

MENINO NÃO CHORA: AS REPRESENTAÇÕES DE CORPO E GÊNERO NOS GRUPOS ESCOLARES DE FLORIANÓPOLIS (1910-1930)

Vanderlei Machado

Doutor em História e Professor do Colégio de Aplicação da UFRGS

E-mail: vandermachado@hotmail.com

Os Livros

“São os livros uns mestres mudos que ensinam sem fastio, falam a verdade sem respeito, repreendem sem pejo, amigos verdadeiros, conselheiros singelos; e assim como à força de tratar com pessoas honestas e virtuosas se adquirem insensivelmente os seus hábitos e costumes, também à força de ler os livros se aprende a doutrina que eles ensinam. Forma-se o espírito, nutre-se a alma com bons pensamentos (...).”
Vieira (apud FONTES, 1930, p.56)

Resumo

O presente artigo tem por objetivo perceber as representações de corpo e gênero divulgadas nos Grupos Escolares de Florianópolis, durante a Primeira República, através dos livros de leituras denominados *Série Fontes*. Neles, como se buscará demonstrar, os meninos deveriam aprender a se comportar no espaço público, enquanto as meninas deveriam ser preparadas para atividades domésticas e para o cuidado com a família. A publicação dos livros da *Série Fontes* estava relacionada a um conjunto de transformações que ocorreram na escola primária de Santa Catarina, notadamente a partir da reforma do ensino de 1910.

Palavras-chave: Grupos Escolares. Corpo. Gênero. Masculinidade.

BOY DOES NOT CRY: BODY AND GENDER REPRESENTATIONS IN SCHOOL GROUPS FROM FLORIANÓPOLIS (1910-1930)

Abstract

This article helps viewing different perceptions of the body and gender representations in the primary schools from Florianópolis, during the First Republican Period, disclosed by reading the books named *Série Fontes*. In them, as we are going to try to demonstrate, boys should learn how to behave in public spaces whereas girls should be prepared for performing domestic chores and taking care of the family. The publishing of the books from *Série Fontes* was related to a series of transformations which happened at primary schools in Santa Catarina, mainly as a result of the education reform performed in 1910.

Keywords: Primary Schools. Body. Gender. Masculinity.

Durante a Primeira República, a capital catarinense vivenciou uma série de transformações em seu espaço urbano. Naquele período, o centro da cidade foi paulatinamente reformado, com a instalação da rede de água encanada, em 1909; da rede de esgotos, entre os anos de 1913 e 1917; da iluminação pública com eletricidade e da abertura da primeira grande avenida, em 1919; e ainda com a construção de uma ponte ligando a ilha ao continente, entre 1922 e 1926 (PEDRO, 1994, p.81). Além disso, a Praça 15 de Novembro, após o seu ajardinamento, se transformou num dos principais espaços de sociabilidade, especialmente para os filhos e filhas da elite local.

Foi nesse contexto de transformação urbana que o modelo de escola pública primária então existente passou a ser visto como obsoleto e dispendioso para os cofres do Estado. Sobre isso, em 1910, o professor Henrique Fontes, numa série de artigos publicados no jornal *A Época*, do qual era diretor, saudava as reformas escolares projetadas pelo então governador Vidal Ramos e informava a população sobre as vantagens do novo sistema educacional representado pelos Grupos Escolares. Num dos artigos, o autor discorria sobre “o que é um grupo escolar” e explicava:

“Nas cidades onde a densidade da população requer várias escolas públicas primárias, em vez de se disseminarem todas elas aqui e acolá, umas a pouca distância das outras, são muitas vezes reunidas algumas em um só edifício, constituindo o que se chama um Grupo Escolar. Este sistema vai ser adotado entre nós” (*A Época* n. 12, 1º/1/1911).

Entre as vantagens dos Grupos, segundo o autor da nota, estava a “diminuição de despesas que a construção de prédios traz ao governo”. A construção de um Grupo Escolar consumiria a metade da “quantia necessária para o levantamento de seis ou oito casas isoladas que satisfaçam a todas as condições de higiene exigidas para os grupos escolares” (*A Época* n. 12, 1º/1/1911).

Considerada pelos republicanos como um instrumento de regeneração da nação, de moralização e civilização do povo, a escola deveria favorecer a estabilização do novo regime, uma vez que, com a instituição do sufrágio universal, o Estado passou a necessitar de cidadãos que soubessem não apenas ler e escrever, mas compreender, pensar e agir de uma “nova” forma (TEIVE, 2003, p.227).

Entusiasta do novo sistema educacional, Henrique da Silva Fontes ocupou a pasta de Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina em 1920, no governo de Hercílio Luz, e tomou para si a tarefa de elaborar um conjunto de livros de leitura para serem utilizados nos Grupos Escolares do Estado. Denominados de Série Fontes, os livros deveriam ser distribuídos nas escolas públicas de todo o Estado e passaram a instruir as crianças dentro de princípios do que se passou a denominar urbanidade.

A Série Fontes era composta inicialmente pela *Cartilha Popular*, destinada à alfabetização, o *Primeiro* e o *Segundo Livro de Leitura*. Em 1929, a Diretoria da Instrução Pública editou o *Terceiro Livro de Leitura* e em 1930 foi publicado o *Quarto Livro de Leitura*. Segundo foi possível apurar, eles foram publicados e distribuídos às escolas catarinenses até os anos 1950 (CORREIA, 1985, p.63). Talvez o que explique a perenidade desse material, num período histórico marcado por muitas transformações sociais, políticas e econômicas, tenha sido o reconhecimento tanto das suas qualidades didático-pedagógicas quanto a atualidade conferida às “lições” ali divulgadas.

Durante todo o longo período de circulação da Série Fontes, foram poucas as alterações percebidas em seu conteúdo, o que ficou confirmado pelo confronto entre várias edições da Série feito em trabalho de Paulete Maria Cunha dos Santos (1997, p. 44). Entre as modificações percebidas pela autora está o acréscimo de textos verificado no *Segundo Livro de Leitura*. Este volume possuía 56 textos na edição de 1920 e recebeu um acréscimo nas edições de 1922, 1924 e 1935. Nestas encontram-se respectivamente 72, 80 e 87 lições, portanto há um aumento de 31 lições em relação à primeira edição. Na de 1945 foram

suprimidos os textos que relatavam as origens históricas do 1º de maio e das Constituições federal e estadual.

No presente estudo são analisadas a *Cartilha Popular*, editada em 1948; o *Primeiro Livro de Leitura*, edição de 1945; o *Segundo Livro de Leitura*, edição de 1935; o *Terceiro Livro de Leitura* da edição de 1929 e o *Quarto Livro de Leitura* da edição de 1930.

Os livros da Série Fontes são compostos por textos de vários autores. Cada texto representava uma lição de leitura. Conforme definiu o próprio Henrique Fontes, trata-se de uma “compilação de trechos em que brilham lições de moral e civismo” (FONTES, 1930). No acervo do autor foi identificado, por Paulete Maria Cunha dos Santos, um conjunto de livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX e início do século XX, os quais certamente serviram de modelo para a elaboração da Série Fontes. Entre os tais livros cita-se o *Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Livro de Leitura* de Abílio César Borges, e *Minha Pátria*, de J. Pinto da Silva, para o ensino de História do Brasil (SANTOS, 1997, p. 26-33). Além de se inspirar, Henrique Fontes compilou textos destes e de outros autores de grande influência na sociedade da época que se bateram pela causa do ensino e pelo combate ao analfabetismo, como o poeta Olavo Bilac. Em alguns textos não foram identificados os autores. Possivelmente tenham saído da própria pena do professor Fontes. Tal inferência se deve ao fato de que alguns escritos publicados na forma de correspondência são assinados com os mesmos nomes dos filhos do autor, nascidos até o ano da publicação do *Primeiro Livro de Leitura*, em 1920 (Ibid., p. 44).

No prefácio que elaborou para a primeira edição da Série Fontes, o autor explicitou quais foram as motivações que o levaram a organizar aquele material didático:

(...) a falta de livros de custo módico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrifícios pelos remediados, possam também, à larga, ser distribuídos gratuitamente entre aqueles para quem alguns tostões representam quantia apreciável.

Empenhando-se o Estado em tornar efetivas as leis que promulgou sobre a obrigatoriedade do ensino, precisa por isso facilitar a aquisição de livros; precisa, mesmo, dá-los aos que não os possam comprar e aos que relutem em adquiri-los.

Mas claro está que nesta Série de livros não se procura somente a exiguidade do custo, com igual cuidado procura-se também que, nela tanto no assunto como na figura material, sejam observadas as lições de pedagogia, de modo que ainda sob aspecto de importância capital, não sejam os presentes livros inferiores aos seus congêneres (FONTES, 1935, p.5).

Ao propiciar o material didático a “preços módicos”, o autor buscava contribuir para que a obrigatoriedade do ensino primário – o qual, segundo a Constituição do Estado de Santa Catarina, deveria ser leigo, universal e gratuito – fosse aplicada pelo governo estadual, facilitando o acesso de crianças carentes à escola. Apesar do propalado ensino leigo, o que se percebe é uma forte presença de uma moral cristã em todos os livros da Série Fontes.

Apesar disso, Henrique Fontes fez questão de afirmar que atentou para a qualidade do material didático por ele elaborado, adequando-o às diretrizes pedagógicas que norteavam a escola naquele contexto. Os livros de leitura da Série Fontes e os ensinamentos neles contidos, conforme assinalou o próprio autor, não eram direcionados unicamente para a parcela mais pobre da população, a chamada classe popular, mas também para os “remediados”, ou seja, a classe média urbana de Florianópolis.

Os livros da Série Fontes estavam associados às mudanças que foram ocorrendo no ensino público catarinense durante o governo de Vidal Ramos, entre 1910 e 1914. Naquele período, esteve à frente das reformas da escola pública catarinense o professor paulista Orestes Guimarães. Este tinha como tarefa resolver o problema do analfabetismo no Estado e possibilitar a assimilação de grupos étnicos estrangeiros (FIORI, 1975, p.95). Orestes Guimarães, normalista egresso da Escola Normal de São Paulo, trouxe para Santa Catarina as orientações pedagógicas da reforma empreendida por Antônio Caetano de Campos no ensino paulista. A organização da “escola moderna”, conforme o modelo paulista, deveria estar apoiada nos seguintes itens: prédio e mobília escolar, material escolar, livros didáticos, disciplina, ensino e programa (NÓBREGA, 2003, p.267).

O educador paulista iniciou a reforma da instrução pública com uma forte atenção à formação dos professores primários, reestruturando a Escola Normal Catarinense (TEIVE, 2003, p.228). Nesta escola os/as alunos/as passaram a ser instruídos/as com base no novo método de ensino apregoado por Orestes Guimarães, denominado “método intuitivo”. Este “moderno” método previa “lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais de torno ou de modelagem” (FIORI, 1975, p.93). O domínio desse “novo método” pelos “modernos” professores deveria assegurar a “produção, via instituição escolar, do novo homem, para a nova era, do progresso e da ordem, não qualquer homem, mas uma espécie muito particular: o cidadão republicano” (TEIVE, 2003, p.228). Depois de formados, os/as normalistas deveriam aplicar nos Grupos Escolares do Estado aquela metodologia “moderna”.

O primeiro Grupo Escolar criado em Santa Catarina por Orestes Guimarães originou-se do antigo Colégio Municipal da cidade de Joinville (NÓBREGA, 2003, p.262). O prédio que abrigava o Colégio foi reformado para adaptar-se às características de Grupo, recebendo o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra, inaugurado em 15 de novembro de 1911. Nos anos seguintes, foi a vez da capital do Estado ser beneficiada com a instalação de dois Grupos: o Grupo Escolar Lauro Müller, inaugurado em 24 de dezembro de 1912, e o Grupo Escolar Silveira de Souza, inaugurado em 28 de setembro de 1913.

O prédio do Grupo Lauro Müller foi construído na região mais alta do centro da cidade e que passou por um amplo processo de reurbanização na primeira década do século XX. Estava situado a uma curta distância da Praça 15 de Novembro, na rua Marechal Guilherme, próximo do imponente Palácio do Congresso Estadual construído em 1910 (CORRÊA, 2004, p.287), da praça Pereira Oliveira e do teatro Álvaro de Carvalho. Neste Grupo as/os alunos/as da Escola Normal, também localizada próximo à Praça 15 de Novembro, assistiam a aulas práticas e palestras ministradas pelo professor Orestes Guimarães. O prédio do Grupo Silveira de Souza, por sua vez, foi edificado na rua Alves de Brito, no bairro do Mato Grosso, na época considerado distante do centro da cidade, região de chácaras e residências das famílias mais abastadas de Florianópolis.

Os Grupos Escolares passaram a substituir no perímetro urbano a tradicional escola primária. Esta, segundo Neide Fiori, caracterizava-se por ser uma escola rural, em que não havia seriação do ensino. Havia as “escolas do sexo masculino”, regidas por um professor, e as “escolas do sexo feminino”, sob a responsabilidade de uma professora. Ao contrário da escola primária, o edifício do Grupo Escolar congregava diversas classes de alunos, cada uma delas com seu professor(a) responsável, sob a supervisão de uma diretora (FIORI, 1975, p.99). Segundo Paulo Nóbrega, o Grupo Escolar possuía “uma arquitetura, em geral, de estilo neoclássico, apresentando, preferencialmente, uma simetria bilateral, de modo que as seções masculinas e femininas ficassem em lados opostos e separadas por pátio interno”. As salas de aulas deveriam ser amplas e arejadas, com janelas que possibilitassem que a claridade incidisse sobre a carteira do aluno. As classes da seção masculina poderiam ser regidas por professores e professoras. Já a feminina, somente por professoras (NÓBREGA, 2003, p.255). Apesar da separação dos/as alunos/as por série, os Grupos Escolares continuaram a dividir os/as alunos/as por sexo.

Os Grupos Escolares foram equipados com material didático como mapas, gravuras, jogos matemáticos, coleções zoológicas, botânicas ou minerais, que deveriam ser aproveitados por um grande número de alunos/as, melhorando a relação custo/benefício

(Ibid., p.257). As salas de aulas receberam carteiras importadas dos Estados Unidos, projetadas com o objetivo de serem adequadas à idade da criança e ao ensino.

A reforma da escola primária contou ainda com a introdução de um novo Programa de Ensino, que previa as seguintes disciplinas: Primeiro Ano – leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, ciências físicas e naturais, higiene, ginástica, música, desenho, geometria, trabalho manual; Segundo Ano – leitura, linguagem, aritmética, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais, higiene, educação física e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria, trabalhos manuais; Terceiro Ano – leitura, linguagem, aritmética, geografia e cosmografia, ciências físicas e naturais, higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria, trabalho manual (feminino); Quarto Ano - leitura, linguagem, aritmética, geografia e cosmografia, ciências físicas e naturais, higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria, trabalho manual (Ibid., p. 266).

Além das disciplinas comuns a meninos e meninas, os exercícios militares eram dirigidos exclusivamente para os meninos. Nos trabalhos manuais, as meninas deveriam aprender prendas domésticas, como trabalhos com linha e agulha. Dessa forma, através dos conteúdos curriculares, a escola primária acabava por instruir os futuros homens e mulheres a ocuparem papéis diferenciados na sociedade. Para os meninos, as fileiras do exército passavam a ser uma opção a mais. Já, para as meninas, se reafirmava a sua “natural” inclinação para as prendas domésticas.

No conteúdo geral pode-se perceber, nos quatro anos de ensino, a grande ênfase que era dada para o aprendizado da escrita e da leitura. Era nas aulas de leitura que entravam as cartilhas da Série Fontes. Através dos textos que compunham os livros podemos perceber a divulgação de comportamentos diferenciados para meninos e meninas. Além disso, nos textos dos livros de leitura eram reforçadas representações de corpo e gênero presentes nas outras disciplinas, como higiene, exercícios e ginástica. Dessa maneira, reafirmava-se como os meninos deveriam se comportar na escola e nas ruas da cidade, o cuidado que deveriam ter com o corpo e o amor que deveriam devotar à pátria e ao trabalho.

O conceito de representação e a categoria gênero de análise são centrais no presente estudo. As representações, segundo Roger Chartier (1990, p.17), “são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”. As representações, continua o autor, produzem “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a

justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. Além de divulgar representações de gênero valorizadas socialmente, os livros da Série Fontes fizeram circular uma série de imagens que visam demonstrar como os meninos não deveriam se comportar. Buscava-se, portanto, dentro de uma correlação de forças, suprimir comportamentos masculinos e femininos que não correspondessem ao modelo de cidade civilizada idealizada pela elite local.

As representações construídas sobre o mundo, segundo Sandra Jatahy Pesavento (2003, p.39), não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e por ali pautem a sua existência. As representações formuladas pelos diversos agentes sociais “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativas do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”. Estas representações, construídas num tempo que não é o do presente da narrativa, não nos chegam como um quadro completo, por inteiro. Cabe ao historiador tentar construir a sua história através dos fragmentos que chegam de “um tempo escoado”.

A categoria gênero, segundo Joan Scott (1992, p.87), é relacional. Ou seja, as noções do feminino e do masculino são construídas, em termos recíprocos, por homens e mulheres no interior de relações sociais, culturais e historicamente localizadas – o que aponta para a impossibilidade de se tratar o feminino e o masculino, ou uma cultura das mulheres e uma cultura masculina, isoladamente, pois um só existe e adquire significado através do outro.

COMO SE ENSINA A SER MENINO NA ESCOLA

Uma das primeiras frases que os alunos e alunas liam na Cartilha Popular, logo após conhecerem o alfabeto, era que “menino calado é modelo de aula” (FONTES, 1948, p.19). Em seguida afirmava-se que “menino vadio não vai à escola” (Ibid., p.29), para arrematar com a frase “os meninos desobedientes são castigados” (Ibid., p.35). Nestas frases, que eram lidas individualmente ou em coro por meninos e meninas, mesmo que em classes separadas por sexo, percebe-se a divulgação da representação muito recorrente de que os meninos são naturalmente indisciplinados e, portanto, sujeitos a serem castigados.

No processo de escolarização, os meninos tinham à frente a figura do “mestre”. O professor deveria representar na escola a autoridade exercida pelo pai na família. Um poema intitulado “O professor”, da escritora catarinense Delminda Silveira, ensinava:

“Quando eu tinha cinco anos,
Da escola nada gostava;
Como a verdugos tiranos,
Os professores olhava.

Tinha medo, quando via
Aquele homem sisudo,
Que às aulas presidia
Nas longas horas de estudo.

Mas agora já compreendo
O que seja um professor:
É como um pai – estou vendo,
Do nosso afeto credor!

Se papai nos dá o pão
Para podermos viver,
O mestre nos dá lição
Para termos saber.
(...)” (apud FONTES, 1935, p.94)

Se no lar o pai deveria prover o alimento dos filhos, na escola cabia ao professor dar aos alunos o saber. Aprendia-se ainda, através de um poema de Afonso Celso, de conteúdo moral e religioso, intitulado “Ao entrar na aula”, que na escola o professor era “o mestre” e o “guia” e que todo “ensino” deveria auxiliar a vencer na vida e conduzir a “Deus” (FONTES, 1945, p.43). A relação do aprendiz para com o professor deveria ser pautada pela subserviência. Num texto intitulado “Boas qualidades e defeitos das crianças”, através de um jogo com as palavras, o autor lembrava que o “menino *aplicado* ouve tudo o que diz o professor e por isso aprende com facilidade”. Já o menino “*leviano e vadio* nunca presta atenção nas palavras do professor”. Por isso “ficará ignorante”. O menino “*grosseiro*, ao contrário do *amável*, não agradece os favores que recebe, nem

cumprimenta as pessoas de respeito; é um menino *desagradável*". O menino "*discreto* não fala a torto e a direito e sabe guardar segredos". O menino que chega à escola na hora certa é pontual. Já o "*menino descuidado* chega sempre atrasado à escola" e não prepara as suas lições (Ibid., p.34-5). Conforme este texto os meninos deveriam ser aplicados, amáveis, discretos e pontuais.

Os meninos necessitavam provar sempre sua coragem e nada temer. Num texto intitulado "O medroso", o personagem Zacarias era assim denominado por ter medo de trovoadas, do miado de um gato ou da presença de um sapo. Não mexia numa caixa ou numa gaveta onde houvesse uma barata e à noite não ficava sozinho num quarto sem luz. Por toda parte julgava ver bichos ou fantasmas. E o texto concluía: "É muito ridículo ser medroso" (Ibid., p.13-4). Um menino ou homem que se assusta facilmente e é medroso pode ter a sua masculinidade questionada. Isto se deve ao fato de que do homem se esperavam somente manifestações de coragem.

Aos meninos não era permitido demonstrar sinais de fraqueza. Aniceto, o personagem de um conto intitulado "O menino chorão", fazia tudo chorando e tinha sempre os olhos cheios de lágrimas. Certo dia, o chorão caiu num buraco que havia no caminho e começou a gritar e a chorar pedindo que o tirassem dali. As pessoas que passavam pelo local, apesar de ouvirem Aniceto chorando e pedido socorro, não iam ver o que tinha acontecido ao menino manhoso". Finalmente, o pai de Aniceto o encontrou "todo molhado, sujo de lama e pisado". O pai então explicou ao filho que as pessoas não o tinham socorrido "porque todos o conheciam como chorão e pensavam que ele estava chorando sem razão" (Ibid., p.48-9). Além do descrédito, as crianças que choravam muito, asseverava outro texto, "ficam sendo depois homens muito feios" (Ibid., p.9).

A mentira também era uma atitude execrada. Em "A verdade e a mentira" exaltam-se os meninos que se acostumam "a detestar a mentira", pois "por mil histórias que invente, sempre se apanhará o covarde" (Ibid., p.52-3). Num texto intitulado "Más desculpas", por sua vez, o personagem Flávio tinha sempre uma justificativa para suas atitudes "inconvenientes". Ao ouvir do menino que era sempre repreendido na escola, a mãe questionou: "Menino, fizeste bem a tua escrita?" Flávio respondeu que não fizera porque a sua pena não era boa. A mãe retrucou dizendo que o menino poderia pegar outra. Novamente, o menino justificou dizendo que a tinta estava muito grossa. Para todos os questionamentos da mãe Flávio encontrava uma justificativa. Por fim a mãe concluiu: "As tuas desculpas são más" e você mereceu ser repreendido (Ibid., p.54-5).

Além de ensinar como não deveria se comportar, através dos textos mostrava-se como agia “um menino exemplar”. O menino exemplar ao sair da escola deveria se mostrar, “como em tudo mais, um menino bem educado”. Não deveria fazer como os seus colegas que correm pelas ruas “aos empurrões, às gargalhadas, provocando as pessoas que passam, não respeitando os velhos e os aleijados, apedrejando e perseguindo os cães”. Xisto, o personagem principal de outra história, “nunca pratica ações tão feias”. Quando sai da escola, não para no caminho para brincar nem conversar. Cumprimenta os conhecidos que encontra e, no passeio, cede o lugar junto à parede para senhoras e pessoas mais idosas. Enfim, conclui o autor, “basta olhar para ele na rua e vê-lo muito sério, com seus livros muito em ordem, para se ficar sabendo que é um menino bem educado” (Ibid., p.20-1). Além de se comportar bem na escola, os meninos deveriam manifestar sinais de urbanidade, cumprimentando os conhecidos e dando lugar na calçada para os velhos e as senhoras.

Tanto na *Cartilha Popular* quanto nos textos do *Primeiro Livro de Leitura*, encontramos ensinamentos de como o menino deveria se comportar na escola, quais eram as atitudes desejadas e quais eram passíveis de castigo e repreensão. Apesar dos livros serem adotados nas turmas masculinas e femininas, nenhuma referência foi feita ao comportamento escolar, desejável ou não, das meninas. Uma explicação para a atenção da escola na formação do comportamento dos meninos está na representação de gênero divulgada e valorizada na sociedade e na escola das primeiras décadas do século XX. Conforme Guacira Louro, naquele período “os argumentos para justificar as diferenças na educação ou no tratamento social mais amplo entre homens e mulheres mudaram um pouco de tom” (LOURO, 1987, p.29). As explicações genéticas ou biológicas que predominaram no século XIX foram cedendo lugar para explicações psicológicas. Dessa maneira, o gênero masculino ao invés de ser descrito como superior ao feminino passou a ser descrito como possuindo atributos naturais diferentes. Essas diferenças, continua Louro, “se referiam ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio, o que levava as mulheres a serem descritas como ‘naturalmente’ dóceis, submissas, sensíveis, cordatas e dependentes, e os homens, fortes, agressivos, independentes” (Idem).

Estas representações de gênero descritas por Guacira Loro estavam presentes nos livros da Série Fontes. Cita-se como exemplo o texto “Duas boas irmãs”, em que se pode perceber a representação da mulher como “cuidadora”. Na história, a personagem Célia está doente. “Há oito dias que ali está de cama. Sua mãe não lhe abandona a cabeceira,

procurando aliviá-la e distraí-la. Sua irmã Aurélia também lhe faz companhia.” No final o leitor é informado: “assim é que devem estimar e ajudar as boas irmãs”. As demonstrações de afeto e de cuidado para com os outros, notadamente no espaço privado, eram exclusivas das mulheres. Nos textos dos livros da Série Fontes o que se esperava dos homens era respeito às hierarquias, sociais e familiares, e não demonstrações de sentimentos.

Não era somente nos textos escolares que se dava a ausência de representações de afeto masculino, entendido como a capacidade de despender tempo cuidando de alguém. Segundo um reclame do tônico “A saúde da Mulher”, veiculado no jornal *O Estado*, em 1930, os homens eram “maus enfermeiros”, ou seja, incapazes de se sensibilizarem com o sofrimento do outro. No anúncio, figurava a imagem de uma mulher deitada em sua cama e um homem muito bem trajado de costas para ela. Abaixo da ilustração vinha a seguinte frase: “Você é injusto! Eu tão doente e você, ainda por cima, fica de mau humor. Como se eu tivesse a culpa”. Em seguida o texto arrematava:

“Não importa saber se é ou não injustiça. É a realidade: os maridos se contrariam quando as esposas adoecem! São, portanto, maus enfermeiros e quase sempre acham que as esposas foram imprudentes! E quantas vezes eles têm razão! Quantas doenças as senhoras podem evitar ou combater aos primeiros sintomas, bastando para isso a prudência de terem em casa o vidro do grande remédio: A saúde da Mulher” (*O Estado* n. 5017, 18/6/1930).

Além de incentivar o autodiagnóstico e a automedicação feminina, culpavam-se as mulheres pela “falta de felicidade doméstica”. Tanto o anúncio quanto o texto do livro escolar contribuíam para reforçar a representação das esferas de atuação separadas. Para os homens, o espaço público e para as mulheres, as “doçuras” do lar.

CORPOS CIVILIZADOS: MASCULINIDADE E URBANIDADE COMO PASSAPORTES PARA A CIDADANIA

Os esforços que foram feitos, ao longo de todo o período em estudo, no sentido de ampliar o acesso de meninos e meninas à escola pública primária acabaram por privilegiar

a população urbana tanto de Florianópolis quanto das demais cidades do Estado, como Joinville, Lages, Laguna e Itajaí. Meninos e meninas das áreas rurais não tiveram as mesmas oportunidades de acesso ao que representava uma escola de melhor qualidade: os Grupos Escolares.

A existência dos Grupos na própria cidade, no entanto, não significava que todas as crianças teriam acesso àquela nova escola. Apesar das iniciativas visando melhorar a qualidade da escola pública, inclusive com a distribuição de material didático para a população carente, a instituição não deixou de ser excludente.

Na capital do Estado, por ocasião das matrículas para o ano letivo de 1914, o edital do Grupo Escolar Silveira de Souza informava que os “novos candidatos que já tiverem irmão ou parentes matriculados no estabelecimento terão preferência para a matrícula”. Esta medida visava, certamente, acolher crianças de famílias conhecidas e reconhecidas como portadoras de um comportamento considerado adequado. Isto fica evidente mais adiante quando se informa que:

A matrícula é gratuita e facultada a todas as crianças indistintamente, com as seguintes restrições:

Não serão matriculadas:

- a) As crianças de notório mau costume
- b) As de idade inferior a 6 anos completos
- c) As que tenham completado 15 anos
- d) As que padecerem de moléstias contagiosas ou repugnantes
- e) As que não tenham sido vacinadas
- f) As imbecis ou que por defeito orgânico forem incapazes de receberem instrução no estabelecimento (*O Dia* n. 7453, 28/2/1914).

A Diretora Sybila Haberbeck, que assinava o edital, lembrava ainda que dos candidatos cuja aparência denunciava uma idade inferior a seis anos ou superior a 15 anos seriam cobradas as certidões de nascimento. Em tese, o que se destaca desse edital de matrícula na escola pública primária não é a exclusão de gênero nem de classe, mas a exclusão pelo corpo. Meninos e meninas de “notório mau costume”, de corpos não higienizados, marcados pela doença, ou com algumas necessidades especiais teriam o seu pedido de matrícula negado. O termo “repugnante” abria um amplo leque de exclusão, ou seja, as crianças que não correspondessem ao modelo de comportamento e de corpo divulgado e exigido pela escola estavam excluídas daquela instituição que, em teoria, foi pensada para ampliar o acesso à cidadania, ainda que esta fosse um direito exclusivo dos homens, mas

como se vê, não de todos os homens. Cidadania era um direito para quem fosse alfabetizado, tivesse um corpo hígido, com condições de prover a própria existência e a de seus familiares.

Ao vetar o acesso de crianças consideradas indisciplinadas ou doentes nos Grupos Escolares, a direção agia em acordo com as máximas e os ditos que circulavam na sociedade da época e foram transcritos nos *Livros de Leitura*: “As amizades dos maus são contagiosas, pervertem os bons” (FONTES, 1929, p.34); “Dize-me com quem andas, dir-te-ei quem és”; “Uma ovelha põe um rebanho a perder” (FONTES, 1935, p.14).

Mas não eram somente os Grupos Escolares que excluía. Algumas crianças e seus pais, possivelmente, não se reconheciam naqueles espaços em que a disciplina e a representação de corpo saudável e higiênico imperavam. Tal afirmação torna-se possível quando lemos um desmentido publicado, em 1913, no jornal *O Dia*, intitulado “O vestuário nos Grupos”. Segundo o articulista, não tinha o menor fundamento a reclamação publicada no jornal *Folha do Comércio* relativa a não poderem as crianças pobres frequentar os Grupos, por não terem calçados. Na nota, informava-se que todas as crianças eram aceitas independentemente de estarem ou “não calçadas, usem este ou aquele vestido”. Argumentava ainda o articulista que também nas cidades de Joinville, Lages e Laguna era grande o número de crianças que frequentavam os grupos escolares sem calçados (*O Dia* n. 7272, 21/9/1913).

A importância que o calçado tinha para a sociedade da época pode ser percebida por um concurso promovido pelo jornal *O Elegante* que visava premiar “a qual senhorita pertence o mais lindo e moderno sapato” dentre as “gentis conterrâneas” que “footingavam” no jardim da Praça 15, em 1923 (*O Elegante* n.7, 6/5/1923). Alguns jornais do período em estudo possuíam colunas onde era dado destaque à elegância – ou a falta dela – das moças e rapazes que circulavam pelo centro da cidade. Possivelmente, pessoas com menor poder aquisitivo se sentiam constrangidas em circular na região central da cidade sem calçados ou, no caso dos/as alunos/as, de estar junto de outras crianças que podiam se vestir melhor. Esta autoexclusão, juntamente com outros fatores já mencionados, talvez ajude a entender por que, conforme Paulo de Nóbrega, os Grupos Escolares de Florianópolis, apesar de se apresentarem como uma escola popular, se destinaram na prática, na maioria dos casos, aos filhos e filhas das camadas médias em ascensão no período e, em muitos casos, aos/as filhos/as das elites (NÓBREGA, 2003. p. 258).

Apesar de não proibir o acesso de crianças sem calçados, o que se verificou foi que em março de 1917, depois de iniciado o ano letivo, anunciava-se pela imprensa que ainda restavam vagas a serem preenchidas no Grupo Escolar Lauro Müller, tanto nas turmas de meninos quanto nas de meninas. Do total de 351 alunos/as, sobravam 75 vagas (*O Dia* n.

8529, 17/3/1917). Se sobravam vagas na escola pública que era referência na qualidade de ensino, o mesmo não ocorria com uma escola criada pela Diocese de Florianópolis e que atendia, prioritariamente, às crianças carentes da cidade. No mesmo mês de março de 1917, o jornal *O Estado* publicava uma nota do diretor da escola São José, fundada em 1915, no bairro da Figueira (DALLABRIDA, 2003, p.282), área que concentrava a maioria das indústrias de Florianópolis. A nota agradecia os donativos que permitiam a manutenção da sua escola, bem como a doação de “roupinhas para os pobrezinhos” que a frequentavam. O diretor lembrava sobre as dificuldades enfrentadas para manter a escola que atendia a 400 crianças, na maioria “como ninguém ignora, são pobres, paupérrimas” (Ibid., p. 302). Provavelmente, as roupinhas e demais donativos distribuídos pela escola significavam mais para uma parcela da população do que a qualidade do ensino oferecida nos Grupos Escolares.

Em 30 de setembro de 1922, o governo estadual equiparou a Escola São José, mantida pela Cúria Diocesana, aos Grupos Escolares Estaduais, passando a denominar-se Grupo Escolar Diocesano São José. A condição de Grupo Escolar passava a permitir que os professores daquela instituição fossem contratados e remunerados pelo Estado e exigia que adotasse o programa de ensino dos demais Grupos Escolares. Apesar dessas novidades, a Diocese continuou administrando a instituição. Certamente, os alunos do Grupo São José também passaram a receber a *Cartilha* e os *Livros de Leitura* da Série Fontes.

Da mesma forma que se exigia um corpo disciplinado e sadio para ser aceito nos Grupos Escolares, as representações de corpo divulgadas nos textos dos livros de leitura da Série Fontes também diziam respeito ao que se considerava um corpo “perfeito”. E como perfeito era entendido o corpo cujos membros desempenhavam bem suas funções, que possibilitava ao homem trabalhar e que fosse disciplinado. A postura corporal era o reflexo do caráter do homem. Nesse sentido, os meninos aprendiam sobre a importância de se manter uma “atitude ereta”.

“A atitude natural do homem é de cabeça erguida e sem curvatura dorsal; esta curvatura é prejudicial à respiração e à circulação por comprimir os órgãos delas encarregados, dificultando os seus movimentos; demais, a posição da cabeça alçada e de tronco ereto, é um dos caracteres de nobreza do homem, que só dobra quando vexado por uma falta ou por efeito de um condenável servilismo” (FONTES, 1935, p.47).

Para que o homem em idade adulta possuísse uma atitude ereta, continuava o texto, era necessário ter todo o cuidado em “obrigar as crianças a guardarem a posição normal, pois é sabido que os ossos tenros são facilmente flexíveis e podem por hábito da atitude viciosa,

adquirir deformidades que se tornam permanentes e incuráveis após a completa ossificação do esqueleto”. O autor do texto lembrava ainda que os exercícios de ginástica sueca são especializados para corrigir determinados defeitos físicos, conseguindo efeitos “surpreendentes”. O professor “consciencioso” quando diante do aluno de cabeça baixa e de espinha curvada deveria exortá-lo: “Ergue-te para que sejas homem! O mundo é dos que olham tudo de frente” (Ibid., p.47).

Esta lição não estava somente nos livros de leitura. Em suas palestras para os/as futuras/os professoras e professores dos Grupos catarinenses, o professor Orestes Guimarães exortava-os a estar sempre atentos/as para corrigir a postura dos alunos em classe. Os/as normalistas que iam observar a prática de ensino no Grupo Lauro Müller deveriam, durante as aulas de “desenho, caligrafia, linguagem escrita (ditado, composição ou redação), apenas corrigir e de modo silencioso a posição viciosa dos alunos” (*O Dia* n. 6021, 18/5/1912). Um corpo indisciplinado era o receptáculo de todos os vícios. Pelo contrário, uma postura ereta, conforme um antigo texto marista mencionado por Guacira Louro, “supõe muito mais do que uma forma de posicionar as costas ou os ombros ao longo do corpo, ela é indicativa de uma retidão de caráter” (LOURO, 2000, p.60). O corpo ereto era considerado um sinal de honradez masculina.

Como se procurou demonstrar, a escola pública catarinense passou por profundas modificações, notadamente a partir de 1910. Acompanhando o processo de urbanização que se processava na capital catarinense surgiram os Grupos Escolares como sucedâneos das escolas primárias então existentes na cidade. Os Grupos, apesar de terem sido dotados do que havia de mais moderno em termos de materiais didáticos, móveis escolares e de uma arquitetura onde as concepções de higiene então em voga se fizeram presentes, não deixaram de excluir algumas parcelas da população, tantos os meninos e as meninas mais pobres quanto os que apresentassem características físicas que destoassem da representação de corpo disciplinado, saudável e perfeito, valorizada naquela sociedade. Através dos livros da Série Fontes, aprendia-se que desde a escola o homem, futuro cidadão e chefe de família, deveria ser trabalhador, ordeiro e cumpridor de suas obrigações.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CORREIA, Carlos Humberto P. *História de Florianópolis - Ilustrada*. Florianópolis: Insular, 2004.

CORREIA, Ana Maria Martins Coelho. *A Secretaria de Justiça e sua relação com a Educação*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1985.

DALLABRIDA, Norberto. Colméia de virtudes: o Grupo Escolar Diocesano São José e a (re)produção das classes populares. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

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: Secretaria da Educação, 1975.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n.2, jul/dez 2000.

MACHADO, Vanderlei. *Entre Apolo e Dionísio: a imprensa e a divulgação de um modelo de masculinidade urbana em Florianópolis (1889-1930)*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

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

PEDRO, Joana Maria. *Mulheres honestas e mulheres faladas uma questão de classe*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. *Protocolo do Bom Cidadão – Série Fontes: lições de moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920 – 1950)*. 1997, Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SILVA, Tathianni Cristini da. *Série Fontes e a reatualização das condutas masculinas*. Trabalho de Conclusão de Curso em História. 1999, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. A Escola Normal Catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

CARTILHAS ANALISADAS

FONTES, Henrique da Silva. *Cartilha Popular*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1948.

FONTES, Henrique da Silva. *Primeiro Livro de Leitura*. Florianópolis: Livraria Central, 1945.

FONTES, Henrique da Silva. *Segundo Livro de Leitura*. Florianópolis: Imprensa oficial do Estado. 1935.

FONTES, Henrique da Silva. *Terceiro Livro de Leitura*. Florianópolis: Livraria Moderna, 1929.

FONTES, Henrique da Silva. *Quarto Livro de Leitura*. Florianópolis: Livraria Moderna, 1930.

PERIÓDICOS

O Dia n. 6021, de 18/5/1912.

O Dia n. 7272, de 21/9/1913.

O Dia n. 7453, de 28/2/1914.

O Dia n. 8529, de 17/3/1917.

O Elegante n. 7, de 6/5/1923.

A Época n. 8, de 4/12/1910.

A Época n. 12, de, 1/1/1911.

A Época n. 15 de 22/1/1911.

O Estado n. 5017, de 18/6/1930.

