

**PERCURSOS ESCOLARES DE UMA SECUNDARISTA:  
EGLÊ MALHEIROS E A RECONVERSÃO DE CAPITAL ECONÔMICO EM  
CAPITAL CULTURAL<sup>1</sup>**

Maristela da Rosa<sup>2</sup>

PPGE - UDESC

**Eixo temático I: Ensino secundário/técnico/médio**

---

**Resumo:**

Este texto integra a pesquisa que tem como um dos objetivos centrais compreender a trajetória social de Eglê Malheiros, através dos seguintes indicadores: origem sócio-familiar, percursos escolares e carreira profissional, os quais, para Pierre Bourdieu, revelam-se como uma série de posições ocupadas por um mesmo agente ao longo da vida. Este artigo versa sobre o segundo indicador, na tentativa de verificar como se deu a reconversão de capital econômico em capital cultural que garantiu o empreendimento dos percursos escolares desta ex-aluna secundarista. Bernard Lahire afirma que para que o indivíduo herde determinado capital cultural é necessário que haja condições para sua transmissão. No caso específico de Eglê Malheiros - através das suas memórias - conjectura-se que o fato de ser herdeira de uma origem social favorecida facilitou a constituição de um *habitus* primário diferenciado, o qual foi amalgamado pelo ingresso em instituições educativas de boa qualidade. Estratégias que visavam garantir a manutenção da sua posição no campo social.

---

<sup>1</sup> Este estudo integra a pesquisa em andamento, intitulada: “**Rompendo Normas:** trajetória social e prática docente da professora Eglê Malheiros no Colégio Estadual Dias Velho (Florianópolis, 1947/64)”. Sob a orientação do Professor Dr. Norberto Dallabrida a pesquisa está vinculada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Socióloga e aluna regular do Programa de Pós Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/2011), linha de pesquisa História e Historiografia da Educação.

## Introdução

A pesquisa que norteia este estudo tem como um dos objetivos centrais compreender a trajetória social de Eglê Malheiros. A concepção de **trajetória social** é compreendida como o conjunto composto pelos seguintes indicadores: *origem sócio-familiar*, *percursos escolares* e *carreira profissional*, os quais configuram a série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente em um espaço/campo móvel, sujeito a incessantes transformações (BOURDIEU, 2006, p. 189). Neste texto, as lentes recaem sobre os *percursos escolares*, indicador que permite perceber as estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural através das formas de investimento pedagógico e da escolha das instituições educacionais cujas culturas escolares convergiram para amalgamar o *habitus* primário, condicionando assim, a trajetória social deste sujeito que configura o objeto desta pesquisa.

No caso específico de Eglê Malheiros, infere-se - através das suas memórias<sup>3</sup> - que o fato de ser herdeira de uma origem social favorecida facilitou a constituição de um *habitus* primário diferenciado, o qual foi amalgamado pelo ingresso em instituições educativas de boa qualidade. Estratégias utilizadas para o acúmulo de capital cultural e para a manutenção da sua posição no **campo**, entendido um espaço em disputa no qual cada agente “joga” em busca do acúmulo de certos capitais, sejam eles econômico, cultural, social, simbólico, entre outros. Cada posição a ser ocupada por determinado agente depende, diretamente, da quantidade e da qualidade dos capitais por ele acumulados. Esta posição determinará suas ações, as quais serão forjadas pelo *habitus* constituído. Assim, a estrutura de um campo depende da concentração de capitais em cada um dos agentes envolvidos. Bourdieu (2003e, p. 206) chama de campo “um espaço de jogo, um campo de relações objectivas entre indivíduos ou instituições em competição em torno de uma parada em jogo idêntica.”

Além da concepção de campo, para compreender o empreendimento dos percursos escolares de Eglê Malheiros, faz-se necessário levar em conta outras concepções, quais sejam: **habitus e capital cultural**. Bourdieu (2006) afirma que a existência de um indivíduo é definida por um conjunto de posições ligado às disposições pessoais historicamente construídas. Disposições que fazem o agente ser capaz de agir e de se posicionar no campo

---

<sup>3</sup> Foram realizadas três entrevistas com Eglê Malheiros. Estas entrevistas ocorreram mediante termo de consentimento da entrevistada, e depois de gravadas e transcritas foram assinadas e autorizadas pela entrevistada.

social, e, portanto, estão contidas no conceito de *habitus*. Esta concepção indica um sistema de esquemas de percepção, de valores e de juízos, de apreciação e de ação que é incorporado pelas experiências, e que faz parte de uma estrutura. De acordo com Bourdieu (2001, p. 61) o *habitus* “indica a disposição incorporada, quase postural.” Para compreendê-lo no indivíduo socialmente construído, é necessário perceber sua constituição desde a sua origem, sua família, seus pares, os *percursos escolares*, as convivências e associações, suas escolhas e suas expectativas, enfim, sua trajetória social.

Bourdieu (2008) - ao analisar trajetórias sócio-profissionais de diferentes grupos sociais -, além de considerar a origem sócio-econômica, criou (entre outros) o conceito de **capital cultural**. Para este autor “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”, um conjunto de comportamentos, conhecimentos e certificados adquiridos durante toda a vida (BOURDIEU, 1998a, p. 74). Ainda segundo o autor, o capital cultural pode se apresentar em três estados: *incorporado* (sob a forma de disposições duráveis do organismo); *objetivado*, (sob a forma de bens culturais) e *institucionalizado*, (em relação aos certificados escolares). O capital cultural *incorporado* é, geralmente, acumulado no ambiente doméstico, através do *habitus* primário, o que também pode ocorrer com o *objetivado*. Em contrapartida, em seu estado *institucionalizado*, o capital cultural se acumula através da escola, instituição que confere/legitima os certificados. Para Bourdieu (1998a, p. 79) os certificados escolares são produtos da reconversão do capital econômico em capital cultural.

Eglê Malheiros nasceu no ano de 1928, na cidade de Tubarão (SC). Em entrevista, afirma que sua família, por um bom tempo, pôde lhe ofertar um “bom nível de vida.” (MALHEIROS, 2011b, p. 4). Em 1932, alguns acontecimentos marcaram sua trajetória, mudou-se com os três irmãos e a mãe, de Lages para Florianópolis por causa da morte de seu pai. Na capital catarinense, viveu com o avô materno numa casa confortável até que um incêndio no seu armazém os levou de uma condição econômica favorecida para uma situação de “contar dinheiro.” Segundo ela, passou-se “de uma situação de fartura, de ninguém se preocupar muito com o orçamento, para uma situação de dinheiro curto.” (MALHEIROS, 2011b, p. 4). Nesta época, a mãe trabalhava como professora de Francês na Academia de Comércio e também no setor administrativo dos Correios e Telégrafos. Desta forma, sustentava a família e garantia a reconversão de capital econômico em capital cultural, através do investimento pedagógico e o ingresso dos filhos em instituições educativas de qualidade.

**VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania.** Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

Para Bourdieu (1998b, p. 51) a escolha dos estabelecimentos de ensino define os destinos escolares dos indivíduos e Lahire (2008) ao tratar das formas familiares de investimento pedagógico afirma que alguns pais investem na escolarização dos filhos de forma exclusiva ao ponto de fazerem sacrifícios pessoais, na esperança de que os filhos cheguem aonde eles gostariam de ter chegado ou para que saiam da situação sócio-familiar desfavorável em que se encontram.

Tanto a mãe quanto o avô acompanhavam as tarefas escolares auxiliando no estudo das disciplinas, e de acordo com Malheiros (2011b, p. 6) “ampliavam o que se ensinava na escola.” Ela afirma que sempre viveu cercada por livros e que o hábito da leitura era estimulado pelos adultos da sua casa. Segundo Bourdieu (1998b, p. 41), as famílias transmitem aos seus filhos, mais frequentemente por vias indiretas do que diretas, “um certo capital cultural e um certo *ethos*”, ou seja, um sistema de valores implícitos que são interiorizados de forma profunda, contribuindo para definir as ações no campo. Conforme Lahire (2008, p. 338) “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua ‘transmissão’.” Através dos depoimentos colhidos, conjectura-se que no ambiente familiar da entrevistada havia condições para a transmissão da herança cultural. Ela afirma que em sua casa, além da leitura, discutia-se a respeito dos significados, das mensagens e dos conteúdos lidos. Estimulava-se também o hábito de escrever cartas e os bilhetes eram importantes meios de comunicação que lembravam as tarefas de cada um.

A familiaridade com a leitura no ambiente doméstico, combinada com a reflexão e discussão das narrativas, desempenha um importante papel do ponto de vista do sentido que a criança dará ao texto no universo escolar. De acordo com Lahire (2008, p. 20), quando a criança conhece histórias através de seus pais, ela capitaliza, através da relação afetiva “estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita.” Para este autor, “um capital cultural objetivado não tem efeito imediato e mágico para a criança se interações efetivas com ele não a mobilizarem.” (LAHIRE, 2008, p. 343). Verificase que - no caso de Eglê Malheiros - a herança cultural encontrou as condições necessárias e adequadas para que a “herdeira a herdasse.” Sempre rodeada e envolvida por objetos culturais e por pessoas com determinadas disposições culturais, foram construídas as competências culturais e os dispositivos familiares que possibilitaram a transmissão regular, contínua e

sistemática dos conhecimentos e das disposições que seriam mais tarde, “rentáveis” no ambiente escolar. (LAHIRE, 2008, p. 338).

Para Bourdieu (1998c, p. 157) a reconversão de capital econômico em capital cultural/escolar é uma das estratégias utilizadas pelas famílias na tentativa de manter a posição que ocupam no campo social. Malheiros (2011b, p. 6) declara que o avô materno “sempre dizia que era uma riqueza que ninguém podia tirar: a instrução.” Foi colocando em prática esta ideologia - mesmo quando atravessou uma época não tão “farta” - que a família de Eglê Malheiros agiu em prol da reconversão do capital econômico em capital cultural. Tanto em seus estados *incorporado* e *objetivado*, através da constituição de um *habitus* primário marcado pela familiaridade com livros e práticas de leitura quando no seu estado *institucionalizado* garantido pelo investimento pedagógico através da escolha de instituições renomadas pela qualidade de ensino.

O texto estrutura-se em três seções. Inicialmente, versa sobre a primeira experiência de Eglê Malheiros no ambiente escolar, sobretudo, acerca do ingresso na Escola Alemã. A segunda seção, intenta situar a personagem principal desta reflexão no subcampo do ensino secundário, enfatizando sua presença nos cursos ginásial (Coração de Jesus - SC) e colegial (Americano - RS). A terceira seção do texto trata do seu ingresso no ensino superior, destacando a sua opção pelo curso de Direito.

### **Escola Alemã: ingressando no ambiente escolar**

Eglê Malheiros frequentou o Jardim de Infância por aproximadamente seis meses. Em seguida foi matriculada na primeira série da Escola Alemã. A necessidade de aprender outro idioma surge como a principal razão da escolha desta instituição. De acordo com Malheiros (2011a, p. 1) - em tom de brincadeira - “para evitar que quando estivesse no meio do pessoal alemão ou descendente de alemão, a gente não ficasse ‘de lado’ e entendesse do que se tratava.”

Para Klug (2003, p. 142) “falar da escola alemã em Santa Catarina implica a necessidade de se levar em conta outra instituição extremamente importante na história da imigração, ou seja, a igreja.” Foi em torno destas duas instituições sociais que se organizou - no estado catarinense - o cotidiano das colônias alemãs. Um forte vínculo de interdependência definido pelo autor como uma espécie de “comensalismo institucional” estabeleceu-se entre

Escola e Igreja. Nas áreas de colonização luterana, neste contexto, foram construídos prédios que tinham para si, duas finalidades: servir de escola durante a semana e no domingo, de templos. Segundo Klug (2003, p. 145) estas escolas desempenhavam funções contraditórias: integrar os colonos à cultura brasileira e transmitir os valores e padrões da cultura alemã.

Em meados de 1860, a necessidade urgente da criação de uma “escola alemã” na cidade de Florianópolis emergia entre os imigrantes alemães. Para Klug (1994, p. 103) esta necessidade refletia o “perigo da assimilação cultural”, uma vez que a escola seria a instituição responsável pelo retardamento deste processo. Várias das famílias interessadas no projeto não tinham condições financeiras para custeá-lo, então, a comunidade contou com o apoio do Clube Harmonie, uma associação formada por imigrantes alemães. Aos dois dias do mês de dezembro do ano de 1867, à Rua Álvaro de Carvalho, nº. 2, no Centro da capital catarinense, funda-se a Escola Alemã. Instituição que ficaria conhecida pelos ingredientes básicos da sua pedagogia: a ordem e a disciplina (KLUG, 2003, p. 111). Sobre tais “ingredientes” Malheiros (2011a, p. 3) afirma que alguns professores recém-chegados da Alemanha como “o Herr Schneider e o Herr Gross, eles eram grosseiros com os alunos, mas alguém avisou para eles que os brasileiros não costumavam dar tabefes nos filhos, pelo menos não na frente dos outros”.

Por volta de 1875 a escola perde seu caráter confessional, sem, contudo, afastar-se da Igreja. Ao caráter religioso sobrepõe-se o étnico. Nos anos de 1900, Klug (2003, p. 113) destaca que “a escola passou a ser subsidiada pela comunidade”, a qual cobria a falta de pagamento de alguns alunos. Indício da tentativa de preservação da germanidade, e novamente, de retardamento da assimilação cultural por parte das colônias alemãs. Em 1907 é firmado um acordo entre escola e comunidade eclesiástica, por meio do qual “o Pastor seria o ‘Reitor’ da mesma.” (KLUG, 1994, p. 115). A escola, neste momento, atendia quase todas as crianças alemãs e teuto-brasileiras residentes em Florianópolis. As turmas eram mistas e todas as disciplinas eram ministradas em idioma germânico, com exceção de uma vez por semana, quando as aulas de História e Geografia eram ministradas em Língua Portuguesa.

Na segunda metade da década de 1930, Eglê Malheiros compôs o corpo discente da Escola Alemã. De acordo com suas memórias, afirma que uma das professoras, Frau Von Moers era muito culta e possuía uma grande bagagem de conhecimento acerca de “Geografia, História e também tinha um sistema de ensinar muito bom. Nós fazíamos mapas ‘de cabeça’, o mapa da Ilha, a gente desenhava porque ela estimulava.” (MALHEIROS, 2011a, p. 3).

**VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania.** Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

Sobre a qualidade do ensino deste educandário, ela conta que “era bom. Havia um preparo bom dos professores (...).” (MALHEIROS, 2011a, p. 4). De acordo com Klug (2003, p. 119), neste contexto, “a escola gozava de um conceito ímpar na cidade pela sua excelência. Havia qualidade de ensino associada à enérgica disciplina.” Era prática comum, as egressas desta instituição, migrarem para o Colégio Coração de Jesus como de fato ocorreu com a protagonista deste estudo. Enquanto que para o gênero masculino o destino era o Colégio Catarinense.

Eglê Malheiros foi alfabetizada em dois idiomas - Português e Alemão - e desde cedo participava de ambientes politizados. Nas atividades escolares, proferia discursos, “sempre teve participação em movimentos revolucionários e nítidas tendências esquerdistas.” (ZIMMERMANN, 1996, p. 16). O seu acúmulo de capital cultural *incorporado* começou ainda em casa, com a herança de saberes distintos, levando em conta a categoria profissional dos pais - advogado e professora -; e o capital cultural *institucionalizado* foi sendo acumulado durante toda a sua vida escolar, onde ela recebia certificados que lhe conferiam uma cultura específica. Além disso, sua inserção em ambientes sociais diferenciados viria oportunizar, uma rede de sociabilidade bastante distinta.

### **Ensino Secundário: Ginásial no Coração de Jesus e Colegial no Americano**

Eglê Malheiros declara que, na sua família, o estudo era fortemente incentivado. Ainda que com certa dificuldade pelo preço a pagar pelo ingresso na instituição - em virtude da situação de “dinheiro contado” já mencionada - com onze anos de idade ela entra no Colégio Coração de Jesus, garantindo a reconversão do capital econômico em capital escolar/cultural. Tradicional estabelecimento de ensino católico, fundado em Florianópolis no ano de 1898, pela Congregação das Irmãs da Divina Providência, destinava-se à educação de moças de classes abastadas, ou seja, formação das elites (GARCIA, 2007, p. 112). De acordo com Malheiros (2011a, p. 5) “embora fosse um colégio criado para a ‘alta roda’, digamos assim, quem não era da ‘alta roda’ também se sentia bem lá dentro.”

A instituição acima referida oferecia os regimes de externado, internado e semi-internato e no ano de 1935 foi criado o “Ginásio Feminino”, tornando-se o único curso propedêutico de ensino secundário destinado exclusivamente ao gênero feminino em Santa Catarina até meados da década de 1940. Garcia (2007, p. 115) afirma que tanto a apresentação

desta instituição quanto a organização dos seus espaços denunciava o interesse de, mais do que formar mulheres letradas, forjar uma identidade de “ser humano integral”, moldando assim, um *habitus* de gênero. Algumas estratégias disciplinares eram colocadas em prática no cotidiano deste educandário: controle do tempo, exigência do silêncio e ocupação constante, por exemplo. As alunas, em constante vigilância, deveriam interiorizar uma postura de obediência e aceitação. As disciplinas-saber prescritas no currículo (Francês, Inglês, Latim, Economia doméstica, Educação Física, Ensino Religioso e Educação Cívica<sup>4</sup>, entre outras) também reverberavam o ideal de forjar identidades femininas, distintas e disciplinadas, características fundamentais para uma mulher de elite. Garcia (2007, p. 120) afirma que esta educação tinha como objetivo “fazer com que a mulher se conformasse em estar sob a autoridade direta do marido e o controle moral das autoridades religiosas que ditavam a moral familiar.”

Enfim, a cultura escolar do Colégio Coração de Jesus era marcada pela busca constante da perfeição moral, adoção de posturas recatadas e submissas, controlava-se o corpo e a mente das alunas. Elas deveriam acatar e seguir a representação de mulher imposta pelo grupo social ao qual pertenciam. Entretanto, uma de suas alunas parecia distinguir-se do grupo: “quando eu cheguei à quarta série do ginásio mais ou menos, eu comecei a discutir muito nas aulas de religião, que não se limitavam mais a decorar o catecismo.” (MALHEIROS, 2011b, p. 3). No seu percurso ginásial, Eglê Malheiros escrevia discursos que abordavam temas como democracia e eleições e, de acordo com Zimmermann (1996, p. 18), teve censurado um discurso sobre Getúlio Vargas.

De acordo com a perspectiva bourdieusiana, na escola, são impostos aos alunos sistemas de pensamento diferenciais que desenvolvem neles hábitos distintivos, ou seja, predisposições para agirem de acordo com determinados códigos de normas, condutas e valores que os caracteriza como pertencentes a certo grupo ou classe. Para Bourdieu (2008) o *habitus* consiste em um sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que se incorporam nos indivíduos ao mesmo tempo em que se desenvolvem neles. Verifica-se, no caso estudado, que a vivência na escola e

---

<sup>4</sup> Apesar de não constar na grade curricular, a “disciplina” de Educação Cívica se fazia presente em vários momentos da rotina escolar, lembrando que o período aqui referido diz respeito ao Estado Novo, quando o presidente Getúlio Vargas põe em prática o seu projeto educativo nacionalista.



as práticas lá realizadas, reforçaram um *habitus* diferenciado iniciado na socialização primária, como, por exemplo, a prática da leitura seguida de reflexão.

Concluído o ginásio, Eglê Malheiros tinha interesse em ingressar no colegial, “(...) eu queria fazer o colégio, aqui [em Florianópolis]... não tinha, tentei fazer no Ginásio dos Padres e aí como também não foi possível... eu fui continuar em Porto Alegre na casa do meu tio.” (MALHEIROS, 2011a, p. 7). Sabe-se que - amparada pela lei - ela poderia ter estudado no Colégio Catarinense - instituição privada e católica que atendia jovens de famílias abastadas, em especial, do gênero masculino - entretanto, na época, essas foram as palavras do Diretor desta escola à sua mãe: “a Senhora vai passar muito trabalho aqui” (MALHEIROS, 2008, p. 19), provavelmente referindo-se ao nível de rigor e exigência que amalgamavam um *habitus* masculino.

Então, na adolescência, ela mudou-se para a casa de seu tio comunista em Porto Alegre (RS). Na capital rio-grandense frequentou o **curso científico**, no Colégio Americano. Esta instituição oferecia ensino inovador e progressista e incentivava a sociabilidade, quando, apesar de ser exclusivamente feminino, proporcionava a interação com instituições masculinas. Malheiros (2011a, p.8) afirma que esta instituição de ensino era bastante semelhante ao Colégio Coração de Jesus, porque muitas professoras “tinham sido ou eram... missionárias na China, em países da África, etc. E pareciam freiras. Eram freiras sem o uniforme. Só que em vez da religião católica era a metodista.”

O Americano<sup>5</sup>, inicialmente, denominava-se Colégio Evangélico Misto nº. 1. Funcionava em um prédio alugado no centro da cidade de Porto Alegre. Falecida a fundadora Carmen Chacon - em 1889 - a escola passou a ser supervisionada pela Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos da América. Conhecido como “Colégio das Americanas”, o educandário passa a ser denominado Colégio Americano, voltado apenas para meninas. Adotando os regimes de internato e externato, em 1921 o colégio passa a funcionar em prédio próprio, na Avenida Independência. No ano de 1926 a Divisão de Mulheres adquire um terreno amplo no bairro Petrópolis, onde seria construída a nova sede, que passou a ser utilizada em 1945, contexto em que foram autorizados os cursos Clássico e Científico.

Depois de dois anos em Porto Alegre (RS), Eglê Malheiros volta para Santa Catarina, mais precisamente para a cidade de Joinville, onde foi contratada como professora de um

---

<sup>5</sup> Histórico do Colégio Metodista Americano. Disponível em <<http://www.americano.metodistadosul.edu.br>>. Acesso em 15 de março de 2012.

grupo escolar e cursou o último ano do colegial no Instituto Bom Jesus. Soares (2007, p. 165), afirma que esta instituição foi pioneira, tanto por ter sido - até 1935 - o único colégio catarinense a praticar a coeducação quanto por ter sido fundado - em 1926 - e dirigido por uma mulher, Anna Maria Harger, uma professora teuto-brasileira.

O público alvo desta instituição eram as classes abastadas, visto as altas mensalidades cobradas pelos seus serviços. Sua cultura escolar era marcada pelo controle do tempo e do espaço, incitamento ao trabalho, classificação regular dos alunos e adoção do sistema meritocrático através de prêmios e castigos. Soares (2007, p. 149) declara que o regimento interno do colégio prescrevia como deveres dos alunos: assiduidade e pontualidade, obediência e docilidade, entre outros.

Como se pôde perceber, sempre houve, por parte da família de Eglê Malheiros, o empenho para que ela frequentasse instituições educativas de qualidade. Todas de caráter privado tinham entre si outra semelhança, a preocupação com a disciplina do seu corpo discente. Tanto a educação familiar quanto a instrução recebida por meio da escola, possibilitaram à protagonista deste estudo o acúmulo de um alto nível de capital cultural.

### **Ensino superior: ingresso na Faculdade de Direito e “veto” na Faculdade Catarinense de Filosofia**

De volta à capital catarinense, presta vestibular e em 1947 ingressa na Faculdade de Direito de Santa Catarina. Instituição resultante do encontro de alguns cidadãos que atenderam à convocação de José Arthur Boiteux. Nas dependências do Instituto Politécnico de Santa Catarina, eles idealizaram o empreendimento de um curso superior em ciências jurídicas no Estado catarinense. De acordo com Barbosa (1982, p. 24)

No período natalino de 1931, exatamente a 21 de dezembro, o inesquecível catarinense desembargador José Arthur Boitex, fundador e professor do Instituto Politécnico de Florianópolis, convocou uma reunião da Congregação desse estabelecimento de ensino, na qual apresentou, fundamentou e defendeu proposta de sua autoria, no sentido da criação de um curso jurídico em Santa Catarina.

Proposta aceita, criou-se uma comissão para analisar as condições para sua execução. Comissão formada por Boiteux, e os professores Américo da Silveira Nunes e Henrique da Silva Fontes. Foi constituída então, a Faculdade de Direito de Santa Catarina. Com a certeza

**VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania.** Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

de que na capital catarinense “já havia condições culturais e materiais para a fundação de um curso jurídico, foi deliberado que o mesmo se organizasse *sem dependência do Instituto Politécnico.*” (BARBOSA, 1982, p. 25, grifos do autor). A Faculdade se instalou provisoriamente em parte do piso superior do prédio nº. 2, na Rua Felipe Schmidt, no Centro de Florianópolis. O espaço foi alugado sob a responsabilidade de José Arthur Boiteux e de Henrique da Silva Fontes. Este último fazia parte do corpo docente e também foi o primeiro vice-diretor da instituição (KRELLING, 2010, p. 48).

O secretário da instituição, José Arthur Boiteux, concedeu um empréstimo pessoal ao caixa, para possibilitar a compra dos primeiros materiais de escritório e mobiliário, e saiu pela capital pedindo auxílio, tanto financeiro quanto material. O objetivo era a compra de livros para compor a biblioteca, e móveis para as salas e secretaria do curso. Barbosa (1982, p. 42) afirma que “o desembargador Boiteux, no início da Faculdade (...) assumiu, sem desdouro, a posição de Irmão Esmoler, como nas antigas irmandades religiosas, inundando o Estado com pedidos de doações.” Em 1932, com a constituição do Conselho Técnico-Administrativo, foram aprovadas as taxas de mensalidade e do vestibular, além de ser criada uma comissão que se responsabilizaria pela organização dos exames vestibulares e pela elaboração do estatuto da Faculdade. Em três de maio daquele ano, iniciaram-se as aulas na graduação da Faculdade de Direito de Santa Catarina (KRELLING, 2010, p. 48).

Barbosa (1982) publicou uma relação das turmas de Bacharéis em Direito, a qual demonstra que as primeiras eram compostas apenas por representantes do gênero masculino. Catarina Navarro Haberbeck foi a primeira mulher a graduar-se na Faculdade, na turma de 1947. Depois deste ano, as mulheres começaram a aparecer na lista de graduandos e, no ano de 1951, formou-se Eglê da Costa Ávila Malheiros (BARBOSA, 1982, p. 564).

Eglê Malheiros afirma que quis ingressar na Faculdade Catarinense de Filosofia, mas, não pôde, devido à sua militância política pelo Partido Comunista Brasileiro. Ela conta que “as pessoas que estavam ajudando a fundar a universidade eram de um catolicismo inteiramente fechado. E anti-comunistas por princípio.” Malheiros (2008, p. 2) declara que “o Partido Comunista estava na legalidade. Havia comícios e eu participava. Era uma atividade plenamente legal, mas o movimento anticomunista não aceitava isso.”

Carminati (2011, p. 1) afirma que o processo de constituição da Faculdade Catarinense de Filosofia, na década de 1950, “ocorreu em um momento de mudanças significativas que, desde 1930 [mais intensificadas a partir de 1945], impuseram transformações sobre a

sociedade catarinense.” Contexto em que se acentuaram os processos de urbanização e de industrialização na cidade de Florianópolis os quais favoreceram a emergência de atividades culturais e também movimentos de expansão do sistema de ensino nacional, em especial, a ampliação do ensino secundário e a criação de novas universidades.

De acordo com Carminati (2011, p. 5), no dia oito de setembro de 1951, lideranças como o Desembargador Henrique da Silva Fontes, Monsenhor Frederico Hobold, Padre João Alfredo Rohr (diretor do Colégio Catarinense), Oswaldo Rodrigues Cabral e Padre Alvinho Braun -entre outros - reuniram-se e criaram oficialmente a Faculdade de Filosofia em Santa Catarina. Instituição que deveria exercer o papel central na formação de intelectuais e professores para o ensino secundário e servir de espaço para a produção e circulação das ideias de uma elite cultural. Carminati (2011, p. 5) afirma que “embora houvesse uma significativa participação de padres jesuítas, a constituição da Faculdade Catarinense de Filosofia não resultou em uma instituição predominantemente católica de ensino superior.” Entretanto, a principal intenção da Faculdade está prescrita no artigo primeiro de seu estatuto “(...) é um instituto livre de ensino superior, destinado a ministrar, nos termos da legislação federal, o ensino de filosofia, ciências e letras, orientando-se pelos princípios da filosofia cristã.”<sup>6</sup>. Documento normativo que indica que o movimento pela fundação desta instituição esteve articulado às estruturas e funcionamento de um colégio católico tendo como princípio formativo, as bases da filosofia cristã. Este indício demonstra a posição de destaque ocupada pelos representantes da religião católica no campo escolar/universitário catarinense. Através do Decreto nº. 36.658 de 24 de dezembro de 1954, a instituição começa a funcionar.

Eglê Malheiros ainda atuou como diretora-secretária da Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil, e recebeu o título de Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro além de vencer o Prêmio Personalidade Cultural de 1994 pela União Brasileira de Escritores. Herdeira de uma família de condições socioeconômicas relativamente favorecidas que valorizava e investia na boa educação, convertendo o capital econômico em capital cultural, ela teve acesso a instituições educativas de qualidade, à leitura e a ambientes politizados. Estas estratégias contribuíram para sua formação pessoal e intelectual. Filha de um advogado e de uma professora, ela não negou suas raízes, cursou Direito como o pai, mas, escolheu seguir a carreira da mãe ao optar pela docência.

---

<sup>6</sup> Estatuto da Faculdade Catarinense de Filosofia - p. 1 - Cap. 1, artigo primeiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo central compreender as estratégias de reconversão de capital econômico em capital cultural empreendidas pela família de Eglê Malheiros durante os seus percursos escolares.

Através das entrevistas concedidas, ela conta como se deu o ingresso em cada instituição educativa: Escola Alemã, Ginásio Coração de Jesus, Colégio Americano, Instituto Bom Jesus e Faculdade de Direito. Levando-se em conta o caráter privado - das primeiras instituições - e os principais objetivos de cada escola como a disciplina e a ordem, infere-se que sempre houve, por parte da família, uma preocupação especial com a sua formação moral e intelectual. O que pode ser constatado, observando-se o investimento pedagógico e a escolha dos estabelecimentos como “parceiras” na constituição de um *habitus* diferenciado.

Considerando as categorias profissionais dos pais - advogado e professora -; afirma-se que o seu acúmulo de capital cultural *incorporado* começou ainda no ambiente doméstico, na socialização primária que lhe rendeu a herança de saberes distintos. O capital cultural *institucionalizado*, por sua vez, pôde ser acumulado durante o empreendimento dos seus percursos escolares. Pois, foi na escola que ela recebeu os certificados que lhe conferiram uma cultura específica.

Desta forma, é possível compreender que tanto a educação familiar quanto a instrução escolar, possibilitaram à protagonista deste estudo o acúmulo de um alto nível de capital cultural. Eglê Malheiros declara que, estudar, em sua casa, era um “dado estabelecido”, não se discutia sobre esta questão. Todos, homens e mulheres sabiam que deveriam estudar, ter uma profissão, ser independentes. Mesmo numa situação econômica um tanto “desfavorável” pela qual passou sua família, manteve-se a preocupação com os estudos, os quais eram veementemente incentivados. A mãe, em especial, mantinha dois empregos e garantia a reconversão do capital econômico em capital escolar/cultural.

Pode-se afirmar que a família de Eglê Malheiros mobilizou, de forma eficiente, as suas estratégias educacionais que condicionaram, de forma significativa, sua trajetória social. Egressa de instituições educativas de qualidade e adepta da prática da leitura, ela formou-se advogada, atuou como professora e escritora, destacando-se em todos os campos em que se

posicionou: político, literário e educacional. Desta forma, ousa-se afirmar que, neste caso, a “herdeira herdou a herança”.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Renato. **Cofre Aberto**: reminiscências da faculdade de Direito entre outros assuntos (no cinquentenário de sua fundação) 11-2-1932/11-2-1982. Florianópolis: UFSC, 1982.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

**VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 59-74.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Tradução: Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p.73-79.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 41-64.

\_\_\_\_\_. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. Tradução: Denice Barbara Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p.146-183.

\_\_\_\_\_. Alta Costura e Alta Cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Ltda, 2003. p. 205-215.

CARMINATI, Celso João. Lideranças políticas e religiosas na Fundação da Faculdade Catarinense de Filosofia. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória - ES. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: UFES, 2011. V. 1. p. 1-15.

GARCIA, Letícia Cortellazzi. Sobre mulheres distintas e disciplinadas práticas escolares e relações de gênero no ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945). In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (Org.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina, final do século XIX – meados do século XX**. Campinas: Mercado de Letras; Florianópolis, UDESC, 2007. p. 111-137.

**VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

KLUG, João. A Escola Alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas: modos de educação em Anta Catarina na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p.141-154.

\_\_\_\_\_. A Escola. In: \_\_\_\_\_. **Imigração e Luteranismo em Santa Catarina: a comunidade alemã de Desterro – Florianópolis.** Florianópolis: Papa-livro, 1994. p.103-120.

KRELLING, Carolina Malagoli. A Faculdade de Direito de Santa Catarina. In: \_\_\_\_\_. **José Arthur Boiteux e o ensino superior em Santa Catarina: a fundação da faculdade de direito em Florianópolis na década de 1930.** 2010. 80 p. TCC (graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de História, Florianópolis, 2010. p. 32-67.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável.** Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008.

MALHEIROS, Eglê. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida.** Florianópolis, 20 de julho de 2011a. Entrevista.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida a Maristela da Rosa.** Florianópolis, 21 de novembro de 2011b. Entrevista.

MALHEIROS, Eglê. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida.** Florianópolis, 10 de junho de 2008. Entrevista.

SOARES, Luana Bergmann. Labor e resistência: tensões no Instituto Bom Jesus em tempos de nacionalização. In: DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (Org.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina, final do século XIX – meados do século XX.** Campinas: Mercado de Letras; Florianópolis, UDESC, 2007. p. 139-166.

ZIMMERMANN, Joseane. **Ao Sul dos Desejos - A cidade transfigurada na poesia de Eglê Malheiros.** Florianópolis, 1996. 133p. Dissertação (Mestrado em História) - Curso de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina.

**VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania.** Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.