

Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar

Resumo

Neste artigo são realizadas discussões sobre dispositivos disciplinares que as escolas passaram a lançar mão como alternativa aos castigos corporais. Como referencial teórico buscou-se apoio particularmente em alguns estudos de Michel Foucault e Jorge Ramos do Ó. A reflexão intenta explorar relações de poder que permearam práticas e intervenções acionadas para formar o sujeito moderno, capaz de agir de maneira autônoma diante das convenções sociais. Para dar suporte às análises foi selecionado um conjunto documental que reúne Relatórios Escolares enviados ao Departamento de Educação, Circulares, Livros de Avisos, Programas de Festas Escolares, bem como legislação educacional todos atinentes às escolas públicas primárias do Estado de Santa Catarina, em funcionamento entre os anos de 1911 e a década de 1950. As informações foram então agrupadas e tratadas através de tópicos conforme segue: frequência escolar, a organização dos objetos e do espaço escolar e a atuação de associações escolares, como a Liga de Bondade. Na perspectiva aqui adotada compreende-se a instituição escolar como um dos espaços que ajudam a construir uma sociedade disciplinar, por esta razão, busca-se apresentar e discutir estratégias adotadas para a formação de bons e comportados alunos.

Palavras-chave: Dispositivos disciplinares; Poder; Escola Primária

Ana Paula de Souza Kinchescki

Universidade do Estado de Santa Catarina
anapaulakin@gmail.com

“Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido?” (FOUCAULT, 2009, p. 8)

O presente artigo tem como objetivo aprofundar reflexões acerca de mecanismos utilizados pela escola primária para a formação de crianças bem educadas e capazes de se autogovernar. Consciente da complexidade deste exercício reflexivo, e com o intuito de auxiliar na produção da dissertação de mestrado, optou-se por selecionar fontes entre as que têm sido localizadas no processo de pesquisa, referentes a escolas públicas primárias do Estado de Santa Catarina, em funcionamento entre os anos de 1911 e a década de 1950. Até o momento foram analisados Relatórios Escolares enviados ao Departamento de Educação, Circulares, Livros de Avisos, Programas de Festas Escolares, bem como legislação educacional.

Sintonizado com o que acontecia em parte do país, o panorama da educação pública primária catarinense contempla, desde o século XIX e início do século XX, discussões a propósito de suas finalidades. As reflexões de Souza (2008), apesar de não tratarem especificamente da educação em Santa Catarina, podem servir de base para entender o que se passou neste estado. Conforme a autora, ao referir-se sobre o projeto em pauta na época, “O desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência” (SOUZA, 2008, p. 36). Diante deste desafio, a escola era vista por muitos intelectuais e educadores enquanto um espaço que deveria estar envolvido pela razão, condizente com as características da sociedade moderna. Apoiada em ideias de Hebert Spencer - bibliografia influente para muitos educadores no limiar do século XX -, Rosa Fátima de Souza (2008, p. 26) afirma que este filósofo reconhecia, por exemplo, que diante do despreparo das camadas populares “era preciso impingir racionalidade científica em todos os aspectos da vida social e a escola era a instituição mais adequada para esse tirocínio”.

Para que este objetivo fosse alcançado, a escola deveria ter um papel central na sociedade. Neste contexto, ganharam força as discussões relativas aos programas de ensino da escola primária, particularmente no que diz respeito ao que necessitaria ou não ser ensinado para as crianças brasileiras, tendo por modelo de referência o que era

propagado na Europa e nos Estados Unidos da América (SOUZA, 2008). Além disso, também estavam em pauta questões atinentes a arquitetura (que diferenciava e destacava escola de outros espaços¹); mobiliário escolar; materiais visuais para o ensino; formação moral, entre outros.

Ao recorrer às fontes e a estudos no âmbito da História da Educação nota-se que muitas destas questões eram conflituosas. Com relação à formação moral dos cidadãos e aos dispositivos disciplinares, por exemplo, percebe-se, entre outros impasses, a polêmica envolvendo a proibição ou não dos castigos físicos nos estabelecimentos escolares, onde a execução da lei não se manifestava necessariamente nas práticas cotidianas. Desde a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 os castigos físicos foram proibidos nas escolas, devendo ser substituídos pelos de natureza moral, com base no método lancasteriano (ARAGÃO, 2013).

No entanto, mesmo com a vigência da lei, ao analisar outras fontes, podemos perceber que nem sempre o que está prescrito ocorre de fato. O trabalho de Dilce Schueroff² (2006), por exemplo, apresenta alguns registros pelos quais é possível identificar a coexistência dos castigos físicos e morais em escolas catarinenses. A autora utilizou, além da legislação, entrevistas disponíveis no Museu da Escola Catarinense que foram realizadas com professores que estudaram no ensino primário entre os anos de 1920 e 1940. Outros trabalhos, como de Aragão (2013) - que utiliza material empírico do estado do Sergipe e Maranhão -, também apontam que, apesar de oficialmente proibido, os castigos físicos continuavam sendo praticados.

Entretanto, apoiados na lei e articulados aos preceitos da moderna pedagogia, deveriam preponderar nas escolas públicas primárias brasileiras

os dispositivos disciplinares inteligentes e sutis que, apreendidos inteiramente pelas crianças, constituíram uma segunda natureza, moldando o comportamento delas para todas as situações da vida social. Por meio de prêmios e castigos, como o elogio perante a sala, cartões de

¹ Em Santa Catarina, no começo do século XX, muitas escolas funcionavam em edifícios alugados, mas conforme Gonçalves (2013), o Regulamento para a Instrução Pública de 1910 já indicava a necessidade de compra de terrenos apropriados para a construção de escolas em prédios próprios.

² Trabalho de Conclusão de Curso defendido no curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC em 2006 sob o título “Castigos Escolares no Ensino Primário Catarinense (1910-1940)”.

boa nota, nome do aluno no quadro de honra, admoestação particular, notas baixas, privação do recreio, entre outros, as crianças aprenderiam as condutas desejáveis (SOUZA, 2008, p. 49).

Para aprofundar as reflexões sobre os dispositivos disciplinares *inteligentes e sutis* que as escolas passaram a lançar mão como alternativa aos castigos corporais, optou-se por uma escolha teórica que sirva de apoio inicial. Assim, lança-se mão da concepção de *poder* na perspectiva abordada por Foucault na obra *Microfísica do Poder* para desenvolver uma análise inicial acerca de estratégias utilizadas por estas instituições para fortalecer um espírito auto-disciplinado, ou, o autogoverno. Contudo, sabe-se que muitos outros autores abordam o tema e deverão ser acionados posteriormente para adensar a reflexão num estágio mais avançado do trabalho.

Com uma inspiração foucaultiana, compreende-se o poder enquanto ação. Não se compartilha do entendimento de que exista uma instituição única detentora de poder, em contraponto aos seus dominados, sem poder algum. Em outras palavras, “[...] o poder não existe (no sentido *definido* do artigo e no sentido *duro* do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 122).

Seguindo esta linha de raciocínio, Jorge Ramos do Ó (2003), qualifica a modernidade pela intenção de “governar sem governar”, de fazer com que o poder atue inclusive nas escolhas dos sujeitos autônomos, apresentando a escola como um dos espaços que ajudam na formação de uma sociedade disciplinar. Desta forma, destaca-se o *olhar* na disciplina da época moderna: “Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 2009, p. 218).

Educar para homogeneizar, formar o caráter dos alunos para que aprendam a viver em sociedade de forma civilizada, respeitando os horários e as convenções sociais; estes eram alguns dos objetivos da escola primária moderna e, para que eles fossem concretizados, algumas práticas tornaram-se comuns em instituições escolares catarinenses. Fazer esta afirmativa, entretanto, não é ignorar as singularidades existentes nas diversas escolas públicas primárias catarinenses, nem dizer que todas atuavam

igualmente. É importante salientar que este trabalho compartilha do pensamento de Veiga-Neto (2008, p. 37), quando apresenta a seguinte ressalva: “quando me refiro genericamente à ‘educação escolar na modernidade’, não estou assumindo que a instituição escola seja única nem que as práticas e os saberes que ela coloca em movimento sejam homogêneos, iguais em toda e qualquer instância social, cultural, econômica”, mas que, apesar de práticas heterogêneas, todas compartilham de lógicas comuns.

No processo de pesquisa por documentos que subsidiassem as reflexões deste artigo e para a escrita da dissertação de mestrado, uma escola surpreendeu pelo acervo disponível para consultas e análises, muito organizado e com uma preocupação de salvaguardar os documentos. Localizada no município de Rio Negrinho-SC, a Escola de Educação Básica “Professora Marta Tavares”, antigo Grupo Escolar “Professora Marta Tavares”, possibilitou, por meio da preservação das fontes³, o conhecimento de registros de práticas. Sobre documentos conservados, Bastos (2013, p. 315) afirma que

Para quem consulta/utiliza formam uma ponte entre nosso mundo limitado e outro, infinitamente mais rico, da história, da arte, do sagrado. Por intermédio deles, a vida pode se perenizar, o arquivamento é um baluarte contra a mortalidade e o esquecimento.

Ao analisar os documentos sob esta ótica, levando em conta uma abordagem a partir da História Cultural, as incursões neste arquivo foram realizadas com o cuidado de olhar “[...] para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos” (PESAVENTO, 2005, p. 64). Desta maneira, as fontes encontradas na E.E.B. Marta Tavares, puderam auxiliar para a construção deste trabalho e para aprimorar o entendimento sobre estratégias adotadas como alternativa aos castigos físicos, para formar alunos autogovernados.

³ Foi possível perceber que desde a fundação da escola havia uma preocupação com a preservação de seus documentos. Foram encontrados, de forma organizada, documentos que datam de 1933, ano de inauguração da instituição, até fontes mais recentes, que dizem respeito ao funcionamento atual da escola.

A questão da frequência

Como um costume, a frequência escolar já está incorporada por muitos de nós como algo obrigatório, sendo a escola pensada como um rito de passagem para a vida adulta. Por esta razão, é comum esquecermos que nem sempre as crianças foram obrigadas a freqüentar escolas. No caso catarinense, por exemplo, é com a Lei n. 699 de 11 de abril de 1874 que se faz “a primeira referência à obrigatoriedade escolar” sob a forma legal (GASPAR da SILVA; VALLE, 2013, p. 308).

Entretanto, embora a lei de obrigatoriedade já existisse, as escolas acionavam um conjunto de estratégias para valorizar e estimular a frequência dos alunos. Entre estas, pode-se citar a prática diária de revelação da turma com melhor frequência, que pelos registros encontrados na E.E.B. Marta Tavares, acontecia no ano de 1943, quase setenta anos após a primeira menção à obrigatoriedade escolar na lei catarinense.

No recreio, sob o título “A melhor frequência do dia”, o nome da classe que possuía a maior percentagem de frequência da instituição era colocado em um local de destaque na escola (GRUPO ESCOLAR, 1943, p. 22). Além deste ritual, sempre que havia a entrega dos boletins mensais, a turma homenageada também recebia, por meio de uma solenidade, uma Bandeira Nacional para ser colocada na sala de aula, como forma de reconhecimento e premiação.

Um dado interessante encontrado durante as pesquisas realizadas foi o uso da Bandeira do Brasil, símbolo da nação e do progresso, como uma honraria que era entregue às turmas que se destacassem. À primeira vista, se fôssemos caracterizar a bandeira nacional como sendo ou não objeto escolar, poderíamos ficar com a segunda alternativa, mas, como bem explica Souza (2007, p. 177) “o que define um objeto como escolar depende da intencionalidade e do uso em determinadas situações e condições históricas”. Vale ressaltar, a respeito da bandeira nacional, que este é apenas um entre muitos objetos que temos identificado como elementos materiais da escola primária.

Solenidades como esta, que visavam premiar as turmas que mais se esforçassem coletivamente por um resultado positivo, tinham como intenção fazer com que os alunos “entrassem no jogo” da instituição. A partir de um exemplo como este, é possível pensar

que a escola utiliza formas de engendrar um poder e cria alternativas para “seduzir” os alunos para que entrem no jogo, para que acatem as normas e tenham um percurso escolar de sucesso (ao menos no que diz respeito ao aspecto moral). Entretanto, alguns alunos, consciente ou inconscientemente não entram neste jogo, subvertendo as regras, sendo classificados como “indisciplinados”.

Deste modo, é importante lembrar, como nos apresenta Veiga-Neto (2007), que a partir de uma perspectiva foucaultiana, o poder não provém de um centro, assim como o sujeito moderno não é algo “desde sempre aí”, mas que foi se constituindo com o passar do tempo a partir de práticas discursivas e não discursivas: pelo uso dos espaços, pela criação de objetos escolares, entre outros. O termo governamentalidade, cunhado por Michel Foucault, corresponde, em termos simples, às práticas de governo que têm a população como participante,

A governamentalidade corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população (Ramos do Ó, 2003, p. 5).

Nesta direção, Alfredo Veiga-Neto vai mostrar que diversos trabalhos têm indicado a escola como a instituição moderna mais poderosa “[...] e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito” (VEIGA-NETO, 2007, p. 114), um sujeito que seja capaz de ter uma experiência de si mesmo, a partir da cultura, que é, também, transmitida pela escola (TEIVE, 2009).

De acordo com as fontes localizadas, para que houvesse um controle mais eficaz das frequências, em cada sala de aula, em um dos cantos dos quadros negros, existia um “quadrinho” onde eram registrados diariamente em três espaços distintos: o número de alunos matriculados, a quantidade de alunos presentes e a porcentagem de frequência. Conforme o livro de avisos, todos os dias, *precisamente* meia hora depois do recreio, a servente da instituição deveria passar pelos corredores para pegar estes dados e levar à

direção, para que esta pudesse, além de acompanhar a frequência, estar apta a fornecer informações exatas sobre as turmas de sua escola⁴ no caso de alguma inspeção.

Outra questão que chamou a atenção se refere à responsabilização dos professores pela frequência escolar dos alunos. Nas palavras do diretor da instituição, a frequência é “a melhor prova da eficiência do mestre” (GRUPO ESCOLAR, 1943, p. 22) e por este motivo, eram feitas algumas recomendações, tais quais: a importância do professor ser exemplo de assiduidade e pontualidade; a obrigação de “incutir no espírito das crianças que é um dever interessarem-se pela frequência escolar”; bem como permitir a dispensa de alunos doentes apenas se estivessem previamente autorizados pela direção.

Com relação à influência dos professores sobre os alunos, Jorge Ramos do Ó (2006), baseado nos estudos de Foucault, discute acerca do dispositivo normalizador moderno, que desde finais do século XIX, tem como estratégia apelar para a moral do professor, que por meio do bom exemplo poderia reivindicar a adesão e desenvolver a autonomia e obediência dos alunos. Para ele “A dinâmica liberal do governo de si mesmo exigia, no campo educativo, um dispositivo bem mais complexo que agisse sobre o conjunto de inclinações comportamentais e não unicamente sobre o medo. Tratava-se sobre tudo de prever e prevenir” (Ramos do Ó, 2006, p. 132).

Nesta perspectiva, as atribuições do professor não estavam indicadas apenas em livros de avisos, já no início do século XX elas eram reforçadas em documentos legais, como por exemplo, no Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias - aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, decretado pelo governador Gustavo Richard⁵. Neste Regimento, na sessão denominada *Dos deveres dos professores e outras disposições relativas*, encontram-se as seguintes disposições: “Desenvolver em seus alumnos o amor e a aplicação ao estudo e incutir-lhes pela palavra e pelo exemplo o sentimento do bem e da virtude”; “Esgotar os meios brandos, antes de aplicar as penas disciplinares, e usar d’estas com muita moderação e critério”; “Procurar saber dos

⁴ Informação disponível no Livro de Avisos do Grupo Escolar Marta Tavares, do ano de 1943.

⁵ Decreto n. 371, de 25 de março de 1908.

país, tutores ou protectores dos alumnos a razão das faltas de frequência, quando estas forem repetidas”.

Todos estes exemplos e normas a serem seguidos, objetivavam que os alunos aprendessem, por meio da observação e da experiência, a distinguir o certo do errado, sabendo como agir da forma correta, sendo capazes de se autogovernar.

Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar

Conforme abordado no começo deste artigo, além de preocupações relacionadas ao conteúdo que deveria ser ensinado nas escolas, já no começo do século XX compreendia-se que fatores como a organização do espaço e dos objetos escolares também influenciavam na formação das crianças, entendidas na época como os futuros cidadãos do país.

Com base nos estudos de Teive (2008), tem-se o conhecimento de que o método de ensino intuitivo foi aspecto central nos congressos pedagógicos e exposições internacionais na segunda metade do século XIX, método este que previa um ensino pelas coisas, que dava destaque à observação e previa um ensino que deveria seguir uma lógica que avançava do simples ao complexo.

Dada a proposição de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, as coisas passaram a ter papel fundamental na escola primária, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do/a aluno/a com o objeto concreto, nas suas experimentações (TEIVE, 2008, p. 118).

Esta afirmação, somada aos resultados apresentados por grupos de pesquisa destinados à temática da cultura material, auxiliam na percepção da relevância dos objetos escolares para a construção de uma cultura escolar. Por meio dos artefatos e dos registros que se referem a eles, é possível investigar práticas pedagógicas, a disciplinarização dos corpos, a escola enquanto um mercado promissor, entre outros temas caros à pesquisa no campo educacional. (CASTRO et al., 2013).

Em consonância com as dinâmicas das sociedades modernas, identifica-se nos documentos encontrados no acervo do antigo Grupo Escolar Professora Marta Tavares, uma preocupação acentuada com a disciplina, um cuidado que não estava restrito a este grupo escolar, mas que partia também das diretrizes enviadas pelo Departamento de Educação. Esta atenção à disciplina envolvia tanto as atitudes dos professores ao ministrar as aulas (os quais eram proibidos de tocar nos alunos ao repreendê-los), quanto o cuidado com a ordem da classe, que deveria conter “a mesa ornada com uma toalha e um vaso de flores; livros e cadernos em seus respectivos lugares (armários)” (GRUPO ESCOLAR, 1943, p. 24).

Ressaltando o gosto artístico como um fator importante para a conservação do material, o diretor do grupo escolar pedia para que os professores conservassem a sala de aula com, “além de uma ornamentação sóbria, a mais rigorosa ordem: ‘Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar’” (GRUPO ESCOLAR, 1943, p. 26b), o que é complementado com seu aviso do ano seguinte, no qual afirma que “A higiene da classe reflete a disciplina dos alunos”.

Com estes vestígios de práticas, conseguimos pensar nas múltiplas relações de poder que constituem o corpo social, sobre as quais as obras de Michel Foucault são referências. Em conformidade com este autor, não há como praticar o poder sem construir discursos de verdade, pois “Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 180). Entretanto, volta-se a lembrar: não nos referimos a um poder que vem “de cima”, mas como algo que acontece em rede; nesta direção que nos importa analisar estas técnicas pelas quais ele aparece nas instituições escolares, onde acontecem intervenções para formar o cidadão moderno.

Jorge Ramos do Ó (2003), nos auxilia na compreensão de que ao tratar das tecnologias do eu, Foucault fala das técnicas de poder que fazem com que o sujeito, a partir das convenções morais, repense suas ações e passe a se autogovernar, para não se desvincular do que é “verdadeiro” e “correto”.

Levando em consideração as “verdades” propagadas, decretado pelo Coronel Gustavo Richard no ano de 1908, em sessão destinada exclusivamente à Disciplina, o Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias de Santa Catarina proíbe os castigos corporais, com pena de suspensão aos professores que os aplicassem. Como alternativa eram recomendadas penas como: repreensão, comunicação aos pais, suspensão ou até mesmo exclusão. As premiações por sua vez, eram permitidas e deveriam ser destinadas aos melhores alunos: em forma de elogios, distinção de lugar na classe, elevação ao cargo de monitor, cartões de boa nota e até mesmo promoção de uma série a outra (SANTA CATARINA, 1908).

Dois anos depois, o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina, aprovado em 22 de abril de 1911 pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos, definia que a disciplina escolar deveria estar atrelada à afeição do professor pelos alunos, “não pelo temor mas pelo conselho e persuasão amistosa” (SANTA CATARINA, 1911, p. 10), estando permitida, como meio disciplinar secundário, a aplicação de castigos e prêmios, não fazendo nenhuma referência a permissão de castigos físicos. As penas previstas seriam de: admoestação, repreensão, exclusão da aula ou do recreio, exclusão do quadro de honra, suspensão de até 15 dias e, por último, quando não houvesse mais nenhum recurso disciplinar, a eliminação.

No ano de 1914, a sessão destinada à disciplina no Regimento Interno dos Grupos Escolares que era subdividida em seis tópicos, teve seu conteúdo aumentado. Se no Regimento de 1911 esta sessão continha, no total, quatro páginas destinadas a ela (da página 10 a 14), no Regimento de 1914, esta sessão se estendia da página 41 até a página 54, portanto, passando a ter treze páginas ao todo. Conforme este regimento,

Art. 179. – A disciplina, em todos os assumptos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva para o que os professores e os directores explicarão aos alumnos os inconvenientes das suas faltas, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéa do dever, o estímulo e a legitima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições.

Art. 180. – Todavia os alumnos devem saber que serão punidos, quando desobedecerem, e quaes as punições (SANTA CATARINA, 1914, p. 46).

As disposições presentes neste regimento são reafirmadas em vestígios encontrados na documentação do acervo do Grupo Escolar Professora Marta Tavares. Como exemplo, transcrevo um trecho de um aviso encaminhado pelo diretor aos professores do grupo no ano de 1934:

Tendo havido reclamações de pais de alunos contra a aplicação de castigos físicos neste Grupo, venho presente às senhoras professoras pedir sejam somente aplicadas as penas disciplinares estabelecidas pelos art. 202, 203, 204, 205, 211, 212 e 98 do Regimento Interno. O § único do artigo 212 do regimento referido e o § 2º do art. 136 do Regulamento Geral da Instrução Pública proíbe determinadamente toda e qualquer aplicação de castigo físico (GRUPO ESCOLAR, 1933, s/n).

Na modernidade, portanto, a busca pela formação do cidadão/aluno autônomo, está ligada às relações de poder, que por meio de estratégias, vai fazendo com que os homens se relacionem consigo mesmos, reconhecendo-se como sujeitos (Ramos do Ó, 2003).

As associações auxiliares da escola e o bom comportamento: A Liga de Bondade

Nas incursões realizadas nos arquivos, como conseqüência da procura de fontes que estivessem relacionadas à questão da disciplina escolar, dos objetos e rituais de punição e premiação, foram encontradas referências às Ligas de Bondade. Estas faziam parte das chamadas associações auxiliares da escola que, segundo Petry (2013, p. 101), “consistiam basicamente em organizações estudantis, formadas por alunos de diferentes séries, coordenadas por um professor responsável, cada uma com tarefas determinadas de acordo com seu propósito”.

Faziam parte das Ligas de Bondade aquelas crianças consideradas boas alunas, que teriam como função ser bons exemplos para os colegas, propagando a bondade e os bons costumes. Conforme Otto (2012), estas associações tinham em comum o caráter ritualístico das reuniões, pelas quais os membros assumiam o compromisso de cada vez mais se tornarem melhores alunos, aceitando as punições que fossem necessárias caso este fosse descumprido.

Como estratégia para transmitir os valores morais, estas associações usavam a *caixinha de boas ações*, nas quais depositavam papéis com as boas e más condutas dos alunos, para que fossem honrados pelas atitudes positivas ou aconselhados caso não agissem da maneira adequada. Desta forma, as Ligas de Bondade eram uma espécie de ferramenta “para a realização de um projeto de educação escolarizada difundido por volta da década de 1920” (OTTO, 2012, p. 20), um projeto em que a transmissão de valores morais era muito estimada.

Apesar de já existir a preocupação com a propagação de valores morais desde o início do século XX ligados à concepção de modernidade, esta foi crescendo com o passar dos anos, tendo maior expressão entre as décadas de 1930 e 1940, impulsionada pela difusão das ideias escolanovistas (OTTO, 2012).

Conforme Ramos do Ó (2003), os argumentos de Foucault em *Microfísica do Poder*, mostram que com a substituição das estruturas feudais pelos grandes Estados territoriais, não seria mais possível pensar em um poder exercido por uma pessoa em posição de superioridade, como no Príncipe de Maquiavel, mas sim no aperfeiçoamento de uma tecnologia que combinaria o Estado a diversas configurações de governo. Nas palavras do autor, “Foucault mostra inclusive como, historicamente, o poder político se vai exercendo cada vez mais através de alianças delicadas entre uma miríade de autoridades, por forma a que seja possível a agregação de realidades que vão desde as relações económicas até à conduta dos indivíduos particulares” (Ramos do Ó, 2003, p. 31).

Desta maneira, as ações das Ligas de Bondade nos ajudam a perceber técnicas de poder nas quais os alunos são participantes ativos nestas relações que vão “estabelecendo uma *maneira de fazer* orientada para objectivos comuns e regulada por uma reflexão contínua sobre os resultados obtidos” (Ramos do Ó, 2003, p. 33), e que aos poucos, as verdades ali propagadas e difundidas vão sendo compreendidas como o certo. E, o desviante, o aluno que não se adéqua a estas verdades, passa ser visto pelos outros e muitas vezes por ele mesmo, como alguém sem sucesso, que não cumpriu com os deveres relacionados à educação e à escola.

Considerações Finais

O intuito deste trabalho foi realizar uma reflexão inicial que envolvesse algumas das fontes encontradas até o período no processo de pesquisa para a escrita da dissertação de mestrado e as relacionasse as discussões referentes às técnicas utilizadas pela escola para a formação de crianças autônomas e capazes de desenvolver um governo de si.

Para tal tarefa foram utilizados como bases as obras *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault e *O governo de si mesmo*, de Jorge Ramos do Ó, além de outras referências no campo da História da Educação nacional. Sabe-se que há muito ainda para explorar e que este foi apenas o começo de muitas análises que estão por vir, mas entende-se a importância de investigar as relações e as práticas históricas em que foram se constituindo no decorrer dos anos no estado de Santa Catarina.

No processo de produção deste trabalho foi fundamental a análise de indícios de algumas práticas presentes nas escolas públicas primárias catarinenses, a partir de vestígios encontrados nas documentações da Escola de Educação Básica Professora Marta Tavares, as quais foram ao longo do texto exploradas. Por esta razão, é relevante destacar, como forma de valorizar e buscar a perpetuação de práticas de conservação de documentos relativos à educação em nosso país, o cuidado que os funcionários desta instituição possuem com a salvaguarda de seus documentos, apesar de não haver o incentivo que desejamos para tal.

Por fim, considera-se importante registrar que uma das contribuições mais relevantes foi a de não conceber o poder como algo vindo “de cima”, mas que perpassa todas as relações sociais, das quais a escola faz parte e ajuda a construir. O estímulo à frequência por meio de prêmios e recompensas, a valorização da organização do espaço e das ações, a criação das associações escolares, são apenas alguns dos exemplos de mecanismos que são adotados como uma alternativa aos castigos físicos, com o intuito de transmitir aos alunos a necessidade de se autogovernarem, fazendo com que, diante das normas presentes na sociedade, aprendam a discernir o “certo” do “errado”.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. Memórias Juvenis nas páginas de um periódico: O Clarim (1945-1965). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013. p. 183 – 208.

ARAGÃO, Milena. Castigos escolares oitocentistas: Alinhavando discursos, legislações e práticas. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá-MT. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 19 dez 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Um retrato multicolorido da escola: cadernos de uma aluna singular (1953 -1957). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013. p. 307 – 336.

CASTRO, César Augusto de; et al. Cultura Material Escolar: Fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). In: SOUZA, Rosa Fátima de; GASPARD da SILVA, Vera Lucia; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (orgs.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. 1 ed. Cuiabá: EDUFMT, 2013. p 273-316.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009. 295 p.

GASPARD da SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPARD da SILVA, Vera Lucia (orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. 1 ed. Cuiabá: EDUFMT, 2013. p. 303- 319.

OTTO, Franciele. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativas e moral da sociedade catarinense: o caso das “Ligas de Bondade” (1935-1950)**. 2012. 213fl. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Linha de Pesquisa: História da Educação e Historiografia. São Paulo. Orientação: Denice Barbara Catani.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 130 p.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)**. 2013. 224 fl. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação. UDESC, Florianópolis.

RAMOS do Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. 1ed. Lisboa, Portugal: Educa, 2003.

RAMOS do Ó, Jorge Ramos do. Os Terrenos Disciplinares da Alma e do Self-Government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1879-1911). **Sisifo: Revista de Ciências da Educação**. n. 1, p. 127-138. set/dez. 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Numero01PT.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SCHÜEROFF, Dilce. Castigos Escolares no Ensino Primário Catarinense (1910-1940). 2006. 80 fl. Trabalho de Conclusão de Curso Bacharelado em História – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. 319p.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935)**. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2008. 216 p.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 27, p. 209-222, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares:** Da disciplina para o controle. In: XIV ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, XIV. Porto Alegre. **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 159 p.

Fontes utilizadas

SANTA CATARINA. Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias. **Decreto nº 371**, 25 mar. 1908. Gab. Typ. D'<O Dia>. Florianópolis, 1908. Acervo: Apesc.

SANTA CATARINA. Regimento Interno dos grupos escolares. **Decreto nº 588**, 22 abr. 1911. Gab. Typ. D'<O Dia>. Florianópolis, 1911. Acervo: Apesc.

SANTA CATARINA. Regimento Interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 795**, 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914. Acervo: Apesc.

GRUPO ESCOLAR, Professora Marta Tavares. **Livro para os avisos do Grupo Escolar Professora Marta Tavares.** Rio Negrinho, 1943. Acervo: E.E.B. Profª Marta Tavares.

GRUPO ESCOLAR, Professora Marta Tavares. **Livro para os avisos da Diretoria do Grupo Escolar Profª Marta Tavares.** Rio Negrinho, 1933. Acervo: E.E.B. Profª Marta Tavares.