estudo de determinada prática, neste caso dos grupos de Ligas de Bondade, permite o conhecimento das singularidades que, combinadas com interpretações mais amplas, podem abrir caminho para as diversas dimensões do interior das instituições educativas, em especial das escolas. Acerca desta relação entre os estudos ampliados e o estudo específico das práticas, Faria Filho (2002, p. 22) faz uma reflexão na qual ressalta a postura que deve ser assumida pelo pesquisador:

> [...] não podemos apenas ver a floresta; é preciso calibrar o olhar para ver, sempre que necessário, cada árvore em particular. Ou seja, não podemos deixar que a visão macroscópica nos impeça de compreender a sua constituição por meio de experiências singulares que, necessariamente, exigem um olhar refinado e categorias de análise adequadas. Nessa perspectiva, para compreender a constituição de uma sociedade escolarizada no Brasil, não basta olharmos para as estatísticas e demais indicadores macrossociais. É necessário que tomemos as práticas e as experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos.

Esta pesquisa pode, possivelmente, contribuir para o entendimento do papel cultural da escola de ensino primário em relação à produção e conformação de mentalidades. Afinal, a cultura escolar constitui-se de uma série de práticas institucionalizadas que buscam atingir a consciência interior de cada um, mas de modo geral praticadas de forma coletivizada, formando a consciência coletiva desejada para o mundo exterior à escola. Para Viñao Frago (1995, p. 74) a história da cultura escolar "es una historia de ideas y hechos, de objetos y prácticas, de modos de decir, hacer e pensar [...]". Desta forma, torna-se primordial estabelecer uma sistematização acerca do tratamento dado pelos pesquisadores à cultura escolar e às investigações que dela se utilizam, além das principais vias de análise, a fim de compreender a configuração deste campo, sua localização na história da educação, chegando assim aos elementos que permitem observar os documentos apresentados neste capítulo à luz da cultura escolar.

3.2 SITUANDO A NOÇÃO DE CULTURA ESCOLAR

Chega-se à identificação da existência de uma cultura escolar pautada pela seguinte linha de raciocínio: uma sociedade é composta por indivíduos que possuem práticas culturais específicas em cada grupo, portanto muitos pesquisadores voltam-se à tentativa de descrever e interpretar estas ações geradoras de cultura. A escola é reconhecida como a instituição que transfigura as relações e ambientes sociais para dentro de seu espaço, inserindo as crianças em situações que vivenciarão no futuro enquanto agentes

participantes de um grupo social. Assim, pode-se pensar em práticas culturais escolares que constituem a chamada cultura escolar. É importante considerar que as práticas são operações que movem formas de compreensão da realidade, do estabelecimento de sentidos e modos de estar no mundo, que são partilhados social e historicamente. Apesar de serem individualizadas, as práticas são partilhadas por culturas específicas, o que leva ao questionamento das relações e circunstâncias nas quais são geradas (VIDAL, 2009, p. 107). Este aspecto tem grande relevância para a história da educação, considerando que as práticas não devem ser observadas por si, mas consideradas como parte de circunstâncias de um dado momento e relacionadas com estas, conforme sofram suas influências.

Um dos autores clássicos que escreveu sobre a noção de práticas foi Pierre Bourdieu, que dedicou boa parte de sua obra ao estudo e definição de uma teoria da prática. Ele parte da premissa de que as práticas são geradas pelos *habitus*, na medida em que este é o primeiro a ser ativado quando da necessidade do indivíduo de responder a uma solicitação do meio social. Acerca do conceito de *habitus* e sua relação com as práticas, Bourdieu afirma que são:

> [...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 87)

A teoria da prática busca escapar dos modos de conhecimento do mundo que determinam as práticas como resultado do objetivismo ou do subjetivismo, apresentando o *habitus* como princípio gerador das práticas, propondo assim uma dialética da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. As disposições formadoras do *habitus* são resultado das estruturas do meio ao qual o indivíduo pertence, e estas estruturam as práticas que "são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas antigas condições da produção de seu princípio de produção, de modo que elas

tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são o produto" (BOURDIEU, 2003, p. 54).

No entanto, apesar do *habitus* ser o princípio gerador, as ações desencadeadas por sua ativação podem não ser provenientes de uma intenção estratégica e consciente. As respostas do *habitus* se definem em relação a um campo de potencialidades objetivas e ajustam-se à lógica de um determinado campo, excluindo as ações que são incompatíveis com as condições objetivas e passíveis de sanção (BOURDIEU, 2009, p. 92). As práticas são, então, ajustadas às chances objetivas do agente social, mesmo sem que ele busque realizar cálculos para obter as possibilidades de sucesso na situação. Elas são relativamente autônomas em relação à situação, por serem o produto entre a relação dialética do *habitus* e da situação, e permitem a realização de tarefas diferenciadas pela transferência de esquemas, que podem manter ou alterar as respostas ao meio. Assim, ao incorporar as estruturas objetivas que a história gera no *habitus*, o inconsciente torna-se o esquecimento da história, ou seja, dos elementos anteriores produtores das disposições duráveis. Bourdieu (2009, p. 90) explica este processo:

> Produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo.

A formação do *habitus* está diretamente relacionada à posição do agente no espaço social, pois é ela quem determina a história, as influências externas a serem recebidas. A homogeneidade nas condições de existência pode resultar em práticas semelhantes causadas pelas concordâncias de elementos constituintes do *habitus*, que podem ser "objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta" (BOURDIEU, 2003, p. 61).

As avaliações práticas conferem um grande peso às primeiras experiências do indivíduo, que estruturam o *habitus* e fazem parte de todas as percepções que este engendra em seguida. Segundo Bourdieu (2003, p. 72):

> O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores [...].

As práticas escolares podem, portanto, ser vistas sob o prisma da teoria da prática, envolvendo a conjunção dos *habitus* dos professores e dos alunos. No caso das Ligas de Bondade, por exemplo, os *habitus* professorais interferem no modo como as determinações legais que definem as diretrizes educacionais chegam aos aprendizes, que teriam suas percepções acerca das práticas de acordo com o processo dialético entre as disposições adquiridas e o meio. Como as primeiras estruturações se dão na escola e na família, o ensino primário é fundamental na inculcação de elementos diversos, assim como o sistema moralista do ambiente em questão.

Segundo Souza (2000, p. 04), os estudos acerca das práticas e da cultura escolar na História da Educação Brasileira ampliaram-se a partir da inserção no país de correntes historiográficas como a Nova História Cultural. Um de seus principais expoentes, Roger Chartier, aponta que o objeto da História Cultural é "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 16). Entretanto, este modo de construção de uma realidade social nunca é neutro, pois produz estratégias e práticas por parte dos grupos dominantes. Nota-se, assim, que as práticas escolares enquanto objeto de estudo de uma cultura escolar passam a significar o modo pelo qual a dominação (em geral, imposta pelo Estado) se faz presente no cotidiano escolar, por meio do cumprimento de legislações e de instruções estatais.

Os estudos abordando a cultura escolar ampliam as análises realizadas sobre as instituições educativas, revendo as relações entre a escola e a cultura, não apenas sob o olhar da pura e simples transmissão cultural. Os processos internos à escola passam a ser observados, tais como seu cotidiano, suas práticas e, em especial, a forma como transfiguravam as demandas sociais em ações escolares (VIDAL, 2009, p. 105). Os educadores e seus aprendizes também passam a ser objetos mais caros à história,

considerando e partindo das escolhas nem sempre conscientes que realizam em sua escolarização. Em síntese, a cultura deixa de ser apenas externa às instituições e passa a ser um objeto interno que oferece visibilidade às operações ocorridas na escola. Cabe ressaltar também que as diferentes perspectivas acerca da cultura escolar, sobretudo as baseadas nas ideias de Viñao Frago, privilegiam o reconhecimento de que "aos diferentes níveis e modalidades de ensino correspondem culturas escolares distintas" (VIDAL, 2009, p. 106). Assim, pode-se falar em cultura escolar do ensino primário, do ensino técnico, entre outros.

Na década de 90, José Mario Pires Azanha publica na Revista da Universidade de São Paulo um texto (que em 2002 aparece em uma coletânea em sua homenagem) com conteúdo direcionado para a cultura escolar brasileira, em cujas linhas menciona a existência, naquele momento, de diversos esquemas classificatórios e correlações estatísticas, mas ao mesmo tempo um grande desconhecimento das "relações efetivamente praticadas na escola" (AZANHA, 2002, p. 68). Para ele seriam necessários investimentos em descrições das práticas que comportem as relações sociais existentes na instituição educativa, em detrimento das descrições que consideram apenas o alcance ou não por parte do professor em relação aos objetivos prescritos e às normas estabelecidas. Não basta, portanto, relacionar as ações dos agentes educacionais às condições sociais de uma época e localidade, mas nas palavras do autor:

> O que interessa é descrever as "práticas escolares" e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação (AZANHA, 2002, p. 69).

Azanha assinala neste escrito a existência de uma cultura escolar dentro das instituições, desenvolvida ao longo da história e possuidora de um "certo grau de autonomia". Esta cultura deveria, portanto, ser objeto de uma espécie de mapeamento, em que um conjunto de investigações cobrisse "o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas" (AZANHA,

2002, p. 70). Este mapeamento seria, então, desdobrado em três áreas nas quais os estudos se concentrariam: a função cultural da escola em face da diversidade cultural da clientela; relações entre saber teórico e saber escolar; vida escolar, políticas e reformas educacionais. As transmissões culturais observadas pela presente investigação poderiam enquadrá-la na primeira área, no entanto, a implantação das Ligas de Bondade como práticas escolares instituídas legalmente, a localizaria na terceira área. De toda forma, Azanha ressalta a importância do estudo das práticas, que continua sendo um objeto caro à história da educação.

Desta forma, sublinhou-se no campo da pesquisa educacional brasileira o reconhecimento da existência da cultura escolar, conforme podemos verificar em artigo publicado pelo periódico Educação e Pesquisa, no ano de 2004, de autoria de Luciano Mendes de Faria Filho, Irlen Antônio Gonçalves, Diana Gonçalves Vidal e André Luiz Paulilo. Os autores apresentam, neste escrito, uma síntese das investigações realizadas e a apropriação que os investigados brasileiros faziam da categoria de cultura escolar no momento da publicação do artigo. Para fazer este cerceamento, eles retomam as definições construídas pelos principais, e internacionais, autores da área: Dominique Juliá, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago. Em se tratando da história da educação, este mesmo artigo identifica que "a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises históricas". Na prática da pesquisa educacional, existem diferentes apropriações para esta noção, mas sua utilização já é legítima nos estudos enquadrados nas linhas de estudos historiográficos.

Algumas análises dos autores acima citados contribuem para a delimitação das Ligas de Bondade como objeto passível de análise via categoria de cultura escolar, enquadradas como práticas escolares.

As ideias de Dominique Juliá acerca da cultura escolar, difundidas na década de 90 e pioneiras nesta área, são as que permitem observar com mais precisão os materiais acerca das regulamentações estatais e das práticas das Ligas de Bondade. Isto porque de acordo com o autor, sintetizando, um estudo subsidiado na proposta de utilizar a cultura escolar

como categoria de análise busca observar com maior atenção também as práticas, e não apenas as normas. É desta forma que se pretende discorrer a análise dos regulamentos estatais direcionados à educação no recorte temporal desta investigação, a fim de verificar o que é referendado pelas Ligas de Bondade e que podemos localizar nos Regulamentos da Instrução Pública e Regimentos Internos encontrados. Propõe-se identificar por estes meios – sem esquecer os limites dados pelas fontes – as distâncias e aproximações entre os discursos oficiais legitimados na legislação educacional e as práticas realizadas no cotidiano das instituições.

Embora sendo uma citação recorrente nos textos que buscam definir o conceito de cultura escolar para Juliá, o trecho que exprime com maior propriedade a sua definição é o seguinte:

> Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIÁ, 2001, p.10)

Podemos encontrar, portanto, nos conjuntos de práticas mencionados por Juliá, não apenas uma reprodução pura e simples dos ambientes e relações sociais, mas uma possível transfiguração destes elementos no interior da escola, e que são os elementos desencadeadores de um cotidiano escolar a ser observado. Analisando as práticas englobadas sob forma de cultura escolar, podemos, considerando as particularidades do objeto estudado, encontrar algo de regular, que permite seu estudo e observação. Estas regularidades balizam a observação do impacto das práticas na homogeneização do social, grosso modo, ou das reações dos agentes acerca de determinada ocorrência relacionada à convivência em sociedade.

A perspectiva de Chervel traz para esse tipo de pesquisa o aspecto da imprevisibilidade da cultura escolar, causada pelo espaço já mencionado entre a homologação de um ato legislativo e sua aplicação. Os programas oficiais determinados pelos governos abarcam uma série de resoluções, no entanto sua aplicabilidade nem sempre

segue à risca os textos da lei, o que permite a geração de práticas diferenciadas. Isto ocorre em virtude das diferenciações entre diversos aspectos do contexto educativo, desde dificuldade material que não permite as práticas até educadores que buscam burlar as normas – para citar apenas dois exemplos. Esta geração de práticas diferenciadas também pode ser inconsciente aos agentes envolvidos nas instituições educacionais, uma vez que a interpretação das determinações carrega em si as representações de quem a lê e as adaptações para praticá-las. No caso das Ligas de Bondade, notam-se as diferentes formas de realizar as reuniões com os integrantes, ou mesmo de relatar as atividades em documentos. Apesar de existir uma legislação bastante específica, clara e direta, esta não impede que hajam aspectos diferenciados entre as atividades de cada grupo, observados no material empírico construído para as análises da presente dissertação. Para ilustrar, cabe mencionar as diferenças entre os próprios relatórios, que segundo a regulamentação jurídica devem ser escritos pelos próprios discentes, mas encontram-se exemplares assinados e realizados pelos professores ou diretores das instituições.

Outra perspectiva concretiza-se com as ideias de Forquin, cujo conceito cunhado é o de transposição didática. De acordo com essa leitura, os conteúdos a serem apresentados nas instituições educacionais sofrem uma espécie de transformação, uma adaptação de sentido, ou seja, uma transposição, que reestrutura os saberes de acordo com as necessidades institucionais. Nas Ligas de Bondade, podemos considerar a seleção de conteúdos realizada pelos indivíduos produtores da legislação específica a ser cumprida, bem como a seleção operada em seguida pelas ações institucionais, pois observam-se nos documentos de registro das atividades que cada grupo trabalhava de acordo com um determinado conjunto de saberes. Este conjunto de saberes era uma escolha do professor que orientava o grupo, sob o aval da direção, e adaptado ao grupo de crianças envolvidas, conforme idade, quantidade numérica e outras variáveis. Os valores difundidos por meio das Ligas eram diferenciados, afinal os regulamentos davam margem a esta adaptação, assim como analisa Forquin acerca dos saberes escolares.

Já Vinão Frago adota uma linha de pensamento mais plural, no sentido de que defende a existência não de uma cultura escolar, mas de culturas escolares, pois conforme

este autor existem não só diferenças entre as instituições educacionais, mas também níveis diferentes de ensino, tais como primário, secundário, técnico, entre outros. Estas diferenças entre as instituições e os níveis englobariam tudo o que existe no interior da escola, desde os acontecimentos até as práticas, materialidade, espaço e tempo. Assim, seria possível pensar em uma cultura escolar do ensino primário, desejada pelo governo criador das regulamentações carregadas de regras e valores a serem difundidos e, portanto, item indispensável na constituição destas culturas escolares. As regulamentações na forma de legislação são operacionalizadas pelos agentes e desenvolvem-se nas instituições educacionais, onde a cultura escolar do ensino primário pode ser marcada por características específicas, como a existência das práticas de Associações Auxiliares da Escola, por exemplo, diferenciadas das práticas adotadas em uma Escola de Ensino Normal ou Técnico.

> Outro aspecto relevante explorado na análise da cultura escolar tem sido os programas de ensino. Além da racionalidade na ordenação dos conteúdos, as pesquisas têm assinalado a diversidade dos saberes introduzidos na escola primária, especialmente nos programas de ensino dos grupos escolares. Além do ensino de leitura, escrita e cálculo, registra-se, nas diversas regiões do país, uma enorme preocupação dos reformadores, políticos, intelectuais e educadores com a educação moral e cívica, a difusão dos valores cívico-patrióticos, a construção da nacionalidade e a preparação para o trabalho (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 37).

O aspecto assinalado pelos autores, os programas de ensino, é também objeto bastante estudado sob a perspectiva da cultura escolar e pode ser considerado uma espécie de ponto de partida das práticas, uma vez que a ideia prevalecente nas instituições é a de que os docentes devem basear os conteúdos repassados e os métodos didáticos no programa de ensino. Ele deve possuir uma descrição clara dos componentes cotidianos de sala de aula e, por consequência, carrega também os valores morais que serão transmitidos, porém nem sempre de forma explícita. No entanto, apesar de possuir muitas vezes este "currículo oculto", os programas de ensino da época em que a instituição educacional modelo no Brasil era o Grupo Escolar também abordavam com evidência a questão moral e valorativa, enfatizada durante a existência da cadeira intitulada Educação Moral e Cívica,

que era por excelência o espaço de inculcação de certos sistemas de valores desejáveis ao social e à pátria.

Ainda segundo Souza e Faria Filho (2006, p. 27), a institucionalização da escola realizada no período republicano esteve relacionada com a compreensão de que a escola primária poderia ser fator determinante na formação do caráter e das virtudes morais e cívicas dos brasileiros, o que justificou o investimento na ampliação do ensino primário do país. Se em 1889 a preocupação com a transmissão moral e cívica aos discentes já estava presente, podemos verificar que nos próximos anos, com destaque para as décadas de 1920, 1930 e 1940, esta preocupação permanece presente nos programas que regem a escolarização primária. Esta verificação se dá de forma clara nos documentos a serem apresentados e analisados na seqüência do texto, nos quais se encontram recorrentes menções às formas de agir e aos valores a serem difundidos neste nível de ensino.

É possível também partir desta informação e pensar que as próprias Ligas de Bondade, como associações de elevada conformação em determinados modelos sociais, fazem parte dos dispositivos homogeneizadores encontrados nos projetos estatais. Isto porque elas buscaram incutir uma gama de possibilidade de ações consideradas positivas em ambientes sociais e no relacionamento com o coletivo enquanto reprimiam e desencorajavam situações não aprovadas pela sociedade. Assim, buscar entender estes dispositivos permite estabelecer relações entre a produção de uma cultura escolar a partir das práticas e a transmissão de uma cultura externa à instituição, que é transfigurada para adaptar-se às necessidades de seu ensino por meio dos métodos pedagógicos.

Considerando a utilização das Ligas de Bondade como práticas de conformação ocorridas em ambiente escolar, nota-se que elas estão a serviço de um projeto maior do que elas mesmas como práticas. Este projeto trata da proposta de escolarização aplicada pelo Estado em uma determinada época e território, aos quais estabelece legislações a serem cumpridas, de forma geral, em caráter homogêneo pelas instituições educacionais. Assim, nota-se que as Ligas de Bondade reafirmavam certos valores e ideários presentes não

somente nas legislações que as regiam, mas também nas regulações mais amplas a respeito da educação, neste caso específico do Estado de Santa Catarina.

As regras, no contexto apresentado, eram estabelecidas e difundidas por meio dos Regulamentos para a Instrução Pública e pelos Regimentos Internos dos Grupos Escolares. É possível observar nestes documentos certas condutas e valores a serem inculcados nos alunos, assim como atitudes esperadas acerca dos demais funcionários das instituições educativas de ensino primário. No entanto, há sempre um espaço entre a legislação e sua aplicação, que permite aos agentes subverter regras, adaptá-las ou transpô-las. Este espaço também é estudado pela perspectiva da cultura escolar, conforme doravante exposto.

Faria Filho (1998, p. 141), ao voltar-se para o entendimento da cultura escolar e das práticas escolares, defende em seu artigo que o processo pedagógico está intimamente relacionado com a construção de uma corporeidade escolar. Ela seria resultado de uma transformação da corporeidade da criança em corporeidade do aluno, realizada nas instituições educativas, e produzida a partir da moldagem de uma identidade presente no cotidiano escolar e também a partir das necessidades geradas no ambiente institucional. É possível estender a interpretação e pensar os grupos formados pelas Ligas de Bondade como núcleos de intervenção na corporeidade das crianças, no sentido de conformá-las aos aspectos desejáveis em determinada época, não só sociais, mas também os necessários para participarem da vida escolar.

A construção desta corporeidade de aluno, de acordo com o autor, possui implícito o processo de homogeneização operado pela instituição escolar nas crianças, de forma especial quando se trata da cultura trazida como bagagem de suas experiências anteriores. Encontramos expressão deste movimento na legislação orientadora das Ligas de Bondade: “Pela sua formação, pelo seu ambiente, até pela sua alimentação, as crianças se apresentam na escola num todo heterogêneo, propiciando ao professor dificuldades às vezes insuperáveis” (SANTA CATARINA, 1944, p. 25). A heterogeneidade notada nas crianças era um problema a ser minimizado para facilitar o trabalho de todos os agentes da instituição educacional, em especial os que trabalhavam diretamente com o ensino. Segundo continua

o texto acima citado, isto se daria com a formação de um nível mental nas crianças que facilitasse o trabalho, ou seja, um processo de homogeneização que constituísse posturas necessárias àqueles que estão em processo de serem educados, e que fosse o mais próximo da ideal em cada sujeito.

Esta corporeidade mencionada por Faria Filho pode ser explicitada pelos conceitos de Bourdieu, pois se trata da expressão do *habitus* concretizada em uma *hexis* corporal, um modo de agir e de parecer influenciado por disposições que geram determinados modos de proceder, que neste caso buscam moldar os sujeitos e produzir uma homogeneidade.

A constituição da homogeneidade inicia com a homologação da legislação educacional, sobretudo quando são reformadoras, onde as diretrizes de trabalho são estabelecidas e as regras ditadas, acompanhadas das instruções de como devem proceder os agentes educacionais. Em sua aplicação, esta legislação passa pelo enfrentamento com um grupo de professores, que de modo geral inclui alguns resistentes, possuidores de traços reformistas ou não. De acordo com suas convicções e práticas, estes profissionais podem moldar as reformas provenientes das legislações à sua atuação profissional diária, selecionando elementos a serem mantidos ou subtraídos, e ainda adaptados. As práticas sedimentam-se a acabam por tornar-se tradição, e quando surge uma nova regulação buscam integrar as mudanças sem deixar os aspectos a serem conservados de lado (FARIA FILHO; GONÇALVES; PAULILO; VIDAL; 2004). Esta seria uma espécie de relativa autonomia que permite a geração e o surgimento de produtos específicos, ou seja, práticas que podem não condizer com exatidão às determinações estatais. Justifica-se, desta forma, a proposta da presente análise, buscando observar as diferenças e semelhanças entre as políticas estaduais expressas na legislação (Regulamentos e Regimentos) e as práticas das Ligas de Bondade. Além disso, este tipo de perspectiva permite:

> [...] evitar analisar a escola do enfoque exclusivo da reprodução mecânica de determinações gerais e hierárquicas, mas pondo em questão as compreensões e os usos que os diferentes sujeitos escolares tiveram e fizeram dessas normas e determinações (CORRÊA, p. 18, 2000).

Este tipo de apropriação é possível pela observação e análise do conjunto das práticas escolares, por meio das quais os saberes e modos de agir eram apreendidos pelos agentes educacionais e repassados para uma incorporação por parte dos alunos. O estudo destas práticas escolares pode mostrar como a cultura escolar é desenvolvida pelos agentes a partir de sua localização dentro do campo de forças de que se trata o campo educacional, conforme já existem estudos realizados no Brasil (identificados em FARIA FILHO; GONÇALVES; PAULILO; VIDAL; 2004). Deve-se considerar, neste âmbito, que a cultura escolar não é estática, ela sofre influência direta do meio no qual está inserida. Ou seja, havendo mudanças nos agentes educacionais, na estrutura, nos frequentadores da escola, no programa, ou em qualquer outro elemento que constitui ou se relaciona com a instituição educacional, há chance de alteração na cultura escolar produzida naquele local. Outro ponto a ser observado com atenção, e mencionado pelos autores já descritos: nos estudos acerca das práticas escolares, muitas vezes a análise é dirigida para a prescrição das práticas e não para a forma como as culturas escolares foram de fato praticadas no interior das instituições educativas. Assim, deve-se atentar para a utilização de fontes que permitam uma maior aproximação da realidade do cotidiano escolar e de como as prescrições estatais estão presentes. Importante ressaltar que:

> [...] mesmo que consideremos a prática no que diz respeito à sua organização metodológica, esta, no entanto, não é suficiente para explicar o conteúdo, ou seja, aquilo que faz com que a prática adquira vida e, portanto, seja suficiente para demonstrar o conteúdo dos saberes a serem transmitidos, levando-se em conta uma dada sociedade e um dado momento histórico. Decorre disso a importância de que sejam feitas análises sob o prisma de certos valores de uma época (CORRÊA, p. 18, 2000).

Ademais, deve-se notar o espaço existente entre a prescrição das práticas e a realização de fato, pois existem negociações que permitem aos agentes subverter certas regras, o que pode gerar práticas com características bastante diferenciadas das prescrições. As possibilidades de repertórios estão disponíveis nas prescrições, mas o modo como ativar e de quais elementos dispor serão uma opção do sujeito, que, portanto, constrói combinações que resultam em práticas imprevisíveis. Vidal (2009, p. 109) alerta para um

importante aspecto destas análises, mencionando que observadas as regularidades, podem ser encontradas marcas das prescrições gerais, mas se observadas em sua singularidade, as práticas que carregam subversões podem ser encontradas, incluindo a operação inventiva que foi concretizada. A relação de negociação ocorrida entre prescrições, práticas e sociedade está descrita no seguinte parágrafo:

> A perspectiva nos remete a considerar a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas de transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade sejam como práticas culturais, sejam como problemas que exigem regulação no âmbito educativo (VIDAL, 2009, p. 106).

Para observar diferenças e semelhanças entre os valores a serem incutidos nos aprendizes determinados pelo projeto educativo do Estado de Santa Catarina e os valores difundidos nas Ligas de Bondade, buscou-se encontrar os Regulamentos que determinavam as diretrizes para a instrução pública e os Regimentos Internos das instituições educativas, do início do século passado, em específico da época na qual se concentra este estudo. Para isto, foram verificados os seguintes acervos: Museu da Escola Catarinense (Florianópolis, SC); Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC); Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (Blumenau, SC); e base de dados eletrônica da Legislação Estadual disponibilizada na página da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (www.alesc.sc.gov.br).

Para a localização dos regulamentos, foram mobilizadas diversas formas de busca das fontes, a fim de encontrar todos os documentos do período de 1900 a 1950. As formas de obtenção foram:

- De *1900 a 1930*: a procura sistemática por regulamentos e regimentos da educação em Santa Catarina deste período foi realizada por Vera Lúcia Gaspar da Silva, conforme se constata em sua tese de doutorado intitulada “Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa

Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX" (SILVA, 2004), portanto este trabalho foi utilizado como referência;

- De *1931 a 1933*: não foram encontrados trabalhos sistematizando a legislação educacional destes três anos, e a busca pelas publicações em Diário Oficial não foi possível porque a Imprensa Oficial no Estado de Santa Catarina foi criada apenas pelo Decreto n. 433, de 05 de fevereiro de 1934. Desta forma, a única fonte encontrada deste período está disponível no acervo do Arquivo Público do Estado e é o "Ementário da Legislação do Ensino do Estado de Santa Catarina (1835 – 1979)";

- De *1934 a 1950*: o ementário citado anteriormente foi consultado, bem como o Índice da Legislação Escolar do Departamento de Educação (1941 – 1950), mas optou-se por realizar uma busca mais detida nos Diários Oficiais publicados nestes anos, por ser a época que possui mais registros das Ligas de Bondade. Assim, os Diários Oficiais de 1934 a 1950 foram examinados[7].

O resultado desta busca, compilando as fontes encontradas e utilizadas para a composição da análise que se segue, está descrito na tabela:

[7] A título de caracterização da fonte: notou-se que nos anos iniciais o Diário Oficial trazia textos de informação sobre os acontecimentos no estado, bem como publicações jurídicas e burocráticas. Ao longo dos anos, passam a predominar cada vez mais as publicações burocráticas, tais como resoluções, decretos, portarias e editais. Notou-se também, acerca dos textos informativos, que a partir do ano de 1942 os temas em destaque são aqueles relacionados à guerra, e há recorrência em textos patrióticos e cívicos, sobretudo comentando elementos da defesa do país.

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	PUBLICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Regulamento Geral da Instrucção Publica do Estado de Santa Catharina	Decreto n. 348 de 07/12/1907	07/12/1908	Expede regulamento para a instrução pública do Estado.
Estado de Santa Catharina - Regulamento para Instrucção Publica	Lei n. 585 de 19/04/1911	11/10/1910	Estabelece diretrizes para a reforma do ensino público.
Estado de Santa Catharina - Regulamento Geral da Instrucção Publica	Lei n. 967 de 22/08/1913	02/05/1914	Revê os Regulamentos de Instrução Pública do Estado.
Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina	Lei n. 967 de 22/08/1913	02/05/1914	Revê os Regulamentos de Instrução Pública do Estado.
Regulamento das Escolas Reunidas	Decreto n. 929 de 05/04/1916	05/04/1916	Expede regulamento para as Escolas Reunidas do Estado.
Regulamento para os Grupos Escolares	Decreto n. 714 de 03/03/1939	04/03/1939	Expede regulamento para os Grupos Escolares.
Regulamento para os estabelecimentos do ensino primário no Estado de Santa Catarina	Decreto n. 3.735 de 17/12/1946	17/12/1946	Expede regulamento para a instrução pública do Estado.

A localização dos documentos é a seguinte: os Regulamentos de 1908, 1913 e 1916 foram encontrados no acervo do Museu da Escola Catarinense; enquanto que os Regulamentos de 1911, 1939, 1946 e o Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1913 foram localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Considerando possíveis modificações no acervo documental destas instituições, torna-se pertinente o registro de que os respectivos documentos foram encontrados durante os anos de 2010 e 2011. Está presente a consciência do problema da utilização de fontes para o estudo das práticas escolares, afinal as práticas culturais nem sempre deixam rastros e, em especial, os registros cotidianos promovem uma dificuldade maior na sua busca. Isto porque sendo registros mais frequentes, demandam maior organização em seu arquivamento, além do espaço físico adequado para seu depósito. Assim, é comum que as fontes não sejam encontradas organizadas, em bom estado de conservação e completas; é comum haver falhas, que podem ou não interferir no resultado final da busca. Souza (2000, p. 11), ao comentar a

busca das fontes para a análise da cultura escolar, comenta as dificuldades impostas ao pesquisador:

> Não obstante, essas fontes mais próximas do cotidiano, das práticas e das ações de professores e alunos encontram-se dispersas nos arquivos públicos, nos arquivos escolares, nos guardados de ex-alunos e profissionais da educação. O levantamento e a reunião dessas fontes requerem um meticuloso trabalho do pesquisador em garimpar vestígios constituindo um acervo de exemplares esparsos mas indicativos de uma cultura escolar.

A legislação pertinente que traz as informações acerca das Ligas de Bondade utilizadas para esta reflexão é o Decreto 2.991, de 28 de abril de 1944, e que apresenta as instruções para o funcionamento de todas as associações auxiliares da escola. Estas instruções estão presentes também no Regulamento de 1946, já mencionado, onde se manteve uma redação igual à exposta no Decreto 2.991.

3.3 AS PRÁTICAS ALINHADAS ÀS LIGAS DE BONDADE NA EDUCAÇÃO ESTADUAL

As Ligas de Bondade foram práticas constituintes de culturas escolares específicas da configuração de elementos nas quais se localizavam, ou seja, foram o resultado das relações, resistências e ações entre alunos, professores, demais agentes educacionais, entre outros aspectos envolvidos, como o tempo e o espaço escolares. No entanto, esta configuração de elementos teve por detrás uma regulamentação que definiu a aplicação ideal desta prática, a forma como o Estado desejava que ela acontecesse de fato. Esta regulamentação traz a noção de que as Ligas de Bondade foram parte de um projeto de escolarização definido pelos líderes governistas, atuando como auxiliadoras da transmissão de certos valores que podem ser encontrados nas premissas das Ligas de Bondade. Certos valores são reforçados pelas instruções que preveem o funcionamento das ligas e outros não apresentam tanta importância a ponto de serem reforçados. Todo este trabalho de estabelecer premissas para uma instituição auxiliar constitui parte da produção da cultura escolar, que possui ligação

direta com os valores incutidos e que, considerando o aspecto relacional, envolvem também os demais agentes educacionais.

A moralidade e o desenvolvimento das boas virtudes, bases da existência das Ligas de Bondade, possuíam elevada importância para os intelectuais e governantes que pensaram a educação escolar catarinense no começo do século passado. Nos documentos de 1908 a 1914, encontramos diversas menções à sua importância, mas é no documento de 1946 que elas são determinantes, pois aparecem já no início do texto jurídico, ainda no capítulo I, que indica as finalidades do ensino primário. Conforme o texto do decreto é uma das finalidades: "proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e engrandeçam". Nota-se que este parágrafo pretende deixar claro os objetivos de existir um ensino primário, um ensino inicial, que molda os indivíduos para além dos saberes escolares, moldando o *habitus* dos alunos utilizando-se de elementos para as futuras virtudes morais e cívicas.

Destaca-se também neste trecho o engrandecimento da vida nacional a partir do desenvolvimento destas virtudes. Este tipo de referência, relacionando virtudes e vida nacional, também está presente nas instruções de funcionamento das Ligas de Bondade, ainda que com certa sutileza, quando da menção de que devem existir patronos para as ligas, e que estes devem ser pessoas de estima à pátria. Também nos relatórios e atas encontrados podem ser vistos muitos elementos pátrios, tais como bandeiras, fotografias de pessoas importantes ao país e frases de engrandecimento à nação. Esta relação entre virtudes morais e engrandecimento da nação é bastante presente em todo o material encontrado acerca das Ligas - iniciando na legislação - no que se percebe a consciência daqueles que conduziam a educação naquele momento histórico ao guiar as crianças para uma homogeneidade que permitisse o desenvolvimento nacional dentro de certos preceitos moralizantes.

Um dos valores mais prescritos para transmissão nas Ligas de Bondade – aliado à noção de deveres da criança como educando, filho, amigo e cidadão – é o da moralidade, de acordo com os costumes da época. Portanto, as ligas pretendiam fazer com que as crianças

soubessem agir de acordo com a bondade, a caridade, e tudo o mais considerado correto no relacionamento social. A forma que foi mais utilizada por esta prática para incutir esta moralidade foi o exemplo, a exortação das pessoas consideradas boas e corretas, em detrimento de quem não se comportava de acordo com o desejado. Estes exemplos eram elogiados em público, entre todos os elementos que compunham a comunidade escolar, e os homenageados tinham seu nome registrado no livro de honra das escolas, tornando-se assim não apenas um exemplo concreto de uma forma de agir idealizada, mas também um registro de vida.

As formas corretas de agir, incutidas nas Ligas de Bondade e presentes nos regulamentos, previam punições para quando não fossem cumpridas. Nas Ligas de Bondade as faltas eram punidas por admoestação, suspensão temporária, suspensão por tempo indeterminado e eliminação do grupo. As penalidades deveriam ser decididas por votação no grupo, mantidas em sigilo e não deveriam ser comentadas para não deprimir o caráter de quem as sofresse, caracterizando uma chance de redenção. Antes da aplicação de qualquer penalidade, a diretoria da Liga de Bondade deveria chamar a atenção do sócio sobre seu mau procedimento, para que este tivesse a chance de rever o ocorrido. Penalidades relacionadas ao não cumprimento dos preceitos morais também são encontradas na legislação educacional, mais voltadas aos agentes educacionais, mas podem ser observadas semelhanças com as propostas das Ligas de Bondade para este aspecto. A suspensão imediata e por tempo indeterminado, acompanhada de informe ao Secretário Geral para que este estabelecesse a pena correspondente é a punição prevista para “o professor que praticar qualquer ato que ofenda gravemente a moral pública”, conforme o Regulamento de 1908. A admoestação deveria ocorrer também ao professor que “não desse bons exemplos aos alunos”. Este trecho ressalta a importância do exemplo docente diante de sua classe. Além disso, não poderia sequer ingressar no sistema público de educação o indivíduo que tivesse sofrido “condenação por crime contra a propriedade, moralidade e os bons costumes”, pois estes eram impedidos de participar dos concursos para provimento de cargos. Já no Regulamento de 1911, isto se torna motivo de demissão, quando seria demitido o professor que “tiver mau procedimento moral, provado em processo

administrativo". Esta cláusula consta também no Regimento Interno de 1913, que ainda acrescenta aqueles que "tiverem sentença passado em julgado contra si, por crimes de ofensa moral, às leis do país ou às leis do Estado". Esta ofensa, aqui, é colocada ao lado do não cumprimento das leis, elevando sua importância diante daqueles que se submeteriam ao Regimento.

Ainda acerca da importância da moralidade, é interessante notar que esta aparece como critério para a seleção no cargo de Inspetor do Distrito, no Regulamento de 1908. Nos outros documentos aqui observados ela não é um critério explícito, mas não deixa de ter sua importância, pois sua menção é implícita, não como moralidade, mas em outros termos, nas seleções do corpo docente. No documento de 1908, os critérios são claros: devem ser provados, com documentos, os requisitos: "a) Maioridade; b) Moralidade; c) Preparo pedagógico e prática de ensino." A moralidade possui, aqui, o mesmo estatuto que o preparo pedagógico do profissional, o que reitera sua importância para o cargo da época. De fato, este estatuto se impõe pelo tipo de trabalho ao qual se dedicaria o Inspetor de Distrito. Ora, afinal seria muito fácil para alguém que não possuísse princípios éticos, bons costumes e afins burlar as regras de sua inspeção e não fazer o seu trabalho de forma correta, subvertendo regras, deixando de denunciar erros ou cobrando por seu silêncio. Assim, ter documentadas as ações de acordo com os preceitos morais, que neste caso relacionam-se mais à boa conduta, era uma garantia de que o inspetor não faltaria às suas atribuições. Ademais, este cargo era preenchido por nomeação, o que poderia facilitar o ingresso de pessoas de conduta duvidosa nos cargos, e assim havia este critério para salvaguardar este ponto.

Este cargo tem sua titulação modificada mais à frente, já nas instruções de 1911, passando de Inspetor de Distrito para Inspetor Escolar. Além da nomenclatura, os critérios para sua nomeação também são modificados: a moralidade é suprimida, mantém-se apenas a maioridade (25 anos) e a necessidade do diploma pedagógico. Uma hipótese plausível é de que esta supressão pode ter ocorrido em virtude da dificuldade em comprovar por documentos o bom relacionamento social dos indivíduos. Em edital que dispõe sobre a contratação de professores, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina no ano

de 1936[8], está registrado que a moralidade deveria ser comprovada mediante folha corrida passada no lugar onde o candidato tivesse residido nos últimos dois anos. Nota-se, desta forma, que trabalhar com docência naquele período exigia um estilo de vida dedicado a esta profissão.

Nos demais casos, em que a moralidade dos professores está presente nos textos dos regulamentos, ela é mencionada de diferentes formas: em 1908, tratando sobre a nomeação do professorado, o texto normativo prevê que não pode ser nomeado o indivíduo que tenha sido condenado por crime contra a propriedade, a moral e os bons costumes. Interessante observar que ao lado deste impedimento estão dois outros: possuir defeito físico incompatível com as funções de lecionar e possuir o vício da embriaguez. Ou seja, os crimes contra a moral e os bons costumes são postos no mesmo nível de gravidade que uma deficiência que impeça o ensino e que um vício, o que reitera a importância de se portarem bem por parte dos agentes educacionais, os quais serviam de exemplo. No documento de 1911 o texto é mais brando, mencionando apenas que não poderá ser nomeado o professor que "tenha, notoriamente, maus costumes", junto de outros critérios, dos quais foi eliminado o vício da embriaguez, mas manteve-se a deficiência física. Esta mesma redação é mantida no texto de 1913 e pode-se dizer a esse respeito que o uso da expressão "maus costumes" engloba não só o vício da embriaguem, mas todos os crimes contra a moral mencionados no texto de 1908. O Regulamento de 1946 apenas prevê como condições de ingresso a maioridade, saúde física e mental, e preparo para a função ou aprovação em exame de habilitação, sem mencionar aspectos relacionados à constituição moral dos agentes educacionais.

Esta moralidade presente nos regulamentos é encontrada nos valores a serem difundidos pelas Ligas de Bondade com frequência. As instruções para existência destes grupos já dizem que a prática dos bons hábitos leva às virtudes permanentes, e por isso deve haver esta interferência na educação das crianças, uma vez que o caráter pode ser

[8] Esta fonte foi encontrada durante o exame dos Diários Oficiais a fim de encontrar regulamentos ou regimentos.

modificado de forma gradual. Além disso, a seleção para compor o grupo já reforça a seleção operada nos agentes educacionais, pois devem ser escolhidos apenas os bons alunos, aqueles que tenham boa conduta não só na escola, mas também em casa, com os amigos, e com os demais convivas. Desta forma, a seletividade operada para a participação nos grupos de Liga de Bondade e a seletividade operada para o ingresso em cargo educacional são semelhantes no sentido de terem a moralidade como critério, em ambos os casos medidos pelas formas de se portar no interior e também no exterior das instituições educativas.

Este elemento moral, aliado às práticas mencionadas, participa com relevância da construção da corporeidade dos que frequentam o ambiente escolar, em especial do que deve ser mantido após a saída da escola, no retorno à sociedade. Ele faz parte da cultura escolar construída no cotidiano e que parte da legislação de ensino, mas que na prática diária deve ser mantido não só em ambiente escolar, mas também deve ser transposto para a vida social do sujeito. Quanto aos docentes, o texto do Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1913, por exemplo, é bem claro, quando menciona que é dever do professor "dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela". Apesar da passagem dos anos e das modificações no texto entre os Regulamentos de 1913 e 1946, este tópico não sofreu alterações, manteve-se a redação inicial. Mas em outro trecho o texto de 1946 é mais enfático e bastante direto quanto à função da educação moral, que então aparece aliada às práticas das Ligas de Bondade: "que utilize todos os meios de impressionar o espírito da criança no sentido de gerar e despertar a consciência do dever".

Toda esta vigilância no que diz respeito à moralidade, enfatizando a do corpo docente, deu-se por serem estes os responsáveis diretos por educarem nos valores definidos pelo Estado e publicados na legislação. Cada Liga de Bondade possuía um professor que orientava as atividades, e cabia a ele, dentre outras atribuições, exortar as boas atitudes de seu grupo, assinalando o que de fato estava de acordo com os preceitos das Ligas ou não. Neste sentido, o professor tornava-se, na representação da classe, o responsável por guiar a classificação entre maus e bons costumes. No entanto, existe aqui uma particularidade das Ligas de Bondade e das associações auxiliares da escola em geral, que é a orientação para que todo o trabalho seja feito pelo próprio grupo, inclusive os julgamentos do que se trata

de boas ou más ações dos colegas. Há, portanto, uma espécie de contradição entre a regulamentação geral de ensino e a especificidade das Ligas de Bondade: no Regulamento de 1911 e Regimento Interno de 1913, encontramos como dever e missão do professor "educar física, moral e intelectualmente os alunos das classes que reger", enquanto nas Ligas de Bondade os professores escolhidos para orientação devem apenas ajudar, deixando os julgamentos das boas e más ações, a aprovação do ingresso de novos sócios, o monitoramento dos sócios e demais trabalhos para os que compunham a Liga. De toda forma, nota-se que o trabalho das Ligas de Bondade é mais claro e direto em torno da bondade, hábitos, e valores, sendo, assim, por excelência, o espaço de discussão destes aspectos na instituição educativa. Mas mesmo com este espaço constituído, os valores permanecem à espreita no currículo oculto, por meio do qual o professor os incute conforme os desígnios expostos no programa de ensino estatal. Apesar da orientação da interferência mínima dos orientadores nas associações auxiliares, nas Ligas de Bondade esta participação deu-se no sentido de guiar seus participantes para o que era considerado bom na sociedade da época, pois a vivência de um adulto integrado no grupo social possuía maior peso do que as conjecturas das crianças que frequentavam o ensino primário da época, visto a experiência que o acompanhava.

Os regulamentos trazem em sua redação o currículo compreendido nos programas de ensino das escolas primárias, e nestas informações nota-se a localização dada ao ensino dos deveres de cidadão, nas quais incluem- se as obrigações morais. Em muitos momentos dos textos os deveres morais estão acompanhados dos deveres cívicos, por aproximação de conteúdos e pela relação entre eles. Este tema está presente em textos como o de Luiz Antônio Cunha (2009), que traz também as discussões acerca da religião e dos conteúdos laicos atrelados ao ensino moral. O Regulamento de 1908 traz separado das outras a matéria de "Deveres cívicos e morais", havendo assim um espaço dentro da grade curricular próprio ao ensino dos deveres morais, com conteúdos determinados e espaço próprio no horário escolar. Já os Regulamentos de 1916 e 1939 não mencionam nenhuma disciplina com este caráter. O artigo 48 do capítulo II do Regulamento de 1946 afirma que "A educação moral e cívica será realizada através do ensino de todas as disciplinas", e continua com o reforço

trazido no parágrafo único: “Sempre que nas suas lições deparar ocasião, o professor deverá ministrar princípios de educação moral e cívica”.

Mesmo na Escola Normal, havia espaço para a “Instrução moral e cívica”. Já em 1911 ocorre uma alteração, sendo a importância depositada no aspecto cívico, mantendo-se como parte do currículo apenas a “Educação Cívica”, ainda que o parágrafo único seguinte a esta diretriz estabeleça que ela devesse ser lecionada “mais sobre o ponto de vista educativo do que, propriamente, instrutivo”. Este texto e esta matéria se mantêm no texto do Regulamento de 1913, e no Regimento Interno menciona-se a moral, que deve ser lecionada acompanhando a educação cívica e para formar nas crianças o amor “a si mesmo, à família e à pátria”. No texto de 1946 existe apenas a cadeira de Educação Cívica, sem menções à moral. No entanto, cabe lembrar que em 1946 as Ligas de Bondade já estavam bastante difundidas no Estado de Santa Catarina, tornando-se o espaço dos estudos morais na escola. A moral passa, portanto, de uma disciplina curricular, para um conteúdo que talvez possa ser chamado de transversal, e depois é destinada à atuação das Ligas de Bondade. Como conteúdo transversal, nota-se que existe um certo rebaixamento do ensino destes conteúdos, pois eles perdem seu espaço curricular, mas continuam presentes em todos os textos de regulamentação, seja na avaliação das atitudes sociais do corpo docente, ou na observância das ações dos aprendizes. Afinal, o que era avaliado em relação a isso eram os hábitos, atitudes em relação a si e aos outros, respeito, difusão da bondade, entre outros, que caracterizam os valores morais dos indivíduos. De certa forma, portanto, os valores disseminados pelas práticas realizadas na escola, fazendo parte da estrutura curricular ou não, passam pelo crivo dos agentes educacionais. Afinal, os estudos históricos que possuem como objeto as disciplinas escolares já mostraram que aqueles que ensinam possuem uma grande liberdade de manobra, independente das expectativas que a sociedade deposita na escola ou das legislações regulamentadoras. Assim, a didática utilizada, bem como os conteúdos ensinados, pode ser alvo de um processo de subversão ou de adaptação, conforme as circunstâncias locais e os próprios valores individuais do profissional (JULIÁ, 2001).

O aspecto mais presente tanto na regulamentação do ensino quanto nas premissas que balizam as Ligas de Bondade é a utilização do exemplo como forma de educar seus participantes a se portarem de forma conveniente. As Ligas de Bondade basearam seu trabalho nos exemplos entre eles, e isto é notável já nas primeiras instruções, as quais se referem à fundação das Ligas: "De cada classe, nos grupos escolares e, no conjunto das classes, nas escolas isoladas, devemos escolher, qual dos quais os alunos completamente bons, isto é, os que podem servir como modelo aos demais" (SANTA CATARINA, 1944, p. 25). O texto segue afirmando que as crianças devem ser integralmente boas, não apenas na vida escolar, mas também na rua e em casa. Além disso, os atos de bondade realizados pelos integrantes do grupo deveriam ser exortados pelos demais companheiros, para que outras crianças se interessassem em imitar e desejassem fazer parte da associação. Mesmo sua vida antes da participação do grupo era posta à prova, pois novos sócios só ingressariam nas Ligas se seus nomes fossem colocados em votação e aprovados, com base nos critérios de bom ou mau comportamento. Baseando seus pilares nos exemplos, os métodos das Ligas de Bondade refletiam o que nos regulamentos aparece como a relação entre os docentes, agentes educacionais e discentes.

Os regulamentos de 1911 e 1913 citam como obrigação dos dirigentes e corpo docente, dentre outras: "Dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos, tanto na escola, como fora dela". No regulamento de 1908, encontra-se como critério para a nomeação das professoras que, se fossem divorciadas, deveriam apresentar documento comprovando que o motivo da separação não lhe foi desonroso e, caso fossem solteiras, deveriam apresentar documento de moralidade e licença dos pais. Para os adjuntos, neste caso, os requerimentos devem ser acompanhados de documentos que comprovem "que são de bom comportamento". Mesmo na Escola Normal, os futuros educadores já eram iniciados nos cuidados com a moral, visto que ao diretor incumbia: "inspecionar cuidadosamente tudo quanto respeita ao estabelecimento e, mormente, o que se refere à parte intelectual e moral da instrução dos alunos". Assim, desde o processo formativo estes profissionais possuíam obrigações morais, transmitidas aos seus futuros aprendizes por meio dos seus exemplos pessoais. Ainda no texto de 1908, encontra-se como dever do professor:

“Desenvolver em seus alunos o amor e a aplicação ao estudo e incutir-lhes, pela palavra e pelo *exemplo*, o sentimento do bem e da virtude”. A importância da boa conduta da equipe de docência explicita-se desde seu ingresso na Escola Normal até sua atuação profissional, tanto em sala de aula como em cargos providos por nomeação, como o de diretores. A orientação do caráter das crianças é exposta como uma das obrigações daqueles que ensinavam na Escola Normal, e soma-se a isso a já mencionada disciplina curricular de Instrução Moral e Cívica presente nos horários escolares. A exortação das boas procedências era tida como elemento importante, tanto que estava previsto no Regulamento de 1911 que o Secretário Geral da Instrução Pública deveria, de acordo com as informações prestadas a ele, “elogiar ou censurar os professores”.

Para o registro escrito daqueles que sofreram penalidade e daqueles que receberam elogios em virtude de boa situação escolar, o Regimento Interno de 1913 indica um livro de penas e um livro de honras, ambos dedicados ao corpo discente, mantidos também no Regulamento de 1946 como meio de registro. No livro de penas deveriam constar os nomes dos colegas que eram levados à diretoria, por algum aspecto que o prejudicasse na escola, incluindo o moral. Uma boa conduta por dois trimestres era premiada com o nome no livro de honra. Os motivos que os levavam a ter seu nome nestes livros relacionavam-se também a se portarem bem na escola, aplicação aos estudos e modo de proceder em sala. As boas e más ações para com os agentes educacionais e com os colegas também eram considerados. Este era um dos meios de educar dentro de determinados princípios. Algumas Ligas de Bondade também possuíam livros de honra, nos quais eram registradas as boas ações de seus integrantes. De toda forma, estas boas ações possuíam seu registro escrito nas atas mensais e nos relatórios anuais construídos pelos grupos. Os docentes e diretores que se destacassem em seu trabalho também possuíam o privilégio de ter seus nomes no livro de honra, este dedicado aos profissionais, da Diretoria da Instrução Pública.

Os elogios também entravam na categoria da exortação às boas ações, e deveriam ser feitos primeiro perante à classe, depois perante à sessão do aluno, ou então pelo diretor da instituição. Eles deveriam ser dados conforme destaque no cumprimento dos deveres, não pelo seu aproveitamento, conforme o texto do Regimento Interno de 1913, mas pela

aplicação aos estudos e cumprimento dos deveres. A prática dos elogios aparece também no texto do Regulamento de 1916. Eles participavam da base de funcionamento da Liga de Bondade, pois cada ato de caridade, de bondade, de cumprimento do dever ou preocupação com o outro deveria ser elogiado pelos colegas, que demonstrariam sua satisfação com aquele elemento do grupo, permitindo que a vontade de praticar novas boas ações se firmasse. Os monitores, responsáveis por observar os colegas, traziam ao grupo as situações que presenciavam, e estas eram analisadas pelo grupo de sócios, guiados pela diretoria formada pelos próprios colegas.

Existe um aspecto que salta aos olhos quando se faz a leitura dos regulamentos e que é referendado pelas instruções de trabalho das Ligas de Bondade, a organização e a divisão do trabalho entre os participantes dos grupos. Os valores disciplinares e organizacionais estão expostos nos regulamentos, de forma bastante clara, mencionando cada função dos agentes educacionais, destacando os diretores e educadores, dividindo as responsabilidades e atribuindo a cada um sua missão e como deveria executá-la. As instruções das ligas preveem a eleição de uma diretoria formada pelos próprios componentes do grupo, para que estes pudessem aprender o trabalho e a forma de direção de uma associação, no aspecto burocrático e organizacional. Nota-se que também aí existe uma divisão dos trabalhos muito clara, disponibilizada nas instruções e que determina a função de cada membro da diretoria, além das obrigações dos sócios.

Pela observação da evolução dos textos regulamentadores da educação utilizados na reflexão, percebe-se que a importância da moralidade é mais notável nos textos mais antigos, e tendo como significado o bom relacionamento social e o respeito aos bons costumes da época. Conforme passam os anos e modificam-se os textos jurídicos, ela vai sendo alterada, passando a tratar-se mais do cumprimento de deveres, não só de educando, mas de cidadão. Este cumprimento de deveres associa-se, então, à caridade com as categorias sociais excluídas, ao cuidado com o outro, resguardando um tratamento especial aos colegas da escola, e ao respeito aos mais velhos. Surge também o elemento da disciplina, associado ao cumprimento de deveres. Portanto, um aluno que pratique boas

ações deveria ser também um aluno que seguisse as regras estabelecidas e garantisse seu bom exemplo aos colegas.

Este cumprimento de deveres, aliado à vigilância das atitudes, colabora com a conformação do *habitus* do educando. Produz-se na criança o sentimento de desejar seguir os bons exemplos expostos a ele – utilizando os dispositivos de exortação e punição -, para que então ela possa cumprir seus deveres objetivando o reconhecimento e evitando as punições indesejadas. Acompanhada por esta noção de deveres, a criança passa a absorver as disposições necessárias à sua vida escolar, que ajuda a moldar a sua corporeidade escolar, a qual acaba por estender-se ao restante do meio social com o qual convive, pois a disciplina, a noção de deveres e as formas de ser aprendiz, o acompanham em sua vida social. Com a conclusão da escolarização e o afastamento do ambiente escolar, nota-se que certos elementos desta conduta escolar se mantêm, quando não na criança, na influência que a escola exerce sobre o grupo familiar. Este é um dos objetivos da escola enquanto sua finalidade social, conforme o Regulamento de 1946 descreve: "como vestíbulo do meio social, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade, pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e a reação contra defeitos dominantes no meio social".

Este mesmo regulamento afirma que o que deve animar a escola seria o espírito claro de finalidade social, preceito que respinga nas instruções para as Ligas de Bondade, que devem ser grupos que trabalhem pelo bem social, que interfiram na moral e nos valores de seus alunos e que estes possam levar este aprendizado para seus lares, produzindo uma homogeneidade em prol do bem comum, das boas procedências e das boas ações. Mesmo as orientações dadas ao programa e ao ensino em 1946 afirmam que um dos objetivos é "desenvolver o espírito de cooperação e o desenvolvimento de solidariedade social". Estas palavras também estão nos objetivos das Ligas de Bondade, que buscavam em suas práticas homogeneizar o grupo e dar-lhes a "oportunidade" de mudar suas atitudes, partindo do princípio: "Quantos alunos passam pela escola sem que lhe seja oferecida uma oportunidade

para acordar do seu íntimo, qualidades que, despertadas, dariam ensanchas para um encaminhamento diferente ao tomado na vida!" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1944, p. 25).

*

* *

As Ligas de Bondade, conquanto práticas escolares, fazem parte de um grupo de objetos de pesquisa importantes para a História da Educação, cujo núcleo tem sido explorado com maior afinco nos últimos anos. Conhecer o cotidiano destes grupos permite compreender sua participação nas dimensões escolares relacionadas às práticas e que produzem a cultura escolar. As atividades destas associações dão pistas sobre o modo como atingiam os alunos para moldá-los nos valores desejados, configurando uma forma específica de atuação frente à difusão da moralidade.

Considerando as peculiaridades das Ligas de Bondade no Estado de Santa Catarina, observa-se que as premissas caras ao desenvolvimento destas associações escolares – a valorização das boas condutas, sobretudo -, estiveram presentes nos projetos de escolarização estatais. Ou seja, os valores defendidos na esfera dos regulamentos e regimentos internos eram difundidos nas pequenas esferas de atuação prática no cotidiano, como as ligas.

Notou-se que um dos valores mais presentes nos textos era a boa conduta como parte da moralidade adequada à época. A importância da moralidade permaneceu em todos os documentos. Ela apenas se deslocou, estando inicialmente em primeiro plano - como quando a moralidade apresenta o mesmo estatuto que o preparo pedagógico na seleção de docentes, conforme o regulamento de 1908. Ao longo dos anos esta moralidade passou a estar presente em disciplinas, as quais também sofreram alterações. No período das Ligas de Bondade, estes grupos passaram a ser o lócus privilegiado das discussões moralizantes, pois

a moral já era tida como uma espécie de tema transversal, a ser estudado unido às outras disciplinas. Mas durante a leitura dos textos legislativos nota-se que isso não diminui sua importância diante do projeto de escolarização definido por Santa Catarina para seus alunos. A moralidade foi parte integrante deste projeto e manteve-se como tal, apesar dos deslocamentos no texto das regulamentações ao longo dos anos.

Estas regulamentações interferiram de forma direta nas propostas diárias de andamento das Ligas de Bondade, que deveriam cumprir prescrições e determinações estabelecidas em lei. Suas atividades seguiram instruções originadas na esfera estatal, fiscalizadas e observadas por representantes dos dirigentes educacionais, o que implicou em certa homogeneidade das práticas, permitindo serem observadas e analisadas conforme o capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV:

A TRANSMISSÃO VALORATIVA REALIZADA PELAS LIGAS DE BONDADE

CAPÍTULO IV
A TRANSMISSÃO VALORATIVA REALIZADA PELAS LIGAS DE BONDADE

"Para louvar o Senhor
No viver de cada dia
Faça o bem, seja a quem for
Porque o bem só traz alegria."
Liga de Bondade Duque de Caxias
Escola Estadual Desdobrada Dr. Nereu Ramos
Município de Barra Velha – 1944

4.1 CARACTERIZANDO AS LIGAS: SEU COTIDIANO

A leitura das atas e relatórios disponíveis acerca das Ligas de Bondade permitiu observar grande diversidade entre os diferentes grupos formados nas escolas de ensino primário em Santa Catarina. Esta prática pode ser observada de diferentes perspectivas, pois são vários os aspectos que formaram o cotidiano e as atividades realizadas. Além do trabalho interno - que contempla o registro nos relatórios, as reuniões, e outras atividades - há a transmissão de uma série de valores para seus integrantes, a presença de elementos nacionalizadores, o uso de métodos do movimento escolanovista e a participação docente no processo.

O trabalho interno realizado no cotidiano das Ligas pôde ser recomposto por meio dos registros, na medida em que foram escritos para relatarem suas atividades ao Departamento de Educação, com finalidade de fiscalização. Sabe-se da possibilidade de as informações contidas nos documentos não serem absolutamente condizentes com as ocorrências, no entanto, por fazerem parte dos poucos registros das Ligas de Bondade (sobretudo acerca de suas atividades) e por serem arquivos oficiais do Estado, são utilizados aqui como fonte privilegiada no exame do objeto.

Os arquivos encontrados são, em sua maioria, manuscritos e, em alguns casos, datilografados. Apesar da estruturação formal, com cabeçalho, desenvolvimento, conclusão, grande parte apresenta certa informalidade pelo colorido e pelas ilustrações que

acompanham os textos. O gênero predominante é a descrição, composta pelos relatos das atividades cotidianas das Ligas de Bondade e dos resultados que pudessem ser notados nas condutas dos alunos.

Em alguns relatos está descrita a quantidade de sócios da associação escolar do estabelecimento. Em outros casos, há menções de que todos os alunos faziam parte da Liga de Bondade, o que foge à determinação estatal sobre a composição dos grupos, que deveriam num primeiro momento ser selecionados e, depois, trazerem novos sócios. Esta situação está presente no Capítulo III, quando se trata de que os processos de aprendizagem definidos pela legislação costumam sofrer alterações na prática, não sendo totalmente condizentes com as diretrizes pré-estabelecidas. Isto se dá em virtude das peculiaridades de cada processo, considerando que envolve diferentes lugares, pessoas, possibilidades de acesso a determinadas metodologias, entre outros. Assim, as adaptações dos textos da lei acabam sendo realizadas pelos docentes para as realidades locais, constituindo a cultura escolar de cada instituição. Deste modo, a constituição dos grupos por todos os alunos da escola pode denotar uma compreensão errônea da regulamentação das Ligas de Bondade, ou um acerto realizado considerando a real situação destes estabelecimentos. A circular n. 94, analisada no Capítulo II, comprova esta adaptação às realidades locais, ou mesmo certa subversão a alguns pontos da lei, quando menciona as situações percebidas pelos inspetores escolares que estavam em desacordo com a proposta.

O número de integrantes apresentados nos textos examinados variou de cinco a oitenta e cinco. Cabe lembrar que nem todos os escritos possuíam este registro de participação. O ano de fundação das ligas também apresentou variação, iniciando em 1941 e finalizando em 1949; mas este dado também não apareceu em todos os documentos. Esta variação numérica está, de modo geral, relacionada à quantidade de alunos matriculados nas escolas. Novamente nota-se a questão da presença das peculiaridades de cada instituição escolar, afinal os grupos possuíam diferentes constituições, mas o que importava, segundo o argumento estatal, era manter a associação organizada e funcionando de acordo com os valores defendidos.

Apesar do fato que as Ligas de Bondade não eram obrigadas a possuir um patrono como as outras associações auxiliares, muitas realizaram homenagens a grandes nomes da pátria e assumiram a respectiva denominação. Ou, então, o nome assumido retratava algum aspecto relacionado à bondade, ou eram nomes de pessoas que haviam praticado atos exemplares, tais como os santos. Assim, os patronos descritos são os mais variados: Padre Anchieta, Menino Jesus, Dom Pedro II, Bom Samaritano, Duque de Caixas, Dom Pedro I, José Bonifácio, Darci Vargas, Getúlio Vargas, Santa Luiza, Maria Auxiliadora, Osvaldo Cruz, São Vicente de Paula, Princesa Isabel, Ana Néri, Floriano Peixoto, Olavo Bilac, São Pedro, Santa Terezinha, São João Bosco, Cardeal Dom Jaime Lâmara, São Sebastião, São Luiz, Santos Dumont, Chiquinha Rodrigues e Tiradentes.

Algumas formas de monitoramento de condutas eram utilizadas pelas Ligas de Bondade, como deixar os sócios observando os colegas no trajeto que levava à escola. Um sócio era responsável por verificar os atos de bondade feitos pelos seus colegas e, conforme seus relatos, os alunos que não procediam bem tinham seus nomes registrados no livro negro, e os que praticavam bons atos iam para o livro de honra. Este monitoramento destaca-se porque se assemelha a um desdobramento das fiscalizações sofridas pelos estabelecimentos escolares conforme os Regulamentos da Instrução Pública, sobretudo pela inspeção escolar. Ou seja, enquanto as escolas eram fiscalizadas pelos órgãos superiores de educação, a pequena associação escolar também possuía um trabalho de monitoramento, trazendo, portanto, um aspecto social para dentro do cotidiano infantil. O uso dos livros de penas e de honras são práticas encontradas também no Regimento dos Grupos Escolares, analisado no capítulo anterior desta dissertação. Nele consta que estes dois livros deveriam fazer parte do material de escrituração escolar (SANTA CATARINA, 1914, p. 21), ou seja, eram meios utilizados posteriormente para fiscalização e deixavam registradas as condutas dos alunos.

Cada Liga de Bondade apresentava peculiaridades, como a utilização de distintivos, em alguns casos, para diferenciar os sócios dos outros alunos[9]. Eles receberiam estes

[9] Relatório 87.

distintivos apenas quando fossem considerados prontos, o que denota certo aspecto ritualístico, alinhado com o ingresso na liga por meio de juramento. Esta distinção era uma forma de exortação às boas condutas, uma diferenciação entre aqueles que seguiam os valores morais legítimos e aqueles que ainda não haviam alcançado a perfeição neste sentido.

Alguns relatórios são bastante sucintos, trazem apenas a quantidade de sócios da Liga, descrevem a Diretoria e trazem breves informações, como a quantidade de bons atos praticados pelos alunos; informação de que as atividades da Liga estão paralisadas temporariamente; ressalva da recente fundação do grupo e, portanto, ausência de resultados de grande vulto.

Para facilitar a leitura da análise a seguir, ao invés da descrição total de ano, estabelecimento escolar, entre outros dados necessários para referenciar as fontes, optou-se por realizar uma substituição, referenciando a fonte em forma de nota de rodapé. As fontes foram organizadas em uma tabela que segue na seção de anexos deste trabalho, contendo a numeração respectiva dos relatórios, que permite uma leitura mais "limpa" do texto e não desconsidera nenhum dado, pois as informações necessárias estão na tabela mencionada. Além disso, os breves textos colocados entre as aspas são transcrições literais dos escritos nas atas e relatórios, acompanhados sempre da referência aos documentos nos quais foram encontrados.

Esta seção, portanto, busca apresentar os relatos encontrados nas fontes, sistematizando-os de forma que se visualizem as práticas cotidianas das Ligas de Bondade e as atitudes favoráveis ou boas ações desenvolvidas pelos seus sócios. É possível observar como as situações de convivência social aparecem nestas práticas, não apenas como reprodução do social, mas transfiguradas para a realidade das escolas, como Juliá já mencionou em seus estudos. Estes relatos permitem estabelecer uma reconstituição do funcionamento destas associações auxiliares, bem como da forma pela qual os valores moralizantes eram incutidos nos alunos por meio das atividades e momento vivenciados.

Os termos destacados referem-se às atividades que faziam parte das práticas das Ligas de Bondade, identificadas nas fontes e agrupadas para melhor visualização. Em síntese, as práticas encontradas foram: *reuniões, eleições, festas escolares, palestras, caixinha das boas ações, campanhas, doação de esmolas, tratamento de enfermos, doação de alimentos, homenagens.* Estas atividades cotidianas permitem observar as metodologias utilizadas como ponto de partida para moldar as crianças, sempre lembrando que isto era feito de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo estado, materializadas nas instruções de cada associação auxiliar ou mesmo nos regulamentos e regimentos internos.

Conhecer estas atividades permite delinear o objeto estudado e situa-o diante das investigações em educação:

> A preocupação com a ação dos sujeitos sociais, sua experiência ou prática, atingiu de forma contundente as investigações no campo educacional. Não apenas colocou professores e alunos no âmago das análises sobre a escola e a escolarização, ampliando o leque das abordagens pela consideração às escolhas nem sempre conscientes que realizaram. Mas, principalmente, propiciou rever o binômio escola-cultura sob outros prismas que o da transmissão cultural, acompanhando as mudanças epistemológicas abertas com os estudos culturais. Sob esta nova perspectiva analítica, a escola precisou ser invadida, perscrutada na internalidade dos processos que construía, interrogada nos modos como traduzia as demandas sociais em ações escolares e nas formas como organizava, classificava, contabilizava e administrava seu cotidiano (VIDAL, 2009, p. 105).

Acerca de suas atividades, a característica mais presente nas Ligas de Bondade é a de serem grupos que se *reuniam com frequência*, em média uma vez por mês ou, em alguns casos, uma vez por semana. Apenas sócios poderiam participar das reuniões, as quais eram realizadas em uma sala de aula nas escolas de ensino primário. Ao que tudo indica, não havia uma sala própria para a realização destes encontros, diferente de outras associações como o museu escolar, por exemplo, que em alguns casos possuía um espaço especial destinado às suas atividades. Mas a inexistência deste espaço não comprometia as atividades das Ligas de Bondade, pois as reuniões eram momentos de conversa, a fiscalização sobre o agir dos alunos e a busca por praticar atos de bondade se davam na rotina da escola e da comunidade a ela vinculada. Por esta situação, eram grupos cuja

manutenção nos educandários não era difícil, considerando ser desnecessário um espaço próprio para suas atividades que fosse além da sala de aula.

O *resultado das eleições* para diretoria da Liga de Bondade aparece apenas em nove relatórios, em cujas escolas haviam sido feitas formações recentes. Porém, conforme prevê o Decreto n. 335, de 28 de setembro de 1948, que regula os relatórios, a composição da diretoria aparece como elemento recorrente, quase na totalidade dos relatórios. Três relatórios, inclusive, se resumem a isto: os dados da instituição escolar, quantidade de participantes da Liga de Bondade e lista de nomes e cargos da diretoria. As eleições eram realizadas entre os membros quando já existisse uma formação, ou por indicação dos superiores da escola, no caso de grupos recém-fundados.

Além das eleições, em algumas ocasiões os membros das Ligas de Bondade organizavam *festas escolares*, assim como outras associações auxiliares também organizavam as suas. Este tipo de ocasião colocava em prática a premissa estatal das festas escolares, mencionadas nos Regulamentos da Instrução Pública e Regimentos Internos analisados no capítulo anterior. Os conteúdos cívicos da escola primária se valeram, especialmente no período do Estado Novo, das festividades para incutir nas crianças temas de interesse patriótico, por meio de comemorações cívicas, solenidades e exposições. O elemento moralizante aparecia, portanto, alinhado a estes festejos cívicos, buscando despertar nos alunos as qualidades desejadas. Aline Choucair Vaz (2006) identificou que:

> O jogo político presente nas festas cívicas inicia-se a partir de sua organização, local, convidados, ritos, etc, e revela iniciativas e referências simbólicas dos elementos que se quer legitimar ou esquecer, tornando-a um teatro político, em que escolhas são feitas a partir dos significados que se quer fundar. (VAZ, 2006, p. 47)

Os “significados que se quer fundar”, conforme a citação acima, estão associados aos valores defendidos nas Ligas de Bondade, presentes nas festas escolares. Em geral, estas festas eram enlaçadas às festividades da sociedade em geral, como encerramentos de ano aliados ao Natal, comemoração da Semana da Criança, e feriados cívicos como Dia da

Independência, Dia da Bandeira, entre outros. Há cópia do convite para a festa realizada pela Liga de Bondade Padre Anchieta[10] em comemoração à Semana da Criança. Em seu interior, destacam-se a apresentação do "Hino aos Pássaros" e do poema "À minha Pátria", denotando, respectivamente, uma valorização do respeito à natureza e ao país. Uma das Ligas de Bondade realizou, inclusive, uma festa totalmente dedicada ao aprendizado sobre a proteção da natureza, em cujos festejos apresentaram-se cantos e poemas dedicados a esta causa. Em outra situação, nota-se na festa a apresentação dos poemas "A caridade", "Dar esmola", "Os cães abandonados", acompanhados por hinos e pelo "Elogio aos Alunos", estratégia de exortação muito presente nos Regulamentos da Instrução Pública. Além disso, as Ligas de Bondade também participavam das festas de outras associações auxiliares da escola e das festas organizadas pelas direções das escolas em datas especiais. Fiori e Carvalho (2007) destacam que a moral difundida em Santa Catarina neste período colocava em primeiro plano os objetivos da política de estado, que era essencialmente nacionalista, e as Ligas de Bondade seriam a ilustração desta situação. Esta constatação explica a quantidade de elementos patrióticos que rondavam as práticas das ligas. Os autores mencionam ainda que não bastava ser nascido em terras brasileiras, mas sim adorar a pátria e colocá-la acima de qualquer coisa. O bom brasileiro era aquele que "coloca a pátria acima da família, e que, de preferência, sem sotaque, domina o idioma português" (FIORI; CARVALHO, 2007, p. 09).

Algo muito presente na rotina das Ligas de Bondade eram as *palestras* realizadas pelos professores que orientavam os grupos, ou mesmo por algum aluno que lia alguma lição sobre os temas vinculados à associação. Esta situação se dava de diferentes formas, podendo ser uma palestra a um grande grupo (por vezes os alunos de toda a escola era incluídos), a leitura de um texto que apresentasse uma lição, a explanação de uma lição pelo professor apenas aos sócios durante as reuniões (a chamada preleção), ou apenas as chamadas "palavras sobre" que se constituíam em um pequeno discurso acerca de um tema

[10] Relatório 02.

específico. Estas eram formas diferenciadas de fazer a mensagem chegar aos alunos, propagando o aprendizado das mais diversas formas.

Em alguns casos, as lições eram dadas a partir dos resultados de outra atividade realizada nas Ligas de Bondade: as *caixinhas de boas ações*. Tratava-se de objetos onde os sócios inseriam papéis com exemplos recentes da sua boa conduta, em geral caixas de madeira ou papelão. Estas caixas eram abertas durante as reuniões da Ligas de Bondade e realizava-se a leitura do conteúdo dos papéis, ou pela professora que orientava o grupo ou por algum aluno participante. O nome mais comum era "caixa das boas ações", mas elas estão descritas nos relatórios também como "caixinha das boas ações", "cofre de boas ações" e "caixa da bondade". As boas ações eram elogiadas e as más eram repreendidas pelo responsável da associação[11]. Segundo os docentes, a melhora no convívio entre as crianças é notável após a inserção desta prática nas escolas, o que leva a questionar se de fato isto ocorreu ou se escreviam isto nos relatos apenas para indicar aos seus leitores que as Ligas de Bondade eram realizadas de forma correta e atingiam resultados concretos.

Outra atividade frequente das Ligas de Bondade, era a mobilização de *campanhas* de arrecadação de fundos financeiros e a busca por doações. Entre estas, a mais importante é a Campanha Pró-Natal dos Lázaros e Filhos de Lázaros, da qual todas as ligas deveriam participar segundo instruções governamentais. No entanto, devido à importância desta campanha e sua relação com as Ligas de Bondade no Estado de Santa Catarina, a análise das informações será apresentada doravante neste trabalho, em seção específica sobre o tema.

Por ora, outras campanhas mencionadas interessam, do ponto de vista da mobilização incentivada aos alunos para que praticassem a caridade. Novamente surgem peculiaridades de alguns grupos: os alunos de uma Liga de Bondade se uniram para arrecadar dinheiro e roupas para a viúva do servente da escola, cujo marido havia falecido por motivo de doença. A campanha mais inusitada registrada nos relatórios é da Liga de Bondade "São Vicente de Paula", que buscou arrecadar contribuições financeiras para "o

[11] Relatórios 132, 138 e 139.

monumento de Vidal Ramos[12]". Não está descrito se o monumento seria exposto na instituição escolar ou em outro ambiente. Novamente aparece aqui a elevação dos elementos patrióticos, fruto do nacionalismo refletido nas legislações educacionais catarinenses.

Além das campanhas, algumas Ligas de Bondade possuíam um cofre no qual os sócios depositavam suas contribuições financeiras, e que de um modo geral era deixado ao lado da caixa de boas ações – quando a caixa não era a mesma. Neste caso o dinheiro arrecadado era direcionado a alguma pessoa pobre ou a alguma ação da Liga de Bondade. O agradecimento às crianças que doavam era feito, em geral, com o elogio público do professor e com salva de palmas. Vê-se aqui a manifestação das diretrizes estabelecidas nos Regulamentos da Instrução Pública, que trazem os elogios como forma de exortação às boas condutas. Além da salva de palmas houve um caso[13] no qual o dinheiro foi entregue diretamente ao inspetor escolar, que se encarregaria de destiná-lo a alguma obra de caridade, o que denota um retorno simbólico ainda maior para os colaboradores, pela importância da função de inspetor e o respeito que tinham por ela. Além das campanhas e do cofre de arrecadação, eram realizadas com frequência doações financeiras a pessoas em particular, as chamadas *esmolas*. Em alguns relatórios que descrevem os bons atos realizados pelos integrantes das Ligas, há registros do ato de "dar esmola".

O *tratamento às pessoas enfermas* era outra prática associada à bondade, de forma especial quando os alunos eram incentivados a realizarem visitas a estas pessoas, assim como o cuidado com os colegas enfermos na instituição escolar, que também estava presente. O socorro a um aluno que estava em sua casa e doente, o caso em que os sócios da Liga de Bondade levaram uma menina que estava doente à sua casa e o caso em que levaram uma criança à farmácia são representativos da preocupação em auxiliar os colegas e dar-lhes conforto em momentos de dificuldade. A entrega de remédios a uma família que passava pela escola e a organização de uma farmácia por duas outras Ligas de Bondade

[12] A biografia de Vidal Ramos encontra-se disponível nesta dissertação.

[13] Relatório 55.

trazem em si o elemento da prevenção, para que estivessem preparados quando surgissem imprevistos. A participação dos professores responsáveis com relação a esta prática parece ir além do acompanhamento das crianças nas visitas, na medida em que existe relato de que a professora sugeriu o início das visitas aos enfermos e também do agradecimento da professora ao empenho das crianças em irem visitar um colega aleijado que estava enfermo, levando a ele um presente comprado com a arrecadação da Liga de Bondade. Ademais, como as associações auxiliares da escola cooperavam entre si, o Pelotão de Saúde era auxiliado pela Liga de Bondade em algumas escolas. Por definição, era este pelotão o responsável pelos aspectos relacionados à saúde e ao asseio nas escolas, mas como as ligas se ocupavam da bondade, auxiliavam no processo de dar conforto a quem estivesse precisando.

O *ato de dividir e a doação de alimentos* eram reconhecidos como atitudes condizentes com os propósitos da bondade pregada pela associação auxiliar. A divisão dos lanches trazidos de casa com os colegas mais pobres era comum, e destaca-se o relato escrito por uma professora: "A pequena Erna Schell, aluna do primeiro ano desta escola, tendo o seu lanche que trouxe para a pausa, mas vendo que sua colega mais pobre a olhava com um modo singular, ofereceu este a sua colega, pois disse esta que não almoçara porque nada tinha em sua casa à hora que saíra para aula. Erna sorriu ao ver o apetite satisfeito de sua pobre coleguinha". E, reforçando a boa ação contida no ato da divisão, segue ao relato a seguinte frase: "Os sentimentos como este devem ser imitados, são dignos de um coração bondoso e magnânimo"[14]. Ou seja, além de descrever a situação, a professora busca realizar um breve comentário a título de análise, que incentivava a imitação do ato da aluna, no qual novamente nota-se a utilização do exemplo como meio de incentivar condutas.

Algumas *homenagens* eram realizadas durante as reuniões - ou incluindo todos os colegas da instituição escolar - pelas Ligas de Bondade. As principais homenagens estavam vinculadas aos elementos patrióticos e às pessoas que prestaram serviços ao país, como no

[14] Relatório 36.

caso de Tiradentes, o “grande mártir que morreu por amor da pátria”[15], e do “grande herói” Duque de Caxias. Tiradentes surge, ainda, como “inesquecível vulto de nossa pátria” e recebeu homenagens com poesias e leitura, realizada pela presidente da Liga de Bondade, de sua biografia. O mesmo ocorreu com General Osório e Almirante Barroso. “O Dia da Pátria” também não passava despercebido e recebia homenagens especiais por parte das diversas Ligas de Bondade. Sublinham-se novamente os elementos patrióticos, trazendo as definições políticas para o interior dos estabelecimentos escolares.

É interessante observar a representação que os professores e alunos participantes possuíam da própria função da Liga, pois alguns relatórios trazem o que era dito aos novos sócios nas primeiras reuniões, para que estes se inteirassem das finalidades daquela associação. De um modo geral, a primeira reunião era direcionada a este tipo de explanação. As finalidades a serem atingidas e as regras estipuladas eram as mais diversas: a necessidade de auxiliar uns aos outros; deveres dos sócios; como deveria ser a boa conduta para se manter sócio da Liga; a exigência de ser “bom filho, ordeiro, assíduo, aplicado, obediente aos pais e amigo dos irmãos, ter boa conduta em todos os lugares, fazer o bem e não o mal, respeitar os mais velhos, fazer favores e dar esmolas, realizar boas ações”. Eles recebiam nas últimas reuniões orientação sobre o “serviço de auxílio e bondade nas férias, como deveria ser a maneira de tratar os pais em casa, sua dedicação na rua e em lugares públicos e a cooperação e auxílio que deveriam ofertar a quem merecesse”[16].

Estas atividades confirmam que não bastava possuir os valores compartilhados pela sociedade, de acordo com a consciência coletiva, mas era necessário aprender a seguir as condutas determinadas. As consciências individuais deveriam saber agir de acordo com a legitimidade social, que valorizava as atitudes concretas que pudessem ser exibidas, como a prática das boas ações. A busca pela boa conduta colaborava com a coesão social, mantendo os indivíduos em uma mesma linha de convivência. Para tal busca as Ligas de Bondade utilizaram instrumentos para difundir os preceitos morais.

[15] Relatório 12.

[16] Relatório 18.

4.2 OS MEIOS UTILIZADOS PARA A PROPAGAÇÃO DO APRENDIZADO

Para a obtenção do sucesso com as realizações das Ligas de Bondade, partindo das informações encontradas no material empírico, notou-se que a propagação do aprendizado entre os alunos era provocada por diversos meios. Pode-se afirmar que estes meio eram metodologias de ensino, de inculcação moral, que compunham a forma como os valores iriam atingir as crianças para que fossem compreendidos por elas.

Estas metodologias faziam parte de uma cultura escolar específica, na qual os saberes eram adaptados às situações apropriadas de aprendizagem. Acerca da transposição dos saberes no ensino primário, Xavier (2005, p. 85) assinala que:

> [...] os saberes do ensino elementar sofrem, ainda mais que nos outros níveis de ensino, os imperativos da didatização. Nele, conteúdo e método estiveram sempre condicionados às necessidades imperiosas da transposição didática, isto é, a tradução do saber às condições do desenvolvimento infantil, e por isso, na escola primária, é ainda maior a evidência da cultura escolar como uma criação *sui generis* da escola.

Os métodos utilizados pela escola primária deveriam ser uniformizados, conforme nota-se pela leitura dos Regulamentos e Regimentos Internos realizada no capítulo III desta dissertação. As instruções para as associações auxiliares da escola, por exemplo, eram de nível estadual, constituindo parte das culturas dos estabelecimentos escolares. Ainda assim, sabe-se que:

> Uma outra precaução a tomar é distinguir prescrições ou modelação de práticas. As prescrições desenham os contornos do possível, indiciando alguns dos repertórios disponíveis ao sujeito, mas não inibem que outros repertórios sejam ativados, construindo atos não previstos. Assim, quando observada na sua regularidade, a materialidade da escola traz as marcas da modelação das práticas escolares. Mas, quando percebida em sua diferença, revela índices das subversões cotidianas ao arsenal prescritivo, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operaram inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares (VIDAL, 2009, p. 109).

Vidal, neste parágrafo, menciona a questão da materialidade escolar, mas pode-se utilizar sua compreensão para afirmar a subversão com relação às práticas escolares. Muito provavelmente, nem todas estavam de acordo com a uniformização pretendida pelos dirigentes educacionais e assim os atos não previstos podem ter surgido. No entanto, as marcas presentes permitiram que fossem observados os principais instrumentos cotidianos das Ligas de Bondade.

Cada associação possuía metodologias diferenciadas e foi possível identificar como meios utilizados pelas Ligas de Bondade: lições temáticas; prática de boas ações; participação nas Campanhas Pró-Natal dos Lázaros; utilização de *slogans* e imagens. Estas formas de propagação do aprendizado foram sistematizações realizadas para uma melhor visualização dos meios de difusão dos preceitos das Ligas de Bondade estudadas.

4.2.1 As lições temáticas e a práticas das boas ações

As reuniões das Ligas de Bondade costumavam ter um tema diferente em cada data, prática esta não nominada nos registros, mas que se optou por chamar de *lições temáticas*. Para um exemplo bastante claro acerca da utilização de um tema por reunião, cita-se que as explanações se deram em torno dos seguintes assuntos: trato com os mais velhos; obediência; dignidade pessoal; falso testemunho e amor à verdade[17]. Os assuntos registrados no Relatório 11 possuem um caráter mais generalista: bondade em casa e na escola; bondade para com os irmãos pequenos; bondade para com os passarinhos. Havia ainda a discussão de como agir com bons modos; orientações do bom comportamento; auxílio aos animais e às árvores; tratamento destinado às pessoas pobres; retirada de objetos do caminho para que as pessoas não se machucassem. A caridade, a fé e o comprometimento dos alunos com a bondade eram defendidos buscando exemplos nas atitudes dos próprios sócios, e há ainda os conselhos sobre “amar o trabalho porque o preguiçoso não é estimado por ninguém”.

[17] Relatório 07.

As lições desencadeavam atitudes das crianças, que eram colocadas à prova nas Ligas de Bondade, ou por meio da caixa de boas ações ou pela exposição dos monitores, responsáveis pela observância dos colegas. As situações e o agir dos alunos exemplificam o que era considerado como boa ação e permitem apreender o espírito de bondade difundido por estes grupos. Assim, seguem algumas ocorrências encontradas nos relatórios, frutos da "boa conduta" da qual os professores se orgulhavam, conforme suas notáveis exaltações nos textos.

A observação das boas ações perseguidas pelos alunos faz notar o aspecto prático da utilização dos valores que compõem a noção de bondade. A discussão dos valores identificados será feita mais adiante, em seção específica sobre o tema. No entanto, cabe neste momento apresentar os relatos encontrados das boas ações praticadas pelos alunos, que estão organizadas em torno do núcleo comum identificado e estabelecido para esta análise. A importância de compreender estas boas ações resulta da necessidade de vislumbrar o que as atas e relatórios continham no sentido de descrição das boas condutas, afinal estas, por estarem presentes nos registros sinalizam para uma legitimidade por parte dos grupos. Os núcleos estão destacados e referem as boas ações à: *elementos da natureza, bem estar dos colegas, conservação e asseio do ambiente escolar, evitar a violência, divisão de bens.*

Alguns momentos de agir a favor da bondade estavam diretamente relacionados a *elementos da natureza*, sobretudo ao cuidado com os animais. É este cuidado que fez com que alguns alunos evitassem que "meninos maus atirassem pedras em cães e passarinhos", e que outra tirasse um cachorro que estava se enforcando em uma corrente. Menciona-se também que integrantes da Liga deram conselhos aos colegas que maltratavam animais. Grande parte das escolas das quais os documentos encontrados são decorrentes localizavam-se em áreas rurais, o que implicava uma relação próxima entre as crianças e animais de criação. Isto desencadeou situações envolvendo animais como vacas e cavalos, como no caso em que um integrante descreve sua boa ação: "Ontem saiu um boi do pasto do nosso vizinho e eu vi e botei ele no pasto e ele ficou muito contente e me agradeceu

muito”[18]. Outro relato: “No dia 1º de julho eu vinha da venda e tinha um valo dentro do pasto. Eu olhei estava um novilho que tinha caído no valo; ele não podia sair. Eu fui lá e disse para o Dono. Ele me agradeceu muito” [19]. No mesmo relatório, um aluno descreve a situação em que estava passeando, encontrou um cavalo perdido numa “roça” e o “tocou” até a casa do dono, que ficou muitíssimo grato. Ainda outro aluno “tocou” uma vaca para que esta saísse do caminho pelo qual dois meninos deveriam passar, mas não haviam passado por medo do animal.

Muitos alunos preocupavam-se com o *bem estar dos colegas* e retiravam objetos do caminho, do pátio da escola, entre outros. Conforme os registros, eles recebiam orientação de que este era um ato de bondade, pelo teor de cuidado com o semelhante ali presente. Assim, quando enumera e cita as boas ações praticadas pelos alunos, o Relatório 20 menciona a retirada de pregos e vidros da estrada pública. Também foram retirados do caminho cascas de frutas; galhos e espinhos[20]; e madeiras[21] – sobretudo aqueles que atrapalhavam a passagem. Uma situação especial ocorreu com a Liga de Bondade “Duque de Caxias”, em virtude do falecimento de um dos sócios no mês de setembro. Segundo as informações, os alunos acompanharam o sepultamento e em outubro levaram flores ao colega falecido. No mês de novembro, ao Dia de Finados, os colegas levaram cinco coroas de flores ao cemitério, compradas com uma arrecadação realizada entre os participantes da Liga.

Alguns sócios também participavam da *conservação e asseio do ambiente escolar*, como quando recolheram do pátio cipó, pedaço de vidro; varreram o pátio da escola e a sala de aula; arrancaram um “pé-de-espinho” do pátio e ervas más. A limpeza da sala de aula se repete no Relatório 47 e em outros, e ainda cita-se a colaboração que os alunos da Liga de Bondade tiveram no cuidado com o pátio e com as salas de aula. Destacam-se as situações

[18] Relatório 51.

[19] Relatório 74.

[20] Relatórios 45, 46, 51, 78.

[21] Relatórios 77 e 79.

de doação da arrecadação mensal para a "aquisição de artigos necessários à intensidade do asseio na sala de aula"[22]; e de realizar a limpeza da sala de aula todos os sábados, colocar flores nos vasos da sala e doar copos à escola.

As brigas entre os alunos eram repreendidas com veemência, sobretudo quando se tratava de sócios das Ligas de Bondade. Ocorria também que os sócios chamavam a atenção de seus colegas pelas brigas, *evitando a violência*, como o exemplo da secretária da Liga de Bondade que apartou a briga de dois alunos e repreendeu suas ofensas. O relatório 41, por exemplo, descreve que foram punidos dois alunos por terem brigado no caminho da escola, mas não cita qual foi a punição aplicada.

Entre os alunos ocorriam alguma situações nas quais eles tinham a oportunidade de praticar boas ações por meio da *divisão de seus bens*. Assim, uma integrante descrita no Relatório 50 deu um caderno a uma colega da escola que não tinha; um menino deu seu lápis a um colega que havia perdido o seu; outro deu folhas de caderno ao colega. De acordo com o Relatório 24, os alunos concluintes desta escola doaram seus livros aos próximos que iriam cursar aquela série. Registrou-se ainda o caso de um agasalho que foi rasgado por uma menina no recreio, e uma integrante da Liga de Bondade costurou-o. Também neste relatório aparece a situação em que uma pequena menina na creche estava zangada "e foi acalentada pelas alunas da Liga, voltando à sua felicidade infantil".

Por meio das atividades envolvendo as boas ações, pode-se notar a articulação presente entre as regulamentações estatais e as práticas das Ligas de Bondade, afinal o Decreto n. 2.991 afirmava em seu texto que a prática dos bons hábitos leva às virtudes permanentes. Neste sentido funcionava a pedagogia presente nas ligas, pois com as pequenas condutas corretas diárias procuravam conformar as personalidades das crianças, a fim de que mantivessem estas condutas na futura convivência social. Assim também Bourdieu defende a importância das primeiras experiências para as posteriores, em especial as primeiras estruturadas pela ação escolar. O *habitus* primário possui grande capacidade

[22] Relatório 67.

geradora de novas práticas e engendra respostas às necessidades sociais de acordo com as possibilidades articuladas anteriormente.

4.2.2 A Campanha Pró-Natal dos Lázaros

Mesmo uma leitura superficial dos relatórios e atas da Ligas de Bondade do Estado de Santa Catarina permite notar que havia uma íntima relação com a Campanha Pró-Natal dos Lázaros e Filhos de Lázaros. No entanto, estas fontes, por si só, não fornecem informações suficientes para que se estabeleça uma compreensão do que se trata a campanha e de que natureza era a relação com as Ligas. Apenas durante a busca pelos Regulamentos e Regimentos Internos realizada nos Diários Oficiais é que foram encontrados textos esclarecedores acerca desta questão, utilizados como fontes para a obtenção das informações que seguem.

Texto publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina em 21 de janeiro de 1937 dá conta da existência da Sociedade de Assistência aos Lázaros e Defesa Contra a Lepra, instituição de caráter nacional, cujos representantes correm o país buscando fundar novos pólos em diversas cidades. No caso deste texto ele descreve o processo de fundação e eleição da diretoria do município de Mafra/ SC. A instituição busca arrecadar financiamento para tratamentos de leprosos e para investir no combate à lepra. Trata-se da doença também conhecida como mal de Hansen ou hanseníase, contagiosa e que, na época em questão, possuía muitos infectados. Os leprosos eram chamados de Lázaros, em referência a Lázaro, personagem bíblico que possuía esta doença. Diversas prestações de contas e balancetes podem ser encontrados nos Diários Oficiais do Estado de Santa Catarina.

Neste estado havia a Colônia Santa Teresa, instalada pelo governo do Interventor Nereu Ramos, onde os leprosos eram isolados e recebiam o tratamento adequado, evitando assim seu contato social e o contágio da doença. Há também um componente social neste isolamento, pois as pessoas com esta doença não eram bem tratadas pelas outras, e existia uma repulsa que levava o indivíduo a se isolar de toda forma. Havia também o chamado

Preventório, Educandário Santa Catarina, destinado aos filhos dos leprosos. Se a criança fosse separada dos pais doentes ela tinha a chance de não adquirir a doença, transmitida no contato íntimo. Assim, muitos pais abriam mão de educar seus filhos e os destinavam ao Educandário, que realizava esta tarefa. Também esta instituição era mantida pela Sociedade de Assistência aos Lázaros de Santa Catarina, e o Diário Oficial de 19 de dezembro de 1941 menciona que havia, naquele momento, centenas de crianças separadas de seus pais vivendo no preventório. Aliás, em texto intitulado "O problema da lepra em Santa Catarina", o Diário Oficial de 20 de outubro de 1944 menciona a existência, em todo o estado, de 450 leprosos, dos quais 335 estavam na Colônia Santa Tereza. Estes números fornecem a dimensão destas instituições para o tratamento e combate à lepra em terras catarinenses.

No Diário Oficial de 16 de setembro de 1941 é publicado o lançamento oficial da Campanha para o Natal dos Lázaros, sob o título "Solidariedade e Filantropia", campanha de arrecadação financeira para a realização do Natal destes doentes. O texto fala que a campanha já estava tendo êxito naquele momento, pois havia recebido boa quantidade de donativos. Estes donativos eram provenientes dos educandários de ensino primário do estado, os quais receberam o apelo de colaborar com esta arrecadação. Sobre a colaboração das crianças, o texto cita:

> E, agora, se acha vitoriosa a iniciativa, cujo sentido merece realçado, não somente fora dos educandários, como precisamente no recinto das escolas, onde é mister mais se destaque, na consciência infantil em formação, a característica da solidariedade social, que não, porventura exclusivamente, a vulgar interpretação dum gesto de filantropia (SANTA CATARINA, 1941).

Assim, sob o pretexto de desenvolver a consciência infantil da solidariedade, esta campanha canalizou sua principal fonte de arrecadação nos educandários catarinenses. A publicação menciona também que a campanha pretende avivar nas crianças o "humano senso da solidariedade" que, além do significado social é um interesse comum da "sociedade nacional".

Este texto é bastante expressivo com relação à educação, quando tenta explicar os motivos pelos quais a campanha foi direcionada aos educandários e ao ensino primário. O

patrimônio moral, segundo ele, é mantido pelos professores em seu trabalho nas instituições educativas, que seriam os locais de modelação dos caráteres, conforme trecho a seguir:

> Qualquer síntese em que se pretendesse preconizar a solução dos nossos mais prementes problemas de hoje não prescindiria dessa força modeladora de caracteres, capaz de transformar, só por si, uma Nação por influir na mentalidade de seus dirigentes do porvir e na consciência espiritual e cívica de seu povo (SANTA CATARINA, 1941).

Neste excerto nota-se a semelhança com o efeito das práticas das Ligas de Bondade em seus integrantes, firmadas em uma modelação de mentalidades e, por consequência, de personalidades e valores morais. Baseia-se, portanto, na ideia de conformar as condutas pelo ensino primário para que os cidadãos do futuro possuam os valores desejados pela sociedade da época e, de preferência, que entre eles haja certa homogeneidade, facilitadora do trabalho de dominação.

Assim, apelando ao sentimento de solidariedade, um dos valores caros às Ligas de Bondade, grande parte da arrecadação para a Campanha de Natal passou a ser realizada por estes grupos. Dentre os relatórios examinados, diversos apresentam o valor arrecadado para a contribuição do Natal dos Lázaros e dos Filhos de Lázaros e mencionam que as crianças eram incentivadas a colaborar. Esta parceria tornou-se tão importante que quando o Decreto n. 335, de 28 de setembro de 1948 aprova as diretrizes para a elaboração dos relatórios das associações auxiliares, um dos itens que compreende as Ligas de Bondade é: “d) resultado da campanha Pró-Natal dos Lázaros e Filhos dos Lázaros”.

As quantias recolhidas nas Ligas de Bondade eram as mais variadas, e de modo geral estavam associadas à quantidade de sócios dos grupos. Mas, de toda a forma, a inculcação da solidariedade estava presente e, conforme o texto do Diário Oficial de 19 de dezembro de 1941, a campanha apresentava duplo sentido:

> Enquanto proporcionava aos pequenos estudantes ensejo a uma expansão natural de sentimentos cristãos e humanitários, despertava-lhes, também, o instinto da solidariedade social, estabelecendo vínculo comum a atividades e intenções coletivas, em nome duma solidariedade sempre digna de estímulos.

Nota-se também o sentido da coletividade sendo impresso, base para a formação de uma consciência coletiva disposta de forma a unir as intenções destes alunos, mantendo estas atividades em seu futuro e valorizando os sentimentos relacionados à bondade.

> É por meio da educação que os indivíduos absorvem os valores e os sentimentos constituintes da consciência coletiva e ou tomam conhecimento da dependência recíprocas que existem entre eles e das regras que regulamentam a convivência entre as diversas partes que constituem o organismo social. Em outras palavras, para Durkheim, as ideias e representações que orientam as condutas dos indivíduos na vida social se formam por meio dos processos educacionais onde a consciência coletiva e as regras de vivência social são gradativamente incutidas na subjetividade dos indivíduos por meio das instituições educacionais (SILVA, 2005, p. 08).

A participação nas campanhas relacionadas aos Lázaros, portanto, ia além de uma simples contribuição financeira realizada pelos educandários. Todo o processo de arrecadação do dinheiro, realização da doação e o registro das quantias levantadas, trazia em si o aprendizado do trato com as questões de solidariedade. O que envolvia a solidariedade era considerado um problema coletivo, para tanto as crianças deveriam olhar para ele da mesma forma, suscitando a vontade de participar e ajudar.

Como afirma a citação acima, é por meio da educação que a consciência coletiva é apresentada ao indivíduo, ou seja, os sentimentos compartilhados pela sociedade são incutidos no processo de socialização que, no caso destas campanhas, tinha forte presença no ensino primário.

4.2.3 O uso de *slogans*

Um dos instrumentos utilizados pelas Ligas de Bondade para incutir nos alunos as condutas desejadas, alinhadas com a prática da solidariedade, da caridade e do bem, foi a propagação de *slogans*, chamados pelos grupos de sentenças.

As sentenças funcionavam como uma espécie de "frase de efeito" cujo conteúdo em poucas palavras possuía intrínseca uma mensagem a ser difundida de forma que o receptor a compreendesse com rapidez e seu valor se fixasse consciente ou inconscientemente para influenciar suas atitudes. As frases resumiam as intenções subjacentes à participação nas Ligas de Bondade, o que deveria ser valorizado pelos alunos, como uma espécie de guia rápido de como seu comportamento social deveria ser. Scheffler (1974, p. 36) utiliza o termo "estimulantes" para qualificar os *slogans*, e pode-se observar que neste caso é, por certo, isso que as sentenças tem por objetivo: estimular a atenção dos participantes do grupo e direcioná-la para determinados temas que caracterizam estas práticas escolares.

Para este autor os *slogans* "não possuem nenhuma forma padronizada e tampouco têm qualquer pretensão de facilitar o discurso ou de explicar as significações dos termos" (SCHEFFLER, 1974, p. 36). Nota-se, portanto, a ausência de complexidade no sentido de fazer com que o discurso se torne mais compreensível ou mantenha um padrão de estilo em sua produção, pois nada disso é necessário para que o *slogan* cause o efeito desejado. Os *slogans* são, pela sua forma e seu conteúdo, populares, e não buscam um uso correto que reflita exatamente seu texto literal. Assim, "ninguém defenderá o seu *slogan* favorito como uma estipulação útil ou como um reflexo exato das significações dos seus termos constituintes. É ocioso, portanto, criticar um *slogan* por inadequação formal ou por inexatidão na transcrição do uso" (SCHEFFLER ,1974, p. 36).

Em sua obra "A linguagem da educação", ao escrever sobre os *slogans*, Scheffler os descreve como expressões de certos movimentos educacionais. Sabe-se que as Ligas de Bondade não são propriamente movimentos educacionais, mas práticas escolares que têm sua origem na conjunção de ideias acerca de como a educação deve ser propagada pelos

dirigentes da educação naquele momento. Os movimentos educacionais que Scheffler aponta circulam pelos ambientes educacionais mundiais e, de modo geral, desenvolvem *slogans* a partir de excertos de publicações ou falas de seus mentores intelectuais. Ele analisa detidamente o *slogan* "We teach children, no subjects", traduzido como "Ensinamos crianças, não matérias", atribuído a John Dewey na defesa do movimento progressista educacional (Sheffler, 1974, p. 48).

Analisando os *slogans* de movimentos educacionais, é possível apreender algumas características deles que Scheffler apresenta e que podem ser notadas também nas sentenças utilizadas pelas ligas. Estas sentenças não possuem a força daquelas criadas nos movimentos educacionais, mas na prática também buscavam reunir agentes e envolvê-los nos sentimentos difundidos pelos grupos.

Quando alinhados a um movimento educacional, os *slogans*, com o passar do tempo, podem ser interpretados cada vez mais de forma literal, passando de símbolos unificantes para argumentos literais. Têm-se o risco, portanto, de que ele fuja ao seu sentido por ter em seu texto literal outro objetivo que no seu estado de uso prático. Assim, como exemplo, a sentença "Ninguém é tão pobre que não possa fazer algum bem", com a qual inicia a ata da Liga de Bondade da Escola Municipal de Guaxanduva, município de Joinville, no ano de 1949 (e que segundo esta ata foi escrita no quadro durante a reunião e explicada), se observada literalmente, produz relações confusas entre a pobreza e o bem. Considerando a pobreza como financeira, liga-se a bondade ao ato de dar aos pobres somente. No entanto, a pobreza pode também referir-se ao espírito pobre, sem solidariedade, em geral associado ao individualismo.

Para Scheffler (1974, p. 52):

> [...] fica claro também que a relevância prática de um *slogan*, bem como a aprovação que a ele se concede, podem variar, segundo o contexto, de maneira inteiramente independente do seu objetivo literal. [...]. Essa variação nos destinos do alcance prático de um *slogan* constitui uma função dos tempos que mudam e dos problemas que mudam; ela não pode resultar do malogro do *slogan* enquanto doutrina literal, pois essa é invariável.

Assim, os *slogans* utilizados pelas Ligas de Bondade para mobilizar seus participantes talvez não tenham na atualidade, por uma questão de uso contextual, a força que apresentavam naquela dada situação. Cabe observá-los, no entanto, com maior acuidade para apreender as intenções intrínsecas ao uso destes *slogans*. Seu alcance prático pode ter sido diferenciado de grupo para grupo e, ainda assim, notam-se regularidades nos valores presentes e difundidos pelas sentenças utilizadas.

Por meio do exame do material empírico já descrito na parte que cabe às fontes, foram encontrados sete *slogans*, em diferentes situações. Estes diferentes usos denunciam a utilização diversificada das frases para atingir os alunos e demonstrar o espírito das Ligas de Bondade. As sentenças encontradas foram:

- Faze aos outros o que queres que eles te façam.
- Façamos o bem sem olhar a quem.
- Nunca percas a oportunidade de fazer o bem.
- Devemos ajudar aos pobres sem pedir recompensa.
- Dar aos pobres é emprestar a Deus.
- Deus ama ao que dá alegremente.
- Ninguém é tão pobre que não possa fazer algum bem.

Notam-se duas alusões principais nestas frases, que podem ser agrupadas: as três primeiras direcionam-se em torno da virtude da bondade, de praticar o bem com relação às outras pessoas; enquanto a quarta, quinta e sexta tratam da solidariedade em relação ao próximo, em específico aos pobres, e apresentam subjacente o elemento da ajuda material. Estas alusões encontram-se associadas na última sentença, onde a solidariedade e a bondade surgem juntas.

Os valores da bondade e da solidariedade aparecem com frequência defendidos em todos os documentos relacionados às Ligas de Bondade, desde as documentações oficiais até os relatórios nos quais estão registradas estas sentenças. Os *slogans* reforçam a mensagem a ser incutida nos alunos e funcionam como instrumentos de mobilização acerca dos valores, fixando na formação das crianças os elementos que devem ser seguidos para a convivência social idealizada.

Observa-se, assim, a intenção prática de cada *slogan*, que conforme Scheffler (1974, p. 46) deve considerar os contextos mutáveis nos quais estão inseridos e as doutrinas das quais são originárias. Talvez o poder de mobilização destas sentenças na atualidade não fosse tão grande, porém direcionados aos alunos do ensino primário e oriundos das práticas originárias nas Ligas de Bondade, elas possuíam uma significação de forte apelo às qualidades morais a serem despertadas e moldadas pelas instituições escolares.

4.2.4 O uso de imagens

Complementando os textos descritivos que dissertam sobre o andamento das atividades dos sócios das Ligas de Bondade, o aspecto gráfico está presente nos documentos examinados sob a forma de ilustrações. Estas ilustrações relacionam-se ao conteúdo presente no texto e, portanto, estabelecem uma comunicação com os seus leitores na intenção de reforçar as informações mais importantes. Esta seção busca expor considerações acerca das imagens encontradas, pontuando a importância de seu uso como fonte nos estudos alinhados à História da Educação.

Os relatórios e atas examinadas permitem notar um alto grau de capricho e cuidado no momento de sua confecção pois, além de todo o cuidado com uma boa caligrafia, existem itens que decoram os textos. Esta ornamentação aparece sob diversas formas: colorido nas letras, destaques em títulos ou nomes importantes; desenhos nas bordas da página; caligrafia diferenciada com letras ornamentadas; folhas de rosto coloridas; entre outros. Nem todos os documentos contem elementos decorativos, alguns se prendem ao

tradicional texto escrito com tinta azul ou preta e seguindo a formatação padrão de um relatório, sem “adereços” adicionais. Em meio a toda a ornamentação estão as imagens, articuladas com o conteúdo dos registros escritos.

Para Weller e Bassalo (2011), a utilização de imagens no campo das Ciências Sociais foi marginalizada durante muito tempo, sobretudo nos últimos 25 anos, em virtude de um maior investimento em estudos da linguagem, que privilegiavam os textos. Além disso, o rigor científico esteve mais associado aos documentos escritos como fontes, enquanto que as imagens não possuíam estatuto de validade científica. Ainda assim, estas autoras destacam a importância da imagem nos dias atuais, especialmente das significações atreladas às representações que provocam nos indivíduos.

Para Barthes, a análise de imagens deve considerar não apenas elementos como a cena ou o objeto presente, mas também o “estilo da reprodução”, que contém indícios da cultura da sociedade na qual a imagem está sendo produzida, assim como de seu produtor (BARTHES, 1990). Ele ressalta a virada ocorrida nas interpretações da relação entre imagens e textos. Segundo o autor, por um tempo o texto que acompanhava a imagem era uma espécie de “parasita” que impunha vários significados, mas esta situação alterou-se e a imagem passa mensagens que podem ser independentes dos textos que a acompanham. No caso das Ligas de Bondade, verifica-se que as ilustrações buscam reafirmar a mensagem já vinculada no texto escrito, direcionando as significações que devem ser produzidas pelo receptor ao ler seus conteúdos.

Outros autores, como Peter Burke, ressaltam a importância das leituras críticas quando as imagens são utilizadas como fonte. Por um determinado tempo os pesquisadores desconsideravam o fotógrafo (no caso das fotografias), eliminando assim da análise qualquer tipo de intervenção que este pudesse ter realizado. Portanto, ele defende que o pesquisador precisa estar atento à produção desta imagem, evidenciando fatores como a mensagem presente e quem a produziu. Isto permitiria uma problematização do material, evitando enganos causados pelo uso puro e simples da objetividade presente nas ilustrações ou fotografias (BURKE, 2001). Observando estas críticas ele afirma que é possível utilizar

com sucesso as imagens como fonte de informação rica para obtenção de dados acerca do objeto estudado. Sontag (2004), em estudo sobre as fotografias, destaca o aspecto da confiabilidade nas imagens: para ela, a confiança nas informações objetivas trazidas pelas imagens é uma característica importante de sua utilização.

As pesquisas em educação realizadas no Brasil têm utilizado as imagens com frequência, sobretudo a área de História da Educação. As autoras Diana Gonçalves Vidal e Rachel Duarte Abdala produziram diversos trabalhos nos quais as imagens surgem como fonte privilegiada, e também problematizaram sua utilização. Em artigo escrito em parceria no ano de 2005, elas afirmam que há mais de uma década o interesse dos historiadores da educação pelas imagens estava crescendo, causando uma ampliação nos temas de estudo e nas análises (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 192). Além dos estudos realizados por estas duas autoras, muitos outros já utilizaram as imagens como fonte, neste caso especificamente as fotografias, tais como o estudo de Vicentini (2002) e Cândido (2007).

A utilização de imagens como fonte é discutida mais fortemente quando se trata do uso específico de fotografias. No entanto, as fotografias são uma forma de imagem, o que permite observar elementos das discussões de seus usos e transportá-los para esta discussão. Esta ressalva se faz importante pelas características das imagens aqui utilizadas: não se tratam apenas de fotografias, mas também de gravuras coladas e, sobretudo, desenhos feitos à mão. Estas ilustrações destacam-se por serem verdadeiras manifestações artísticas direcionadas aos leitores dos relatórios e atas, reforçando mensagens e ornamentando os escritos.

As ilustrações permitem estabelecer uma relação com o imaginário daqueles que participavam das Ligas de Bondade, tanto professores quando alunos, que notadamente buscavam passar por meio delas mensagens que reafirmavam o conteúdo escrito nos documentos. É como se buscassem apresentar o sentido da prática da Liga de Bondade por meio de outros sinais, neste caso as imagens, estabelecendo significações para cada desenho produzido, gravura colada ou fotografia anexada.

> [...] nas imagens estão implícitos signos e significados, já que, de acordo com o campo da semiologia, devemos considerar que a uma palavra ou seu significado, está associada uma representação, uma imagem mental. Mesmo que consideremos as diferenças culturais como distinções para o reconhecimento/representação de uma palavra, podemos dizer que há na imagem um caráter mais abrangente de entendimento e significação (WELLER; BASSALO, 2011, p. 286).

Pode-se afirmar, após o exame destas ilustrações, que além de relacionadas aos conteúdos dos relatórios, elas permitem apreender a reafirmação dos valores desenvolvidos na seção anterior desta dissertação. Trata-se da representação gráfica fazendo sua parte para incutir nos alunos a prática das boas ações e todas as dimensões associadas à noção de bondade. Se para Barthes a imagem pode passar mensagens independentes dos textos que a acompanham, neste caso é possível observar que os conteúdos das imagens acompanham os registros escritos.

Relatório 04

Relatório 121

As imagens acima permitem observar a ornamentação das folhas de rosto dos relatórios, todo o cuidado com a caligrafia elaborada e o desenho das flores decorando as

margens da página. As flores são as ilustrações que aparecem com maior frequência nos documentos examinados, em suas mais variadas formas, cores e traços (alguns exemplos abaixo). Pode-se associar seu uso ao *respeito com a natureza*, também representada de outras formas nos desenhos, como as imagens abaixo: um cão sendo alimentado, um pássaro sendo solto de sua gaiola para juntar-se ao bando. Há ainda desenhos contendo patos, beija-flores, pássaros em suas casinhas, entre outros. A associação com elementos da natureza era realizada nas práticas das Ligas de Bondade quando as crianças ajudavam animais, cuidavam de árvores e regavam flores.

O respeito à natureza foi identificado neste estudo como uma das dimensões que compõem a noção de bondade. É possível afirmar que fazer estes desenhos representando itens relacionados à natureza reforçava a ideia de preservação que era difundida entre as Ligas de Bondade. Além de ornamentar, a pessoa que avaliasse este relatório fixaria a importância do meio ambiente natural para estes grupos.

Relatório 81

Relatório 116

Relatório 38

Relatório 14

O *cuidado com o semelhante* é outra dimensão da bondade que está presente nas ilustrações. A ajuda às outras pessoas e as boas ações que pudessem vir a atingi-las de alguma forma estão implícitas nos desenhos da criança oferecendo seu guarda-chuva para uma mãe e seu filho que estão sem, e no menino ajudando uma senhora idosa. Eles representam também as boas ações praticadas pelos alunos, descritas nos textos aos quais estas ilustrações estão anexadas. O respeito às crianças mais novas aparece na gravura colada na folha de rosto de um relatório e anexada abaixo, no qual se vê o carinho para com o bebê. Não é possível afirmar com absoluta certeza, no entanto a impressão que a imagem passa é de que se trata de irmãos. Além destas, há desenhos de pais amparando filhos, de crianças mais velhas oferecendo brinquedos aos bebês, de crianças ajuntando vidro do chão, carregando bolsas e prestando auxílio a idosos.

Relatório 49

Relatório 19

Relatório 11

Elementos de *amor e exaltação à pátria* estão presentes na ornamentação dos relatórios e atas, por meio da utilização das cores da bandeira do Brasil, em especial o verde e o amarelo, e desenhos com faixas, soldados, bandeiras, mapa brasileiro, entre outros. Os ídolos da Pátria estão presentes pela colagem de gravuras, tais como Getúlio Vargas e José Bonifácio (conforme exemplos abaixo), Duque de Caxias e Dom Pedro II. Em geral quando há estes elementos o texto dos relatórios remete à alguma homenagem realizada ou enaltecimento de alguma situação que contenha em si a demonstração de amor à nação.

Além disso, a presença de elementos patriotas corrobora a difusão dos princípios nacionalistas que era realizada à época, conforme discussão apresentada no primeiro capítulo deste estudo. Nota-se que a exaltação destes elementos era elevada, considerando que os relatórios eram documentos oficiais avaliados pelo Departamento de Educação, e possuíam os desenhos e gravuras.

Relatório 110

Relatório 19

Relatório 35

Relatório 16

Imagem muito representativa é a de duas meninas se abraçando, como se fossem a humildade e a caridade, conforme o desenho abaixo. Novamente aparece a representação gráfica dos valores associados à noção de bondade, *a humildade e caridade*. Os valores possuem uma associação entre eles, e devem estar presentes nas crianças. Um homem pobre desenhado pode significar a necessidade de se ter solidariedade com sua condição e praticar a caridade, doando-lhe algo que suprirá alguma necessidade. Como as Ligas de Bondade realizavam muitas campanhas para arrecadar doações aos necessitados, abaixo há a representação gráfica em um relatório que descrevia a campanha da garrafa e do jornal,

em cujas margens estão os desenhos do que deveria ser arrecadado e do casaco, o objetivo da arrecadação (compra e doação de agasalhos aos pobres).

Relatório 35

Relatório 85

Apenas um relatório anexa fotos das atividades das Ligas de Bondade, da Escola Estadual São José, Município de Joinville, ano de 1945. Há três imagens no documento: a primeira exibindo duas sócias que haviam separado uma briga entre dois garotos com menos idade; a segunda mostra outras duas meninas cuidando de um bebê que estava incomodado por algum motivo (segundo o relatório); e a terceira apresenta os integrantes da Liga de Bondade daquele estabelecimento de ensino atuando no Jardim de Infância anexo ao educandário, praticando a boa ação de acalentar e dar atenção aos pequenos.

Relatório 37

Relatório 37

Relatório 37

Em relação às fotografias, nota-se que a primeira evidencia uma situação que poderia acontecer nas Ligas de Bondade (a separação de brigas), mas aparentemente na situação fotografada a cena não estava ocorrendo de fato, no entanto fez-se esta encenação para que o registro fosse feito. Assim, pode-se pontuar a interferência da cena no resultado da fotografia, neste caso uma cena armada, em que o fotógrafo possivelmente interferiu de forma clara no posicionamento, coordenando a situação. "Devemos considerar que a imagem não representa a realidade plasmada em uma superfície amorfa, mas que é constituída e produzida peal realidade social, que é mediadora entre o sujeito que a produz e aquele a quem se destina [...]" (WELLER; BASSALO, 2011, p. 286). Assim, a produção da fotografia buscava atender às expectativas de quem leria o relatório, ilustrando as práticas existentes nos grupos de Ligas de Bondade e registradas nos documentos.

As ilustrações fazem com que os sentidos apreendam mensagens com os conteúdos que participavam do cotidiano das Ligas de Bondade. Além de ornamentar o trabalho de relato das atividades destes grupos, elas valorizam o trabalho realizado, passando àqueles que avaliavam estes documentos – ou seja, o Departamento de Educação – a ideia de que a associação estava sendo bem cuidada, como era a determinação governamental, já descrita pela legislação instrutiva.

Sontag (2004, p. 13) afirma que "ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar". Este movimento ocorre não só com as fotos, mas com as imagens, afinal, como os relatórios passavam por um processo de fiscalização, além do cuidado demonstrado pelo capricho em sua montagem, as imagens associadas aos textos buscavam direcionar as representações dos leitores.

Desta forma, nota-se a importância das imagens encontradas nos documentos, evidenciando os valores difundidos pelas Ligas de Bondade àqueles que os avaliavam. Este reforço alinha o texto à imagem e busca realizar um reforço unívoco da mensagem que pretendia ser passada acerca de determinado grupo.

4.4 OS VALORES IDENTIFICADOS E OS MODOS DE TRANSMISSÃO

As Ligas de Bondade podem ser consideradas as associações auxiliares da escola que apresentavam o caráter mais subjetivo entre todas. Esta característica já é mencionada no texto das instruções publicadas no Decreto n. 2.991, quando cita a dificuldade em se observar os resultados imediatos nesta associação, uma vez que na biblioteca, por exemplo, podiam-se ver as estantes cheias de livros, enquanto que a moral dos alunos só seria testada ao longo de suas vidas. A dificuldade do vislumbre do retorno causado pela participação nas Ligas de Bondade ocorria porque a sua finalidade era promover uma boa conduta e

desenvolver bons hábitos dentre os participantes para que pudessem ter uma vida social adequada aos comportamentos desejados na época.

Estes comportamentos possuem uma forte dimensão subjetiva, que passa pelo desenvolvimento de valores compartilhados pela comunidade na qual estão inseridos os respectivos agentes sociais. Ou seja, a posição social do agente determina de quais valores ele compartilha, em virtude da convivência com um determinado grupo. A noção de valor é tomada:

> [...] como equivalente de atitudes, para um estágio em que o elemento da característica de normatividade das regras tornou-se o critério determinante, passando o valor a designar, não todas as normas sociais, mas apenas os seus padrões mais amplos, os quais, quando relacionados com as realidades da vida social, podem dar origem a complexos de normas institucionalizadas (RIBEIRO, 1987, p. 14).

Assim, é possível identificar a dimensão moral presente nas Ligas de Bondade, partindo de suas práticas e dos conceitos que podem ser apreendidos de seus relatórios e atas. As atitudes legítimas e as normas a serem seguidas estão expressas nestes documentos, tanto de forma explícita quando de forma implícita. É importante ressaltar que "como os valores são sociais na medida em que eles se tornam uma evidência para um grupo, formando, por consequência, as bases de um consenso, pode-se indicar que eles se transformam com a diversificação social" (RIBEIRO, 1987, p. 17).

4.3.1 As dimensões da bondade

Este conjunto de valores está conjugado na noção de "bondade", cuja grafia aparece já na nominação dos grupos: Ligas de Bondade. Ou seja, são grupos unidos em torno de uma realização comum, baseados em uma aliança (possivelmente por isso a denominação de ligas) e que buscam propagar e praticar a noção de bondade. Conforme o "Pequeno dicionário brasileiro de Língua Portuguesa" (do ano de 1942 e, portanto, com definições da

época de institucionalização das associações auxiliares), as definições de LIGA são: ligação, *aliança*, união, pacto, sociedade. Acerca da noção de bondade difundida pelos grupos, examinando o material empírico, chega-se à conclusão que ela dá conta de uma série de valores em si, não se tratando apenas do sentimento ou da prática dos bons atos. Eles apenas são a base dos grupos, mas de fato existem muitos outros elementos presentes e incutidos nas crianças por meio desta sociedade. Estes valores são expressos em uma espécie de discurso e estão no domínio da representação, tanto daqueles que emitem o discurso quanto das crianças que absorvem estas representações - que passam a constituir parte de seu *habitus*.

A observação dos valores implícitos nas boas ações estimuladas pelas Ligas de Bondade e nas condutas valorizadas permitiu estabelecer uma espécie de categorização entre as situações expostas nos documentos examinados. Foi possível notar como elas se desenvolviam em torno de um valor ou noção compartilhadas, como a *solidariedade*, ou o *cuidado com o semelhante*. Partindo dos relatos encontrados nas fontes, as informações foram conjugadas nos valores descritos a seguir, destacados e cujos exemplos acompanham a análise elaborada acerca destes.

A *solidariedade* é a mais notável de todas as noções intrínsecas às práticas das Ligas de Bondade. O esforço em colaborar com a Campanha de Natal dos Lázaros e dos Filhos de Lázaros, a realização de diversas campanhas de arrecadação em prol do próximo são situações que levam a crer que as crianças deveriam aprender a ajudar aos outros e se solidarizar com a situação dos mais desfavorecidos. Caso expressivo é o das crianças que arrecadaram roupas e dinheiro para a viúva do falecido servente da escola, um gesto de solidariedade para uma pessoa próxima que passava por um momento difícil. Os casos nos quais guiaram cegos, ou quando ajudaram idosos são exemplos do compadecimento com as pessoas que precisam de ajuda. Mesmo as instruções das Ligas de Bondade (Decreto 2.991) mencionam a solidariedade como característica mais importante entre os sócios.

Aliado à solidariedade, está presente nas Ligas o sentimento do *cuidado com o semelhante*, em que os alunos deveriam aprender a olhar a situação do próximo e cuidar

dele, em diversos sentidos, para tornar melhor a sua condição. Estes semelhantes, de modo geral, estavam fragilizados em virtude dessa condição, por serem excluídos de alguma forma. Assim, os idosos, viúvos e aleijados aos quais os alunos ajudavam, os enfermos aos quais levavam remédios ou visitavam, as crianças que acalentavam e protegiam, os pobres aos quais davam esmolas, todos de alguma forma estavam em um momento de fragilidade, e é o sentimento de cuidar do outro que estava presente nas boas ações direcionadas a estas pessoas. Mesmo quando colaboravam financeiramente com as Campanhas de Natal, o dinheiro estava sendo direcionado aos leprosos, pessoas com grandes dificuldades de serem aceitas socialmente naquele momento histórico. Parte do cuidado com o outro continha aspectos relacionados à alimentação e à saúde das pessoas. Assim, nota-se a preocupação com o asseio e higiene para evitar doenças, e também a doação de alimentos àqueles que não tinham meios de obtê-los.

Diretamente associada a este auxílio aos necessitados estava a *caridade*, um valor que recebe destaque nos textos, sobretudo nas lições recebidas pelos alunos ensinadas pelos professores orientadores e nas sentenças utilizadas nas Ligas de Bondade. A caridade nas boas ações estava presente principalmente do ponto de vista financeiro, por meio das doações. As esmolas representam bem o ato de dar sem querer receber algo em troca, apenas sabendo que o outro será beneficiado com esta atitude. O Relatório 35 é muito conciso em relação a esta dimensão que deveria ser apreendida pelos alunos, pois diz que "nada é mais sublime do que a caridade". Pela frequência com a qual ela surge nos textos e da forma como é exaltada, nota-se o quanto está associada aos preceitos das Ligas de Bondade. De forma mais sutil e em parceria com a caridade está a *generosidade*, a fim de que os alunos deem ao próximo o melhor de si, e não apenas o que sobra daquilo que possuem. Ela aparece também quando os alunos das séries mais avançadas doam seus livros de estudo aos das séries iniciais, caracterizando uma doação com alto grau de generosidade envolvido no ato.

A *honestidade* aparece em diversas situações citadas como boas ações pelos alunos. A devolução dos objetos que não pertenciam a eles são as expressões de que se apoderar do que não lhe pertence não era legítimo nas Ligas de Bondade. Pelo contrário, os relatos de

devoluções são diversos e legitimados nos relatórios e atas como bons atos. O caso da menina que encontrou o dinheiro na rua e devolveu ao dono é um destes. As preleções utilizavam como tema de ensino o amor à verdade, e como exemplo da aplicabilidade da honestidade é apresentado o falso testemunho, que não deve ser dado por compor uma atitude desonesta e incompatível com a bondade.

O *respeito* pode ser encontrado sob duas formas nas práticas dos alunos e valores compartilhados. Primeiro como respeito ao semelhante, sobretudo como obediência e auxílio aos mais velhos – especialmente com relação aos pais, neste caso-, na bondade e cooperação com os irmãos e respeito a todos os demais convivas. De outra forma, o respeito surge sob a forma de cuidado com o patrimônio natural existente, cujos exemplares citados são as árvores e os animais, domésticos e selvagens. Assim, o cuidado em espantar a cobra e não matá-la, o retirar um cachorro enforcado de sua corrente, o levar um animal perdido até o dono são exemplos de atitudes em que o respeito ao ser vivo envolvido é notável e estava sendo apreendido pelas crianças.

Além da preocupação com o patrimônio natural há também uma preocupação com o patrimônio material, especialmente permitindo observar o *cuidado com o patrimônio público*. Esta noção de cuidado está presente nas atividades de ajuda aos professores, ou seja, no ato de varrer o pátio, ajudar a limpar o ambiente das aulas, trazer flores e elaborar vasos para a decoração, enfim, cuidar para que o que é de todos esteja sendo mantido em sua durabilidade e asseio. A retirada de objetos do pátio também pode ter passado por este cuidado, pois os objetos retirados eram espinheiros, madeiras, garrafas quebradas que, além de deixarem a possibilidade de machucar quem por ali passasse, ainda estavam deixando o ambiente sujo e desvalorizando o patrimônio público de determinada instituição escolar. O aprender a ter este cuidado pode ter ocorrido por meio destes momentos, em que os próprios alunos colaboravam para manter a ordem neste sentido.

Este cuidado geralmente era praticado em grupos, não era uma atividade solitária, o que conduz ao destaque de outro valor que buscava ser desenvolvido nos alunos: a *cooperação*. O ápice da cooperação pode ser notado na realização das campanhas de

arrecadação, que envolviam os sócios como mobilizadores e os demais alunos como colaboradores. Ou seja, por meio da participação de todos se atingia o sucesso nas campanhas. Para isso era preciso o trabalho em conjunto, pois cada colaboração formava parte da totalidade adquirida e doada ao final do empreendimento. O exemplo da arrecadação para a compra das coroas de flores destinadas ao colega falecido pelo Dia de Finados é um exemplo da cooperação entre os sócios da Liga de Bondade, que em pouco tempo levantaram o dinheiro necessário para a compra dos objetos. Além disso, a cooperação aparece também na rotina das Ligas de Bondade, quando os colegas buscavam cooperar entre si no cotidiano da escola ou com os demais agentes educacionais. A origem deste trabalho em equipe pode estar relacionada aos ideais escolanovistas que, conforme mencionado no capítulo I deste estudo, defendiam o auxílio entre os alunos e a participação ativa nas situações de aprendizagem.

A noção de *responsabilidade* está presente nas práticas das Ligas por meio dos deveres a serem compreendidos e cumpridos pelos alunos. A começar pelos deveres como sócios de uma associação auxiliar, as crianças precisavam adquirir conhecimento sobre suas obrigações, que iam além da aplicação nos estudos. Os deveres mencionados estavam relacionados à ordem, assiduidade e, sobretudo, disciplina. A disciplina era a mais cobrada por parte das associações escolares de seus sócios para que pudessem realizar suas atividades com sucesso. Há relatos dos professores responsáveis pelas Ligas de Bondade acerca da melhoria da disciplina, de forma geral, na escola, uma vez que os sócios compreendiam seus deveres e estendiam seu cumprimento aos colegas, fiscalizando suas condutas.

O *amor à pátria* buscava associar a bondade ao sentimento de ser um bom brasileiro, preocupado com o desenvolvimento da nação e que colaborava para seu progresso. As crianças eram estimuladas a dedicar suas boas ações em prol da pátria, como no Relatório 17, que diz que os sócios devem “praticar boas ações como bons patriotas brasileiros”, ou na descrição da função dos sócios da liga: “realizar boas obras para cooperar para o bem estar da nação brasileira”. E a ideia era de que isso se mantivesse no futuro, afinal eles eram incentivados a desenvolver o amor pela nação na qual nasceram e viviam, e sempre

deveriam “seguir boas ações como bons patriotas brasileiros”. O sentimento de amor à pátria era incutido por meio de práticas comuns às instituições escolares daquele período histórico, e não apenas das Ligas de Bondade. No entanto, nas reuniões eram ressaltadas estas importantes práticas e realizadas individualmente para os alunos das ligas, assim como o cantar de hinos pátrios, saudação à bandeira, leitura de obras com conteúdo patriótico, entre outros.

Dois últimos valores observados nos materiais examinados não surgem com tanta frequência nas práticas, mas nem por isso devem-se destinar a eles diminuta atenção, pois compõem a noção de bondade. Tratam-se da *gratidão* e da *fé*. A gratidão é apreendida por meio dos agradecimentos recebidos após uma boa ação e também pelas homenagens realizadas pelas Ligas de Bondade. Afinal, independente a quem seja direcionada, as homenagens possuem um grau de gratidão por alguma realização, o que tornou a pessoa homenageada em questão importante para o grupo. Em se tratando da fé, o elemento religioso aparece com frequência nas sentenças adotadas pelos grupos como lemas e nos conselhos ouvidos pelos alunos.

Estes valores, na condição de produtos sociais, e que são, portanto, instituídos, ao mesmo tempo servem como modelos e incentivam determinados tipos de comportamentos. As práticas sociais dos agentes não precisam ser reinventadas a todo momento, possuindo como base a estrutura dos valores o indivíduo pode mobilizá-los para as mais diferentes circunstâncias (RIBEIRO, 1987, p. 18). Esta incorporação dos valores faz parte da constituição do *habitus* como esquema gerador, que permite esta mobilização inconsciente para responder às situações da exterioridade de acordo com os elementos apreendidos nas socializações passadas.

Considerando que os valores são instituídos, eles carregam consigo a moralidade, que pode ser compreendida como prática, na qual os agentes a elegem de forma individual conforme sua posição social, operando escolhas futuras. Assim, os valores são provenientes não apenas dos princípios, mas também das práticas, sendo manifestados e veiculados por meio destas duas formas (RIBEIRO, 1987, p. 22). Por este motivo, os valores não podem ser

investigados desvinculados das situações em que são produzidos ou reproduzidos pela sociedade, que os transmite aos mais jovens a fim de mantê-los nos valores compartilhados.

4.3.2 *Habitus*: o processo de incutir valores

Pierre Bourdieu, ao pensar o mundo social, utilizou-se da noção de *habitus* para produzir uma teoria da ação que escapasse aos determinismos do objetivismo e do subjetivismo. Ambos atribuem a uma causa única as reações do agente às situações em que se encontra, e Bourdieu formulou um aparato teórico que supera estes determinismos e leva em conta os movimentos interiores e exteriores e suas trocas. O *habitus* compõe-se das disposições incorporadas que são ativadas para que o agente responda às solicitações do mundo social, como por exemplo, os valores difundidos por meio das Ligas de Bondade na época em que se situa este estudo. Por este motivo, pode-se utilizar a noção de *habitus* para compreender como os valores incutidos nos alunos, sob a égide da noção de bondade, são assimilados e participam da formação moral dos participantes destes grupos.

O *habitus* não é composto por normas rígidas, mas por princípios de orientação que funcionam como guias para as respostas dadas às solicitações do mundo social. As disposições adquiridas são duradouras e o principal momento de adquiri-las é durante o processo de socialização. Nas palavras de Bourdieu:

> De fato, pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência em que operam. É claro, tais propriedades encontram-se ligadas às condições de aquisição dos esquemas intelectuais mais fundamentais. (BOURDIEU, 2004, p. 209 - 210)

Os esquemas intelectuais mais fundamentais - no período histórico estudado por esta investigação - eram adquiridos nas famílias e nas instituições de ensino. As Ligas de

Bondade foram práticas desenvolvidas no âmbito do ensino primário, um dos momentos mais importantes para a socialização das crianças, que ainda não possuíam seu caráter completamente moldado. Assim, este nível de ensino permitia uma moldagem mais ampla dos princípios a serem incutidos nas personalidades infantis, uma vez que a dimensão valorativa de suas vidas estava sendo construída por meio da tríade família, escola e sociedade.

Esta moldagem de caráter pelas Ligas de Bondade era possível porque a estruturação das práticas não é realizada de forma mecânica, do exterior ao interior, e nem mesmo de forma autônoma pelos indivíduos (NOGUEIRA, NOGUEIRA; 2006, p. 27). Elas são formadas pelas propriedades da posição social na qual estão inseridos e, portanto, seu ponto de vista está estruturado de acordo com essa posição. Portanto, as influências recebidas pelos alunos na escola ou, mais precisamente, nas atividades da Liga de Bondade, tinham o poder de modificar condutas presentes e futuras.

Conforme Bonnewitz (2003, p. 77), "as disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência [...]". O verbo sentir para as Ligas de Bondade possuía especial significado, pois se buscava fazer com que a criança sentisse os valores nas práticas cotidianas, por meio das boas ações praticadas nos grupos. Além disso, estas boas ações eram legitimadas quando ocorria a leitura coletiva acompanhada pelas estratégias de exortação. Este movimento de exortação e de práticas realizadas pelos alunos permitia a eles sentir em seu cotidiano a noção de solidariedade, por exemplo, destituindo-a do posto de conceito abstrato para colocá-la em contato com a realidade vivenciada por estes agentes. Desta forma a interiorização da dimensão valorativa desejada aumentava seu grau de eficiência, uma vez que a incorporação se dava pela via da prática. Ademais,

> a interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

É por meio do *habitus* que os agentes julgam a realidade e, ao mesmo, tempo, conduzem suas práticas. Ele faz parte da base que forma a personalidade do indivíduo que, ao julgar o mundo social, mobiliza os valores que recebeu durante a formação de seu *habitus*. Cabe lembrar que o *habitus* é atualizado ao longo da vida do indivíduo, ele não é uma estrutura imutável, pelo contrário, são princípios geradores que formam as disposições, ativadas de acordo com a conjuntura específica do momento da ação. Para Bourdieu, parte do *habitus* é composto pelo *ethos*, que são os princípios e valores em estado prático, as dimensões da moral interiorizadas e que regulam as condutas dos agentes. Assim, as Ligas de Bondade agiam diretamente neste *ethos*, moldando a moral e os valores de seus participantes.

Durante a socialização, diversos mecanismos são apreendidos pelos agentes: as relações sociais, normas, crenças de um conjunto social em determinado período histórico. Dentre estas estão também os valores, representados pelas condutas e maneiras de ser desejáveis por um coletivo, que depois de incorporadas passam a orientar as ações dos agentes de forma inconsciente. O sentido prático adquirido para orientar-se no jogo social é adquirido por meio do *habitus*, e é este sentido que passa a guiar as decisões futuras. Assim, as Ligas de Bondade tiveram grande importância para a educação por se tratarem de práticas que moldavam o senso prático das crianças, algo que determinaria todas as suas ações, inclusive suas posturas e condutas na convivência social como adultos. As disposições incutidas permitiam produzir naqueles agentes certa homogeneidade, instituindo valores que cunhavam respostas relativamente previsíveis e homogêneas.

Isto é possível porque as experiências estruturam a subjetividade, constituindo uma espécie de matriz que orienta as ações. No entanto, ela precisa ser adaptada a cada conjuntura específica, o que pressupõe um processo dialético entre o *habitus* e a situação. Assim, "essa estrutura incorporada seria colocada em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado" (NOGUEIRA, NOGUEIRA; 2006, p.28). O *habitus*, portanto, faria com que os agentes se portassem como membros de um grupo

específico com uma posição social determinada, reproduzindo as propriedades deste grupo e a estrutura das posições sociais na qual foi socializado. Assim, as Ligas de Bondade contribuíram para reproduzir a estrutura valorativa existente à época, socializando os alunos na moral a ser seguida por estes.

> A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NOGUEIRA, NOGUEIRA; 2002, p. 20).

Quando o agente social produz uma ação, ela reflete e atualiza os dados de sua posição social e suas distinções, pois eles passam a fazer parte da sua subjetividade. Deste modo, observa-se como as Ligas de Bondade interferiam na constituição da subjetividade das crianças, operando de forma especial com as oposições que envolvem a noção de bondade e que moldam condutas: bom e mau, certo e errado, entre outras. É como no Relatório 85, que afirma que "a liga ensina os alunos a praticarem o bem e terem repugnância pelo mal". A noção oposta está presente, talvez numa tentativa de facilitar a apreensão dos alunos, associada à forma de como lidar com essa noção, ou seja, ter repugnância. Para Bourdieu estas oposições "tendem a impor-se como os princípios fundamentais da estruturação em relação às práticas e à percepção das práticas" (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Além disso, se as disposições são estruturadas de acordo com a posição social do agente, isto inclui a frequência a um determinado tipo de escola, vinculado a um momento histórico. As escolas que permitiam a seus alunos participar das Ligas de Bondade, portanto, estavam na verdade permitindo que eles compartilhassem de um espírito relacionado àquela associação auxiliar em específico. Esta integração lógica é comentada por Bourdieu (2004, p. 206): "Na verdade, os indivíduos "programados", quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino". Como no caso de Santa Catarina, estas instituições fizeram parte do projeto de escolarização estatal, esta homogeneidade relativa se estendeu

a todo o território, ainda que nem todas as escolas possuíssem as atividades das ligas. Bourdieu aponta os resultados sociais da homogeneidade operada pelos sistemas de ensino:

> O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões (BOURDIEU, 2004, p. 207).

O autor afirma a existência de um *habitus* cultivado, fenômeno que ocorre quando a escola, estendendo suas influências, produz nos agentes uma "disposição geral geradora de esquemas particulares". Estes esquemas são capazes de ser aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, ou seja, são adquiridos na escola e adaptados às situações cotidianas. O estudo das Ligas de Bondade torna-se importante neste âmbito, pois por meio do trabalho com os valores e condutas moldam disposições e, "é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas" (BOURDIEU, 2004, p. 296). Ou seja, a reprodução de um determinado sistema social está estritamente vinculada às disposições incutidas nos agentes, o que novamente remete ao sistema escolar.

O *habitus* traduz a forma como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições que as guiam nas respostas às solicitações do meio social existente (WACQUANT, 2011), o que torna o conjunto de práticas de agentes provenientes de condições semelhantes tão sistemáticas, por ser o produto da aplicação de esquemas idênticos (BOURDIEU, 2007, p. 163). Além disso, com a incorporação das estruturas fundamentais de uma sociedade, o conhecimento prático do mundo serve-se de esquemas classificatórios comuns aos agentes dessa sociedade e que tornam possível a produção de um mundo comum (Idem, 2007, p. 436).

As disposições produzem esquemas de classificação que funcionam inconscientemente, produzindo percepções e, como são produto da incorporação das estruturas sociais, estas percepções são comuns dentre os grupos de agentes sociais,

permitindo a existência do “mundo de senso comum”. As percepções começam a ser objetivadas nas oposições já mencionadas, como o que é a bondade e o que é a maldade, noções que passam a ser utilizadas para classificar e qualificar pessoas e situações. Assim, as Ligas de Bondade investiam nos esquemas classificatórios dos alunos, difundindo as determinações sociais para as oposições da época, para que pudessem qualificar as situações e optar pelas ações que estivessem relacionadas às boas condutas e positivas do ponto de vista moral. É quase como um estilo de vida que considere a bondade como base das ações.

A escola reproduz nos indivíduos um discurso, uma linguagem comuns, problemas e maneiras de abordar os problemas comuns (BOURDIEU, 2004, p. 207). O motivo dessa conformidade se dá, para Bourdieu, por estratégias de legitimação:

> Aquele que se conforma, coloca o grupo de seu lado, ao colocar-se ostensivamente ao lado do grupo em um e por um ato público de reconhecimento de uma norma comum, universal, já que universalmente aprovada nos limites do grupo. Ele declara que aceita o ponto de vista do grupo sobre sua conduta, válido para qualquer agente possível, para um x universal. Por oposição à afirmação simples do arbítrio subjetivo (porque quero, porque me agrada), a referência à universalidade da regra representa um acréscimo na potência simbólica, vinculada à conformação universal, à fórmula oficial, à regra geral (BOURDIEU, 1996, p. 219).

As práticas passam a se harmonizar, de forma inconsciente, entre os membros de um grupos social que possuem entre si semelhanças nos princípios geradores ativados para responder ao mundo. Como são produtos de condições semelhantes, seu conjunto de práticas é distinto das práticas de outro estilo de vida. No entanto, a orquestração do *habitus* de um grupo, ou seja, as similitudes encontradas nas ações e reações dos agentes pode ser fruto de certa estruturação, operada dentro dos campos sociais. A base para a existência das Ligas de Bondade está diretamente relacionada a esta orquestração, pois os grupos recebiam influências comuns que objetivavam reduzir a heterogeneidade entre os alunos.

4.3.2 Consciência coletiva: orquestração para a homogeneidade

Conforme já apontado anteriormente, os valores passam a ser sociais quando são compartilhados por um grupo, quando se tornam um consenso entre os agentes, portanto variam de acordo com cada conjuntura social. Mas a escola pode produzir este consenso incutindo nas crianças os mesmos valores, a fim de produzir certa homogeneidade, que constituirá o *habitus* dos futuros adultos e permanecerá em seus aspectos morais.

Um clássico que voltou seu olhar ao estudo da transmissão moral e também dos consensos sociais produzidos nos indivíduos foi Émile Durkheim. Por este motivo, busca-se realizar um ensaio partindo dos princípios teóricos expostos em algumas obras deste autor – referenciadas ao longo da seção – estabelecendo compreensões possíveis para a produção de certa homogeneidade moral pelas práticas realizadas nas Ligas de Bondade.

Cabe sublinhar que, para Durkheim, faz parte da educação o processo de inserção das gerações mais jovens na sociedade em que nasceram, previamente formada pelas gerações mais velhas. Estas últimas, portanto, agiriam para educar os mais novos em seus costumes e ideias, resultado da "vida comum" e do acúmulo das gerações anteriores. A forma como a educação se dá está relacionada a esta situação, pois se formata a partir do momento histórico vivido e contem elementos culturais do grupo no qual está inserido. Assim, utilizando um exemplo do objeto de estudo presente, pode-se afirmar que a educação em Santa Catarina no período estudado era reflexo da sociedade da época, como, por exemplo, das influências sofridas pelos movimentos do escolanovismo e da nacionalização do ensino. Toda esta conjuntura determinava a legislação homologada, as práticas utilizadas, entre outros, e dentre estas práticas as Ligas de Bondade refletiam os valores sociais da época.

Ainda que seja recorrente nos estudos acerca de sua obra e, principalmente de sua visão sobre a educação, a ideia que exprime com mais clareza a definição de educação de Durkheim é a ideia de que a cada nova geração existem tabulas rasas, indivíduos que

precisam receber informações externas para moldar sua natureza e permitir uma vida moral e social. Ou, nas suas palavras,

> A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Nota-se, nesta definição de educação, que o estado moral da criança interessa para esta ação, e que este estado moral tem ligação com o meio social ao qual a criança se destina. Ou seja, a inculcação de aspectos morais está relacionada com os valores compartilhados pelo grupo social ao qual ela está vinculada. Portanto, pode-se apontar que os valores encontrados sendo difundidos nas Ligas de Bondade refletem as aptidões morais para as quais as crianças do ensino primário deveriam ser preparadas, uma vez que ao serem adultos inseridos no conjunto deveriam utilizar-se de certas condutas. Isto se dá em virtude do ser social, que exprime no indivíduo as características do grupo social do qual faz parte, entre elas as práticas morais, e cuja transmissão é a finalidade do processo educacional.

Ademais, de acordo com esta definição, a inculcação moral é a transmissão da natureza da sociedade, que se altera com a passagem do tempo e as modificações ocorridas. E, ainda, "todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade" (DURKHEIM, 1978, p. 45). O disciplinamento permite certo controle acerca das atitudes, mas para isso existe a necessidade prévia de inserção do agente no sistema moral, para que saiba quais condutas são aprovadas. As Ligas de Bondade efetivavam este trabalho, disciplinando por meio das práticas cotidianas. A fiscalização deste disciplinamento se dá pelo Estado, que necessita que os estabelecimentos escolares estejam difundindo o que eles legitimam por meio das legislações. Nada mais expressivo do que os relatórios e atas enviados para fins de inspeção das atividades ao Departamento de Educação, ou mesmo as visitas dos inspetores, para avaliação *in loco*.

> Afirmar que os caracteres inatos são, na maior parte, de ordem geral, é afirmar que eles se apresentam maleáveis, flexíveis, muito dóceis, podendo receber determinações muito variadas. Entre as virtualidades indecisas que constituem o homem ao nascer e a personalidade definida que ele deve tornar-se, para o desempenho na sociedade de um papel útil – a distância é muito grande. Essa distância é a educação que leva a criança a percorrer (DURKHEIM, 1978, p. 52).

Para Durkheim, o indivíduo precisa ser disciplinado para evitar efervescências coletivas, além do que a disciplina traz tranquilidade por saber o que é o bem e o que é o mal, estabelecendo referências. A educação comum a todos permite o acesso às ideias, sentimentos e práticas de seus semelhantes, o que dá certa estabilidade às crianças, mas também homogeneíza as reações e pensamentos. O autor se questiona: "A sociedade não pode viver sem que exista, entre seus membros, suficiente homogeneidade? A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando com antecedência, na alma da criança, as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe." (DURKHEIM, 1978, p. 82). Do ponto de vista das Ligas de Bondade, mesmo nas instruções do Decreto n. 2.991, está presente a intenção de eliminar a heterogeneidade entre as crianças, a fim de facilitar o trabalho do professor.

A educação, portanto, é um processo de socialização que adapta as crianças às normas e regras presentes na sociedade em que estão inseridas, "de tal maneira que elas se tornam parte inerente à vida dos indivíduos" (CANEZIN, 2000, p. 91). O ser social passa a ser moldado, adquirindo similitudes necessárias à vida coletiva e alinhadas às condições históricas. É por essa via que se estabelece uma relação entre as práticas das ligas e a noção cunhada por Durkheim de consciência coletiva.

Ele parte da hipótese de que a escola reproduz uma determinada formação social construindo nos agentes disposições gerais e duradouras, um sistema determinado que tem vida própria que ele chama de consciência coletiva ou comum, formado pelo conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade (DURKHEIM, 2006, p. 74). Essa consciência coletiva é formada pelo movimento harmônico e conjunto das consciências individuais na mesma direção, criando uma estabilidade que a

mantém coesa (DURKHEIM, 2006, p. 76). As disposições às quais ele se refere tratam-se dos valores morais e sociais que precisam ser inculcados para que exista o movimento harmônico, e a instituição, por excelência, que faz este trabalho é a escola.

A moral diz respeito diretamente à natureza das sociedades, pois está relacionada a uma vida comum que nos obriga a considerar interesses que não apenas os nossos, a nos sacrificar por fins mais elevados que os individuais (DURKHEIM, 1978, p. 45).

> Ora, a raiz da vida moral é o sentimento de que o homem não se pertence inteiramente. Tudo quanto nos dá alguma consciência do que há de impessoal em nós abre o caminho ao espírito de sacrifício e dedicação; pois, para que o homem se dê, sacrifique-se por outra coisa que não ele mesmo e que sinta isso; pois, para que o homem se dê, sacrifique-se por outra coisa que não ele mesmo e que sinta isso (DURKHEIM, 1995, p. 203).

Para tanto, a educação socializa os mais jovens na moral contemporânea ao seu nascimento, fixando na alma da criança as similitudes sociais que a vida coletiva supõe, reforçando e perpetuando certa homogeneidade (DURKHEIM, 1978, p. 82). Essa homogeneidade pode ser compreendida como a produção de um conformismo coletivo, "enraizado tanto na cultura assim como nas estruturas sociais, ou seja, o processo objetivo de extorsão de adesões dóxicas, impensadas e pré-reflexivas, tão mais profundas, duradouras e eficazes quanto mais tácitas, mesmo salientando os inúmeros exemplos de consensos obtidos por meio das repressões mais explícitas e brutais" (ANDRADE; PEREIRA; TOMELIN, 2004).

Determinadas regras sociais são anteriores aos indivíduos, estão prontas quando ele nasce, inclusive as regras de conduta. Os atos morais estão inclusos nas regras de conduta, e são regras que estão instituídas na consciência coletiva, independentemente de estarem na consciência individual. De certa forma, é pelo princípio da consciência coletiva que operavam as Ligas de Bondade, pois se tratam de maneiras de agir e pensar que são exteriores e se impõem ao indivíduo. Elas são fruto da coesão existente entre os indivíduos, que compartilham crenças e sentimentos que têm fácil acesso às consciências individuais porque estas se encontram homogêneas. A semelhança na maneira de ser e de agir faz com

que os indivíduos atendam a moral coletiva de maneira mecânica, suprimindo o individual em favor do coletivo. Esta é a síntese da teoria: as consciências individuais reduzem-se em favor da consciência coletiva, causando uma homogeneização, como no sistema moral, por exemplo.

No entendimento de Durkheim, portanto, é por meio da educação que os valores da consciência coletiva são incutidos nas consciências individuais, alinhados às regras de conduta. A educação nada mais é então do que um esforço para impor aos indivíduos formas de agir, pensar e sentir que se encontram instituídas na exterioridade das consciências individuais, isto é, na consciência coletiva (SILVA, 2008, p. 10). Quanto mais fortes são as crenças e mais comuns os sentimentos, maior é a probabilidade de uma vida social coesa. Esta coesão equivale à homogeneidade.

A consciência coletiva existe a partir da orquestração das consciências individuais, em função de suas crenças e sentimentos particulares. No entanto, mantém um caráter de objetividade, porque passa a ser um sistema de crenças, sentimentos e práticas que estão fora do indivíduo. Ela se impõe a ele por meio da transmissão das instituições sociais. Exemplo disso é a transmissão do sistema moral operada pelas Ligas de Bondade, as crianças aprendiam o que era uma boa ação e quais as atitudes ruins que não deveriam ser praticadas. Elas passavam a compreender o que era considerado uma boa conduta, e assim tornavam-se previsíveis suas reações e comportamentos.

Apesar das boas ações serem discutidas nas reuniões e serem realizadas de forma cotidiana, assim como também as arrecadações e demais atividades, há referências nas instruções de funcionamento das Ligas de Bondade com relação à dificuldade em observar seus resultados. Afinal, a apreensão dos valores só poderia ser observada no futuro, em algum momento que fosse possível fazer uso da dimensão valorativa. Dessa forma, era necessário que existisse confiança naquela prática educativa para investir nela, e paciência para o vislumbre de seus frutos. Para Durkheim, assim deveria funcionar a educação, de modo paciente e contínuo, sem buscar êxitos imediatos, conseguindo assim “influenciar profundamente a alma da criança”.

Mesmo os estados são socialmente inculcados, em geral relacionados ao cumprimentou ou não dos deveres morais. Os integrantes das Ligas de Bondade lidavam com frequência com a noção de deveres, aliás, este foi um dos valores identificados nos documentos examinados. Eles possuíam deveres como sócios, como alunos, e recebiam lições de como cumprir seus deveres e de quais eram eles. A criança passa a conhecer seus deveres por meio da família e da escola, "pelo modo pelo qual pais e mestres o revelarem, na conduta e na linguagem" (DURKHEIM, 1978, p. 54). Os deveres são a expressão das regras sociais para as quais as crianças estavam sendo preparadas para seguir, pois a escola sendo uma instituição possui traços de outras instituições sociais, que em geral são reproduzidos, sofrendo uma transfiguração, mas estão presentes nos estabelecimentos de ensino.

Há também as condições nas quais a conduta moral insere o sujeito, pois toda a vida é governada por princípios coletivos que indicam como devem corresponder as atitudes a serem realizadas em cada circunstância. As considerações utilitárias estão presentes nesta situação, pois a nossa conduta é determinada ou pelo resultado desagradável a que irá nos expor, ou pelo resultado agradável se seguirmos as regras da boa conduta (DURKHEIM, 2007, p. 64). Este princípio surge nas Ligas de Bondade com a prática das punições para os sócios que não cumprirem seus deveres, e com as exortações públicas para aqueles que forem exemplares. Mesmo nos Regulamentos do Ensino Primário, pode-se observar o uso do livro negro e do livro de honra, por exemplo. São ações que reforçam os resultados das condutas, ensinando as crianças a optar de acordo com a utilidade da ação.

> Assim, pois, um poder moral, ou a coletividade, é o sistema formado por todas as consciências individuais no presente e no passado. Ultrapassa o indivíduo no espaço, assim como o ultrapassa do ponto de vista da riqueza moral. Por conseguinte, nas consciências individuais existe menos civilização, menos moralidade do que no todo, nenhum de nós absorve isso completamente (DURKHEIM, 2007, p. 68).

Para Durkheim, "na moral coexistem duas ideias, a ideia de dever e a ideia de bem" (2007, p. 66). E a ideia de bem significa que a moral não se compõe apenas das regras, mas que o ato moral é algo bom, que pode ser amado pelo sujeito que o pratica. Apesar disso, o indivíduo sabe que a sociedade comanda por meio do sistema moral, desde o início da

inculcação dos valores nos mais jovens. No entanto, o sistema moral existe para permitir a convivência, uma vez que as consciências individuais são guiadas para terem semelhanças do ponto de vista das condutas.

O poder da prática tem importância fundamental, pois para ensinar, sobretudo a moral, deve-se fazer com que os alunos enxerguem uma realidade que possa ser tocadas com as mãos, mostrar como a moral se relaciona com algo real (DURKHEIM, 2007, p. 73). Esse era o princípio presente nas associações auxiliares, as crianças deveriam participar ativamente, conforme os métodos escolanovistas. E no caso das Ligas de Bondade, encontra-se esta participação em todas as atividades, desde campanhas, festas, visitas, até a leitura das boas ações deixadas em bilhetes nas caixinhas correspondentes.

*

* *

A sistematização das informações acerca das atividades cotidianas das Ligas de Bondade permite perceber a dinâmica de seu funcionamento, partindo do pressuposto de que os dados relatados nas fontes examinadas possuam alto grau de relação com a realidade da época. Sabe-se que as descrições podem ter sido melhoradas para valorizar o andamento das atividades, ou mesmo que algumas supressões podem ter ocorrido para encobrir falhas. No entanto, os documentos disponíveis oficiais são as atas e relatórios e, considerando a forte atuação da inspeção de ensino, pode-se fazer uso das informações para reconstituir o trabalho destes grupos. Desta forma, as atividades, práticas e valores encontrados foram agrupados em torno de núcleos, observados a partir do exame dos materiais, quando se observou pontos comuns e regularidades.

As situações conjugadas em valores a fim de permitir uma melhor visualização de suas características é que compõem a noção de bondade tão presente nas Ligas de Bondade. Ela é desdobrada em diversas dimensões, relacionadas entre si, mas que possuem suas

particularidades. Cada dimensão é um valor moral defendido nas atividades das ligas e já pressuposto nos projetos de escolarização estatais, conforme se observou no capítulo anterior.

Os instrumentos para a propagação da aprendizagem visavam atingir o interior das crianças, conformando suas virtudes morais de acordo com os valores legítimos na época, a fim de produzir cidadãos que produzissem respostas homogêneas às solicitações do mundo social, além de facilitar o trabalho dos professores do ensino primário. Por estes meios as disposições, ou *habitus*, de cada aluno eram moldadas e suas ações direcionadas de acordo com o desejado.

A uniformização do *habitus* era o pressuposto para a produção de uma consciência coletiva, uma consciência externa ao indivíduo, que era o que permitia a conformação do *habitus*. Certos elementos exteriores às consciências individuais eram institucionalizados de tal forma que os valores morais estavam prontos e eram simplesmente repassados aos futuros adultos. Desta forma a homogeneização pretendida poderia ser atingida, passando pelas práticas cotidianas e refletindo no *habitus* de cada aluno em uma instituição no interior da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Ligas de Bondade, bem como as demais associações auxiliares da escola, foram instituições internas às escolas que buscavam atender à aspiração de uma suposta renovação educacional, em que o aprendizado prático era o método de ensino considerado mais adequado. Pretendia-se fazer com que os alunos participassem de simulações da vida social, para que os adultos estivessem adequados à convivência social desejada à época.

Esta utilização das Ligas de Bondade como meio de difusão dos valores morais foi provocada pela confluência dos movimentos ocorridos na educação nacional por volta da década de 30, quando o nacionalismo tomou conta do país e, de forma ainda maior, da educação pública. O escolanovismo também esteve presente neste momento, alterando os métodos pelos quais se buscava atingir o aluno, procurando inseri-lo em práticas nos quais adquirisse maior autonomia e liberdade no aprendizado. Estes movimentos refletiram-se no Estado de Santa Catarina, cujos dirigentes se preocupavam em seguir as diretrizes estabelecidas em nível federal. Portanto, permitiram a inserção de elementos dos dois movimentos na legislação de ensino da época, procurando fiscalizar seu cumprimento com veemência. Conforme explicitado no texto, as Ligas de Bondade foram instituições internas aos estabelecimentos escolares implantadas neste contexto, alinhadas ao surgimento das associações auxiliares da escola, grupos de alunos que se associavam em torno de uma prática a ser realizada de forma coletiva.

Para compreender o cotidiano das Ligas de Bondade foi necessária uma busca por fontes históricas que permitisse acesso às informações do período histórico. Esta busca foi empreendida em arquivos históricos, e chegou-se à composição do material empírico composto de atas e relatórios destes grupos. A legislação educacional da época também foi utilizada como fonte, uma vez que apresenta a versão oficial das diretrizes de funcionamento. Notou-se que na prática havia subversão a regras em alguns momentos, ou adaptação destas para realidades locais o que conferiu a cada liga certas características peculiares.

Para além de uma descrição das práticas cotidianas das Ligas de Bondade, foram estabelecidos núcleos comuns a partir de suas características. Desta forma, as atividades identificadas foram agrupadas em *reuniões, eleições, festas* escolares, palestras, caixinha das boas ações, campanhas, doação de esmolas, tratamento de enfermos, doação de alimentos, homenagens. Estas eram as realizações que caracterizavam o grupo, e das quais se pode extrair que as crianças participavam realmente, conforme o método ativo tão perseguido.

Buscando a difusão de valores morais, notou-se a presença de instrumentos, de meios para que a propagação do aprendizado fosse efetiva. Estes meios consistiram em lições temáticas, prática de boas ações, participação nas Campanhas Pró-Lázaros e utilização de *slogans* e imagens. As lições temáticas eram uma forma de manter certa variação nas temáticas estudadas nas reuniões, ensinando por meio das falas as boas condutas a serem apreendidas pelos alunos. A prática das boas ações era verificada por meio da caixinha de boas ações, quando as crianças descreviam suas boas atitudes e depositavam na caixinha, recebendo exortações do professor orientador no momento de sua leitura. A participação nas Campanhas Pró-Lázaros era baseada no sentimento de solidariedade que deveria ser conhecido pelas crianças, e ia além da doação financeira. A utilização de *slogans* e imagens foi observada nas leituras dos relatórios e atas como prática comum aos grupos. Estes meios foram utilizados para o processo de difusão dos valores morais determinados como corretos, cujo seguimento era imprescindível para uma aceitação social.

Os valores compartilhados pela sociedade catarinense e presentes nas práticas das Ligas de Bondade foram identificados a partir do exame das fontes. A regularidade de certas práticas e a menção a certos preceitos permitiram desdobrar a noção de bondade e compreender quais dimensões a compunham para estes grupos. Chegou-se aos seguintes valores: solidariedade, cuidado com o semelhante, caridade, honestidade, respeito, cuidado com o patrimônio público, cooperação, responsabilidade, amor à pátria, gratidão e fé. Eles eram mesclados entre si, conforme a situação de difusão, e todos possuíam relações com a noção de bondade. Estes valores instituídos carregam em si a moralidade de uma época, e deveriam ser incutidos para que as crianças fossem moldadas e homogeneizassem suas respostas futuras às solicitações do mundo social.

A realização desta moldagem foi compreendida a partir do conceito de *habitus*, conformado de acordo com os estímulos sociais, mas não desconsiderando as ações dos sujeitos. Como estas disposições são formadas com maior força durante a infância, as Ligas de Bondade atuaram neste nível de ensino, influenciando os caráteres das crianças. É por meio do habitus que os indivíduos produzem suas práticas, por isso era tão importante prepará-los para um futuro em sociedade.

Habitus conformados são *habitus* que podem ser orquestrados, de acordo com a homogeneidade produzida entre suas características. É por este meio que se institui uma consciência coletiva, que é composta pelas consciências individuais em favor de uma exterioridade das práticas. Dessa forma, as reações aos estímulos sociais passam a ter características semelhantes e, como foi possível observar ao longo do trabalho, a instituição social adequada a aplicar este processo é a escola.

Importa ressaltar que a descrição do cotidiano das Ligas de Bondade foi possível, contribuindo para uma compreensão acerca destas práticas, desvelando estas associações que funcionaram até meados da década de 70, e que não haviam recebido um grande investimento em termos de pesquisa educacional. Sugere-se que sejam desenvolvidas pesquisas sobre as demais associações auxiliares da escola, que poderiam esclarecer o trabalho presente nos estabelecimentos escolares e suas repercussões nos grupos sociais envolvidos nas épocas em estudo.

Cabe estudar estas práticas extintas para estabelecer entendimentos acerca de como a escola é elemento produtor da sociedade, e também é produzida por ela. As diferentes dimensões deste processo devem tornar-se objeto de estudo, para que uma compreensão permita olhar para a escola de hoje e adequar esta instituição social ao desejo dos grupos sociais que fazem uso dela.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria da Conceição Lima de; PEREIRA, Gilson Ricardo Medeiros; TOMELIN, Karina Nones. A "Liga de Bondade": um estudo sobre o conformismo coletivo na escola. **Anais da 27ª Reunião da ANPEd,** 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/p143.pdf.> Acesso em: 26 fev. 2012.

AURAS, Gladys Mary Teive. Uma vez normalista, sempre normalista: a presença do método de ensino intuitivo na construção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). **Anais da 28ª Reunião da ANPEd**, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081450int.rtf. Acesso em: 26 fev. 2012.

AURAS, Gladys Mary Teive. Professor Orestes Guimarães: porta voz do progresso e da civilização. **Revista PerCursos**. Vol. 7, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1503>. Acesso em: 26 fev. 2012.

AURAS, Gladys Mary Teive. Sugestões sobre a educação popular no Brasil: proposta do professor Orestes Guimarães. **Currículo Sem Fronteiras**. Vol. 10, n. 02, p. 228 – 243, jul/dez 2010.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. Vol. V, n. 7, p. 65 – 74, 2002.

BARBIERI, Iris. **A educação no governo de Vargas: 1930 – 1945, com ênfase no ensino normal e na escola primária.** 1973. Tese (Doutorado) - Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, Osasco, 1973.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

BOMBASSARO, T. Semanas educacionais: a formação docente para além dos Institutos de Educação. In: DURLI, Zenilde; LAFFIN, Maria H. L. F.; RAUPP, Marilene D. (orgs.) **Professoras para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação.** Editora da UFSC: Florianópolis, 2005. P. 87 – 107.

BOMBASSARO, Ticiane. O movimento pela Escola Nova em Santa Catarina: Formação docente e modernização do ensino (1930). **Cadernos de História da Educação**. Vol. 8, n. 01, p. 221 – 232, jan/jun 2009.

BOMBASSARO, Ticiane; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Modernização do Estado e Reformas do Ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs.) **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 – 1946).** Campinas/SP: Autores Associados e Uberlândia/MG: EDUFU – apoio da FAPESP, 2011. P. 405 – 425.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. (org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. P. 137 – 166.

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

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern, Guilherme L. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Revisão da tradução de Odaci Luiz Coradini. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Mensagem apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República Getúlio Dornelles Vargas.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930 – 9145).** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html Acesso em: 26 fev. 2012.

BURKE, P. **Como confiar em fotografias**. Folha de São Paulo, 04 de fevereiro de 2001. P. 13 – 14.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890 – 1930).** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CANEZIN, Maria Teresa. O objeto, o método e o fenômeno educativo na sociologia Durkheimiana. **Revista Fragmentos Culturais**. Goiânia, vol. 10, n. 03, p. 632 – 640, maio/jun, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**. Natal, vol. 21, n. 07, p. 90 – 97, set/dez 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos CEDES**. Campinas, ano XX, n. 52, p. 11 – 24, nov. 2000.

CUNHA, Luis Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 39, n. 137, p. 401 – 419, maio/ago 2009.

D'AQUINO, Ivo. **Nacionalização do ensino: aspectos políticos**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas Escolares**. Editora Saraiva, 1962.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Émile. In: RODRIGUES, José Albertino (org.). **Émile Durkheim: sociologia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DURKHEIM, Émile. **O ensino da moral da escola primária**. Tradução Raquel Weiss. Novos Estudos. N. 78, p. 59 – 75, jul. 2007.

ESTEVES, João. Dos salões literários ao associativismo pacifista, feminista, maçônico, republicano e socialista. **Wiki Lagos da República**. 2009. Disponível em: <http://lagosdarepublica.wikidot.com/artigos-cientificos> . Acesso em: 26 fev. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**. N. 103, p. 136 – 149, mar. 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13 – 36.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen A.; PAULILO, André L.; VIDAL, Diana G. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.Revista **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139 – 159, jan/abr 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006. P. 08 – 21.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. O pesquisador e o desafio das fontes. In: MENDONÇA, Ana Waleska C. P.; ALVES, Claudia; GONDRA, José G.; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nailda M. C. **História da educação: desafios teóricos e empíricos**. Niterói: Editora da UFF, 2009. P. 111 – 124.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Ademe, 1975.

FIORI, Neide Almeida; CARVALHO, Eduardo Búrigo de. Tortuosos caminhos da "invenção de si": política, nacionalismo cultural e estrangeiros no Brasil. **Tema Livre**, Niterói/RJ, ano VI, n. 12, p. 01-15, 25 abr. 2007.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. **Sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX.** 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889 – 1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006. P. 341 – 376.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. As instituições auxiliares da escola e a educação da infância mineira na década de 1920. **Anais do VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais.** 2011.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910 – 1935)**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, 2001, p. 09 – 44, jan/jun 2001.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. N. 107, p. 79 – 96, jul. 1999.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis – UNISUL**. Tubarão, vol. 3, n. 05, p. 71 – 84, jan/jun 2010.

LIMA, Hildebrando de; BARROSO, Gustavo (orgs.). **Pequeno dicionário brasileiro da Língua Portuguesa.** Revisão Manuel Bandeira e José Baptista da Luz. 3ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Civilização Brasileira S/A, 1942.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004. P. 141-160.

MELO, Orlando Ferreira de. Comentários sobre a monografia "A educação em Santa Catarina". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XXV, n. 61, p. 91 – 112, jan/mar 1956.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

MORAIS, Fernando. **Corações sujos: a história da Shindo Renmei**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2000.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

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

NÓVOA, Antonio. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, Antonio; NÓVOA, Antonio; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima e Álvaro Viana de Lemos (1923 – 1941).** Lisboa: Educa, 1995. P. 25 – 64.

NUNES, Clarice. As contribuições da sociologia da educação para a pesquisa histórica. In: ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Léa Pinheiro (orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 60 – 76.

PIACENTINI, Tânia Maria. O ensino em Santa Catarina na República Velha (1889 – 1930). **Cadernos do CED.** Vol. 02, n. 01, p. 09 – 46, abril/jun 1984.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da Educação Moral. Tradução de Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. P. 01 – 36.

PIAZZA, Walter Fernando (org.). **Dicionário Político Catarinense**. Florianópolis: Editora da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1985.

RIBEIRO, Ivete. Introdução. In: RIBEIRO, Ivete (org.). **Sociedade brasileira contemporânea: família e valores.** São Paulo: Edições Loyola, 1987. P. 13 – 42.

ROCHA, Heloísa Helena Pimentel. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos CEDES,** ano XX, n. 52, p. 01 – 19, nov. 2000.

ROMANO, Jorge O. As mediações na produção das práticas: o conceito de habitus na obra de Pierre Bourdieu. In: RIBEIRO, Ivete (org.). **Sociedade brasileira contemporânea: família e valores.** São Paulo: Edições Loyola, 1987. P. 43 – 84.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**. Natal, vol. 33, n. 19, p. 229 – 252, set/dez 2008a.

SANTOS, Ademir Valdir dos. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HistedBR On-line**. Campinas, n. 32, p. 65 – 84, dez/2008b.

SANTOS, Ademir Valdir dos; MUELLER, Helena Isabel. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. **Cadernos de História da Educação**. Vol. 8, n. 2, p. 261 – 274, jul/dez 2009.

SEYFERTH, Gyralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. P. 199 – 228.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, Editora da USP, 1974.

SILVA, José Otacílio da. A educação como fator de integração social na sociologia de Émile Durkheim. **Anais do Segundo Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. 2005. Disponível em: <cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu03.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2012.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (org.). **Ideário e Imagens da Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000. P. 03 – 18.

UNGLAUB, Tânia Regina Rocha. Ecos de memórias da melodia nacionalista entoada em escolas catarinenses. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 52, p. 74 – 87, nov. 2000.

VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937 – 1945).** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa**. Educação. Santa Maria, vol. 30, n. 02, p. 177 – 194, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. N. 0, set/out/nov 1995.

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o habitus**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf >. Acesso em: 26 fev. 2012.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias.** Porto Alegre, ano 13, n. 18, p. 284 – 314, set/dez 2011.

XAVIER, Libânia Nacif (org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

ZEN, Mariane Werner. **Brasileiros pelas letras: atividades de associações auxiliares da escola no grupo Escolar Alberto Torres (1941 – 1959) Brusque – Santa Catarina.** 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/207MarianeWernerZen.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2012.

ZEN, M. W. **A ação educativa presente nos Clubes de Leituras e Bibliotecas Escolares em Santa Catarina: o caso do Grupo Escolar Alberto Torres, Brusque, SC (1938 – 1950).** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. 2007.

FONTES

BLUMENAU. **Relatório da gestão dos negócios administrativos do Município de Blumenau, ano de 1949.** Acervo do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946**. Disponível em: <www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm> Acesso em: 26 fev. 2012.

CONSULTORIA GERAL DO ESTADO. **Ementário da legislação do ensino do Estado de Santa Catarina (1835 – 1979).** Florianópolis: Consultoria Geral do Estado, 1980.

IBGE. **Relatório ensino primário geral**. 1933. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2012.

IBGE. **Relatório ensino primário geral.** 1935/1937. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2012.

ÍNDICE DA LEGISLAÇÃO ESCOLAR (1941/50) (caixa 04). Documento produzido pelo Departamento de Educação, datilografado. Enviado ao Secretário do Interior, Justiça e Saúde em 13 de dezembro de 1950.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 348, de 07 de dezembro de 1907**. Expede Regulamento para a Instrução Pública do Estado. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 846, de 11 de outubro de 1910**. Dispõe sobre a Reforma do Ensino Público. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 794, de 02 de maio de 1914**. Dispõe sobre o Regulamento da Instrução Pública. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 929, de 05 de abril de 1916**. Expede o Regulamento das Escolas Reunidas. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 795, de 02 de maio de 1914**. Aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado, 13 de março de 1936**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado, 21 de janeiro de 1937**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 714, de 03 de março de 1939**. Expede Regulamento para os Grupos Escolares. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado, 09 de dezembro de 1939**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado, 16 de setembro de 1941**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado, 22 de outubro de 1941**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado, 19 de dezembro de 1941**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Circular n. 94, 21 de outubro de 1942**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 2.991, 28 de abril de 1944**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3025, 01 de setembro de 1944**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3030, 09 de setembro de 1944**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado, 20 de outubro de 1944**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3205, 14 de julho de 1945**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Lei n. 40, de 12 de dezembro de 1947**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 335, 28 de setembro de 1948**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 875, 22 de novembro de 1955**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1910, 18 de setembro de 1964**. Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

ANEXO A – DADOS DOS RELATÓRIOS E ATAS DAS LIGAS DE BONDADE UTILIZADOS NO TRABALHO

Relatório	Escola	Localidade (distrito)	Município	Ano do relatório
01	Grupo Escolar Luiz Delfino	Blumenau	Blumenau	1950
02	Grupo Escolar José Bonifácio	Rio do Testo	Blumenau	1950
03	Escola Mista Estadual de Testo-Rega	Rio do Testo	Blumenau	1950
04	Escola Mista Estadual Desdobrada de Velha-Central	Blumenau	Blumenau	1950
05	Escola Estadual de Itoupava Norte	Blumenau	Blumenau	1950
06	Escola Estadual Desdobrada de Ponta Aguda	Blumenau	Blumenau	1950
07	Escola Isolada Estadual de Fortaleza	Blumenau	Blumenau	1950
08	Escola IsoladaEstadual Ribeirão Fidélis	Blumenau	Blumenau	1950
09	Escola Mista Municipal Desdobrada de Nova Itália	Sede	Rio do Sul	1949
10	Escola Mista Municipal Desdobrada de Taboão Valada	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
11	Escola Mista Estadual do KM 17 Estrada Santa Catarina	Barra Velha	Araquari	1944
12	Escola Estadual Desdobrada Dr. Nereu Ramos	Barra Velha	Araquari	1944
13	Escola Mista Municipal Desdobrada Stinga de Barra Velha	Barra Velha	Araquari	1944
14	Escola Izolada Estadual Desdobrada Nereu Ramos	Barra Velha	Araquari	1944
15	Escola Mista Estadual Desdobrada de Ribeirão do Salto	Barra Velha	Araquari	1944
16	Escola Mista Estadual Desdobrada Getúlio Vargas	São João de Itaperiú	Araquari	1944
17	Escola Mista Estadual da Costeira de Araquari	Araquari	Araquari	1944
18	Escola Pública Mista de Rio do Morro	Araquari	Araquari	1944
19	Escola Estadual de Itapocu	Itapocu	Araquari	1944
20	Escola Estadual Isolada Rural Desdobrada Mista de Barra do Ribeirão Grande do Norte	Jaraguá	Jaraguá do Sul	1944
21	Escola Isolada Estadual Desdobrada de Rio da Luz I	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1943
22	Escola Estadual Mista Desdobrada de Rio Cerro II	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1946
23	Escola Estadual Desdobrada de Nereu Ramos	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1946
24	Escola Mista Estadual Desdobrada de Três Rios do Norte	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1946
25	Escola Estadual Mista Desdobrada de Nereu Ramos	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1946
26	Escola Mista Pública Municipal de Pomeranos Santo Antônio	Arrozeira	Timbó	1946

Relatório	Escola	Localidade (distrito)	Município	Ano do relatório
27	Escola Mista Municipal de Rio Herta	Arrozeira	Timbó	1946
28	Escola Mista Municipal Desdobrada Dr. Nereu Ramos Rio Esperança	Arrozeira	Timbó	1946
29	Escola Mista Municipal Modelo Dr. Getúlio Vargas de Mulda Central	Sede	Timbó	1946
30	Escola Mista Municipal de Baixo Pomeranos	Sede	Timbó	1946
31	Escola Estadual de Botuverá	Botuverá	Brusque	1946
32	Escola Mista Municipal Desdobrada de Rodeio	Rodeio	Rodeio	1946
33	Escola Mista Estadual de Guiguer Novo	Joinville	Joinville	1946
34	Escola Professora Osvalda Silva	Joinville	Joinville	1946
35	Escola Mixta Estadual de Dedo Grosso	Joinville	Joinville	1945
36	Escola Estadual Mista de Estrada Blumenau	Joinville	Joinville	1943
37	Escola Estadual São José	Joinville	Joinville	1945
38	Escola Mista Estadual Três Barras	Pirabeiraba	Joinville	1945
39	Escola Estadual de Encruzilhada da Cruz	Avencal	Mafra	1945
40	Escola Estadual de Rio d'Areia de Cima	Avencal	Mafra	1946
41	Escola Mista Municipal de Rio d'Antinha	Avencal	Mafra	1946
42	Grupo Escolar Particular Nossa Senhora Aparecida	Caçador	Caçador	1946
43	Escola Mista Municipal Desdobrada de Maquina	Itapocu	Araquari	1948
44	Escola Mista Estadual Desdobrada de São José de Itinga	Araquari	Araquari	1948
45	Escola Estadual Vidal Ramos de Escalvada	Barra Velha	Araquari	1948
46	Escola Mista Estadual Nereu Ramos de Barra Velha	Barra Velha	Araquari	1948
47	Escola Estadual Desdobrada Getúlio Vargas de Medeiros	Barra Velha	Araquari	1948
48	Escola Mista Municipal José Bonifácio de Itinga	Barra Velha	Araquari	1948
49	Escola Mixta Estadual de Taboleiro	Barra Velha	Araquari	1948
50	Escola Mista Estadual Desdobrada Princesa Izabel de Itajuba	Barra Velha	Araquari	1948
51	Escola Isolada Estadual Desdobrada General Eurico Gaspar Dutra de Rio do Peixe	Barra Velha	Araquari	1948
52	Grupo Escolar Prof. Germano Timm	Joinville	Joinville	1948
53	Escola Estadual Ponte Alta	Araquari	Araquari	1948

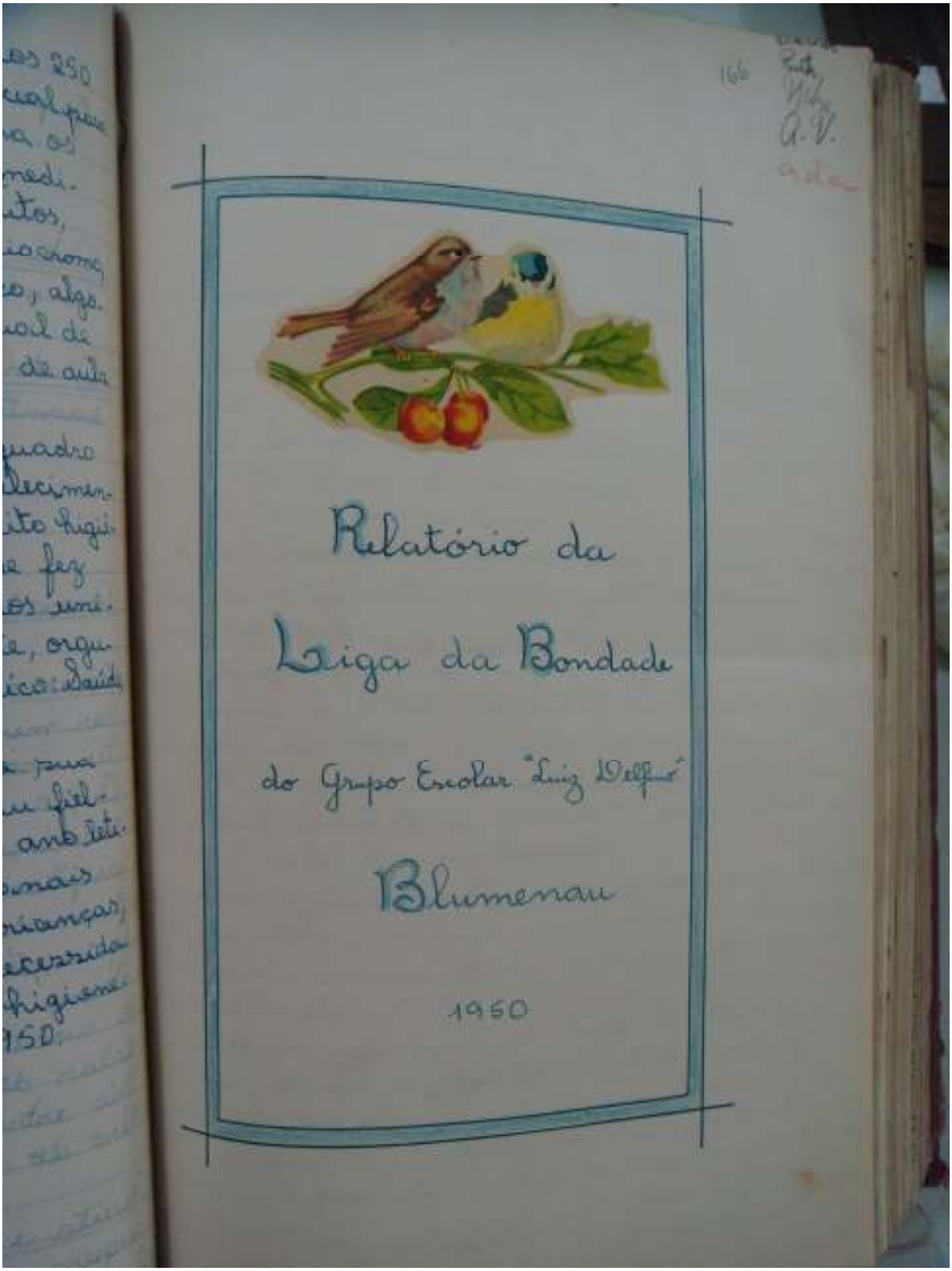
Relatório	Escola	Localidade (distrito)	Município	Ano do relatório
54	Escola Mista Estadual Desdobrada de São José de Itinga	Araquari	Araquari	1948
55	Escola Mista Estadual Coqueiros	Araquari	Araquari	1948
56	Grupo Escolar Professor Paulo Schieffler	Caçador	Caçador	1948
57	Escola Mista Estadual de Estrada Parati	Joinville	Joinville	1948
58	Grupo Escolar General Osório	Três Barras	Joinville	1948
59	Grupo Escolar Conselheiro Mafra	Joinville	Joinville	1948
60	Grupo Escolar Prof. Germano Timm	Joinville	Joinville	1948
61	Escola Mista Estadual de Nova Petrópolis	Joaçaba	Joaçaba	1948
62	Escola Mixta Estadual de Catanduvas	Catanduvas	Joaçaba	1948
63	Escola Mista Municipal de Serra Alto Rio dos Índios	Serra Alto Rio dos Índios	Ibirama	1948
64	Escola Mista Municipal de Braço Pinheiros	Ibirama	Ibirama	1948
65	Escola Mista Estadual Desdobrada de Alto Rio dos Índios	Presidente Getúlio	Ibirama	1948
66	Escola Mista Estadual Desdobrada de Ribeirão Canela	Presidente Getúlio	Ibirama	1948
67	Escola Estadual de G. Richard	Ibirama	Ibirama	1948
68	Escola Mista Estadual Desdobrada de José Boiteux I	José Boiteux	Ibirama	1948
69	Escola Mista Estadual de Rafaél II	Ibirama	Ibirama	1949
70	Escola Mista Municipal de Rafael Cedro	Rafael Cedro	Ibirama	1948
71	Grupo Escolar Prof. Germano Timm	Joinville	Joinville	1948
72	Grupo Escolar Nereu Ramos	Joinville	Joinville	1948
73	Escola Mista Estadual de Itajuba	Barra Velha	Araquari	1948
74	Escola Isolada Estadual Desdobrada General Eurico Gaspar Dutra de Rio do Peixe	Barra Velha	Araquari	1948
75	Escola Estadual Orestes Guimarães	Barra Velha	Araquari	1948
76	Escola Mista Estadual Desdobrada de Medeiros	Barra Velha	Araquari	1948
77	Escola Mista Municipal Desdobrada de Maquina	Itapocu	Araquari	1948
78	Escola Estadual Vidal Ramos de Escalvada	Barra Velha	Araquari	1948
79	Escola Mista Estadual Desdobrada Nereu Ramos	Barra Velha	Araquari	1948
80	Escola Mista Estadual Desdobrada Itinga	Barra Velha	Araquari	1948

Relatório	Escola	Localidade (distrito)	Município	Ano do relatório
81	Escola Estadual Desdobrada de Bracinho do Itaperiú	Barra Velha	Araquari	1948
82	Escola Estadual Mista Desdobrada de Nereu Ramos	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1948
83	Escola Estadual Mista Desdobrada de Rio Cerro II	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1948
84	Escola Isolada Estadual Desdobrada de Nereu Ramos	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1949
85	Grupo Escolar Rui Barbosa (turma manhã)	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1949
86	Grupo Escolar Rui Barbosa (turma tarde)	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1949
87	Grupo Escolar Hercilio Luz	Tubarão	Tubarão	1949
88	Escola Mixta Estadual Desdobrada de Três Barras	Garuva	São Francisco do Sul	1949
89	Grupo Escolar Olavo Bilac	Pirabeiraba	Joinville	1949
90	Grupo Escolar Rui Barbosa (turma manhã)	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1949
91	Grupo Escolar Rui Barbosa (turma tarde)	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	1949
92	Grupo Escolar Conselheiro Mafra	Joinville	Joinville	1949
93	Grupo Escolar Olavo Bilac	Pirabeiraba	Joinville	1949
94	Escola Mista Estadual Estrada Blumenau	Joinville	Joinville	1949
95	Grupo Escolar Prof. Germano Timm	Joinville	Joinville	1949
96	Escola Mista Municipal Acre	Griger Novo	Joinville	1949
97	Escola Mista Municipal Desdobrada Pará	Joinville	Joinville	1949
98	Escola Mista Municipal Desdobrada de Nova Itália	Sede	Rio do Sul	1949
99	Escola Mista Municipal Desdobrada de Rio Bonito	Trombudo Central	Rio do Sul	1949
100	Escola Mista Municipal de Ribeirão Albertina	Sede	Rio do Sul	1949
101	Escola Mista Municipal Desdobrada de Taboão Valada	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
102	Escola Mista Municipal de Dona Paula	Lontras	Rio do Sul	1949
103	Escola Mista Municipal de Barra Seca	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
104	Escola Municipal de Caçador	Caçador	Rio do Sul	1949
105	Escola Pública Mista Municipal de Braço Trombudo	Trombudo Central	Rio do Sul	1949
106	Escola Mista Municipal de Itoupava	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
107	Escola Mista Estadual Desdobrada de Valada do Mosquitinho	Sede	Rio do Sul	1949

Relatório	Escola	Localidade (distrito)	Município	Ano do relatório
108	Escola Mista Estadual Desdobrada de Alto Mosquitinho	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
109	Escola Mista Estadual de Fundos Aurora	Sede	Rio do Sul	1949
110	Escola Mista Estadual Desdobrada de Taboão	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
111	Escola de Valada Gropp	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
112	Escola Estadual de Barra do Aterrado Torto	Pouso Redondo	Rio do Sul	1949
113	Escola Municipal de Ribeirão do Boi	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
114	Escola Mista Desdobrada Estadual de Serrinha	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
115	Escola Mista Estadual Desdobrada de Alto Fronteira	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
116	Escola Estadual Desdobrada de Anta Gorda	Rio do Oeste	Rio do Sul	1949
117	Escola Mista Municipal de Pitangueira	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
118	Escola Mista Municipal Desdobrada Braço do Trombudo	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
119	Escola Mista Municipal de Alto Rio do Sul Cobras	Rio do Sul	Rio do Sul	1949
120	Escola Mista Municipal de Barra Albertina	Sede	Rio do Sul	1949
121	Escolas Estaduais da Vila de Ascurra	Ascurra	Indaial	1949
122	Escola Mista Estadual de Ilse Grande	Ascurra	Indaial	1949
123	Escola Mista Municipal Rui Barbosa de Ribeirão Kellermann	Indaial	Indaial	1949
124	Escola Mista Municipal Almirante Barroso de Encano Alto	Indaial	Indaial	1949
125	Escolas Estaduais de Warnow	Indaial	Indaial	1949
126	Escola Mista Municipal Desdobrada Prof. Orestes Guimarães	Indaial	Indaial	1949
127	Escola Mista Estadual Desdobrada de Caminho das Areias	Indaial	Indaial	1949
128	Escola Municipal Prof. Julio Machado da Luz	Joinville	Joinville	1949
129	Escola Municipal Santa Catarina	Joinville	Joinville	1949
130	Escola Mista Municipal Amazonas de Rio do Julio	Pirabeiraba	Joinville	1949
131	Escola Mista Municipal Piaui	Joinville	Joinville	1949
132	Escola Mista Estadual de Guiger Novo	Joinville	Joinville	1949
133	Grupo Escolar Prof. Germano Timm	Joinville	Joinville	1949
134	Escola Mista Municipal Reunida Itaum	Joinville	Joinville	1949

Relatório	Escola	Localidade (distrito)	Município	Ano do relatório
135	Escola Mista Municipal Piaui	Joinville	Joinville	1949
136	Escola Municipal Bom Retiro	Joinville	Joinville	1949
137	Escola Municipal de Guaxanduva	Joinville	Joinville	1949
138	Escola Mista Municipal Desdobrada da Guanabara	Joinville	Joinville	1949
139	Escola Mista Municipal Desdobrada Rio Grande do Sul	Joinville	Joinville	1949
140	Escola Mista Municipal Acre	Joinville	Joinville	1949
141	Escola Mista Municipal Quiriri	Joinville	Joinville	1949
142	Escola Municipal Rio Bonito	Pirabeiraba	Joinville	1949

ANEXO B – EXEMPLO DE RELATÓRIO UTILIZADO NO TRABALHO



Liga da Bondade do G. E. "Lucy Delfino" da cidade de Blumenau, município de Blumenau.

Relatório do ano de 1950

Fundação da associação: 1 de setembro de 1949.

Diretoria: A diretoria desta associação no ano de 1950 foi a seguinte:

Presidente: Olimpio Décio
Secretária: Claudete Górsch
Monitores: 20 alunos

Correspondência: A Liga da Bondade enviou ao Dep. de Educação 4 atos e não recebeu nenhuma correspondência.

Donativos: Os alunos do G. E. "Lucy Delfino" recolheram para o Natal dos filhos de Lázaro a importância de Cr$19,30, remetida para Florianópolis pelo Sr. D. do Grupo.

Material existente: A associação possui 1 livro de Atos, 1 pasta e uma flâmula.

Encerramento: Durante o ano de 1950 a diretoria e os monitores da Liga da Bondade realizaram 4 reuniões mensais, sendo a 1a em abril e a última em setembro.

Na 1a reunião fez-se a eleição da diretoria que deveria dirigir os trabalhos da Liga no decorrer de 1950.

Na 2a reunião tratou-se da organização de um programa para homenagear as mães.

Na 3ª reunião, correspondente aos mêses de junho e julho, discutiram-se vários assuntos, sendo o mais importante a Campanha Pró Natal dos Lázaros.
Na 4ª reunião, realizada em setembro, a diretora apresentou o total da importância arrecadada, (Cr$ 519,30) agradecendo aos monitores a sua valiosa colaboração.
Com esta reunião ficaram encerradas as atividades da Liga da Bondade, durante o ano de 1950.

Blumenau, 2 de dezembro de 1950.
Claudete Göriesch, secretária