

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CATARINENSES: a produção de *habitus* pedagógico nas primeiras décadas do século XX¹

Karin Sewald Vieira*

O Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis (IEF) se consolidou ao longo de sua história como espaço privilegiado para a formação de professores no estado de Santa Catarina. O presente estudo tem por objetivo compreender os mecanismos desenvolvidos em momentos diferentes do Curso Normal do IEF, nas primeiras décadas do século XX, para a produção de um *habitus* pedagógico. A noção de *habitus* pedagógico é compreendida na perspectiva de Teive (2008) a partir da apropriação do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1994; 2009). Diante da análise desenvolvida por Teive (2008), da Reforma Orestes Guimarães, intenciona-se identificar e compreender os mecanismos criados e implementados entre as décadas de 1930 e 1940, no Curso Normal do IEF. Assim pretende-se movimentar a noção de *habitus* pedagógico para realizar uma leitura de saberes e práticas desenvolvidas, na primeira metade do século XX, no Curso Normal. O conjunto de fontes é constituído, além da referida obra de Teive (2008), pelas pesquisas de Bombassaro (2005), Daniel (2009; 2005) e Silva (2005) sobre a formação de professores no estado de Santa Catarina. A análise possibilitou compreender que o conceito de *habitus* e, mais particularmente, a noção de *habitus* pedagógico aplica-se como categoria funcional para as pesquisas em história da educação. Tal estudo, também permitiu compreender que a noção de *habitus* pedagógico pode ser movimentada em diferentes contextos.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso Normal. *Habitus* pedagógico.

O Instituto Estadual de Educação (IEE) se consolidou, ao longo de sua história, como um dos mais importantes *locus* de formação de professores do estado de Santa Catarina. Sua gênese remonta à criação da Escola Normal Catarinense nas últimas décadas do século XIX. Sendo gestada com o advento da República, seus ideais estavam vinculados aos princípios de nacionalização, progresso e civilização. Essa instituição acompanhou as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais em períodos distintos do país. Assim, a Escola Normal foi se constituindo de diferentes modos e com diferentes denominações oficiais².

¹Artigo apresentado como requisito parcial de aprovação na disciplina Escolarização, história e poder, ministrada pelo professor Dr. Norberto Dallabrida, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC/2012.01).

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob a orientação da Professora Dra. Maria Teresa Santos Cunha. Formação em Pedagogia (UDESC). E-mail: ksv27@terra.com.br

² Escola Normal Catharinense (1892); Instituto de Educação de Florianópolis (1935); Instituto de Educação e Colégio Dias Velho (1949); Instituto Estadual de Educação Dias Velho (1963); Instituto Estadual de Educação (1969).

Santa Catarina, na esteira das reformas educacionais realizadas em São Paulo, principalmente, buscou empreender mudanças no ensino catarinense, considerado anacrônico e atrasado por seus dirigentes. Já no início do século XX, entre 1911 a 1919, a Escola Normal Catharinense foi reformada por Orestes Guimarães, paulista convidado pelo governador Vidal Ramos para tal empreendimento (TEIVE, 2008). Outro importante momento dessa instituição pode ser situado a partir do ano de 1935, quando as escolas normais catarinenses são transformadas em Institutos de Educação, por meio da Reforma Trindade (SILVA, 2005). O crescente processo de “cientificização” do campo pedagógico brasileiro fomentou o debate sobre os fundamentos científicos necessários para a formação de professores catarinenses (DANIEL, 2005). Assim sendo, as novas concepções sobre a formação de professores, baseadas nos princípios da Escola Nova, impulsionaram outras reformas até meados de 1940 (DALLABRIDA, 2012; DANIEL, 2005).

O presente ensaio tem por objetivo compreender os mecanismos desenvolvidos em momentos diferentes do Curso Normal no IEE³, nas primeiras décadas do século XX, para a produção de um *habitus* pedagógico. O conceito de *habitus* pedagógico é compreendido na perspectiva de Teive (2008), que considera que o modo de pensar e agir na situação de ensino escolarizado é construído principalmente no curso de formação de professoras (TEIVE, 2008, p. 31). O *habitus* pedagógico é concebido como um sistema de disposições individuais constituído no percurso do curso de formação para orientar as práticas pedagógicas das futuras professoras. Assim, essas experiências são apropriadas na forma de “estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, ou seja, como princípio gerador das práticas pedagógicas” (TEIVE, 2008, p. 31).

A partir da apropriação do conceito de *habitus* proposto pelo sociólogo Pierre Bourdieu, a referida autora associa este conceito ao campo pedagógico. O conceito de *habitus* foi proposto por Bourdieu (1994; 2009), como categoria teórica para compreender as desigualdades sociais no mundo contemporâneo. Diante do dilema clássico do pensamento sociológico, ou seja, a oposição entre o subjetivismo e o objetivismo, o *habitus* pode ser entendido como elemento mediador entre a estrutura social e o indivíduo. Nesse sentido, Bourdieu reconhece o papel da sociedade e sua ação sobre o indivíduo ao mesmo tempo em que recupera o lugar dos agentes sociais. *Habitus* é então concebido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações [...]” (BOURDIEU, 1994, p. 61).

³ Cabe aqui esclarecer que esses momentos são os anteriormente explicitados e que a denominação Curso Normal do IEE inclui a Escola Normal Catarinense, para efeito desse ensaio.

As disposições inculcadas pelas práticas familiares e sociais se constituem como uma espécie de “matriz de percepções, apreciações e ações” (BOURDIEU, 1994, p. 65) que são transferíveis para vários domínios das práticas, garantindo, assim, que diversos problemas sejam resolvidos da mesma forma. Dessa maneira, diante de uma dada situação, o agente responderá a partir de um sistema de disposições, que já existe em estado virtual. Cada nova experiência é percebida por meio de categorias já construídas. Todavia, como um sistema aberto de disposições o *habitus*, frente a uma dada experiência, é também transformado por ela (BOURDIEU, 2011). Bourdieu, em entrevista concedida a Roger Chartier (2011, p.58), explicita que:

[...] os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais.

Nessa perspectiva, o *habitus* pedagógico é proposto por Teive (2008) como um modo particular de pensar e agir de ensino escolarizado inculcados nas práticas de formação de professores. Posteriormente, as condutas, as escolhas e os comportamentos das professoras dos grupos escolares⁴, criados como escolas primárias públicas, seriam orientados por esquemas de classificação construídos na sua formação.

Diante da análise desenvolvida por Teive (2008), da Reforma Orestes Guimarães, e utilizando a noção de *habitus* pedagógico, é que esse ensaio intenciona identificar e compreender, também, os mecanismos criados e implementados entre as décadas de 1930 e 1940, no curso normal do IEE, decorrentes de políticas de governo. Assim, pretende-se movimentar o conceito de *habitus* pedagógico para realizar uma leitura de saberes e práticas desenvolvidas, na primeira metade do século XX, no curso normal.

Para tanto, o texto está organizado em duas seções: na primeira, intenta-se apresentar a produção de *habitus* pedagógico na Escola Normal Catarinense a partir do trabalho de Teive, E na segunda, objetiva-se discutir a produção de *habitus* pedagógico nas décadas de 1930 a 1940, no Curso Normal do IEE, utilizando-se de pesquisas já consolidadas (BOMBASSARO, 2005; DANIEL, 2005; SILVA, 2005). Cabe esclarecer que, diferentemente da pesquisa desenvolvida

⁴: Sobre os grupos escolares catarinenses ver obra organizada pelos pesquisadores TEIVE e DALLABRIDA (2011), intitulada **A Escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918).

por Teive, as outras não movimentam o conceito de *habitus* e nem o conceito de *habitus* pedagógico.

1 “Uma vez normalista, sempre normalista”: a produção de *habitus* pedagógico na Escola Normal Catarinense (1911-1919)

A epígrafe escolhida por Teive (2008) para compor o título da sua obra já dá o tom de seu percurso de pesquisa. A fala de Dona Passinha⁵, tomada como metáfora, indica sinais de que algo foi internalizado no processo de formação de professora e permanece por toda a vida, guiando a prática de professora e também suas condutas sociais. Para além da compreensão da Reforma Orestes Guimarães, a pesquisadora movimentou o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, apropriado na forma de *habitus* pedagógico para problematizar tal questão. O *habitus* pedagógico é entendido “como a síntese do modo pelo qual o/a professor/a produz sentidos e formas de inteligibilidade acerca da educação escolarizada e, sobretudo, do modo como age objetivamente no cotidiano escolar” (TEIVE, 2008, p. 25).

De acordo com Teive (2008), a Reforma Orestes Guimarães implementada na Escola Normal Catarinense inaugurou uma cultura escolar específica responsável pela produção de um *habitus* pedagógico nas normalistas que frequentaram a escola. A autora valeu-se de depoimentos coletados em entrevistas de ex-normalistas para apreender vestígios de um novo *habitus* produzido pela proposta pedagógica sugerida nesse período; e, também, a partir de diversas fontes, procurou dar inteligibilidade aos novos saberes, às novas práticas e normas que foram executadas. Assim, buscou compreender os pressupostos do método intuitivo ou lições de coisas, “[...] considerado símbolo maior da modernidade pedagógica” (TEIVE, 2008, p.149) e quais as estratégias adotadas para garantir sua implementação, entre elas a adoção do manual de lições de coisas de Norman Allison Calkins.

Na primeira década do século XX, a então Escola Normal e o ensino catarinense passaram por uma significativa reestruturação. Para responder às críticas sofridas frente ao anacronismo e ao atraso das escolas públicas catarinenses, Vidal Ramos, em sua segunda gestão (1910-1914), contratou o paulista Orestes Guimarães como Inspetor Geral da Instrução Pública para reformar o ensino catarinense. Com essa medida, Vidal Ramos “[...] colocou o estado de Santa Catarina na rota da modernização educacional [...]” (TEIVE, 2008, p. 46). Cabe ressaltar que essa remodelação do ensino acompanhou o processo de urbanização e de organização social

⁵Maria dos Passos de Oliveira Santos, Dona Passinha, foi aluna da Escola Normal Catharinense nos anos de 1910. Aos 102 anos de idade, vivendo em Florianópolis, concedeu várias entrevistas à professora Gladys Teive.

segundo os novos códigos modernos burgueses (TEIVE, 2008). O modelo paulista de educação, considerado vanguarda no campo da educação brasileira, foi determinante para a escolha de Orestes Guimarães, formado pela Escola Normal da Praça⁶, em São Paulo.

Orestes Guimarães, então, como mentor da reforma da instrução pública catarinense, empreendeu uma série de ações para instaurar uma nova cultura escolar capaz de contribuir para a formação do cidadão brasileiro para a sociedade republicana, pautada nos princípios da cientificidade, da nacionalização e da higienização. Segundo Teive (2008, p. 32), essa reforma tinha por objetivo “mudar o sistema de ensino de modo a instaurar um novo sistema de pensamento”. O seu primeiro alvo foi a Escola Normal, formadora do (a) professor (a) moderno (a), considerado por Orestes o artífice dessa empreitada. Para tanto, Orestes Guimarães, a exemplo de iniciativas internacionais e paulista, apostou na mudança do currículo seguindo os preceitos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas. A nova concepção sobre o conhecimento, inaugurada no século XVII, que preconizava que a origem do conhecimento estava nos sentidos humanos, serviu de base para a organização do método intuitivo (TEIVE, 2008).

Nessa perspectiva, a prática da memorização e do verbalismo, característica do antigo método de ensino, deveria ser substituída por uma prática que levasse em consideração “[...] o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza: *intueri, intuitus*” (TEIVE, 2008, p. 34). O entendimento de que conhecer é muito mais ouvir deu lugar a uma prática escolar marcada pelo ver, sentir e tocar, na qual o estudo das coisas e dos objetos deveria ser priorizado. Assim, a criança deveria ter contato direto com as coisas e, quando não fosse possível, com as imagens e ilustrações dos objetos. Logo, os materiais escolares se tornariam indispensáveis para a nova prática pedagógica, entre eles: gravuras, mapas, coleções de insetos, globo terrestre, abecedários de madeira, esqueletos humanos, imagens de homens ilustres e outros. De acordo com Teive (2008, p. 119), “[...] os materiais escolares constituíram-se, certamente, num dos aspectos mais significativos da cultura escolar brasileira no início do século XX, contribuindo para que a instituição escolar cumprisse a sua dupla tarefa de instruir e educar/moralizar/higienizar/civilizar”.

A garantia da implantação do método intuitivo ou lições de coisas pelas professoras primárias contou com um guia orientador, que logo se tornou indispensável para a consolidação desse processo. Utilizados também pelos professores da Escola Normal, por indicação e orientação de Orestes Guimarães, o manual “Primeiras lições de coisas: manual de ensino

⁶ Carlos Monarcha (1999) apresenta a Escola Normal da Praça, na obra intitulada A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.

elementar para uso dos pais e professores”, de Norman Allison Calkins, “[...] converte-se num dos elementos centrais na conformação da identidade/subjetividade dos (as) professores (a)s formados (as) nas primeiras décadas da Primeira República, contribuindo para incutir-lhes um corpo comum de categorias de pensamento e de ação [...]” para formar o novo cidadão republicano (TEIVE, 2008, p. 36). Os manuais de lições de coisas compreendiam a seleção e organização dos conteúdos e também as prescrições metodológicas a serem seguidas pelos/as professores/as. Dessa forma, o caráter prescritivo do manual de lições de coisas inaugurou a prática de planejamento do trabalho escolar, assegurando aos professores a competência necessária para trabalhar com o método intuitivo ou lições de coisas. Segundo Teive, o manual de Calkins, tido como objeto cultural, constitui-se na imagem da sociedade capitalista e:

Sua utilização pelos/as professores/as da escola primária e pelos/as alunos/as da escola formadora de mestres/as servia como luva aos interesses dos organizadores do nascente sistema de instrução pública brasileira, interessados em modificar o *habitus* pedagógico do professorado, assegurando-lhe um novo modo de pensar e de agir relativamente à situação de ensino escolarizado [...] (TEIVE, 2008, p. 130).

Entre as normas prescritas e postas em prática já no primeiro ano da gestão de Orestes estavam o exame de admissão dos estudantes para o ingresso na Escola Normal e o concurso público para os professores. Segundo Teive (2008, p. 142), essas práticas passaram a integrar a cultura escolar desta instituição e “[...] instituiu um ritual de valorização da Escola Normal [...]”. Assim, mais que rituais de entradas, tanto dos estudantes como dos professores, essas práticas estabeleciam uma diferenciação entre os que entravam e os que não entravam. Para os/as alunos/as, essa diferenciação só seria assegurada com sua participação na formatura, considerada por Teive (2008) a legitimação *do habitus* pedagógico. Algumas metáforas são indicadas nos discursos de formatura, para designar o *habitus* requerido para os/as professores/as modernos/as: cavaleiras da cruzada santa pela educação infantil, sacerdotes da religião do saber, guardiões da República, bandeirantes da instrução (TEIVE, 2008, p. 147).

A Reforma Orestes Guimarães imprimiu uma nova cultura escolar no ensino catarinense e particularmente na Escola Normal. Como uma **matriz de percepção, de apreciações e de ações**, o *habitus* pedagógico é constituído também por um elemento que é evidenciado no corpo, denominado por Bourdieu de *hexis* corporal. A *hexis* corporal indica como as identidades sociais são inscritas no corpo, incluindo nesse processo a linguagem. Assim, os gestos, a voz, a maneira de sentar e de vestir-se, o comportamento social das normalistas expressam um

habitus, que “depositados na fisionomia social de seus corpos estão feito tatuagem os imperativos aprendidos na Escola Normal [...]” (TEIVE, 2008, p. 194).

2 “Fundamentos científicos como auxiliares decisivos de uma nova educação”: a produção de *habitus* pedagógico nas décadas de 1930 e 1940

Nas décadas de 1930 e 1940, a educação ocupou lugar de destaque no projeto de constituição e fortalecimento de um Estado Nacional, sendo entendida como instrumento da consolidação da nacionalidade. Os debates em torno da questão educacional apontavam para a preocupação com a cientificização do campo pedagógico brasileiro por parte dos intelectuais e do governo. O professor era considerado o agente principal da constituição de um novo ideal de sociedade, e, assim, os cursos de formação de professores deveriam se ocupar com os subsídios científicos para fundamentar a atuação e intervenção dos professores na realidade. As políticas do Estado para a educação nacional e as conseqüentes mudanças na organização do sistema educacional brasileiro e catarinense estavam fortemente apoiadas na ciência. O campo de formação de professores foi marcado, portanto, pela inserção de ciências consideradas fontes para a educação nos currículos, entre elas: a Biologia, a Psicologia e a Sociologia (DANIEL, 2005).

Em Santa Catarina, o grande número de imigrantes, residentes em vários municípios, tornou-se uma ameaça para a constituição de um Estado Nacional. O projeto de nacionalização para construir o cidadão brasileiro tomou a escola como instrumento para a formação de uma nova sociedade. O discurso científico e racional, pautado nos pressupostos da Escola Nova, legitimou uma série de reformas no ensino catarinense. Assim, “o método intuitivo, até então indicado como método a ser adotado pelas escolas e a ser implementado pelos professores, precisava ser superado e substituído pelo método da escola ativa” (DANIEL, 2009, p. 186). Partindo da perspectiva apontada por Teive (2008), de que a Reforma Orestes Guimarães com a implementação do método intuitivo produziu um *habitus* pedagógico da professora moderna, pressupõe-se que o método da Escola Nova necessitaria da construção de um novo *habitus* pedagógico para sua efetivação.

Nesse contexto, o Curso Normal do IEE “[...] mostrou ser um lócus central na fomentação, discussão e divulgação das principais ideias educacionais presentes na realidade brasileira [...]” (DANIEL, 2005). O caráter científico e racional atribuído à formação de professores ganha espaço nas reformas curriculares, bem como passa a orientar práticas no interior dessa instituição, criando um tipo de cultura escolar, com objetivo de imprimir um

modelo de ser professora. Então, para além das reformas curriculares, uma rede de estratégias foi articulada para produzir um modo de ser professora. Os fundamentos científicos que deveriam pautar toda prática pedagógica deveriam, antes, ser internalizados na forma de um *habitus* pedagógico, na forma de “[...] estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, ou seja, como princípio gerador das práticas pedagógicas [...]” (TEIVE, 2008, p. 31).

A busca pela cientificidade no processo de formação de professores permeou normas, saberes e práticas do curso normal do IEE. Assim, para além das disciplinas, outras iniciativas desenvolvidas podem ser consideradas estratégias de produção de *habitus* pedagógico. A revista *Estudos Educacionais*, criada em 1941 por João Roberto Moreira⁷, juntamente com os alunos e com financiamento do governo, tinha por objetivo promover o “verdadeiro espírito de indução e trabalho que caracterizam os tempos atuais, fazendo que, por intermédio de ‘Estudos Educacionais’, nossos alunos se capacitem dos reais e mais importantes problemas da técnica pedagógica” (ESTUDOS EDUCACIONAIS, 1941 *apud* SILVA, 2005, p. 48). A revista foi publicada principalmente na gestão de João Roberto Moreira, quando ele esteve à frente da direção do Instituto⁸. De acordo com Silva (2005), os alunos e professores produziam os artigos publicados a partir dos conteúdos trabalhados nas disciplinas do curso. Desta forma, os fundamentos científicos da Psicologia e da Sociologia permeavam a grande maioria dos trabalhos publicados, reforçando, assim, a preocupação com a cientificização do campo educacional e a constituição de uma nova organização social.

Outra marca distintiva da revista *Estudos Educacionais* era a publicação de discursos e palestras proferidas por intelectuais de projeção nacional e internacional, como Fernando de Azevedo, Donald Pirson, Roger Bastide e Lourenço Filho (DANIEL, 2009). Os discursos publicados referem-se às visitas de alguns desses intelectuais ao Instituto, como paraninfos, na ocasião das formaturas. Cabe ressaltar que essas iniciativas estavam diretamente associadas à atuação de João Roberto Moreira, que, a partir de uma rede de sociabilidades com esses intelectuais, procurou garantir um clima intelectual propício para a apropriação das principais ideias e discussões que circulavam no campo educacional brasileiro, no interior do Instituto. Assim o *habitus*, na forma de disposições, refletiria também esse clima intelectual, ou seja, a exterioridade sendo interiorizada e que depois se torna a exteriorização da interioridade.

⁷ João Roberto Moreira foi professor (1937 – 1940) e diretor (1941 – 1943) do Instituto de Educação.

⁸ A revista *Estudos Educacionais* teve seis números publicados, porém, as cinco primeiras edições aconteceram no período de 1941 a 1943 e o último número foi no ano de 1946, quando Antonieta de Barros foi diretora do Instituto (DANIEL, 2005; SILVA, 2005).

Contudo, o conceito de *habitus* deve ser sempre pensado e analisado como elemento mediador entre o individual e o social, refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual. Bourdieu (2011, p. 60), ao se referir à oposição indivíduo e sociedade como absurda, enfatiza que a sociedade “existe também nos nossos cérebros, nos indivíduos; a sociedade existe em estado individual, em estado incorporado; ou dito por outras palavras, o indivíduo biológico socializado é algo de social individualizado”.

Os objetivos de nacionalização do ensino e a difusão e implementação dos princípios da Escola Nova não ficaram restritos à formação inicial dos professores, realizada no curso normal do Instituto. O governo catarinense, por meio do Departamento de Educação, instituiu um mecanismo que pudesse alcançar, também, aqueles professores que já estavam atuando nas escolas catarinenses e que já haviam concluído o curso normal. As Semanas Educacionais, realizadas entre os anos de 1936 e 1945 em diferentes cidades catarinenses, tinham como objetivo “a uniformização dos processos de ensino e fazer conhecida a [...] legislação escolar, além de serem de grande alcance para o serviço de estatística [...]” (TRINDADE, 1937 *apud* BOMBASSARO, 2005, p. 88). Idealizadas como formação continuada do professor catarinense pelos intelectuais do Departamento de Educação⁹, as Semanas Educacionais foram arquitetadas de tal forma que os (as) professores (as), mesmo não sendo obrigados (as) e arcando com suas próprias despesas, participavam em grande número.

As Semanas Educacionais apresentaram uma uniformização nas suas várias edições realizadas em diversos municípios catarinenses. O cerimonial, que incluía uma exposição didática com um dos membros da “santíssima trindade”, obedecia ao mesmo padrão. Os temas recorrentes giravam em torno da escola ativa ou renovada, língua vernácula, patriotismo e organização e legislação escolar. Segundo Bombassaro (2005), o debate acerca do dilema da escola tradicional e da escola nova reverberava também nos jornais das cidades que sediavam o evento: “Essas conferências no conjunto constituíram um ótimo material para início da escola ativa. E eles saíram daqui convictos de que o professorado reconheceu os seus esforços e compreendeu a vantagem desproporcional que a escola ativa leva sobre a tradicional [...]” (O LIBERAL, 1936 *apud* BOMBASSARO, 2005, p. 93). Assim, é possível perceber que a importância do papel estratégico do professor na construção de uma nova educação e de uma nova sociedade ultrapassava as fronteiras do campo escolar catarinense.

⁹ Luiz Sanches Bezerra Trindade (diretor); Elpídio Barbosa (subdiretor técnico) e João dos Santos Areão (inspetor federal das escolas subvencionadas e nacionalização do ensino), reconhecidos como a “Santíssima Trindade” em todo território catarinense. (BOMBASSARO, 2005).

Outrossim, os professores que frequentavam as semanas apresentavam uma distinção positiva em relação aos demais. Os professores participantes se tornavam propagadores dos temas estudados nos eventos, contribuindo, assim, para o êxito do plano de governo (BOMBASSARO, 2005). Bourdieu (2009, p. 201), ao se referir às práticas que muitas vezes são justificadas como “escolhas” e “vocações”, mais uma vez retoma o conceito de *habitus*, na forma de *habitus* de classe, como um:

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, **carreiras** objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (grifo nosso).

Assim, é possível problematizar em que medida essa rede de estratégias, colocadas em prática pelo Departamento de Educação, incluindo as do curso normal do IEE, para legitimar a política do Estado Novo, possibilitou, também, para além da produção de *habitus* pedagógico, a orientação de um *habitus* de classe dos professores catarinenses, com objetivo de alargar a carreira do magistério como parte do plano de governo.

3 Algumas considerações

O projeto de formação de professores em Santa Catarina assume diferentes contornos ao longo da história da educação catarinense. A cada momento histórico, novas reformas são implementadas e novas visões de ensino vão constituindo conjuntos de práticas, saberes e normas para forjar um tipo específico de professora. Desse modo, as concepções, os saberes, os métodos de ensino, os manuais, os impressos, os objetos escolares, as mais variadas atividades são pensados com o objetivo de imprimir um modelo de ser professora. As leituras das pesquisas envolvendo a formação de professores, principalmente o curso normal do IEE na primeira metade do século XX, permitem perceber que a noção de *habitus*, a partir de diferentes apropriações, aplica-se como categoria funcional para as pesquisas em história da educação.

A pesquisadora Teive (2008), ao propor a noção de *habitus* pedagógico, apresentou uma apropriação bastante singular da obra de Bourdieu. A análise das estratégias que ditaram o que era compreendido como educação válida e legítima, nas primeiras décadas do século XX, levou a pesquisadora a perceber um modo particular de ser professora, propondo assim a noção de *habitus* pedagógico. Embora as pesquisas apresentadas envolvendo a formação de professores na década de 1930 e 1940 (BOMBASSARO, 2005; DANIEL, 2005; SILVA, 2005), não tenham

se utilizado da noção de *habitus*, percebe-se, a partir do exercício realizado neste ensaio, que tal noção e, mais particularmente, a noção de *habitus* pedagógico pode ser movimentada em outros contextos.

A compreensão da cultura escolar de diferentes momentos de um projeto de governo ou de uma instituição, por exemplo, permite evidenciar traços que ora oferecem indícios de continuidades, ora de descontinuidades. Esse movimento de mudança deve ser levado em consideração para a análise das forças que contribuem para a formação de um *habitus* e, também, de um *habitus* pedagógico. Convém dizer que não se pode perder de vista que a noção de *habitus*, como o próprio Bourdieu descreve, não é fixa. Partindo, portanto, do pressuposto do *habitus* como um sistema de disposição aberto, percebe-se que, no âmbito do próprio sistema, existe a possibilidade de mudança. Assim, é preciso levar em conta que toda reforma educacional carrega consigo marcas de um tempo, de um espaço e, ao mesmo tempo, novas expectativas e intenções. Por exemplo, o ditado “uma vez normalista, sempre normalista” tem implícito esse jogo de permanências e mudanças, ou seja, de **matrizes de percepções, de apreciações e de ações** forjadas e que se alteram diante de novas experiências. O *habitus* entendido como um elemento mediador não pode ser pensado numa perspectiva determinística.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, T. Semanas educacionais: a formação docente para além dos Institutos de Educação. In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Orgs.). **Professores para a Escola Catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 87-107.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DALLABRIDA, N. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 1, 2012 p. 167-192.

DANIEL, L. S. João Roberto Moreira e o movimento pela escola nova em Santa Catarina (1934 – 1943). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, jul./dez. 2009.

_____. Contribuições teóricas do intelectual João Roberto Moreira para a formação dos professores catarinenses: a defesa pela integração da Psicologia e da Sociologia nos estudos científicos educacionais (anos 1930 e 1940). In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Orgs.). **Professores para a Escola Catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 67-85.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Unicamp, 1999.

SILVA, A. C. da. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Orgs.). **Professores para a Escola Catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p.39-65.

TEIVE, M. G. **“Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico** (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. **A Escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.