

IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1942 a 1961) VOLUME 2



© 2021 - Rosa Fátima de Souza Chaloba; Norberto Dallabrida; Eurize Caldas Pessanha

TÍTULO

IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO
Volume 2

ORGANIZADORES

Rosa Fátima de Souza Chaloba
Norberto Dallabrida
Eurize Caldas Pessanha

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

REVISÃO

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

CAPA

Julianny Ferreira da Mata

Divisão Territorial do Brasil:

situação administrativa vigente em 1º - VII – 1950. IBGE. = - Serviço Gráfico.

PUBLICAÇÃO DA



Editora
Oeste

www.editoraoeste.com.br

contato@editoraoeste.com.br

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro : volume
2 / organização Rosa Fátima de Souza Chaloba , Norberto Dallabrida ,
Eurize Caldas Pessanha. -- Campo Grande, MS : Editora Oeste, 2021.

ISBN 978-85-45584-17-9

DOI 10.51911/9788545584179

1. Educação 2. Ensino médio 3. Práticas educacionais 4. Pedagogia
I. Chaloba, Rosa Fátima de Souza. II. Dallabrida, Norberto. III. Pessanha,
Eurize Caldas.

21-90787

CDD-373

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino médio : Proposta pedagógica 373

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Rosa Fátima de Souza Chaloba
Norberto Dallabrida
Eurize Caldas Pessanha
ORGANIZADORES

IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO VOLUME 2

Campo Grande
2021



Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste
através da Resolução n. 124/2021.

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antonio Gomes Alves Ferreira / UC-PT
Dr. Antonio Luzon Trujillo / UGR-ES
Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Alexandra Ayach Anache / UFMS
Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Carla Dupont / VERCORS, França
Dr^a. Christiane Caetano Martins Fernandes / SEMED
Dr^a. Eurize Caldas Pessanha / UFGD
Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS
Dr. Flávio Aristone / UFMS
Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha / UFPA
Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes / UDESC
Dr. Leo Dayan / Univ. de Paris 1 – SORBONNE
Dr. Luiz Carlos Novaes / UNIFESP
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP
Dr^a. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS
Dr^a. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS
Dr^a. Marília Gouvea De Miranda / UFG
Dr^a. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS
Dr. Paulo Vinicius Baptista Da Silva / UFPR
Dr. Rafael Duailibi Maldonado / UFMS
Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB
Dr^a. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM
Dr^a. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS
Dr^a. Simone Albuquerque Da Rocha / UFMT
Dr^a. Tatiana Calheiros Lapas Leão / UNIDERP-ANHANGUERA

UMA PUBLICAÇÃO DA

Editora Oeste

www.editoraoeste.com.br • contato@editoraoeste.com.br

Campo Grande • Mato Grosso do Sul

ISBN 978-854558417-9

Tiragem: 100 exemplares.

1ª Edição - Ano 2021



Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

*Rosa Fátima de Souza Chaloba,
Norberto Dallabrida,
Eurize Caldas Pessanha*

RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO E A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS NO BOLETIM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS: EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE UMA *CONSCIÊNCIA EDUCACIONAL COMUM* (1956-1961) 15

DOI 10.51911/9788545584179.01

Fabiana Teixeira da Rosa

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS PUBLICAÇÕES DA CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO 33

DOI 10.51911/9788545584179.02

Alicia Mariani Lucio Landes da Silva

SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: META- MORFOSES E SENTIDOS NUM PERCURSO HISTÓRICO (1940-1960) 51

DOI 10.51911/9788545584179.03

George Fredman Santos Oliveira

O ENSINO SECUNDÁRIO GOIANO: A HEGEMONIA DO SETOR PRIVADO CONFES- SIONAL (1942-1961) 73

DOI 10.51911/9788545584179.04

Ana Maria Gonçalves

ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVA DE UMA INSTI- TUIÇÃO CONFESSIONAL PARA MENINAS NA CAPITAL CATARINENSE 93

DOI 10.51911/9788545584179.05

Estela Maris Sartori Martini

TRAJETÓRIA SOCIAL DE UM TRÂNSFUGA: CELESTINO SACHET (1950) 111

DOI 10.51911/9788545584179.06

Juliana Topanotti dos Santos de Mello

A INSERÇÃO DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS NO PERCURSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961).....	127
DOI 10.51911/9788545584179.07	

*Alessandra Cristina Furtado,
Celeida Maria Costa de Souza e Silva*

ESCOLA DE CIVISMO: O GRÊMIO CÍVICO LITERÁRIO TIRADENTES DO GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA, PARNAÍBA-PI (1939-1971).....	141
DOI 10.51911/9788545584179.08	

Maria Dalva Fontenele Cerqueira

POLÍTICAS DE INSPEÇÃO NO PROCESSO DE INSTALAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO LEOPOLDO EM IGUAÇU-RJ (1930-1945).....	159
DOI 10.51911/9788545584179.09	

Ana Paula da Silva Esteves

ENSINO SECUNDÁRIO E A IMPRENSA PERIÓDICA NO SUL DE MATO GROSSO	177
DOI 10.51911/9788545584179.10	

*Adriana Aparecida Pinto,
Ana Gonçalves Sousa*

INDUSTRIALISMO E ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO EM SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1930: CONFLUÊNCIAS, TENSÕES, PROJETOS	197
DOI 10.51911/9788545584179.11	

*Mauro Castilho Gonçalves,
Alexandre de Britto Redondo*

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA A HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (SÃO PAULO, 1947-1963).....	213
DOI 10.51911/9788545584179.12	

*Carlos Alberto Diniz,
Rosa Fátima de Souza Chaloba*

TEMPLO DA DISCIPLINA E DA ORDEM: O GYMNASIO PAES DE CARVALHO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	239
DOI 10.51911/9788545584179.13	

*Iza Helena Travassos Ferraz de Araújo,
Genylton Odilon Rêgo da Rocha*

A ESCRITA SATÍRICA DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO (1864-1899): REFLEXÕES SOBRE AS HUMANIDADES.....	269
DOI 10.51911/9788545584179.14	

Maria Das Graças de Loliola Madeira

SOBRE OS AUTORES	287
-------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

ESTUDOS HISTÓRICOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL:

À GUIA DE APRESENTAÇÃO

Este segundo volume da coletânea *Implantação e Expansão Regional do Ensino Secundário Brasileiro* reúne um conjunto de estudos históricos que aprofundam a discussão sobre a temática da ampliação das oportunidades de escolarização de nível médio e seus desdobramentos abordando aspectos relacionados à renovação pedagógica, propostas políticas, problemas de institucionalização, práticas educativas e mudanças curriculares. Trata-se de mais um resultado do projeto de pesquisa *Ensino Secundário no Brasil em Perspectiva Histórica e Comparada*, coordenado por Eurize Caldas Pessanha, financiado pelo CNPq, envolvendo a colaboração de pesquisadores de diferentes instituições e regiões do país.

Os estudos reunidos neste livro explicitam, interpretam e dialogam com as transformações ocorridas no ensino secundário no Brasil ao longo do século XX. De uma oferta limitada e quase circunscrita à iniciativa privada passamos para uma oferta ampliada mantida predominantemente pelo Poder Público na transição do século XX para o século XXI. Em 1939, havia 629 estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, sendo 530 particulares e 99 públicos. Quase um terço das escolas estava no estado de São Paulo (196) que detinha também quase a metade das escolas públicas do país (43) (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, p. 206). Em 1938, enquanto havia 2.552.395 alunos matriculados no ensino primário no Brasil (81,86% em escolas públicas e 18,14% em escolas particulares), no ensino secundário havia somente 143.289 alunos matriculados sendo a maioria deles em instituições privadas (29,28% em escolas públicas e 70,02% em escolas particulares). Essa situação começou a se alterar nas décadas de 1940 e 1950. Em 1945, o número de alunos matriculados no ensino secundário no Brasil era igual a 256.467 estudantes

(BRASIL, 1962) e, em 1964, 19 anos depois, esse número quadruplicou aumentando para 1.368.177 alunos. (BRASIL, 1964).

Para essa expansão, concorreu a ação dos poderes públicos estaduais e municipais, mas também, de modo significativo, a iniciativa privada. Apesar dessa ampliação de vagas, o acesso ao ensino secundário esteve longe de atender a maioria dos adolescentes e jovens de 12 a 17 anos do país. Em 1970, a matrícula no ensino primário era igual a 13.907.420 alunos enquanto no ensino secundário atingia 3.464.088 (cerca de 60% deles em escolas públicas). A desigualdade e a diferenciação social, étnica, sexual e regional marcaram a expansão do secundário público, assim como a alta seletividade do ensino. A matrícula no curso ginásial cresceu muito mais que no curso colegial e a dualidade entre o secundário de formação geral e os ramos do ensino técnico – industrial, comercial e agrícola, permaneceu até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Como afirmou Gildásio Amado (1973, p. 3), apesar da expansão verificada nos anos 1940 e 1950, “evoluindo-se para se tornar um ensino de massa, a organização legal, mantinha-se, dentro das linhas antigas, com objetivos e características quase exclusivos de educação destinada a uma minoria.”

Em meados do século XX, os problemas do secundário mobilizaram educadores e intelectuais que defenderam na imprensa e em periódicos a democratização do secundário para as camadas populares. Inúmeras críticas foram direcionadas à escola secundária existente voltada para a formação das classes dirigentes ratificada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. As críticas também se voltaram para o humanismo beletista de inspiração clássica dos currículos, para o prestígio social ao secundário de caráter geral em detrimento do ensino técnico, além da inadequada formação e especialização para o exercício do magistério.

No bojo da Campanha em Defesa da Escola Pública que mobilizou a intelectualidade vanguardista brasileira no final dos anos 50 do século XX, intelectuais como Fernando de Azevedo, Octavio Ianni, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, entre outros, reiteraram suas posições em defesa da escola pública afirmando a indissociabilidade entre educação e democratização da cultura e da sociedade brasileira (SOUZA, 2008). Contudo, o cariz elitista do secundário somente veio a se atenuar no Brasil na virada do século XXI. Como atesta o estudo de Krawczyk (2009), a rede estadual foi a que mais ampliou sua importância ante o número de matrículas, passando de 49,9% em 1971 para 81,3% em 2000, isto é, um incremento de 12 vezes. A rede particular, por sua vez, sofreu um decréscimo relativo, em decorrência da diminuição do poder aquisitivo da classe média, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, quando caiu de 46,5% do total de matrículas para 14,1% dois decênios depois. Essa tendência permaneceu

APRESENTAÇÃO

no início do século XXI, pois, dados do Censo Escolar de 2007 apontavam 10,7% de matrículas no ensino médio na rede particular.

Além dessas mudanças, outras também foram relevantes na segunda metade do século XX, como a passagem de um sistema dual para outro integrado e articulado com o ensino primário e técnico-profissional, as alterações nas finalidades educativas passando de uma formação acentuadamente propedêutica (voltada para a preparação para o ensino superior) para finalidades mais amplas e de caráter formativas e as mudanças no currículo e nas práticas educativas.

Porém, essa ampliação das oportunidades educacionais veio acompanhada de problemas e contradições. Não por acaso, o ensino médio continua sendo um dos problemas da educação brasileira. A esse respeito, vale a observação de Nora Krawczyk (2009, p. 7) para quem o ensino médio é a etapa da educação nacional que “provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade.”

Entender, portanto, como chegamos a essa situação e as implicações da ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao ensino secundário é uma forma de desnaturalizar a escola média pública e de subsidiar o debate sobre seus dilemas e rumos na atualidade. É justamente dessa possibilidade de contribuição que se nutre este livro.

Os três primeiros textos deste volume incidem sobre aspectos gerais relacionados às propostas de renovação do secundário no país. A circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro na década de 1950 é abordada por Fabiana Teixeira da Rosa. Debruçando-se sobre os artigos publicados no periódico educacional e científico *Educação e Ciências Sociais*, boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a autora identificou autores nacionais e estrangeiros que defenderam enfaticamente a necessidade de renovação dessa modalidade de ensino. No caso brasileiro, os autores se posicionaram de forma muito crítica ao tradicionalismo predominante no secundário, assinalando seu caráter propedêutico, enciclopédico, humanista e elitista. Em contraposição, preconizaram inovações profundas nas finalidades, no currículo e na metodologia de ensino. Amparando-se nos estudos de Pierre Bourdieu acerca do conceito de campo e em Roger Chartier sobre as noções de produção, circulação e apropriação, a autora destaca as várias ideias de renovação propostas pelos autores, entre elas, as Classes Secundárias Experimentais e a adoção no secundário dos princípios da Escola Nova.

O estudo de Alicia Mariani Lucio Landes da Silva centra a discussão sobre outro aspecto da renovação pedagógica propugnada em meados do século XX, isto é, a difusão da Orientação Educacional. Além da legislação, a autora examina

a coleção de cadernos de Orientação Educacional produzidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) durante as décadas de 1950 e 1960 e artigos veiculados na Revista da Escola Secundária, periódico mantido por esse órgão do Ministério da Educação. A ênfase dada à Orientação Educacional considerava a problemática psicológica dos adolescentes e a necessidade de os professores secundaristas levarem em conta os problemas vividos pelos adolescentes compreendendo os condicionantes psicológicos implicados no comportamento estudantil e no desempenho escolar.

George Fredman Santos Oliveira no texto *Semântica e pragmática para o ensino médio no Brasil: metamorfoses e sentidos num percurso histórico (1940 – 1960)*, explora a inovação na linguagem operada em relação ao ensino secundário e médio nas décadas entre 1940 e 1960. Investigando documentos legais e fontes jornalísticas, o pesquisador mostra a passagem de um modo de expressão que vinculava o ensino secundário do modelo rígido das leis orgânicas de 1940 para um modelo flexível do ensino médio que passa a vigorar no debate público educacional, entre os anos 1950 e 1960.

O segundo bloco de textos que compõem a coletânea refere-se à educação secundária particular, de caráter confessional ou laica. A hegemonia do setor privado confessional no ensino secundário do estado de Goiás é objeto do artigo de Ana Maria Gonçalves. Com base em uma ampla diversidade de fontes documentais, sinopses estatísticas e anuários, nas quais se localizou o quantitativo de estabelecimentos de ensino secundário no estado, e bibliografia diversificada como: artigos, dissertações, teses, livros, obras de memorialistas, em que se identificou o nome das escolas, mantenedoras e datas de criação, a pesquisadora compõe um quadro detalhado das instituições de ensino secundário existentes em Goiás, no período de 1942 a 1961, problematizando o processo de expansão dessa modalidade de ensino e descrevendo tendências, avanços e lacunas a partir da perspectiva do dever do Estado quanto a oferta de escolaridade à população.

A pesquisa de Estela Maris Sartori Martini volta-se para uma instituição confessional específica, isto é, o Colégio Coração de Jesus, instalado na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina. O foco do estudo incide sobre as educandas que frequentaram a Instituição entre os anos de 1949 a 1960, sendo as primeiras alunas do Curso Científico daquela Instituição. Ancorada nos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, a autora questiona a participação da escola e das famílias nas trajetórias escolares e profissionais exitosas dessas alunas e problematiza os modos pelos quais o Colégio fazia parte de um sistema de reprodução das elites femininas catarinenses, de maneira que correspondia aos projetos educacionais das famílias, preparando as alunas para ingressarem no ensino superior, sem descuidar de transmitir-lhes uma educação refinada e católica.

APRESENTAÇÃO

Ainda sobre o estado de Santa Catarina, Juliana Tapanotti dos Santos de Mello investiga a trajetória social de um egresso bolsista do Colégio Catarinense, particularmente, a trajetória do Professor Celestino Sachet que atuou no ensino superior na Universidade Federal de Santa Catarina e na UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. A problematização de um trânsito não é de menor importância, pois, trata-se de compreender como determinados sujeitos oriundos de condições sociais desfavorecidas ultrapassam barreiras sociais e conseguem alcançar trajetórias profissionais exitosas. No caso de Celestino Sachet, filho de pequenos agricultores catarinenses, a oportunidade de cursar o secundário no mais prestigioso colégio do estado foi fundamental para a sua inserção bem sucedida no ensino superior e na configuração de uma trajetória diferente da de seus antepassados.

Alessandra Cristina Furtado e Celeida Maria Costa de Souza e Silva, no texto intitulado *A inserção das escolas confessionais no percurso de expansão do ensino secundário em Mato Grosso (1942 – 1961)* mostram como as políticas dos governos do estado de Mato Grosso levadas a termo na década de 1950 visando à interiorização do secundário e a construção de prédios escolares favoreceram a iniciativa privada, especialmente, a criação de vários colégios católicos, sobressaindo a atuação dos Salesianos.

O texto de Maria Dalva Fontenele Cerqueira explora a problemática da cultura escolar enfocando o associativismo estudantil. O estudo discorre sobre o Grêmio Cívico e Literário Tiradentes que funcionou no Ginásio São Luiz Gonzaga, instituição confessional católica, dedicada ao público masculino, instalada na cidade de Parnaíba, estado do Piauí. Na reconstituição da história do Grêmio, a autora destaca como esse espaço educativo foi relevante para os alunos desenvolvendo atividades esportivas, artísticas e cívicas que contribuíram para a formação intelectual, moral, política e patriótica dos ginásianos.

Ana Paula da Silva Esteves no texto *Políticas de inspeção no processo de instalação do Ginásio Leopoldo em Iguaçu-RJ (1930-1945)* se debruça sobre a problemática da equiparação e inspeção federal das escolas secundárias, questão que marcou profundamente a institucionalização dessa modalidade de ensino no país até a década de 1960. Tomando como objeto de estudo o Ginásio Leopoldo instalado no município de Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, por ação de particulares e com a subvenção municipal, a autora analisa o acervo documental privado desse estabelecimento de ensino, a legislação, a imprensa local e correspondências trocadas entre a administração da escola e os órgãos do governo federal assinalando o intrincado processo de negociações que envolveram o funcionamento da escola nos seus primeiros anos de existência (1930-1945).

O terceiro conjunto de textos que compõem esta coletânea apresenta temáticas diversas que permitem apreender as complexas relações entre a educação secundária, a sociedade e a esfera política. No estudo intitulado *Instituições de ensino secundário e a imprensa periódica no sul de Mato Grosso (1942 – 1961)*, Adriana Aparecida Pinto e Ana Gonçalves Sousa apresentam uma análise sistemática das matérias sobre o ensino secundário veiculadas na imprensa diária do sul do Mato Grosso. Nos jornais *A Tribuna* (Corumbá), *Jornal do Comércio* (Campo Grande), *Gazeta do Comércio* (Três Lagoas), *O Douradense* (Dourados) e *O Progresso* (Dourados), as autoras encontraram notícias variadas sobre criação de escolas, eventos e festas realizadas nos poucos ginásios e colégios públicos e privados existentes na região. Para as autoras, as matérias veiculadas nos jornais são denotativas da importância política e sociocultural dessas instituições em meados do século XX.

O foco do artigo elaborado por Mauro Castilho Gonçalves e Alexandre de Britto Redondo é o sentido subjacente à política de expansão do secundário público no estado de São Paulo levada a termo pelo governador Armando de Salles Oliveira, entre 1933 e 1936. Várias iniciativas foram empreendidas pelo governo em prol do desenvolvimento do secundário incluindo a criação de 21 ginásios públicos, a construção de prédios escolares, pagamento de salários de professores e realização de concursos, entre outras medidas. Para os autores, essas políticas podem ser interpretadas como expressões da reforma sociocultural pautada na racionalidade científica a serviço do industrialismo, projeto que mobilizou diferentes setores da sociedade brasileira, especialmente lideranças da indústria e elites intelectuais. Nesse cenário, a expansão do ensino secundário público consistiu em uma estratégia de fortalecimento do prestígio político do governador, uma vez que a implantação de ginásios públicos tinha uma forte representação social vistos como símbolo de desenvolvimento e de modernização dos municípios.

O texto de Carlos Alberto Diniz e Rosa Fátima de Souza Chaloba, *Perspectivas metodológicas para a história do ensino secundário (São Paulo, 1947-1963)*, centra a discussão na pesquisa sobre a expansão do secundário público tendo em vista a atuação dos atores políticos. A análise toma como referência o corpus documental constituído por 254 projetos de lei de criação de ginásios e colégios públicos formulados por deputados paulistas, no período de 1947 a 1964 selecionados dentre um conjunto de 1300 projetos de criação de escolas secundárias sob a guarda do Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Os autores assinalam a potencialidade dessa documentação para a pesquisa histórico educacional, uma vez que os projetos de lei apresentam justificativas para a criação das escolas, os pareceres das quatro comissões permanentes da Assembleia Legislativa - Comissão de Constituição e Justiça; Comissão de Educação e Cultura; Comissão

APRESENTAÇÃO

de Finanças e Orçamento; e Comissão de Redação - e, outros documentos como abaixo assinados, ofícios, cartas, levantamentos de necessidade da instituição, fotografias e recortes de jornais. Assim, a análise dessa documentação permite compreender os argumentos políticos em defesa da expansão da escola pública, a participação de prefeitos, vereadores, diretores, professores, associações civis e grupos sociais configurando a demanda pelo secundário, o tempo de tramitação dos processos, os deputados e regiões atendidos e não atendidos, as justificativas favoráveis e desfavoráveis ao projeto expressos pela Comissão de Educação e Cultura e Comissão de Finanças e Orçamento.

Outra face das políticas educacionais e das representações em relação ao secundário são exploradas por Iza Helena Travassos Ferraz de Araújo e Genylton Odilon Rêgo da Rocha no texto Templo da disciplina e da ordem: o *Gymnasio* Paes de Carvalho na Primeira República. Os autores reconstituem a história desse estabelecimento de ensino que foi a primeira instituição pública de instrução secundária desse Estado, responsável pela formação da elite paraense. Valendo-se de importantes fontes documentais como “O Pará e a Instrução Secundária – 1841/1910 (*Polyanthéa* comemorativa da fundação e inauguração do *Gymnasio* Paes de Carvalho), elaborado por Antonio Firmo Dias Cardoso Junior, diretor do ginásio no período de 1906 a 1917; “*Ephemerides* do ‘*Lyceu* Paraense’, actual *Gymnasio* ‘Paes de Carvalho’”, de autoria de Ignacio Baptista Moura, publicado no “Anuario de Belém”, em 1915; o relatório de José Veríssimo apresentado ao Governador do Estado, Justo Leite Chermont, intitulado “A instrução pública no Estado do Pará em 1890” os autores exploram as finalidades imputadas ao ginásio, razão pela qual analisam as reformas curriculares e a elevação da escola a ginásio modelo nas primeiras décadas republicanas.

O volume se encerra com o instigante e original artigo elaborado por Maria das Graças de Loiola Madeira discorrendo sobre a escrita satírica de professores do Liceu de Maceió e das aulas secundárias avulsas do Penedo. Retomando o século XIX, o texto põe em pauta a atuação política e cultural dos professores secundaristas na cena pública. A análise da autora recai sobre as publicações de três professores que pertenceram a distintas gerações e que se valeram da formação clássica e da sátira como recurso literário para expressarem críticas e denúncias de conteúdo político e social. Estratégia de resistência e atuação política, “*O recurso satírico os ajudou a elaborar uma crítica resistente ao tempo, ainda contemporânea, com linguagem criativa, engenhosa para dizer amargas verdades.*”

A reflexão histórica propiciada pelo conjunto dos textos desta coletânea expressa o avanço do conhecimento sobre o ensino secundário e estimula novas investigações sobre o tema. Além dessa contribuição, vale sublinhar o diálogo esti-

mulante que o livro propicia com os problemas atuais do ensino médio. Questões que tangenciam a expansão das oportunidades educacionais, as finalidades e identidade desse nível de ensino, a inovação pedagógica e curricular, a qualidade socialmente referenciada e as políticas públicas para o setor. Conjunto de demandas que têm como cenário de fundo as relações da educação com a cidadania, o Estado de direito e a democracia. Não é demais lembrar que a perspectiva histórica nos ajuda a compreender o presente e a sonhar futuros presentes.

Rosa Fátima de Souza Chaloba
Norberto Dallabrida
Eurize Caldas Pessanha

Primavera de 2021 assolada pela pandemia da
Covid-19, com mais de 600.000 mortos no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMADO, G. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, Brasília: Instituto Nacional do Livro – MEC, 1973.

BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio, 1962**. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura – IBGE, Rio de Janeiro, 1962.

BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio, 1964 / 1963**. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura – IBGE, Rio de Janeiro, 1964.

KRAWCZYK, N. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009 (Em Questão, 6). Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>. Acesso em: 7 de abril de 2014.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 2000.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO E A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS NO BOLETIM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS: EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA EDUCACIONAL COMUM (1956-1961)¹

Fabiana Teixeira da Rosa

Este trabalho tem por objetivo compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, entre os anos de 1956 e 1961, no boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, *Educação e Ciências Sociais*. Por meio da leitura das ideias que circulavam sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, buscou-se identificar as propostas de renovação pedagógica para esse nível de ensino, além de cotejar as diferentes experiências estrangeiras publicadas nesse periódico científico. A análise é documental e ampara-se nos estudos de Pierre Bourdieu acerca do conceito de campo e de Roger Chartier sobre as noções de produção, circulação e apropriação. A análise do *corpus* empírico permitiu verificar as considerações, observações e reflexões acerca dos problemas e dos impasses que o ensino secundário brasileiro vivenciava em virtude, principalmente, de sua expansão desordenada às classes populares e médias.

¹ Texto originalmente publicado em: ROSA, Fabiana Teixeira da. *Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)*. 183 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2014.

O ensino secundário brasileiro tornou-se um desafio para os educadores pelo menos a partir dos anos de 1930. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, primeiro ocupante da pasta de ministro, estabeleceu, em 1931, uma relevante reforma no sistema de ensino a qual recebeu seu nome. Com destaque para a reorganização do ensino secundário para adequá-lo à modernização nacional, essa reforma ampliou o ensino secundário para sete anos e o dividiu em dois ciclos. Na década seguinte, o novo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, promulgou, em 1942, a conhecida Reforma Capanema. Essa reforma, por meio das chamadas leis orgânicas do ensino, que regulavam os ensinos secundário, industrial, comercial, agrícola e normal, de acordo com Dallabrida (2009, 2012), definia um tipo de ensino para a formação da elite política que conduziria o País, uma vez que tornou o ensino secundário uma via de acesso ao ensino superior e oferecido quase que exclusivamente pela iniciativa privada.

Caracterizados pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, os anos posteriores à Reforma Capanema apresentavam a busca por um ensino secundário capaz de viabilizar alternativas além do automático ingresso na universidade. Souza (2008) indica que, após o Estado Novo, foi relevante a expansão do ensino secundário com a crescente demanda pelos estratos com menos condições econômicas, o alargamento do número de escolas públicas e o aumento desordenado das matrículas. Nesse cenário de expansão, Braghini (2008, p. 3) afirma que, “a partir de meados dos anos 1950, a principal preocupação dos pesquisadores era tornar a escola secundária mais ‘prática’, a fim de fundir-se aos apelos economicistas que, naquele momento, misturavam-se com as determinações educacionais”.

Deste modo, a perspectiva de renovação pedagógica no ensino secundário se colocou, efetivamente, a partir da Reforma Capanema, devido ao seu modelo mais tradicional e ao domínio pela Igreja Católica, diferenciando-se do ensino primário em que, desde a década de 1920, as ideias renovadoras já estavam presentes (CARVALHO, 2007). Partindo dessa perspectiva, as ações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), articuladas por Anísio Teixeira, enfatizavam a pesquisa social e educacional como meio de tonificar a renovação pedagógica no sistema de ensino do País. Ao assumir, em 1952, a direção do INEP, e a partir da sua relação direta com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Anísio Teixeira pôs em prática muitas de suas ideias e potencializou as ações do INEP, conquistando autonomia, principalmente financeira, com relação à burocracia estatal.

Com o intento de realizar investigações científicas sobre o sistema de ensino do Brasil, Anísio Teixeira dispôs cientistas e educadores em projetos comuns e instituiu, por meio do Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, o Centro Bra-

sileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e cinco centros regionais, subordinados ao INEP. O CBPE era localizado no Rio de Janeiro – então capital da República – e os seus centros regionais tinham sedes em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Recife (PE) e Salvador (BA), apresentando uma perspectiva des-centralizadora da pesquisa educacional.

Cabe ressaltar que a prioridade das investigações dos Centros de Pesquisas Educacionais era o ensino primário e a formação dos docentes desse nível de escolarização, no entanto, o ensino secundário também foi tematizado, principalmente a partir dos estudos de Jayme Abreu, um dos representantes que, ao lado de Anísio Teixeira, contribuiu com ideias para a criação do CBPE e dos centros regionais e assumindo, posteriormente, a coordenação da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do centro nacional. As pesquisas de Abreu (1955) observavam que o ensino secundário vivia uma *crise estrutural* devido às contradições entre a prática e o que realmente necessitavam os alunos, a partir do crescimento industrial e urbano do País. Caracterizado ainda como uma *instituição propedêutica de academia*, esse ensino não levava em conta as mudanças sociais e o acesso de uma população que não era a elite dominante, mantendo formas e funções da educação humanista e clássica (ABREU, 1955, p. 6).

Com a necessidade de divulgar os resultados dos projetos de pesquisa em desenvolvimento e as atividades técnicas do CBPE, surgiu o boletim do CBPE, intitulado *Educação e Ciências Sociais*. Compreendiam os coordenadores e os pesquisadores do CBPE que a circulação periódica das pesquisas e das atividades contribuiria para a formação de uma *consciência educacional comum* dos professores, dos técnicos em educação, dos especialistas e dirigentes das escolas brasileiras. O objetivo do boletim, portanto, era divulgar os resultados das pesquisas em desenvolvimento e das ações do CBPE, na área das ciências sociais e da educação, abordando aspectos mais especializados dos processos pedagógicos.

Sendo assim, o presente trabalho tem como intuito compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, entre os anos de 1956 a 1961, com base nas publicações divulgadas no boletim do CBPE, *Educação e Ciências Sociais*. Para tanto, busca-se realizar uma leitura das ideias que circulavam sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro; identificar as propostas de renovação pedagógica para esse nível de ensino; cotejar as diferentes experiências estrangeiras buscando aproximações e diferenças com o ensino secundário brasileiro.

A escolha do período de análise justifica-se pelo fato de o CBEP e seus polos regionais estabelecerem-se em 1956 e, conseqüentemente, o início da publicação do seu boletim; e a data-limite em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal (LDBEN) nº 4.024/1961 foi sancionada. Essa LDBEN, após, pelo menos, treze anos de discussão no Congresso, aproximou os ensinos primário e secundário e equiparou esse último com os cursos técnico-profissionalizantes e o normal, criando, então, o ensino médio. É importante destacar que a circulação do periódico *Educação e Ciências Sociais* foi relativamente curta, com duração de seis anos, de 1956 até 1962, totalizando 21 edições, em 10 volumes, com periodicidade quadrimestral e com uma média de oito artigos por edição. A seguir, o Quadro abaixo traz os textos que abordaram o ensino secundário, *corpus* empírico deste trabalho, bem como uma visão das edições, dos autores, dos títulos dos artigos e do número de páginas de cada um deles, conforme o recorte temporal deste estudo.

QUADRO 1 – ARTIGOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO PERIÓDICO EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS (1956-1961)

EDIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	PÁGINAS
V. 1, n. 1 Mar. 1956	-	Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura	05-60
V. 1, n. 2 - Ago. 1956	-	-	-
V. 1, n. 3 - Dez. 1956	-	-	-
V. 2, n. 4 Mar. 1957	Robert J. Havighurst	Como a educação muda a sociedade	21-38
	-	A situação brasileira e a educação	300-313
V. 2, n. 5 Ago. 1957	Jayme Abreu	Observações preliminares a respeito do projeto 4 132 C., que dá novo texto à lei orgânica do ensino secundário brasileiro	233-255
	-	Visitantes estrangeiros	271
V. 2, n. 6 - Nov. 1957	-	-	-
V. 3, n. 7 - Abr. 1958	-	-	-
V. 3, n. 8 Ago. 1958	Luiz Henrique Dias Tavares	Origem social e aspirações ocupacionais de ginasianos e colegiais da cidade do Salvador. Sondagem em sete educandários.	75-91
V. 3, n. 9 Dez. 1958	Jayme Abreu	A luta contra a escola pública brasileira	57-63
V. 4, n. 10 - Abr. 1959	-	-	-
V. 5, n. 11 Ago. 1959	Jayme Abreu	Editorial	01-05
	-	Classes secundárias experimentais	124-126
V. 6, n. 12 - Nov. 1959	-	-	-

EDIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	PÁGINAS
V. 7, n. 13 - Fev. 1960	Jayme Abreu	Latim compulsório no Ginásio	85-90
V. 8, n. 14 - Jun. 1960	-	-	-
V. 8, n. 15 - Set. 1960	-	-	-
V. 9, n. 16 Jan. Abr. 1961	-	-	-
V. 9, n. 17 Maio Ago. 1961	Robert J. Havighurst e Jayme Abreu	O problema da educação secundária na América Latina	25-42
V. 9, n. 18, Set. Dez. 1961	-	-	-
TOTAL	03	11	-

FONTE: ELABORAÇÃO DA AUTORA COM DADOS DO PERIÓDICO EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS (1956-1961).

Ao verificar o Quadro 1, observa-se que apenas oito das dezoito edições contempladas pelo recorte temporal apresentaram artigos que discutiram o ensino secundário. Portanto, dez edições não abordaram assuntos relacionados com essa etapa da escolarização. Foram publicados onze artigos, e o autor com o maior número de publicações foi Jayme Abreu, com quatro textos de sua autoria e um em coautoria com o autor estrangeiro Robert J. Havighurst.

Para que se possa compreender melhor este trabalho, a análise da circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro ampara-se em Pierre Bourdieu (2003, p. 206), que pensa o espaço social dividido em campos, como um *microcosmo social*, com disputas permanentes entre indivíduos ou instituições pelo poder e pela dominação de um mesmo bem cultural produzido no seu interior. Constituído por regras, o campo está em constante jogo de transformações, por meio de inúmeras estratégias, reestruturando-se para legitimar e hierarquizar o bem produzido na busca do controle e da distinção entre os detentores da posição de dominante e os pretendentes a dominação.

O trabalho igualmente apoia-se no aparato teórico do historiador francês Roger Chartier (1988, 1992), que movimenta, nas suas produções, as noções de produção, circulação e apropriação, despertando nos pesquisadores a atenção também para as possibilidades de investigação sobre “a dimensão material das publicações pesquisadas, assim como para sua circulação e apropriação, aspecto que assinala a importante questão dos múltiplos destinos e usos observados em relação a uma mesma publicação” (MAGALDI; XAVIER, 2008, p. 10). Chartier (1988, 1992) indica que as representações do mundo social, assim construídas, são definidas pelos in-

teresses de um grupo que as forjam, sendo necessário relacionar os discursos, de acordo com a posição de quem os profere.

Nessa direção, a circulação de ideias movimenta e tece uma rede de relações e sentidos múltiplos que produz e legitima uma configuração no espaço social. Assim, pretende-se compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário, entre os anos de 1956 e 1961, no boletim do CBPE, *Educação e Ciências Sociais*, focando, no próximo tópico, as propostas para o ensino secundário brasileiro e, em seguida, as experiências estrangeiras de ensino secundário divulgadas no periódico.

AS MUDANÇAS SOCIAIS E O PAPEL DO ENSINO SECUNDÁRIO

O primeiro número do periódico *Educação e Ciências Sociais*, Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, publicado em março de 1956, tinha como *Comissão Diretora do Boletim* os intelectuais: João Roberto Moreira, Luiz Aguiar de Costa Pinto, Jaime Abreu e Lúcia Marques Pinheiro. Esse primeiro número diferenciou-se dos demais números porque apresentou, em um texto discursivo, “as razões históricas e técnicas e os problemas que levaram à instituição do CBPE, como principal setor do INEP, além de expor seu plano de ação e relatar as atividades já iniciadas”, sem publicar artigos e outras produções (APRESENTAÇÃO, 1956, p. 3).

Com relação ao ensino secundário, a argumentação inicial divulgada nesse número girou em torno da criação da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar² (CILEME), anunciada por Anísio Teixeira no discurso de posse no INEP. A CILEME intencionava revelar aos educadores, a partir de um amplo inquérito, “o conjunto de fatos e práticas educacionais existentes em suas escolas, o fundo social em que se apoiam e as tendências de desenvolvimento que aí se apresentam, para lhes indicar os possíveis rumos de uma redireção ou reconstrução desejáveis” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 20).

Outro projeto evidenciado no primeiro número do periódico foi o de ordem mais teórica e que envolvia os ensaios realizados a partir dos estudos no campo da psicologia experimental desenvolvidos pelo médico e psicólogo suíço Édouard Claparède, a respeito da “estrutura da inteligência segundo os aspectos de compreensão, invenção e crítica” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 26). Esse projeto tinha por

2 A CILEME integrou o modelo *campanhista* de ação governamental instituído na década de 1950 pelo MEC. Foi estabelecida pelo então ministro Simões Filho, conforme a Portaria Ministerial nº 160, de 26 de março de 1953, que apresentou nos anexos “os objetivos essenciais e o plano geral de trabalho” da Campanha. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/4/4/c/44c2df6cb9a797fd2979c48201f097fe11ab0a9330e0fcdad3437941be097f6/CILEME_m06p05_ProgramasdeTrabalhoeAtividades_AnalisesdaEstruturaOrganizacional.PDF. Acesso em: 3 jul. 2021.

objetivo concluir a pesquisa já iniciada pelo Departamento Nacional de Educação do MEC, sobre a análise fatorial das habilidades verbais. Desse modo, as ações desenvolvidas pela CILEME, assim como os estudos teóricos, configuraram antecipações das atividades do CBPE que surgiram como uma espécie de *coroamento* delas todas, acentuando o seu significado *sui generis* na vida educacional do País.

No ano seguinte, em 1957, ao início das atividades do CBPE, estava previsto um simpósio, evento sugerido por cientistas sociais de São Paulo, que seria organizado pelos Centros de Pesquisas, nacional e regionais. No exemplar de número quatro do Boletim, foi publicado o texto intitulado *A situação brasileira e a educação* (1957), caracterizado como *anteprojeto* do simpósio. O texto trouxe a justificativa, os objetivos, as funções, os temas e as questões que deveriam ser analisados e discutidos no referido simpósio, incluindo as questões sobre o ensino secundário. O simpósio pretendia, por meio do conhecimento da realidade social e do sistema educacional existente, apurar os estudos e as pesquisas prioritárias a serem desenvolvidos pelo CBPE e os centros regionais, que poderiam contribuir com a formulação de recomendações à política educacional do País.

As questões para debate que correspondiam ao ensino secundário estavam relacionadas, entre outras, com sua natureza e seus fins; ensino acadêmico e profissional; vantagens e problemas do ensino de iniciativa privada; formação do professor secundário e o seu *status* social e econômico; currículo e organização dos programas. Já os pontos levantados para a discussão de uma possível *nova política educacional* ao ensino secundário foram: flexibilidade do currículo, equivalência entre modalidades diferentes; viabilidade de uma forma brasileira da *comprehensive school* norte-americana ou do novo modelo francês; variação e adaptação regional dessa escola secundária brasileira; conexão com o ensino superior, etc. (A SITUAÇÃO..., 1957).

Na edição posterior, em agosto de 1957, foi publicado o texto que tratava da nova redação à lei orgânica do ensino secundário, intitulado *Observações preliminares a respeito do projeto 4 132 C., que dá novo texto à lei orgânica do ensino secundário brasileiro*, redigido e relatado por Jayme Abreu (1957). O texto expõe a posição dos especialistas do CBPE diante do problema de reestruturação do ensino secundário brasileiro. Esse texto inicia com duas preliminares a considerar no projeto em questão: 1) proposta de leis educacionais desintegrada com uma lei maior, *de bases e diretrizes*, sem apresentar articulação e coerência dos aspectos parciais com o amplo e o global, pois tal situação só aumentaria os desajustes entre os vários níveis de ensino; 2) discussão da constitucionalidade do projeto-lei vinculado à competência normativa da União (ABREU, 1957).

Assim, os especialistas do CBPE definiram pela permanência da política descentralizadora para a educação conduzida pelo Ministério da Educação e apresen-

taram o esboço de um possível substitutivo ao Projeto 4 132 C., em concordância com as leis anteriores que eram de autoria do MEC. Tal substitutivo, de acordo com Abreu (1957, p. 250), indicava a estruturação do ensino secundário *em ciclos de 2-3-2 anos (no mínimo)*, sugerindo, assim, uma “boa adequação com as fases da psicologia evolutiva do discente”. A introdução de um ciclo inicial de dois anos, conforme informado no texto em análise, poderia atender ao ajustamento *psicopedagógico* dos alunos, essencial para a transição da escola primária à escola média, a aquisição de um maior conhecimento comum de cultura geral, e a possibilidade de extensão da escolaridade, tanto para os alunos que enfrentavam dificuldades em seguir os estudos após a escola primária quanto para os meios em que o ciclo seguinte (o ginásial de quatro anos) não era viável de ser oferecido aos que desejavam seguir os estudos.

Em 1958, foi publicado o relatório da investigação sobre a origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais, em sete educandários (quatro gratuitos e três privados), da cidade de Salvador (BA). Realizada pelo historiador Luiz Henrique Dias Tavares (1958), que também era pesquisador do CRPE da Bahia, a investigação caracterizou-se como uma sondagem e procurou identificar a profissão dos pais dos discentes, a renda mensal e as propriedades que a família possuía, além das profissões que os alunos pretendiam ocupar, o motivo pela escolha e as matérias de que mais gostavam do currículo. O autor observa que “os estudos secundários ou superiores aparecem como o processo mais geral de ascensão social” (LAMBERT, 195- *apud* TAVARES, 1958, p. 89), pois a preferência profissional da maioria dos alunos entrevistados era pelas profissões liberais economicamente mais valorizadas, como engenharia e medicina. E, ao comparar a indicação das matérias preferidas e as profissões pretendidas, o autor percebeu o “quanto o currículo inflexível do ensino secundário deixa de atender às aspirações ocupacionais dos jovens alunos” (TAVARES, 1958, p. 91).

No mesmo ano, Jayme Abreu (1958) publicou no Boletim do CBPE o texto denominado *A luta contra a escola pública brasileira*, em que discutiu a campanha desencadeada à época por grupos conservadores contra o *monopólio estatal da educação* e a ascensão das massas populares. Atitudes de afronta desses grupos ao diretor do INEP, Anísio Teixeira, eram constantes, porque ele mostrava-se defensor maior “da escola pública gratuita, obrigatória e universal, singelo instrumento fundamental do estado democrático-republicano” (ABREU, 1958, p. 57). Os conservadores, apoiados pela Igreja Católica, que dominava uma robusta rede de escolas confessionais, lutavam pela manutenção das escolas privadas pelos cofres públicos, argumentando que só deveriam ser instaladas escolas públicas onde não existisse escola privada, e que os docentes das escolas particulares tinham a confiança das famílias, insinuando até que os professores públicos seriam inimigos das famílias.

Nesse embate entre a escola pública e a escola privada, tramitavam, também, as discussões acerca do projeto de lei de diretrizes e bases e o *súbito substitutivo Lacerda*, que alterava consideravelmente o projeto original da LDB. Esse substitutivo, produzido em 1958 e de autoria do então deputado Carlos Lacerda, tinha por objetivo romper com os incentivos públicos à educação e garantir a continuidade do financiamento do governo às escolas particulares. Logo veio a público, em 1959, o *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*, uma reafirmação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, que buscava intervir na tramitação do projeto de LDB, deliberando contra o *substitutivo Lacerda*, sendo favorável à existência das duas redes de ensino, pública e privada, no entanto, as verbas públicas deveriam servir somente aos estabelecimentos públicos, e às escolas privadas, apenas à fiscalização pelos órgãos oficiais do governo (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Abreu (1958, p. 58) diz, também, que a campanha dos grupos conservadores não era legítima porque o Estado “precariamente se desobriga da sua obrigação constitucional de estado democrático-republicano de ministrar, a todos, educação comum, gratuita e obrigatória”. O indesejável, segundo o autor, na atuação do Estado, era “a centralização pedagógica que o Ministério da Educação [...] [vinha] impondo, sobretudo no campo da educação secundária”, uma vez que poucos eram os atos do governo federal em favor da descentralização e da autonomia no processo educativo. Um exemplo favorável citado foram as Classes Secundárias Experimentais³. A partir da autorização de funcionamento expedida pelo governo federal, em 1959, os estabelecimentos de ensino secundário poderiam organizar com liberdade as suas atividades pedagógicas, no entanto, atingiu inicialmente apenas um por cento dessas instituições, aproximadamente, conforme constata o texto a seguir.

É possível observar no texto *Classes Secundárias Experimentais*, publicado em agosto de 1959, a tentativa de renovação pedagógica. O texto trata sobre o acompanhamento pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), do CBPE, das primeiras atividades aplicadas nos 27 estabelecimentos de ensino, públicos e privados, que vivenciaram essa experiência e que foram inicialmente autorizados a funcionar como classes experimentais. Diz no texto que Jayme Abreu, então coordenador da DEPE, e o educador Geraldo Bastos Silva elaboraram um projeto de observação e que estiveram analisando todas as classes localizadas nos seguintes

3 As Classes Secundárias Experimentais emergiram nos anos de 1950 no estado de São Paulo a partir dos ensaios desenvolvidos por Luiz Contier, no Instituto Alberto Conte. Com a regulamentação pelo MEC, por meio da Portaria n.º 1, de 02 de janeiro de 1959, essas experiências disseminaram-se em âmbito nacional (VIEIRA, 2015; DALLABRIDA, 2017).

Estados: 10 em São Paulo; 9 no Distrito Federal; 5 no Rio Grande do Sul; uma nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará. Essa experiência buscava a modernização do ensino secundário por meio da “aplicação experimental de novos métodos e processos de ensino e o ensaio de novos tipos de currículos” (CLASSES..., 1959, p. 125).

Os autores do projeto buscavam, por meio de entrevistas, da aplicação de questionários, do estudo crítico dos planos e da observação pessoal, verificar o grau de reação das escolas diante da possibilidade de inovarem os seus currículos e as didáticas; medirem a subordinação das atividades de inovação aos princípios pedagógicos recomendados; cotejarem as críticas a esses princípios considerados válidos; caracterizarem a organização escolar, curricular e didática adotada nas experiências; compararem os custos das classes experimentais com os das classes comuns de nível secundário. Além disso, estava prevista a divulgação de um relatório final com todos esses itens e mais os tópicos sobre as reformas para o ensino secundário de Rocha Vaz, Francisco Campos e Gustavo Capanema; sobre as *classes nouvelles* da França, as escolas secundárias norte-americanas e inglesas; as legislações de autorização para o funcionamento das Classes Secundárias Experimentais no Brasil e as suas diretrizes educacionais (CLASSES..., 1959).

Outro texto publicado por Jayme Abreu (1960), *Latim compulsório no Ginásio*, discutiu os novos rumos que o ensino secundário deveria seguir e a necessidade de autocrítica em razão, principalmente, da imposição do latim na Reforma Capanema como valor cultural imperioso. O autor considerava essa situação como anacrônica e arbitrária, pois os ideais filosóficos e estéticos do curso não correspondiam mais com a sociedade da época que se modernizava, em virtude, também, das revoluções industrial e tecnológica. Além disso, Abreu (1960, p. 86) dizia, ainda, que a valorização do latim e das letras clássicas, em geral, como saberes absolutos e insubstituíveis, “constitui resíduo de uma posição aristocrática, estabelecida historicamente à revelia da burguesia e do proletariado, recém-emergentes na estrutura social”.

Souza (2008, p. 214) explica que, nos anos de 1950, as disputas acerca do currículo estavam no centro da batalha pela modernização do ensino secundário, e que isto acarretava questionar a legitimidade das disciplinas do currículo vigente. As disputas eram entre as disciplinas científicas e as humanistas, e essa última era questionada pelos educadores sobre a utilidade dos conhecimentos, principalmente do latim, diante das características dos alunos que estavam procurando o secundário visando a uma melhor colocação no mercado de trabalho. No entanto, com a Reforma Capanema, o latim predominava em todas as séries do ginásio e do colegial, e eliminá-lo de vez do currículo afetaria anos de uma tradição cultural elitizada.

Para Abreu (1960), a população discente secundária à época, a *massa*, na sua maioria, não chegava com competência para a imposição dos valores culturais estabelecidos pela elite intelectual aristocrática, porque já vinha com uma cultura própria e não apresentava motivação pelo estudo, por este não estar próximo das suas experiências de vida. Assim, a continuidade do latim na escola secundária como estudo obrigatório demonstrava, segundo o autor do texto em análise, pouca clareza dos seus defensores sobre o papel da escola secundária na sociedade contemporânea, voltada para a ciência, a industrialização e o humanismo moderno, e era considerada uma “marca iniludível de parada no tempo”. (ABREU, 1960, p. 88).

Logo, é possível notar, no recorte temporal em estudo, a necessidade de novas direções para os objetivos e métodos do ensino secundário devido às mudanças sociais pelas quais passava o País. Por meio da divulgação de campanhas, de eventos para debates, dos projetos e pesquisas em desenvolvimento, dos estudos sobre a realidade social e a situação educacional do País, os autores publicavam, no boletim do CBPE, os seus pensamentos acerca das possíveis mudanças e as discussões que as envolviam, buscando contribuir com outra política educacional para o ensino secundário. Houve destaque para as legislações ao ensino secundário, dado que a LDB nº 4.024/1961 estava em vésperas de aprovação; e para as Classes Secundárias Experimentais, uma tentativa de renovação pedagógica na educação secundária que atingiu uma parcela pouco significativa das escolas públicas.

A NECESSIDADE DE COMPREENDER AS DIVERSAS SOCIEDADES

O ensino secundário também teve relevância nas questões educacionais mundiais do período, em decorrência das transformações sociais que atingiram diversos países, inclusive os mais desenvolvidos economicamente. Nesse cenário, destacam-se as atividades da UNESCO ao desenvolvimento de ações renovadoras à educação, considerada um dos pilares fundamentais. Entre essas atividades, há o grande número de conferências e missões promovidas, além da disponibilização de peritos estrangeiros para assessorar a organização dos sistemas de ensino em inúmeros países. Assim, foi divulgado na quarta edição, em março de 1957, o artigo *Como a educação muda a sociedade*, do professor de educação da Universidade de Chicago, Robert J. Havighurst. Originalmente escrito para a Revista *Confluence*, publicação da Universidade de Harvard, esse artigo abordou a visão moderna da educação como geradora de mudança social, a partir de dois aspectos: “em primeiro lugar, a educação é o fator estabilizador ou perpetuador da sociedade e, em segundo lugar, é um agente de mudança” (HAVIGHURST, 1957, p. 22).

O autor cita que, nas sociedades simples, que ainda não possuíam instituições educacionais especializadas, o aspecto estabilizador e perpetuador é mais no-

tável. Expressa, ainda, que esse mesmo aspecto pode ser observado em alguns sistemas educacionais das sociedades modernas, “principalmente na escola elementar que se destina a ensinar noções básicas de leitura, escrita e aritmética, e os princípios básicos de lealdade à família, à comunidade e à nação” (HAVIGHURST, 1957, p. 24). No segundo aspecto, a educação como agente de mudança, o autor indica que a educação poderia ser vista, por exemplo, em uma sociedade revolucionária, como a revolução vitoriosa, “quando o govêrno dela [da educação] procura servir-se para impulsionar a sociedade em direção às suas metas revolucionárias” (HAVIGHURST, 1957, p. 24).

Dessa forma, o autor lançava o questionamento a respeito do modo como ocorria a relação entre a educação e os diversos aspectos das mudanças sociais, mudanças estas na organização política, nos padrões de vida, na estrutura social, nas relações entre os sexos, entre outras. Havighurst (1957, p. 27) explica quais transformações são produzidas com maior acerto e quais campos são alcançados em menor escala:

As espécies de mudança social mais eficazmente produzidas pela educação são aquelas 1) que podem ser rapidamente ensinadas e 2) que a sociedade geralmente aprova. Portanto, novos tipos de especialização e conhecimentos técnicos e novas técnicas ocupacionais são rapidamente introduzidos na sociedade, através da educação, assim como novos modos materiais de vida. [...] Os setores de mudança social menos sujeitos à influência da educação são aqueles sobre os quais 1) paira algum tabú ou 2) certa controvérsia. (HAVIGHURST, 1957, p. 27).

O texto indica, ainda, que as próprias instituições sociais básicas da sociedade moderna utilizavam-se da educação para se modificarem. Aponta que nas escolas secundárias e nas Universidades dos Estados Unidos eram promovidos cursos sobre o comportamento e as atitudes dos jovens em suas famílias. Esses cursos, denominados *A vida em família* e *Relações de família*, buscavam colaborar com os jovens a vivenciarem experiências diferentes das vividas pelos seus pais, a terem um modo de vida próximo de alguns ensinamentos dos mais velhos, mas que explorasse “novos meios de realizar velhos valores, ao mesmo tempo em que busque valores novos” (HAVIGHURST, 1957, p. 28).

No boletim seguinte, o de número 5, de 1957, foi publicado os *Visitantes estrangeiros*, cientistas e técnicos que estiveram no CBPE no primeiro semestre do ano em questão. Esses visitantes eram, na sua maioria, dos Estados Unidos, e estavam vinculados a UNESCO ou a alguma Universidade. As visitas tinham como objetivo

a organização de um seminário latino-americano, o conhecimento das atividades do CBPE e dos respectivos centros regionais, o planejamento e a realização de um curso de treinamento e aperfeiçoamento do magistério. Recebidos, geralmente, por Anísio Teixeira e Jayme Abreu, os visitantes estrangeiros buscavam meios de atuarem na educação brasileira por intermédio das instituições em que desempenhavam suas funções profissionais.

Em 1959, Jayme Abreu escreveu o *Editorial* da edição número 11, e trouxe informações acerca do curso ocorrido em Londres, no mês de abril do mesmo ano, definido como uma convenção de professores, em que participaram diversos representantes de escolas e instituições culturais inglesas, convocados pelo *Grupo Parlamentar pelo Governo Mundial*. Abreu (1959) diz que o objetivo dessa convocação de educadores era a discussão sobre o papel dos educadores na tarefa de compreensão internacional da sobrevivência da educação universal. Um dos temas debatidos foi a educação para um mundo só, mas, segundo o autor, não se discutia uma educação uniforme, e sim uma educação que ensinasse a compreender os diferentes valores, as diversas raças, culturas e sistemas políticos e econômicos dos vários países.

Para Abreu (1959), a temática da reunião poderia servir de reflexão aos educadores brasileiros, pois a escola deveria desempenhar o papel de neutralizadora das tensões e dos atritos sociais, buscando eliminar preconceitos das atividades cotidianas e respeitando os estilos de vida diferentes de todos os envolvidos na órbita educacional. Este é um dos temas que justifica, de acordo com o autor, o surgimento da UNESCO: “respeito ao peculiar, de entendimento do típico, de preservação da pluralidade na unidade de objetivos universais” (ABREU, 1959, p. 4).

No ano de 1961, Jayme Abreu escreveu outro texto, em coautoria com Robert J. Havighurst, chamado *O problema da educação secundária na América Latina*, publicado originalmente em inglês e traduzido por Malvina Schecktman, atuante também no CBPE. O texto trata sobre o processo de expansão da educação secundária em diversos países da América Latina, devido, em boa parte, às mudanças sociais e econômicas que proporcionaram a elevação no padrão de vida de vários países pobres. No entanto, líderes educacionais dos países latinos consideravam essa etapa como a de maior incerteza e de intenso conflito, necessitando de mais estudos e de políticas regulamentares, porque apresentava, principalmente, resistência dos educadores tradicionais ao avanço de novos cursos nessa etapa escolar.

Havighurst e Abreu (1961) falavam, também, que a educação secundária na América Latina permanecia desempenhando o papel de mantenedora do *status* social dos estudantes de classe média e superior, e os críticos desses países argumentavam a falta de cumprimento da sua finalidade de educar os jovens para serem ci-

dadãos melhores. Os autores expressavam que esses críticos afirmavam igualmente que, na educação secundária:

[...] o currículo concede muito pouca relevância para a realidade social e política atuais e nenhuma absolutamente para a vida particular e familiar do indivíduo. Gostariam que se modificasse o currículo incluindo mais estudos seja sôbre a sociedade contemporânea – política, relações internacionais, economia etc., como também estudos de relações humanas, personalidade humana e assuntos similares. (HAVIGHURST; ABREU, 1961, p. 31).

Conforme os autores, a educação secundária caminhava, cada vez mais, nos países industrializados da América Latina, para o crescimento no número de jovens matriculados, como no caso do Brasil e da Argentina. Já nos países os quais permaneciam contando basicamente com a renda agrícola, como o Equador e a Guatemala, previa-se abranger em torno de 10 a 20% dos adolescentes, haja vista que a formação para essa área exigia 50% de habilidade manual e 50% de conhecimento técnico, contra 25% manual e 75% técnico na formação dos jovens para as áreas com potencial para o desenvolvimento industrial e urbano. O texto finaliza com a ideia de que a expansão da educação secundária era certa, independente da base econômica, à época, dos países latinos, por isso a melhor política educacional a seguir para essa etapa era a flexível e adaptativa. Perigo havia somente na *superexpansão* das escolas secundárias acadêmicas, porque poderia faltar ocupação profissional para todos, pois educava os indivíduos para desempenharem suas funções profissionais em um único ramo econômico e, como resultado, havia diminuição da produtividade da sociedade.

Desse modo, é possível observar nesse tópico que, de um modo geral, a preocupação mundial estava na relação da educação com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades contemporâneas, pois muitas destas utilizavam-se da educação para se transformarem. Pensando nisso, muitas das relações do CBPE estavam conectadas com cientistas e técnicos de organizações internacionais para aperfeiçoarem os processos educativos brasileiros, a partir da circulação transnacional das ideias educacionais. Proporcionavam esse contato por meio de visitas, tanto ao estrangeiro quanto de estudiosos de outros países aos Centros de Pesquisas, bem como do papel dos educadores, da educação como formadora de cidadãos melhores, entre outros. Específico ao ensino secundário, percebe-se o crescimento do número de jovens matriculados nessa etapa, não apenas no Brasil, mas em diversos países latinos, e apresentando o mesmo problema: visto apenas como mantenedor de um *status* social dos estudantes das classes mé-

dias e superiores, sem buscar aproximações com as reais necessidades dos novos jovens que o estavam procurando para acompanharem as transformações sociais contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve por intenção verificar, no periódico educacional científico Educação e Ciências Sociais, boletim do CBPE, os princípios presentes nas propostas educacionais para a renovação pedagógica do ensino secundário, entre os anos de 1956 e 1961, preconizadas pelo grupo de educadores renovadores. O estudo focou os artigos de autores brasileiros e estrangeiros que fizeram circular suas considerações, observações e reflexões acerca dos problemas e dos impasses que o ensino secundário brasileiro vivenciava à época, em consequência, principalmente, da Reforma Capanema, que o caracterizava como enciclopédico, humanístico e destinado às elites condutoras do País, bem como das propostas discutidas no marco da LDB.

A análise do boletim teve como destaque as publicações do autor Jayme Abreu, que, ao lado de Anísio Teixeira, contribuiu com a criação do CBPE e desenvolveu pesquisas sobre o ensino secundário brasileiro. O CBPE tinha o interesse pela modernização da educação brasileira, tornando-a científica e técnica, para formar cidadãos capazes de atuarem na sociedade que se industrializava e se desenvolvia economicamente. Foi marcado também pela presença de instituições internacionais, principalmente a UNESCO, que, após a Segunda Guerra Mundial, passou a assessorar as políticas de reformas educacionais de vários países, sendo, no Brasil, Anísio Teixeira o mediador dessa relação.

Desse modo, constata-se, neste trabalho, um empenho dos educadores renovadores em apresentar outra configuração à educação secundária, tanto nos objetivos quanto nos métodos, devido às grandes mudanças que estavam ocorrendo em nosso país. Por meio da circulação de ideias sobre a renovação pedagógica, buscava-se o papel do ensino secundário no desempenho dessas mudanças. Houve o lançamento de campanhas, por exemplo, a CILEME; a promoção de simpósio pelo CBPE; o desenvolvimento de projetos que contemplavam, também, o ensino secundário, como as Classes Secundárias Experimentais, demonstrando o interesse dos educadores igualmente por essa etapa escolar. O surgimento do CBPE foi um meio viável de fortalecer essas atividades, e a publicação do seu boletim, o espaço com maior agilidade da circulação de ideias e dos acontecimentos educacionais do País, contribuindo com a formação de outra *consciência educacional comum*.

Ponto de destaque no trabalho são as discussões acerca das legislações educacionais que se apresentavam desintegradas com a Lei de Diretrizes e Bases, aumentando, ainda mais, os desajustes entre os vários níveis de ensino, além do latim,

que continuava a ser imposto como um valor cultural soberano pelos intelectuais conservadores. Um exemplo citado como mais expressivo da renovação pedagógica foi o das Classes Secundárias Experimentais, que, com o objetivo de aplicar de modo experimental novos métodos e novos currículos em algumas escolas secundárias, evidenciava autonomia no processo educativo. No entanto, não alcançou mais que aproximadamente um por cento das escolas em todo o País, menos ainda das escolas públicas.

Foi possível observar, ainda, que tanto os autores brasileiros quanto os do estrangeiro preocupavam-se com o papel do ensino secundário, não só no Brasil como em países europeus e latinos, diante das rápidas transformações sociais e sua articulação com as legislações vigentes arcaicas, que o distanciavam das necessidades que os jovens sentiam para acompanhar essas transformações. Além disso, o ensino secundário era impedido de desenvolver um ensino mais prático, ativo e criativo, que considerasse as aptidões, possibilidades e limitações dos alunos, princípios estes da Escola Nova. Assim, a expansão do ensino secundário aos estratos sociais menos favorecidos economicamente foi considerada como um agravante dos problemas do ensino secundário, pois esse ensino ainda era tradicional, rígido, inflexível e de preparação para o ensino superior, sem atender aos anseios e expectativas dos jovens que o procuravam para ascender socialmente e elevar os seus padrões de vida.

REFERÊNCIAS

- A SITUAÇÃO brasileira e a educação. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 300-313, mar. 1957.
- ABREU, J. **A escola secundária no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1955. (Série V, Publicação n. 9).
- ABREU, J. Observações preliminares a respeito do projeto 4 132 C., que dá novo texto à lei orgânica do ensino secundário brasileiro. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 233-255, ago. 1957.
- ABREU, J. A luta contra a escola pública brasileira. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 57-63, dez. 1958.
- ABREU, J. Editorial. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-5, ago. 1959.
- ABREU, J. Latim compulsório no Ginásio. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 85-90, fev. 1960.
- APRESENTAÇÃO. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3, mar. 1956.
- BOURDIEU, P. Alta Costura e Alta Cultura. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal Ltda, 2003. p. 205-215.
- BRAGUINI, K. M. Z. Programas de Ação para uma Escola Secundária de Qualidade nos Anos 1950: os debates sobre o currículo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). In:

RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO E
A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS NO BOLETIM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis.
Anais... Florianópolis: UFSC, 2008. p. 1-12.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 225-251.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa [Portugal]: Difel, 1988. (Coleção Memória e Sociedade).

CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. *In*: HUNT, L. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238 (O Homem e a História).

CLASSES Secundárias Experimentais. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 124-126, ago. 1959.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio / ago. 2009.

DALLABRIDA, N. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá/PR, v. 17, n. 3, p. 196-218, jul. / set. 2017.

DALLABRIDA, N. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 12, n. 1, p. 167-192, jan. / abr. 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HAVIGHURST, R. J.; ABREU, J. O problema da educação secundária na América Latina. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 25-42, maio / ago. 1961.

HAVIGHURST, R. J. Como a educação muda a sociedade. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 21-38, mar. 1957.

MAGALDI, A. M. B. de M.; XAVIER, L. N. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-60, mar. 1956.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2).

TAVARES, L. H. D. Origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais da cidade do Salvador. Sondagem em sete educandários. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 75-91, ago. 1958.

VIEIRA, L. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do Estado de São Paulo (1951-1961)**. 200 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2015.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS PUBLICAÇÕES DA CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Alicia Mariani Lucio Landes da Silva

O presente capítulo é parcela resultante de uma pesquisa de doutorado (ainda em desenvolvimento) sobre a Orientação Educacional nas publicações da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) durante as décadas de 1950 e 1960. Destacamos que durante essa campanha, o governo brasileiro veiculou uma série de materiais escritos por professores, para professores. Dentre os temas, a Orientação Educacional encontrava-se em papel de destaque na Revista Escola Secundária e na coleção de Cadernos de Orientação Educacional. Verificamos que a CADES utilizou, então, os periódicos como uma estratégia (CERTEAU, 1994) para a formação dos orientadores educacionais do período.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: BREVES NOTAS

Transformações ocorridas no século XIX, como a Revolução Industrial, os movimentos psicométricos, psicopedagógicos, psicanalítico e os movimentos em prol da higiene mental (GRINSPUN, 1979, p. 82), foram responsáveis por mudanças na sociedade. Neste cenário, surgiu a necessidade de posicionar de forma adequada o trabalhador, ocasionando a criação da Orientação Profissional, em 1895 em São Francisco (EUA), e em 1898 em Boston (EUA). Suas bases iniciais estavam pautadas no estudo da psicologia e nas teorias da psicomotricidade. Frank Parson foi um dos principais teóricos da área, com duas obras amplamente divulgadas: *Bureau of Vocational Guidance* (1908) e *Choosing a Vocation* (1909). Com o passar dos anos, a visão que era apenas de instrução e indicação profissional, passou também a englobar outras

áreas da vida dos estudantes. Nesse momento, a Orientação Profissional passou a ser chamada de Orientação Educacional (OE), apresentando-se como um serviço “planejado, organizado, que visa propiciar condições ao educando de superar dificuldades de aprendizagem escolar, de integração familiar e social, bem como de escolha profissional” (MARTINS, 1984, p. 24).

A primeira aparição que se tem notícia no Brasil ocorreu em 1924 no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Tendo como responsáveis Roberto Mange¹, Henri Pieron e sua esposa², o serviço era de seleção e orientação dos alunos matriculados na instituição. Roberto Mange fundou a Escola Profissional de Mecânica (anexa ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo) – que depois se tornaria o Centro de Formação do Pessoal Ferroviário. Com Ítalo Bologna, em 1930, Mange começou a selecionar, orientar e formar aprendizes para o trabalho nas estradas de ferro, tornando-se uma das primeiras experiências de Orientação Profissional no Brasil (NÉRICI, 1992, p. 28).

No ano de 1931, Lourenço Filho teria criado o primeiro Serviço de Orientação Profissional formal, que se tem conhecimento. Tempos depois, este serviço teve prosseguimento no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo sob a responsabilidade de Lourenço Filho e a professora Noemi Silveira Rudolfer³. Em 1933 foram criados cursos vocacionais com o intuito de orientar profissionalmente os alunos que estavam ingressando no colegial (GRINSPUN, 1976, p. 51). Essas ideias circulavam de maneira informal nas escolas, até que em 1939 a Escola Amaro Cavalcanti⁴ oficializou seu Serviço de Orientação Educacional (SOE), que já funcionava desde 1934.

1 O engenheiro e professor Amaro Calvacanti nasceu na Suíça em 31 de dezembro de 1885, mas se naturalizou no Brasil. “Em 1930, depois de viagem à Alemanha com a finalidade de conhecer o ensino ferroviário, Mange participou da montagem e estruturação do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocaba, da qual foi diretor até 1934. [...] Em 1937, mesmo ano em que Getúlio Vargas anunciou o Estado Novo, Mange foi nomeado supervisor do gabinete de psicotécnica, anexo à Escola Técnica Getúlio Vargas. Em todas essas ações, Mange já estava criando as bases do novo ensino industrial brasileiro, isto é, estava envolvido com a instituição de um ensino industrial articulado a um processo de crescimento industrial” (Pedrosa, 2014, p. 50-51).

2 Madame Pieron, como era chamada, publicou estudos sobre aptidões nos *Années Psychologiques*, material que era conhecido por uma parte dos normalistas do Brasil (MONARCHA, 2001, p. 20).

3 Autora de livros sobre a Psicologia Educacional, Rudolfer “defendeu que a orientação profissional estava estreitamente vinculada ao equilíbrio social e à manutenção da ordem política” (MORAES, 2012, p. 489). Obteve bolsas de estudos para os Estados Unidos, estudando Psicologia e traduzindo obras de Psicologia para a Língua Portuguesa. Atuou como professora da Universidade de São Paulo e dirigiu serviços de orientação educacional junto ao Instituto de Seleção e Orientação Educacional durante os anos de 1950 (PÉREZ-RAMOS, 2005).

4 Inaugurado em 1874 a pedido de D. Pedro II, o colégio era localizado no Rio de Janeiro.

Aos poucos a discussão sobre os Serviços de Orientação Educacional chegou às universidades e alcançou as escolas, passando a ser um tema governamental. Aquilo que já fazia parte da prática escolar de algumas instituições brasileiras começou, dessa forma, a ser incorporado no discurso oficial. Em 1938, o Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP), por exemplo, criou uma subdivisão voltada para a Orientação Educacional. Inicialmente essa subdivisão não possuía uma definição de suas atuações e intuítos, embora era vista como algo de cunho pragmático e remediador. Ligada à orientação pedagógica, seus amplos objetivos destinavam-na “ao conhecimento do aluno, à orientação profissional e à formação integral da personalidade como um todo. Os objetivos eram bem abrangentes, envolvendo atividades extracurriculares, o relacionamento entre os pais e mestres e até o controle disciplinar” (NÉRICI, 1992, p. 29).

O período de industrialização do Brasil e o contexto do Estado Novo⁵ exigiam um perfil de trabalhador com uma formação especializada. Assim, as contribuições da Orientação Profissional e Educacional poderiam colaborar com o ajustamento da sociedade, uma vez que buscavam orientar o cidadão às profissões disponíveis. Neste cenário, o Decreto-lei nº 4.073 de janeiro de 1942, e o Decreto-lei nº 4.244 de abril de 1942, introduziram o Serviço de Orientação Educacional nos aparatos legais e tentaram definir suas funções. O Decreto-lei nº 4.244 definia que:

Art. 80 – Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundário, Orientação Educacional.

Art. 81 – É função da Orientação Educacional, mediante a necessária observação, cooperar, no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha de sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com sua família.

Art. 82 – Cabe ainda a Orientação Educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições de maior convivência pedagógica (BRASIL, 1942).

5 Período entre 1937 e 1945, em que o Brasil foi governado de forma ditatorial pelo presidente Getúlio Vargas. Segundo Stein, a “principal imagem utilizada pelo Estado Novo é a da Nação como corpo, uno e indivisível, onde todas as partes da sociedade funcionariam, assim como os órgãos, de maneira harmoniosa e sem contradições que passa a ocupar papel central em todas as instâncias, em especial, na educação” (2008, p. 37).

A legislação sobre o tema começou a ser redigida, mas era latente que os profissionais da educação careciam de mais esclarecimentos para materializar esse serviço no ambiente escolar.

Além disso, sobre esse período, concordamos com Xavier (2012) ao entender que o Brasil passou por um momento de transitoriedade durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, passando de uma sociedade rural, para uma sociedade urbana. Essa mudança alterou a demanda da escola urbana e suas características. A Orientação Educacional (OE) no Brasil se ampliou dentro de um pensamento que relacionava a educação ao desenvolvimento, isto é, a partir da perspectiva de que a escola seria um instrumento de mudança para alcançar tal avanço.

A CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO: PUBLICAÇÕES SOBRE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

É importante pontuar que “na década de 1950, havia mais de 80% de professores leigos - geralmente profissionais liberais como advogados, médicos e engenheiros - que lecionavam em estabelecimentos de ensino secundário” (ROSA, 2016, p. 261). A redemocratização que aconteceu na década de 1950 fez com que o governo brasileiro repensasse a estrutura do ensino secundário moldada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, que era fruto da ditadura estadonovista. Neste sentido, novas estratégias surgiram para dar um novo direcionamento ao Ensino Secundário. Entre essas estratégias estavam: cursos, seminários, concursos, simpósios, palestras, publicações de periódicos, entre outros.

Especificamente sobre a publicação de materiais voltados para a Orientação Educacional, encontramos menção do primeiro Manual de Trabalho dos Orientadores Educacionais, publicado em 1952, que tinha o intuito de definir e conceituar as modalidades da Orientação Educacional⁶. Oswaldo de Barros Santos⁷ (1959) aparece em artigo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como um dos autores do Manual (SANTOS, 1959, p. 107), relatando que o material conceituava “as funções de orientação, os estudos dos casos, as várias modalidades de orientação e o regime técnico-administrativo dos cargos de orientador educacional” (SANTOS, 1959, p. 99).

6 Em 26 de junho de 1954, o jornal Correio Paulistano anunciou que as obras “Manual de Trabalhos de Orientadores Educacionais do Ensino Profissional” e “Aplicação sistemática do teste “DEP” eram publicações do Departamento de Ensino Profissional de São Paulo (CORREIO PAULISTANO, 1954, p. 83).

7 Pedagogo, fez especialização no *Institut D'Etudes du Travail Et d'Orientation Professionnelle* em Paris. Formou-se em Psicologia Clínica, em 1956, na *Flórida State University* (PSICOL. CIENC. PROF. 2003, p. 101).

No entanto, será com o início da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), criada por meio do decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, na gestão de Armando Hildebrand, que veremos um florescer maior de materiais produzidos para os orientadores educacionais brasileiros. Segundo Rosa, a CADES tinha como objetivo original “promover cursos para professores leigos do ensino secundário, realizados durante o período de férias, com o intuito de prepará-los para o exame de suficiência, que conferia o registro de professor, viabilizando o ingresso na carreira do magistério secundário.” (ROSA, 2016, p. 261). Durante a campanha, foram realizados diversos seminários e simpósios sob a direção de Gildásio Amado⁸. Entre as ações desenvolvidas, voltadas à formação do professor, a Orientação Educacional ganhou lugar de destaque. As publicações da CADES realizadas entre as décadas de 1950 e 1960 demonstravam que enquanto a legislação sobre a OE era publicada, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tinha a preocupação em fazê-la chegar ao ambiente escolar, veiculando, assim, materiais que dariam suporte, orientações e modelos para que os orientadores educacionais pudessem ter mais clareza das suas funções.

Lembramos que no período em que foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) coexistiram, também, outras campanhas. Entre 1950-1960 foi criada, por exemplo, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), assim como a Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme). As publicações destas últimas campanhas se diferenciavam das da CADES, pois

[...] no caso da Caldeme e da Cileme, a política de publicações representou um tipo de estratégia cujo objetivo principal era ampliar o conhecimento dos professores sobre os conteúdos do currículo escolar, bem como sobre a situação do ensino e da realidade nacional. Já no caso da Cades, a publicação de uma revista destinada ao magistério apresenta-se como uma ação complementar aos propósitos de qualificar e certificar os profissionais que atuavam como professores nas escolas secundárias, muitos dos quais não possuíam formação e/ou certificação pedagógica para exercer essa função. (XAVIER, 2008, p. 130).

⁸ Médico sergipano que lecionou no Colégio Pedro II, foi membro e presidente da Comissão Nacional do Livro Didático entre 1947 e 1955. Em 1956 assumiu o cargo de diretor do Ensino Secundário, e em 1968 participou da Equipe de Planejamento do Ensino Médio da Diretoria do Ensino Secundário (BARRETO; THOMAZ, 2012, p. 266).

A CADES estava sob responsabilidade da Diretoria do Ensino Secundário, que havia sido criada em 1946, e tinha o objetivo de

[...] orientar e fiscalizar a aplicação das leis, a melhoria das condições materiais e do ensino, a inspeção das escolas, a melhoria do ensino secundário e a sua adequação prática aos interesses e necessidades da crescente clientela urbana. Devido ao grande volume de trabalho, as atividades foram descentralizadas e criados diferentes órgãos da administração pública para executá-las. Entre eles, merecem destaques o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (criado em 1944) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (criada também em 1953). Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros. Vale lembrar que, entre 1941 e 1970, o Estado terá supremacia nesse campo editorial, considerando que, ao contrário dos períodos anteriores e posteriores, não há destaque por parte das editoras privadas na publicação de coleções com manuais destinados aos educadores. (SCHMIDT, 2006, p. 717).

Acreditava-se que para acontecer a dinamização da Diretoria do Ensino Secundário seria necessário imprimir-lhe “sentido e espírito de campanha” como se estivessem combatendo algo. No caso específico da orientação educacional, percebemos esse combate na falta de formação e instrução referente à função do orientador educacional dentro das escolas secundárias. Em documento encaminhado ao presidente Getúlio Vargas, Antônio Balbino expôs as finalidades da CADES, sendo elas:

Promover o aperfeiçoamento de professores, técnicos administradores de ensino secundário, mediante cursos, bolsas de estudo; incentivar a elaboração de material didático e tomar providências para a melhoria e barateamento do livro didático; orientar a instalação de educandários e fazer o levantamento das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização de escolas secundárias; promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros e o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens da boa educação secundária. (BALBINO, 1954, p. 33-34).

A exposição dos motivos mostrou-se como uma prévia do que seria publicado no Decreto-lei nº 34.638 de 1953. A CADES foi apresentada no artigo 2 como

uma campanha capaz de promover a “elevação do nível e a difusão do ensino secundário”, com a função de “tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social” e de “possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária” (BRASIL, 1953).

Em nossa pesquisa percebemos que a OE era um tema recorrente nas falas e textos dos representantes da CADES. Embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário não utilize o termo “obrigatório”, a revista Escola Secundária nº 6 apontava que a Diretoria do Ensino Secundário possuía a disposição de implantar a Orientação Educacional nas escolas secundárias. Realizar cursos, divulgar a bibliografia, conhecer técnicas de trabalho, implantar serviços de Orientação Educacional na Escola e o registro de orientadores (conforme a Portaria nº 105 de 12 de março de 1958) estavam entre as “medidas oportunas que certamente garantirão o sucesso dessa campanha, em que estão empenhadas a Diretoria do Ensino Secundário e a CADES”. Ao valorizar a OE, o texto defendia que a criação dos serviços de Orientação Educacional nas escolas traria “um novo sentido’ de vida, restabelecendo-lhe a função precípua de agência educativa da juventude brasileira, assegurando-lhe as condições de uma autêntica formação de personalidade e aproveitamento de suas reais capacidades” (REDAÇÃO, 1958, p. 5).

A ênfase dada à OE pode ser justificada “pelas modificações ocorridas na sociedade brasileira, que vinham desarticulando as instituições sociais mais diretamente vinculadas ao processo educativo (família, escola, Igreja e meios de comunicação)”, e pelas “crescentes dificuldades financeiras que afetavam a família, exigindo que as mulheres se inserissem no mercado de trabalho, estavam transferindo muitas das suas atribuições educativas para a escola” (PINTO, 2008, p. 166). Ou seja, as transformações econômicas, sociais e familiares influenciavam na valorização da Orientação Educacional dentro da CADES. Além disso, verificamos que a OE serviria de apoio para os professores, os quais tinham o papel de “transmitir o conteúdo” e não deveriam utilizar o seu tempo para ajustar comportamentos dos alunos, ficando isso a cargo dos orientadores educacionais.

Esse destaque na OE pode ser notado na realização de três simpósios nacionais, seminários, encontros, semanas de Orientação Educacional, cursos radiofônicos, publicações sobre o tema e artigos presentes em periódicos do MEC/CADES como, por exemplo, a Revista Escola Secundária.

Concernente aos materiais impressos, Miranda (2019) relata que a década de 1940 apresentou várias publicações sobre educação, no entanto, sentia-se uma escassez de materiais específicos para a formação de profes-

sores⁹. A partir desta década, houve, então, uma ampliação da quantidade de livros com o enfoque pensado para os métodos didáticos.

Seguindo essa tendência, as publicações da CADES também visavam à formação de professores. Entre as obras produzidas, estavam livros de Didática Especial, Apostilas, Anteprojetos, Documentários, Roteiros, Monografias, Revistas, Manuais, Cadernos, etc. Esses materiais traziam informações gerais sobre o Ensino Secundário, das leis, da didática e de encaminhamentos de disciplinas específicas (MIRANDA, 2019; BARALDI, 2012; PINTO, 2008).

OS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A CADES publicou 25 livros intitulados Cadernos de Orientação Educacional (COE). Esses cadernos possuíam entre 10 e 42 páginas (com a seguinte dimensão: 18,5cm x 13,5cm), e foram impressos entre 1959 e 1965, sendo que alguns exemplares chegaram a ter três edições. Como os registros dos simpósios, os COE foram publicados pela Gráfica Olímpica Editôra, do Rio de Janeiro, e pela Compositora Gráfica Lux Ltda¹⁰ e Conquista (empresa de Publicações Ltda.)¹¹.

FIGURA 1 – CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL



FONTE: FOTOGRAFIA DA AUTORA (2019).

ACERVO: BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP.

⁹ O período da Segunda Guerra Mundial teria diminuído as publicações, mas essa "situação seria revertida durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), quando houve grande incentivo ao setor editorial, que, à época, cresceu cerca de 150%. Também nesse período o processo de impressão modernizou-se ainda mais, permitindo alterações significativas quanto ao aspecto gráfico dos livros, de modo que, na década de 1960, reanimou-se vivamente o mercado editorial" (MIRANDA, 2019, p. 154-155).

¹⁰ Localizada na Rua Frei Caneca, 224, no Rio de Janeiro. A maioria dos COE (os exemplares de número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25) não trazem a informação sobre em qual gráfica foram impressos, mas as características são similares.

¹¹ Ficava localizada na Avenida 28 de Setembro, 174, no Rio de Janeiro (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956, p. 46).

QUADRO 1 – TÍTULOS DOS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Nº	TÍTULO E SUBTÍTULO
1	A Orientação Educacional de Adolescentes – Conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura*
2	Fundamentos Filosóficos da Orientação Educacional – Conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura*
3	Relação do Orientador com o Diretor e Professores, com o Aluno e sua Família – Conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura*
4	Orientação Educacional e a Experiência Americana – Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo*
5	Orientação Educacional e a Experiência Francesa – Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957*
6	Preparo Técnico e Condições de Estágio – Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957*
7	Objetivos da Orientação Educacional – Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957*
8	Diretrizes para a Orientação Educacional nas Escolas Médias – Conferência pronunciada na 1ª Jornada de Diretores, de Porto Alegre, 1957*
9	Orientação Educacional e a Educação Sexual – Conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura*
10	Atuação do Orientador junto ao Adolescente – Conferência proferida na Semana de Orientação Educacional do Distrito Federal*
11	Convivência e Integração da Orientação Educacional na Escola Secundária – Conferência proferida na 1ª Jornada de Diretores de Porto Alegre*
12	Orientação Educacional - Conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura*
13	A Atuação do Serviço de Orientação Educacional junto aos Alunos: individualmente ou em grupo – Trabalho apresentado no IIº Simpósio de Orientação Educacional
14	Relações do Serviço de Orientação Educacional com a Direção da Escola, com o Corpo Docente, com a Família do Aluno e a Sociedade – Trabalho apresentado no II Simpósio de Orientação Educacional pela 3ª Comissão de estudos.
15	Cooperação da Escola Secundária com as Faculdades de Filosofia na Formação de Orientadores: Estágio Previsto na Portaria nº 105/58. Suas formas de realização, programa e condições de eficiência – Trabalho apresentado no IIº Simpósio de Orientação Educacional
16	A Equipe do Serviço de Orientação Educacional, Elementos Integrantes, Função e coordenação – Trabalho Apresentado no IIº Simpósio de Orientação Educacional

Nº	TÍTULO E SUBTÍTULO
17	O Adolescente na Escola – Conferência proferida no “Encontro de Educadores”, de Belo Horizonte, em fevereiro de 1959
18	A personalidade do adolescente – Conferência proferida no “Encontro de Educadores”, de Belo Horizonte, em fevereiro de 1959
19	Posição da Orientação Educacional na Escola Secundária: princípios básicos
20	A Orientação Educacional e o Problema da Educação Social – Trabalho apresentado no IIIº Simpósio de O. E.
21	Reflexos da Família na Personalidade dos Filhos
22	A Orientação Educacional e a Direção da Escola Secundária – Trabalho apresentado no IIIº Simpósio de O. E.
23	A Orientação Educacional e a Escola – Atividades Extraclasse, Serviços Médicos, Recreação - Trabalho apresentado no IIIº Simpósio de O. E.
24	A Orientação Educacional e a Escola – Corpo Docente – Trabalho apresentado no IIIº Simpósio de O. E.
25	Orientação Educacional e Planejamento da Comunidade – Aula inaugural do curso de O. E. promovido pela C.A.D.E.S. ¹²

FONTE: QUADRO ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DOS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL BRASIL, CADES (1959-1962). *OS SEGUINTE COE E A REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA DE NÚMERO 4 FIZERAM PARTE DA “EXPOSICIÓN DEL LIBRO BRASILEÑO CONTENPORANEO” APRESENTADA EM MADRID EM 1959 E DOADOS À ESPANHA (BIBLIOTECA NACIONAL, 1959, P. 57-58, 60). PODEMOS PERCEBER A CIRCULAÇÃO DESSE MATERIAL EM OUTROS LOCAIS COMO A ESPANHA E O PERU (CORREIO DA MANHÃ, 1959, P. 34).

Os COE formavam uma coletânea de temas relacionados à OE que haviam sido apresentados em aulas radiofônicas do Colégio do Ar do MEC, e conferências proferidas em cursos, simpósios, encontros, jornadas, etc. Os temas versavam sobre a legislação, os estágios, a adolescência, a relação com a direção e os professores, métodos de atendimento aos alunos, a orientação das famílias, educação sexual, ajustamento escolar e social, a função do orientador educacional, as experiências francesa e americana, discussões sobre a religião e a psicologia, métodos de atendimento, entre outros. Sobre a leitura das publicações da CADES, entendemos que ela poderia acontecer de diferentes maneiras, pois cada leitor poderia realizar uma apropriação singular e criadora (CHARTIER, 1998, p. 136). Além disso, um

¹² Deixamos os títulos com a grafia original.

COE poderia ser adquirido por um diretor da escola, por exemplo, que por sua vez emprestava aos demais professores e orientadores educacionais, permitindo o acesso à leitura para um número maior de pessoas. Assim, tanto os COE, quanto a Revista Escola Secundária, circulavam em território nacional e contribuíam para a formação de orientadores educacionais.

A REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA

Outro periódico da CADES que trouxe textos sobre a Orientação Educacional foi a Revista da Escola Secundária (RES). Este impresso era uma publicação trimestral, que circulou de junho de 1957 a 1963, totalizando um número de 19 publicações, sendo 17 números publicados regularmente até 1961; e outros dois organizados em 1963, lançados, porém, posteriormente. Sua encadernação é feita em brochura, assemelhando-se a um livro, diferentemente do que hoje entenderíamos como revista¹³. As primeiras edições contavam com Gildásio Amado como Diretor do Ensino Secundário, com o professor José Carlos de Mello e Souza como Coordenador da CADES e com o professor Luiz Alves de Mattos¹⁴ como redator-chefe. A RES procurava ressaltar que era um material produzido por professores. Neste sentido, Miranda afirma que a identificação dos envolvidos na produção do material como docentes é importante, pois seria uma tática (que também entendemos como estratégia) para que a revista estivesse mais próxima de seus leitores, ou seja, uma “revista organizada por professores para professores” (MIRANDA, 2019, p. 102).

Fonseca (2003) afirma que a distribuição “da revista era gratuita para quem frequentasse os cursos da CADES, o que significava em média quatro mil professores leigos apenas para os cursos de janeiro e fevereiro que antecederiam as provas de suficiência nas localidades onde não houvesse Faculdade de Filosofia capaz de atender às necessidades das escolas secundárias” (FONSECA, 2003, p. 2). A RES era distribuída em cursos, além de ser encontrada no endereço CADES (CORREIO DA MANHÃ, 1960, p. 28), o que não garantia o seu acesso a todos os professores do país, pois o docente deveria ir até a Avenida Rio Branco, 115, na cidade do Rio de

13 A Revista nº 7 foi impressa pela Gráfica Olímpica Editora. A Revista de nº 11 foi publicada por Irmãos Di Giorgio & Cia. Ltda. (Rio de Janeiro).

14 Luiz Alves de Mattos nasceu em 1907. Formou-se em Filosofia, estudou nos Estados Unidos e foi professor de Psicologia Educacional e Sociologia Educacional da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae (1933-1937), e de Psicologia Educacional e Metodologia da Faculdade de Letras de São Bento (1935-1939) em São Paulo. Criou, ainda, o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia e o dirigiu entre 1948 e 1965. Com o destaque que obteve no colégio, e sua experiência pedagógica, chegou a se tornar redator chefe da Revista Escola Secundária (XAVIER, 2011, p. 129-131).

Janeiro para pegar seu exemplar. Ainda sobre a estrutura da revista, Miranda realiza uma sistematização ao afirmar que:

Nas 19 edições foram diversos os textos publicados, bem como as seções que compuseram a revista. No entanto, duas delas se mantiveram constantes em todos os números: *Matemática* e *Língua Vernácula*. Além delas, *Geografia* e *História* também estiveram presentes em todas, mas com alternância quanto ao título das seções. A *Orientação Educacional* marcou presença em todas as edições, no entanto, em uma delas foi apresentada junto com *Didática Geral*. As *Atividades Extraclasse* passaram a fazer parte no número 10 e, desde então, estiveram em todas as edições. Ainda, outras seções marcadamente relevantes, presentes em praticamente todos os números foram *Didática Geral*, *Latim*, *Línguas Estrangeiras*, *Ciências Naturais*, *Desenho*, *Física*, *Química*, *Trabalhos Manuais* e *Noticiários/Relatórios da Cades*. (MIRANDA, 2019, p. 103-104, grifos no original).

Evidenciamos o destaque da Orientação Educacional e sua presença em todas as edições, respaldando nossa hipótese de que a OE era um tema recorrente nas apresentações e publicações da CADES¹⁵.

Os artigos da RES sobre Orientação Educacional não diferiam das características gerais observadas nas disciplinas curriculares, no entanto, no caso da OE, alguns aspectos foram singulares. O tema era considerado novidade para parte das escolas brasileiras, assim os textos traziam definições, legislação, teorias, conclusões de eventos sobre a OE e orientações, relato de experiências nacionais e internacionais. Alguns textos foram publicados concomitantemente na RES, nos documentários dos Simpósios de Orientação Educacional e nos COE, e sob este olhar, percebemos que os periódicos não destoavam em suas finalidades. Entendemos os artigos como uma estratégia de formação dos orientadores educacionais, com o intuito de dar um embasamento teórico (embora aligeirado) e que apontava para condutas metodológicas e práticas desta função.

O início das edições da RES trazia textos da Redação e assuntos gerais (ou legais) sobre o Ensino Secundário¹⁶, em seguida estava a seção de Didática Geral que explanava noções de didática, metodologias, textos sobre experiências e etc.

15 Selecionamos o COE e a RES como fontes principais para esta análise. Ambos publicaram textos de momentos da OE (simpósios, legislação, jornadas, experiências, pronunciamentos, teorias e etc.), representando uma exemplaridade do que teria sido anunciado, escrito e experimentado sobre a OE.

16 Exceto a Revista Escola Secundária nº 19.

A próxima seção (geralmente a terceira) era a de Orientação Educacional e depois viriam as disciplinas específicas do currículo. Acreditamos que esta distribuição não é ingênua ou aleatória. A sequência dos temas é uma estratégia utilizada, possivelmente, pelo redator-chefe da Revista. Tendo em vista que a Campanha se disponibilizava a “aperfeiçoar” o Ensino Secundário, a RES começaria por ensinar o professor a como dar aula (Didática) e como ajustar esse aluno (Orientação Educacional) para, então, orientá-lo sobre como ministrar os conteúdos de sua disciplina. A primeira RES trouxe uma explicação da Redação sobre o propósito e intuito da seção de Orientação Educacional. O texto dizia que:

Esta secção, reservada ao estudo e à discussão dos problemas de orientação educacional, visa a familiarizar os leitores com a complexa problemática psicológica dos adolescentes de nossos dias e a sugerir os procedimentos e técnicas mais aconselháveis para o seu tratamento pelos professores. Os problemas vividos pelos adolescentes refletem-se freqüentemente nas aulas, condicionando suas atitudes, seu comportamento e seu aproveitamento nos estudos. O professor, como autêntico educador, deverá desenvolver sua sensibilidade para perceber os índices dessa problemática adolescente e familiarizar-se com as técnicas mais apropriadas para seu tratamento eficaz.

Paralelamente, é urgente a necessidade de desenvolver em nosso país uma compreensão mais objetiva dos Serviços de Orientação Educacional, previstos pela Lei Orgânica do Ensino Secundário para todos os ginásios do País, e das maneiras práticas de organizá-los e mantê-los em bom funcionamento. É o que esta secção de nossa Revista visa conseguir. (REDAÇÃO, 1957, p. 24)

A seção foi apresentada como um espaço para entender e resolver os “problemas dos adolescentes”. A revista oferecia o entendimento da “complexa problemática psicológica dos adolescentes” de “maneiras práticas”. No decorrer dos artigos é explicitada a importância dada à OE no papel de resolver problemas dos alunos ou, mais especificamente, ajustar o aluno, para tornar o ensino mais efetivo. Também há o reconhecimento de que as escolas brasileiras não tinham compreensão dos objetivos reais da implantação dos Serviços de Orientação Educacional, assim, esta seção contribuiria para tal entendimento. Segundo Fernandes, a seção de “Orientação Educacional” da RES era um ponto forte da revista, pois destacava “o entendimento de que a boa escola se faz com base em professores qualificados com sólidos conhecimentos sobre a didática, aliada à gestão eficiente da escola”. (FERNANDES, 2007, p. 92).

Posteriormente, os artigos sobre a OE presentes na Revista Escola Secundária foram reunidos em coletâneas impressas. Até o momento encontramos dois volumes publicados pela CADES. O primeiro contém uma coletânea de 14 artigos (presentes entre a primeira e a décima sexta revista), e o segundo volume, publicado em 1963¹⁷, possui a seleção de 12 artigos. Ao que parece, seria mais uma tentativa de tentar alcançar os orientadores educacionais por meio de uma publicação mais específica, considerando que nem todos teriam acesso ou interesse em ler toda a Revista da Escola Secundária.

Embora existisse um discurso de unificação nacional, notamos que a maioria dos autores eram profissionais do Rio de Janeiro e do Distrito Federal. Provavelmente existia uma rede de conhecimento entre esses autores que estabeleciam contatos e convites para a escrita dos artigos¹⁸. Alguns eram oriundos de São Paulo e Rio Grande do Sul, isto porque os dois primeiros Simpósios de Orientação Educacional foram realizados nas cidades de São Paulo e Porto Alegre e, como já comentamos, alguns dos textos publicados são frutos de falas e apresentações destes simpósios. Neste sentido, a cidade do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre aparecem como lugares estratégicos para disseminação das representações da OE no Brasil, pelo cargo governamental de seus autores ou pela experiência que possuíam pela atuação em escolas ou faculdades. Minas Gerais apresenta dois autores principais, seguido de Pernambuco (onde foi realizado o III Simpósio de OE) e Goiás com um autor principal cada. Pontuamos a ausência da participação de autores da região Norte do Brasil nas publicações.

Dentre os autores 58% eram mulheres e 42% eram homens, desta forma, não podemos demarcar a Orientação Educacional do período como um espaço exclusivo de um gênero, pois, ao menos nas publicações da CADES, tanto professoras como professores possuíam um lugar de fala. No entanto, dos cinco escritores que possuem maior quantidade de textos publicados, apenas um é do sexo masculino.

Praticamente todos os autores são apresentados como “professores”, contudo 27% deles são identificados como religiosos da Igreja Católica (madre, irmão, padre, dom – bispo). É interessante destacar que essa diferenciação não significava uma contraposição no estilo de escrita, visto que entre as publicações encontramos artigos de religiosos que pretendiam dar um tom científico sobre a OE, e textos de professores civis que possuíam um cunho católico fervoroso, como é o caso

17 Aqui levantamos duas hipóteses: é possível que existia um terceiro volume publicado com a coletânea dos artigos que faltavam, ou que houve um projeto para uma nova coletânea que, com o desaparecimento da CADES, não chegou a ser publicada.

18 Percebido a partir da fala da professora Lais Esteves Loffredi, uma das autoras com mais textos publicados (LOFFREDI, 2019).

da professora Maria Junqueira Schmidt¹⁹ (nome mais expressivo das publicações sobre a OE na CADES).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de as legislações referentes à Orientação Educacional serem publicadas nas décadas de 1940, 1950 e 1960, os aparatos legais ofereciam poucos indícios sobre a abrangência da atuação dos orientadores educacionais nas escolas secundárias. Aproveitando o momento, a CADES viu uma oportunidade de utilizar eventos e publicações para formar professores e orientadores educacionais. As publicações da CADES sobre a OE eram produzidas por professores e destinadas aos professores, como uma estratégia de aproximar o material de seu público-alvo. Todos os autores tinham uma ligação direta ou próxima de atividades relacionadas à Orientação Educacional. Eram docentes do Ensino Secundário, do Ensino Superior, de Institutos de Educação, formados em Psicologia, que possuíam cargos administrativos no governo, que trabalhavam com formação de professores ou que atuavam em instituições públicas e privadas (como universidades católicas). Desta forma, num período em que a OE ainda estava sendo divulgada, a CADES procurava por pessoas que possuíam experiência na área para compartilhar com os demais docentes os seus conhecimentos. Havia, ainda, a fala oficial de que as publicações eram a oportunidade da CADES de “levar a todos que – interessados embora – não lograram participar dos trabalhos já realizados, uma colaboração que esperamos possa rasgar a muitos novas perspectivas para a sua cultura pedagógica e para a sua tarefa educativa” (AMADO, 1960, p. 6). Assim, orientadores educacionais do Brasil teriam acesso às informações que circulavam em eventos e, também, receberiam uma formação sobre a sua função na escola secundária.

REFERÊNCIAS

AMADO, G. Apresentação. In: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: CADES, nº 1, 1960, p. 5-6.

BALBINO, A. Exposição de motivos que acompanhou o projeto de decreto relativo à instituição da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. In: **Documentário 1** – Diretoria do Ensino Secundário – Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. BRASIL: MEC, janeiro de 1954, p. 32-38.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Uma Campanha e suas publicações: a Cades e a revista Escola Secundária. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - Sipemat, 3. 2012, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza – CE, 2012, p. 1-11.

¹⁹ Para saber mais ver SKRUSINSKI, Joana Gondim Garcia. *Maria Junqueira Schmidt: um projeto de fé em favor da família*. Curitiba: Appris, 2020, 199p.

BARRETO, R. A. D. N.; THOMAZ, A. Â. Práticas reformistas na educação brasileira: a contribuição dos irmãos Gildásio e Gilson Amado. *In: Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 46, jun2012, p. 264-277.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Exposición del libro brasileño contemporaneo**. Lisboa: MEC, abril de 1959, 229p.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/4/1942c, Página 5798.

BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/11/1953, Página 19912.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1: Artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

CORREIO DA MANHÃ. Mestres peruanos interessados em experiências brasileiras. Rio de Janeiro, 05 de julho de 1959, p. 34, c. 7-8.

CORREIO DA MANHÃ. Publicações didáticas visando o aperfeiçoamento do ensino. Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1960, p. 28, c. 7-8.

CORREIO PAULISTANO. Ensino Profissional. São Paulo, 26 de junho de 1954, p. 83, c. 7-8.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Afinal! De novo nas livrarias as grandes obras de Luiz Edmundo o notável reconstrutor da história do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 07 de outubro de 1956, p. 46, c. 1-2.

FERNANDES, A. L. C.; XAVIER, L. N.; CARVALHO, L. M. de. Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963) *In: Revista Brasileira de História Da Educação*, nº 15 set./dez. 2007, p. 79-97.

FONSECA, S. A. da. A Revista “Escola Secundária” e o programa de professores da CADES. *In: ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa*, 2003, 8p.

GRINSUN, M. P. S. Z. Orientação Educacional: um imperativo da lei ou uma necessidade de fato? *IN: Forum*. Rio de Janeiro: out./dez., 1979, p. 96-107.

GRINSUN, M. P. S. Z. **A importância da Orientação Educacional no processo educativo**. Tese (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação – Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976, 399p.

LOFFREDI, L. E. **Entrevista com Lais Esteves Loffredi**. Rio de Janeiro, 17 de julho de 2019.

MARTINS, J. do P. **Princípios e métodos de orientação educacional**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

MIRANDA, B. C. B. **A Cades e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960**. Tese (doutorado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2019, 248p.

MORAIS, A.; MARTINELLI, B. C.; CABREIRA, L. As mulheres e o trabalho: que espaço elas ocupam. *In: Akropolis*. Umuarama, v. 20, n. 3, p. 187-202, jul./set. 2012.

NÉRICI, I. G. **Introdução à orientação educacional**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

PEDROSA, J. G. A atuação de Robert Auguste Edmond Mange (1885–1955) na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro nos anos 1930 e 1940. *In: Educ.&Tecnol*. Belo Horizonte: v. 19, n. 2, p. 47-58, maio/ago. 2014.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS PUBLICAÇÕES DA
CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

PÉREZ-RAMOS, A. M. de Q.; RUDOLFER, N. da S. (ex-ocupante da Cad. 2) é destacada na memorável saga das pioneiras do Brasil na obra de Hebe C. Boa-Viagem A. Costa.

In: Boletim Academia Paulista de Psicologia - Ano XXV, nº 2, 2005, p. 40-45.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94625207>. ISSN 1415-711X.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. *In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos, v.1. p. 145-177.*

PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO. Haley Bessa: homenageado. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, p. 372.

ROSA, F. T. da; DALLABRIDA, N. CIRCULAÇÃO DE IDEIAS Sobre a renovação do Ensino Secundário na Revista Escola Secundária (1957-1961). *In: Hist. Educ. (Online). Porto Alegre: v. 20, nº 50, Set./dez., 2016, p. 259-274.*

REDAÇÃO. Orientação Educacional. *In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº1, junho de 1957, p. 24.*

REDAÇÃO. Novos rumos para o Ensino Secundário. *In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº6, setembro de 1958, p. 3-5.*

SANTOS, O. de B. Da Orientação Educacional e Profissional à "Counseling Psychology". *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959, p. 94-108.*

SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.2, p. 709-729, jul./dez. 2006.

STEIN, C. A. **"Por Deus e pelo Brasil": a juventude brasileira em Curitiba (1938-1945).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008, 232p.

XAVIER, M. do C. Educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. *In: GIL, N.; ZICA, M. da C.; FARIA FILHO, L. M. Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – Séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (p. 205-232).*

XAVIER, L. N. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. *In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos, v.1. p. 127-143.*

XAVIER, L. N. Itinerários profissionais de professores no Brasil e em Portugal: redes de intercâmbio no contexto de expansão do movimento da Escola Nova. *In: Revista História da Educação. RHE Porto Alegre: v. 15, n. 34, Jan./abr. 2011, p. 117-136.*

SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: METAMORFOSES E SENTIDOS NUM PERCURSO HISTÓRICO (1940-1960)

George Fredman Santos Oliveira

A presente reflexão tem por objeto o histórico semântico do ensino médio no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960. Nesse arco temporal, a pesquisa realizada no mestrado detectou, nas fontes documentais oficiais e jornalísticas, o investimento das políticas em educação em uma conversão terminológica que conduziria à inculcação de um sentido e de uma pragmática em relação àquela etapa de ensino para sua acomodação em um modelo social de meados do século XX premido pelo Nacional-Desenvolvimentismo. Nesse contexto, uma cultura técnico-científica tornara-se um encargo para a escola e para o estudante do arranjo das ramificações do ensino médio de então, com reflexos atuais. Esta pesquisa tem caráter qualitativo, inspirada no Contextualismo Linguístico analisa fontes textuais e a historiografia sobre o ensino médio referente ao recorte temporal mencionado.

UM PARADIGMA INICIAL

Um registro paradigmático do termo *ensino médio*¹ no Brasil, considerado nesta pesquisa, é o do Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910², que cria e aprova

1 O presente texto retoma, com algumas ampliações, um tópico da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado defendida no ano de 2019 sob o título *A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) no Estado de Santa Catarina*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).

2 A pesquisa para este artigo se concentrou na legislação sobre a Educação da página da Câmara dos Deputados Federais (<https://www.camara.leg.br/>) e fontes jornalísticas da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (<http://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>). O registro mais antigo do termo *ensino médio* localizado na Hemeroteca é de 1838, ainda no Período Imperial, no jornal

o regulamento do Ensino Agronômico (BRASIL, 1910). Esse diploma legal caracteriza o ensino agrícola assim:

CAPITULO I

Art. 1º O ensino agronomico instituido no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, de accôrdo com o presente regulamento, tem por fim a instrucção technica profissional relativa á agricultura e ás industrias correlativas, e comprehende o ensino agricola, de medicina veterinaria, zootechnia e industrias ruraes.

CAPITULO II DO ENSINO AGRICOLA

Art. 2º O ensino agricola terá as seguintes divisões:

- 1º Ensino superior.
- 2º Ensino médio ou theorico-pratico.
- 3º Ensino pratico.
- 4º Aprendizados agricolas.
- 5º Ensino primario agricolas.
- 6º Escolas especiaes de agricultura.
- 7º Escolas domesticas agricolas.
- 8º Cursos ambulantes.
- 9º Cursos connexos com o ensino agricola.
- 10º Consultas agricolas.
- 11º Conferencias agricolas (BRASIL, 1910)³.

Aurora Fluminense, n. 16, de junho daquele ano, num texto, sem autoria declarada, intitulado "A instrução pública e o Colégio Pedro II" (A AURORA FLUMINENSE, 1838, p. 3-4). O registro mais antigo na base legislativa da Câmara dos Deputados Federais é de 1910, do Decreto n. 8.319, de 20 de outubro (BRASIL, 1910), utilizado como amostra neste trabalho. Entre as décadas de 1830 e 1910 foram localizadas 290 ocorrências na Hemeroteca, enquanto na página da Câmara dos Deputados Federais foram apresentadas seis ocorrências entre 1892 e 1910, mas com a efetividade do termo no texto legal de apenas um registro, como se deduz, no Decreto de 1910. Percebe-se a introdução de um uso do termo que começou de maneira difusa na imprensa e na sociedade para a esfera legislativa, com a adoção mais sistemática nos anos 1950, com o Decreto n. 30.544, de 14 de fevereiro de 1952, que Promulga a Carta da Organização dos Estados Americanos, firmada em Bogotá, a 30 de abril de 1948 (BRASIL, 1952).

3 O texto utiliza as duas nomenclaturas: agrônômico e agrícola. Foi mantida a grafia do texto original para a transcrição

Destaca-se que a introdução desse documento trata de uma formação profissional *strictu sensu*, em princípio porque se nota que seu instituidor seja o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e não a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos⁴, vinculada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (BRASIL, 2021) na Primeira República. Porém, é preciso avançar por mais alguns parágrafos e artigos que compõem o Decreto para que o leitor possa confirmar essa primeira impressão e inferir que, num primeiro momento, uma tipologia de ensino regulamentado pelo texto é chamado de *ensino médio* naquele micro contexto normativo e formativo, e que esta decisão terminológica atende a um *uso* determinado pela finalidade do legislador ao mesmo tempo em que informa a *concepção* empregada com a delimitação deste uso. No Capítulo XVI, e do artigo 139 ao artigo 156 do Capítulo XVII encontra-se a descrição detalhada do objeto e dos fins do ensino agrícola médio ou teórico-prático, bem como dos laboratórios e instalações das escolas médias ou teórico-práticas: composição de cátedras, disciplinas e estrutura curricular, organização da seriação e tempo letivo. Para ficar claro: o texto legal informa uma especificação, *trata de uma divisão dentro do ensino agrícola como ensino médio*; não é uma generalização, na qual todo tipo de ensino médio seja ensino agrícola!

Este pequeno exercício introdutório, que buscou localizar a ocorrência do termo *ensino médio* num rol de documentos que se prestam como fontes da argumentação a ser construída neste trabalho, está a serviço de situar o termo historicamente. A pesquisa demonstrou que, nos jornais consultados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>), a aparição do termo no Decreto de 1910 traz, para as primeiras décadas do século XX, riquezas de informações sobre o próprio decreto e a criação dos cursos de agronomia em diversos estados do país. A título de conhecimento, cita-se o *Relatório dos Presidentes dos Estados Brasileiros de 1916*, publicado pelo então presidente de Minas Gerais, Delfim Moreira da Costa Ribeiro (MINAS GERAIS, 1916), onde se lê sobre os cursos agrícolas criados, em especial das escolas particulares subvencionadas pelo estado mineiro: a Escola Agrícola Dom Bosco, na atual Região dos Inconfidentes, sob o comando da Congregação dos Padres Salesianos à ocasião; a Escola Agrícola de Lavras, que se tornaria na década de 1960 a Universidade Fede-

4 O Ministério da Educação, como pasta executiva autônoma no governo federal, passa a existir em 1930 com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, no Governo Provisório de Getúlio Vargas. Com Gustavo Capanema, que chefiou o Ministério de 1934 a 1945, decisões mais centralizadas sobre a organização da educação geral e profissional serão delineadas ao lado de iniciativas do presidente do país que atribuíram a entidades particulares, como a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e Confederação Nacional do Comércio (CNC), as respectivas aprendizagens profissionais com o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) por meio Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) por meio do Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (CPDOC, 2021; CUNHA, 2005; BRASIL, 1942b, 1946a; 2021).

ral de Lavras (UFLA); o Instituto Polytechnico de Juiz de F6ra, sob a ger6ncia da Congrega77o do Verbo Divino (MINAS GERAIS, 1916).

Pocock (2003), um dos representantes do Contextualismo Linguístico em *Linguagens do ideário político*, assim descreve uma metodologia em pesquisa histórica que parte dos usos da linguagem para a constru77o dos sentidos presentes nesta história:

N6s esperamos encontrar uma linguagem como contexto [...] o historiador do discurso político que come77a a surgir nesta exposi77o de sua prát1ca investe seu tempo aprendendo as “linguagens”, idiomas, ret6ricas, ou paradigmas em que tal discurso se realizou ao mesmo tempo estudando os atos de enuncia77o que foram emitidos nessas “linguagens”, ou na linguagem formada por um composto delas. (POCOCK, 2003, p. 66-67, aspas do original).

Nesse sentido, adverte o autor, a linguagem n7o 6 transparente como aparentemente se insinua. A naturalidade com que os escritores-falantes de uma comunidade linguística empregam a linguagem, ou melhor: empregam a linguagem e sua naturaliza77o, obnubila o fato de que se trata de artefatos socioculturais, e que nesta condi77o n7o s7o apenas os instrumentos que narram a história, mas que t7mbem s7o produtos históricos. Apoiando-se em Wittgenstein (1953) e seus *jogos de linguagem*, assim como em Austin (1990) nos seus atos de fala, 6 possível verificar que: “os jogadores efetuam seus atos de fala de acordo com as regras do jogo” (POCOCK, 2003, p. 78). Com isso, o autor indica aspectos importantes para a abordagem que prop6e: o car7ter convencional, p7blico e historicamente situado dos sentidos desses atos de linguagem que, para o ganho do que se faz neste trabalho com fontes escritas, “6 extremamente comum, embora talvez n7o necess7rio, constatar que esses atos na linguagem foram organizados em forma de texto” (POCOCK, 2003, p. 72).

JOGANDO COM O PARADIGMA

Neste instante, o leitor pode se perguntar para o quê esta pequena digress7o para a d6cada de 1910 e o excursus te6rico orientado por Pocock contribuem ou se relacionam com a sem7ntica e pragmática para o ensino m6dio no Brasil: metamorfoses e sentidos num percurso hist6rico entre as d6cadas de 1940 e 1960? Este pequeno ato introdut6rio, como diria Wittgenstein (1953⁵), 6 um *paradigma*, uma

5 Na tradu77o utilizada para este artigo n7o foi indicada a data da publica77o, por isto optou-se por indicar a primeira data da publica77o do texto original

amostra preparatória para o leitor se familiarizar com o jogo de linguagem que a pesquisa estabelece entre as fontes, o pesquisador e o leitor.

Ele é, no nosso jogo, um paradigma; algo com o que se compara. E constatar isso pode significar fazer uma constatação importante; mas ela é, apesar disso, uma constatação que diz respeito ao nosso jogo de linguagem – nosso modo de apresentação. (WITTGENSTEIN, 1953, p. 50).

Para além do aparente engano em relação ao recorte temporal e “desperdício” filológico em localizar a gênese do termo *ensino médio* em alguns textos da/sobre/para a educação no Brasil, o aprendizado inicial que tal *apresentação* estabelece a esta altura do trabalho entre o pesquisador e o leitor é demarcar alguns pressupostos: o termo *ensino médio* tem uma história anterior ao recorte selecionado para a pesquisa; as confusões em torno do uso do termo tanto nos diplomas legais, jornais, textos científicos/acadêmicos podem ser resultadas de usos diferenciados do termo, ou da inovação do uso do termo; a concepção, o uso e os efeitos práticos do ensino médio ora se distanciam, ora se aproximam em relação ao tipo de jogo que os agentes envolvidos estabelecem com os propósitos formativos históricos que elegem para a educação do jovem nessa etapa de ensino.

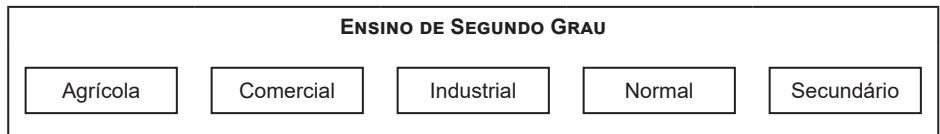
A nomeação relativa aos usos do termo, enfim, contém a implicação dos sentidos que o termo assume frente às práticas sociais, que a depender da autoridade ou da força do agente social que nomeia e usa esse termo no texto, na política educacional ou na prática pedagógica (com maior ou menor consciência) se compromete com a transmissão/reprodução de tais sentidos. É o que, de uma maneira mais extensiva, tentará se argumentar a partir de agora olhando para a transição semântica mobilizada entre as Leis Orgânicas do Ensino dos anos de 1940 e a Lei de Diretrizes de Bases Nacionais da Educação de 1961 (LDBEN - BRASIL, 1961).

O professor Gildásio Amado⁶, figura importante na mobilização dessa conversão semântica, resume a impressão geral que se fortalecia no campo educacional progressista a respeito da morfologia do ensino de segundo grau que chegava aos anos 1950: “com as leis orgânicas da década de 40 institucionalizavam-se os cursos

6 O professor Gildásio Amado, ex-diretor do externato do Colégio Pedro II, assume a Diretoria do Ensino Secundário (DES) em meados dos anos 1950, com um breve afastamento entre 1963 e 1964. Logo após a deflagração do golpe civil-militar de 1964, ele reassume a Diretoria e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), por meio das quais promove um maciço investimento na reforma do ensino secundário. Mesmo após deixar a DES, é convidado para se tornar assessor técnico do Departamento de Ensino Fundamental e chefe da Assessoria do Ensino de 1º grau em 1971, tornando-se um dos membros do grupo de trabalho da reforma do ensino de 1º e 2º graus que deu fundamento à publicação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (AMADO, 1973).

profissionais. Dava-lhes organização metódica, mas com cuidado de marcar sua distinção do ensino secundário” (AMADO, 1973, p. 62). O professor refere-se ao dualismo conhecido na pesquisa em educação: “em verdade, estas leis consagravam o sistema de dois ensinos estranhos um ao outro, o acadêmico e o profissional” (AMADO, 1973, p. 63). Ao se propor a visualização do arranjo das leis orgânicas concebidas pelo então ministro da educação Gustavo Capanema nos anos quarenta, nota-se que, embora a morfologia possa ser representada num quadro sistêmico, os fins da educação da formação dos jovens na moldura em que fora organizado como *ensino de segundo grau* são tratados tendencialmente de forma hermética na legislação para cada ramo do ensino, conforme pode ser visualizado no Quadro 01.

QUADRO 01 – ENSINO DE SEGUNDO GRAU E SEUS RAMOS NAS LEIS ORGÂNICAS DOS ANOS 1940



FONTE: DO AUTOR, 2021.

A constatação do professor Gildásio Amado era compartilhada por outras pessoas envolvidas com as políticas em educação à época, tal como Anísio Teixeira:

o ensino secundário acadêmico e o superior para a elite e pequena parcela da classe média, devido à existência daquelas poucas instituições públicas desse ensino. O povo, propriamente dito, não chegava a ter ou a poder freqüentar a escola, mas educava-se pela vida e suas formas de trabalho elementar. As escolas vocacionais masculinas davam sua pequena contribuição ao trabalho qualificado, anteriormente de tipo artesanal e com sistema próprio de aprendizado direto no ofício (TEIXEIRA, 1966).

Ao que Anísio Teixeira denomina na citação anterior de “escolas vocacionais”, Cunha (2005) dirá se tratar do ensino profissional, destacando a rigidez dos percursos formativos desenhados em cada lei orgânica:

Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º ciclo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, prepara-

tórios apenas para os seus respectivos segundos ciclos... O ensino posterior ao primário estava dividido em duas partes. A primeira parte correspondia ao ensino secundário, formador das elites condutoras (as “individualidades condutoras”), propedêutico ao superior que o seguia e completava sua formação. A segunda parte correspondia aos ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola) (CUNHA, 2005, p. 41-42, aspas do original).

A conversão semântica que ocorre entre o formato do ensino secundário da Lei Orgânica de 1942 (BRASIL, 1942a) com os acúmulos legislativos posteriores até a publicação da LDBEN de 1961 provoca uma entorse na concepção de ensino secundário-médio, que passa por uma reelaboração mediada pelo instituto da equivalência e se irradia para além da formulação da escrita legal. O documento *Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1969b) sistematiza o ementário de pronunciamentos do Conselho Federal de Educação e atos oficiais relativos ao ensino médio, publicados em *Documenta de números 1 a 90* até a publicação da LDB de 1961. O material ocupa-se, em grande parte, de suas instruções com a questão da equivalência, partindo do seguinte julgamento:

Art. 26 - Um curso é equivalente a outro quando os seus currículos e programas, embora diferentes, situam-se em um mesmo nível de estudos e propiciam aos alunos um correspondente grau de maturidade.

Art. 27 - São equivalentes entre si os seguintes tipos de curso médio (P. 274/64, Doc. 31):

I - No 1º ciclo: a) o ginásio secundário; b) o ginásio que inclua orientação para o trabalho; c) os ginásios industrial, agrícola e comercial; d) o ginásio normal; e) outros tipos de ginásios além dos enumerados; f) cursos de nível ginásial ministrado em escola de país estrangeiro; g) a 6.a série primária e a 1.a ginásial.

II - No 2º ciclo: a) colégio secundário; b) os colégios técnicos industrial, agrícola e comercial; c) as escolas normais de grau colegial; d) outros tipos de colégios além dos enumerados; e) cursos de nível colegial ministrado em escola de país estrangeiro. (BRASIL, 1969b, p. 32).

São duas as leis de equivalência: a primeira, a Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950 (BRASIL, 1950), proporciona aos alunos egressos dos primeiros ciclos das ramificações profissionalizantes (agrícola, comercial e industrial) o direito de pleitear

arem, mediante submissão a exame de suficiência, o ingresso no segundo ciclo do ensino secundário propedêutico previsto no artigo 12 do Decreto-Lei n. 4.244 de 1942 (BRASIL, 1942a). A segunda, a Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953 (BRASIL, 1953), segue a mesma orientação da lei anterior, mas acrescenta aos contemplados – os alunos egressos dos cursos normal, ginásio militar e seminário eclesiástico – o direito de equivalência do primeiro ciclo cursado nos cursos profissionalizantes, ampliando, dessa forma, a cobertura da equivalência do diploma anterior. Essas duas leis não alteram o dispositivo curricular elencado no Decreto-Lei de 1942, o que significa que as competências requeridas ao aprendizado tanto numa, quanto noutra ramificação de ensino, para o ingresso no segundo ciclo do ensino secundário, recaem sobre as mesmas exigências, pelo menos nesses três regramentos até aqui expostos.

O professor Gildásio Amado (1963), numa palestra intitulada “Ginásio Moderno”, realizada para a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 29 de outubro de 1963, descreve o significado do ginásio moderno tendo em mente os efeitos da equivalência entre os ramos do *ensino médio*, o que seria essa integração, tomando como base a flexibilização curricular:

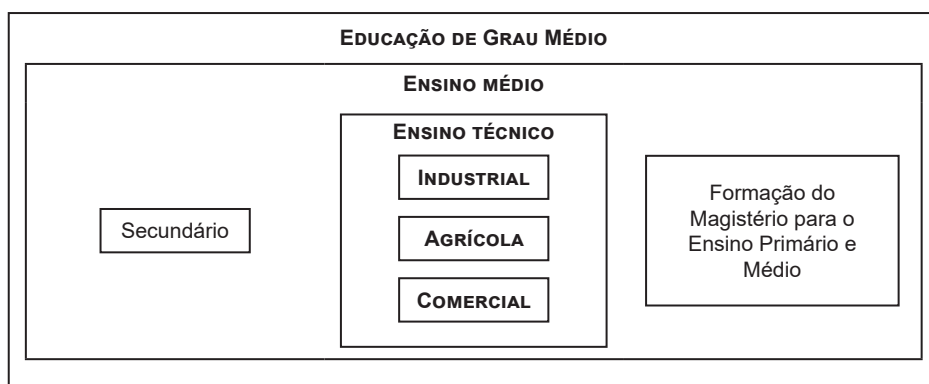
Ao mesmo tempo em que o ensino secundário fazia as tentativas de sair do rígido esquema em que fora aprisionado, de se tornar mais diferenciado, de até incluir disciplinas de iniciação técnica, em outro setor do ensino médio criavam-se condições legais que teriam permitido evoluir no sentido de sua maior *identificação* com o ensino secundário. (AMADO, 1963, p. 13, *italico meu*).

Luiz Antônio Cunha (2005, p. 155) prefere a expressão “secundarização” a “identificação” do ensino industrial a esse respeito. Para esse autor, a equivalência entre as ramificações do ensino médio e o ensino secundário, coroada, por fim, na LDBEN de 1961, significou a abertura de um grande precedente entre a concepção e a pragmática do ensino secundário:

Quando, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, em fins de 1961, muitas de suas inovações já tinham sido realizadas, total ou parcialmente, por várias leis e decretos, em particular a equivalência dos ramos do ensino médio, para efeito propedêutico, e o conteúdo não profissional do curso industrial, 1º ciclo... A partir desse momento, além do curso industrial ir paulatinamente tendendo a se identificar com o secundário, este por sua vez, iniciou um deslocamento na direção daquele, com a introdução, no seu currículo de uma disciplina vocacional. (CUNHA, 2005, p. 165; 167).

A terminologia aplicável à faixa do ensino intermediário com os seus respectivos ramos, pelo menos até o primeiro triênio da década de 1950, já sinalizava para uma mudança. Conforme ilustrado no Quadro 01, segundo a morfologia adotada pelo legislador, não há que se falar em *ensino médio* na caracterização oficial do ensino brasileiro, e sim estritamente em *ensino de segundo grau*, ainda que, extramuros aos gabinetes do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, a imprensa periódica passe cada vez mais a utilizar-se do termo *ensino médio* para se referir ora ao ensino secundário, ora a todos os ramos do ensino de segundo de grau, ora a qualquer um dos seus ramos isoladamente. A assunção dos graus de ensino anos mais tarde pela LDBEN de 1961 na moldura do *ensino de grau médio* converte o termo *ensino de segundo grau* em *ensino médio*, e neste sistematiza o ensino secundário, a formação do magistério e o ensino técnico. A conversão terminológica se produziria com a Lei n. 1.821 de 1953 e se consolidaria com a LDBEN em 1961, o que leva à conformação demonstrada no Quadro 02.

QUADRO 02 – EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO, LDBEN DE 1961



FONTE: DO AUTOR, 2021.

Pocock (2003) descreve esta capacidade performática de linguagem:

A criação e a difusão de linguagens, portanto, é em grande medida uma questão de autoridade das elites intelectuais... Mas, ao mesmo tempo, é a história de como os grupos leigos se apropriaram de idiomas profissionais para propósitos não profissionais, de como empregaram o idioma de outras fontes, de maneira a modificar seus efeitos... Nessa linha de raciocínio, podemos vislumbrar o uso antinômico da linguagem: o uso, pelos governados, da linguagem dos governantes, de maneira a esvaziá-la dos seus significados e reverter seus efeitos... quanto mais institucio-

nalizada for uma linguagem e quanto mais pública ela se tornar, mais ela estará disponível para o propósito de diversos locutores articulando diversas preocupações (POCOCK, 2003, p. 68).

Com essa citação de Pocock em mente e comparando os dois quadros apresentados para o arranjo do ensino de segundo grau conforme a terminologia das leis orgânicas dos anos de 1940 e o ensino de grau médio conforme a terminologia adotada na LDBEN de 1961, é possível verificar como a linguagem adotada para nomear cada morfologia de ensino veicula um *modelo*, bem como que os modelos não são uma ruptura brusca de significados, mas pleiteiam a *equivalência*. Se, no modelo do Quadro 01, como pode ser verificado, o percurso formativo conclui-se sempre na especificidade do próprio curso; o modelo do Quadro 02 abre a possibilidade para que quaisquer estudantes egressos dos ramos do ensino médio possam concluir sua formação num destino que os trata de forma *semelhante*: a formação superior, que ao contrário da terminalidade do ensino profissionalizante que lhe antecede, poderia conduzir-se por escolha diversa do que fora previsto em tal terminalidade.

Enquanto uma linguagem corrente entre educadores e mediadores culturais difundia o termo *ensino médio* com mais ou menos acurácia etimológica, num crescente movimento desde meados dos anos 1940, o legislador irá refletir esse movimento nos textos que regulam a organização do ensino médio a partir de meados dos anos 1950. Esta metamorfose terminológica sugere algo mais que um mero diletantismo por este ou aquele termo. Ela significa uma nova *convencionalização* em torno do termo com trânsito social entre as camadas letradas e a opinião pública, como o demonstram as ocorrências nos jornais e na produção da *intelligentsia* educacional presente naquele momento. Por exemplo, a pesquisa pelo termo *ensino médio* na Hemeroteca Digital para a década de 1940 retornou o resultado de 372 ocorrências; para a década de 1950, as ocorrências saltaram para 6.497; por fim, na década de 1960, aumentaram para 17.653 ocorrências. Se Pocock comunica que os governados se apropriam do dialeto dos governantes para modificar os efeitos sociais e os usos da linguagem para provocar novos efeitos, ou seja, agirem socialmente, poderia aqui ser dito que essa via é de mão dupla: governantes também foram ou são governados em algum momento, transportando consigo sua linguagem para a arena política.

Uma singularidade a esse respeito é exemplificada pelos trabalhos realizados por Jayme Abreu (1954), convidado por Anísio Teixeira para, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), entre os anos de 1953 e 1954, dirigir a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) (BERETA, CLARINO, DALLABRIDA, 2013), cujos exemplares digitais de todo o projeto da campanha encontram-se disponíveis na página de descrição arquivística do Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP - <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cileme>), permitindo, hoje, ao pesquisador conhecer, além dos resultados dos testes aplicados, os materiais e métodos empregados.

Qual é a singularidade desse evento da CILEME em relação à semântica e pragmática para o ensino médio entre as décadas de 1940 e 1950? Chama a atenção o fato de o autor do relatório da campanha enfatizar e privilegiar o ensino secundário, um dos ramos do *ensino de segundo grau* (levando-se em conta a terminologia aplicável, segundo o legislador), quando o arranjo do *ensino do grau médio* será fixado somente na LDBEN de 1961. Ou seja, o arranjo do *ensino de grau médio* ainda não existia formalmente quando se realizou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do *Ensino Médio* e Elementar; a sua morfologia era tácita. Teriam o INEP e o educador cometido algum equívoco terminológico ou conceitual a esse respeito? Certamente, não. Retoma-se aqui o que fora indicado na apresentação *paradigmática* deste texto sobre o significado, o uso, o conceito. O autor do relatório já se apropriara do uso tácito do significado do termo *ensino médio*, mesmo que a ênfase do seu estudo recaia sobre o ramo do *ensino secundário*; o uso tácito como inovação, e aqui é chamada a atenção para o propósito deste uso, inaugurado formalmente pela segunda lei de equivalência em 1953, a Lei n. 1.821, de março de 1953 (BRASIL, 1953). Porém, o mais importante é como essa inovação na linguagem indicia a renovação do modelo de educação para o ensino médio, como fora aqui antecipado nas constatações de Amado (1973) e Cunha (2005). Isso explica a intrínseca relação entre o *ensino secundário* e sua morfologia desde a Reforma de Campos (SILVA, 1955; DALLABRIDA, 2009; 2014; 2018) e o projeto educacional como plano de fundo da CILEME:

Tratar-se-á, portanto, dos textos publicados por Jayme Abreu como instrumentos indispensáveis à reforma do ensino secundário na época, reforma essa balizada pela intenção de romper com o ensino tradicional, que visava conferir uma revitalização pedagógica e didática sem precedentes para a conjuntura, e postadas na linha de frente da luta do ensino pela ação. (BERETA, CLARINO, DALLABRIDA, 2013, p. 2).

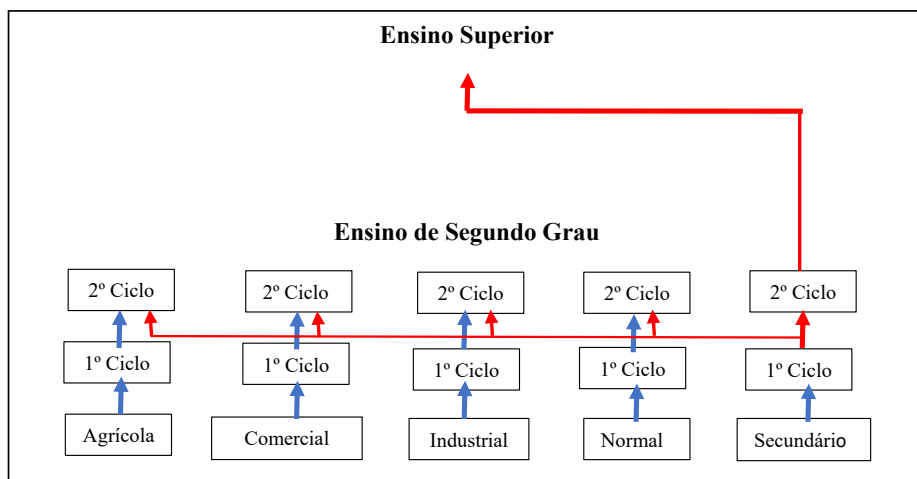
Entre as passagens terminológica e temporal dos quadros 01 e 02 há que se colocar a questão do funcionamento e representação sistêmica de cada morfologia dos modelos. Nas duas situações, a terminologia implica numa forma de concepção e representação gráfica distintas. Os quadros 01 e 02, por exemplo, tomam os termos do estatuto legal que os estabelece; na discussão aqui elaborada, utiliza-se esses termos (ou pelo menos esforça-se nesse sentido) o mais próximo possível da visão do legislador.

O termo *orgânico* usado para caracterizar as leis dos anos 1940 levaria a crer que se trata de uma interpretação sistêmica do *ensino de segundo grau*, o que, em termos de abordagem e resultado sociais, consiste numa antinomia, visto que cada lei disciplina o respectivo ramo de ensino sem que haja outra mediação interna ou externa que indique interdependência ou ordem necessária entre um e outro ramo, ou a progressão para o grau de ensino posterior (neste último quesito, salvo o caso do ensino secundário, obviamente).

Embora a representação do ensino médio na LDBEN de 1961 encontre-se numa maior predisposição ao arranjo sistêmico, a LDBEN não se configura num sistema fechado. Isto é explicado pela estruturação interna dos cursos que compõem a faixa de ensino agora chamado de *ensino médio*; aqui o legislador não liquida o formato dos cursos das leis anteriores, mas lhes propõe menos obstáculos por meio do que nomeia de flexibilização. Dessa forma, a divisão dos cursos em dois ciclos do regramento anterior permanece nos anos sessenta, porém com regras de tráfego suavizadas pela equivalência que estava dispersa em leis distintas desde os anos cinquenta.

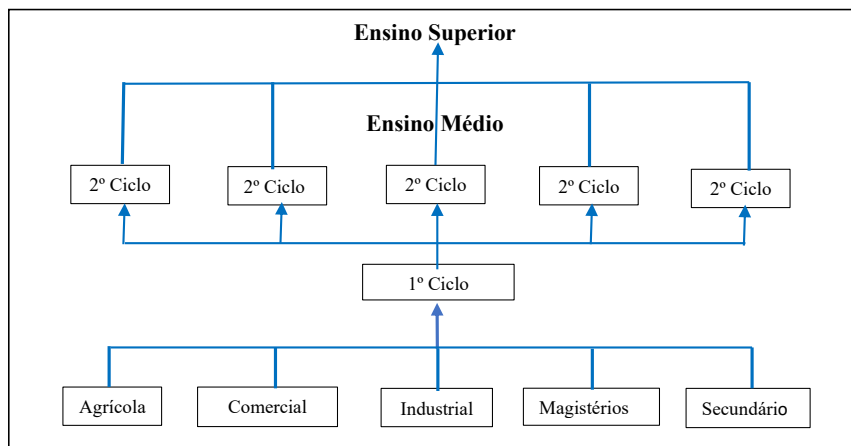
Então, as leis orgânicas de 1940 não são sistêmicas porque ali prevalece a independência cabal entre os cursos; e a lei de 1961 não é estritamente sistêmica porque a relação entre os cursos não se efetua por total interdependência, mas sim por um trânsito facilitado entre os mesmos, que se mantêm autônomos, em suma. Observem-se as duas próximas representações:

QUADRO 03 – ARRANJO DO ENSINO DE SEGUNDO GRAU NOS ANOS 1940 E SUA TERMINALIDADE



FONTE: ADAPTADO DE CUNHA (2005, p. 39).

QUADRO 04 – ARRANJO DO ENSINO DE GRAU MÉDIO PELA LDBEN EM 1961 E SUA
TERMINALIDADE



FONTE: ADAPTADO DE CUNHA (2005, P. 166).

Tal compreensão no universo da isonomia jurídica (o tratamento a ser dispensado ao estudante de qualquer um dos cursos, que, embora diferentes, não produziram distinção na vida escolar) e a produção dos efeitos na vida social irradiaram-se para a terminologia, tanto ao tempo, quanto *a posteriori*. Dessa forma, a indicação do termo ora toma a parte pelo conjunto, ora toma o conjunto pela parte, restando ao pesquisador encontrar, no contexto discursivo-temporal, a qual ensino efetivamente se refere quando é dito *ensino secundário* ou quando é dito *ensino médio*.

Retomando a representação temporal-terminológica do ensino secundário-ensino médio dos quadros 03 e 04, com o auxílio dos autores mencionados, a reflexão que se produz é a de que a conversão semântica realizada entre os termos ensino secundário-ensino médio na passagem das décadas de 1940-1960 presente nas leis e atos administrativos constitui uma estratégia baseada na linguagem materializada na sua forma-estrutura-conteúdo.

Recorrendo ao que Bourdieu (2008) desenvolve em *A economia das trocas linguísticas*, a negociação semântica realizada nos/pelos mecanismos do texto oficial reproduz a dinâmica de estratégia linguística na qual os interlocutores autorizados utilizam os recursos da linguagem oficial de posse do capital linguístico, social e cultural de que dispõem, trazendo o ensino secundário para uma disputa no campo político e no campo semântico ao dizer, por exemplo, que

Esta constância estrutural dos valores sociais dos usos da língua legítima torna-se compreensível quando se sabe que as estratégias

destinadas a modificá-la são comandadas em sua lógica e em seus fins pela própria estrutura, através da posição nessa estrutura da-quele que delas se vale. (BOURDIEU, 2008, p. 52).

A constância estrutural remete, no caso desta pesquisa, ao meio institucional produtor do discurso em seus *atos oficiais*, mais do que qualquer outra, instância portadora da *língua legítima*, em posição privilegiada e detentora dos meios para *modificá-la*. Dessa forma, a mesma lógica que serve à reprodução também serve à modificação, visto que a estrutura age em relação aos *fins*, o que equivaleria dizer, sem necessariamente entrar no campo da autoconsciência do agente, que a transição semântica observada é possível porque a estrutura, a lógica e os fins criam as condições *possíveis para*, tanto no contexto e nos textos analisados. A legitimidade e o reconhecimento dos agentes neste caso, seguindo a reflexão de Bourdieu, estão política e socialmente amparados no regime simbólico em que se desenvolve.

Outra percepção possível, partindo das considerações de Austin (1990) em *Quando dizer é fazer*, reside no aspecto performativo do ato normativo ou administrativo, transpondo os limites de registros fala-escrita. Esses atos vêm ao mundo com a função de ordenar, eleger, nomear, entre outros verbos performativos elencados por Austin. Em certo sentido, a terminologia jurídico-burocrática mimetiza algumas concepções austinianas quanto à tipologia utilizada no ordenamento presente no Direito Administrativo estudado no Brasil, por exemplo: atos normativos, atos ordinatórios, atos negociais, atos enunciativos, atos punitivos. A mímese se estende entre o modo, o fim e uso do termo, especialmente no momento em que este ramo do direito, em linhas breves, conceitua a tipologia do ato como a *fala da administração que produz os efeitos jurídicos* para o indivíduo ou o coletivo empírico.

Conferindo à linguagem e, de modo mais geral, às representações, uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade... O poder das palavras é apenas poder delegado do porta voz... Pode-se dizer que a linguagem, na melhor das hipóteses, que a linguagem representa tal autoridade, manifestando-a e simbolizando-a... O uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima. (BOURDIEU, 2008, p. 81; 87)

Bourdieu e Austin indicam que ação e palavra são produtos e produtoras das condições em que a própria linguagem funciona e regula os agentes de um dado regime simbólico. Esta compreensão, combinada às categorias da força ilocucioná-

ria e os enunciados performativos neste caminho discursivo, ilustra os processos sociais como na linguagem utilizada pelos formalismos rituais das cerimônias de crença, ou nos seus homólogos jurídicos e científicos.

A cunha inserida por Wittgenstein (1953) nas *Investigações filosóficas* devolve o caráter relacional entre linguagem e mundo aos jogos de linguagem. Ao modo wittgensteiniano, o presente texto torna-se objeto do jogo. Os elementos a serem tomados são os dois quadros e os quadros anteriormente apresentados:

Pois se você os examina, não vai ver, na realidade, algo que todos têm em comum, mas semelhanças, parentescos, e, na realidade, toda uma série dessas coisas. Como foi dito: não pense, veja! E o resultado dessa observação é agora: vemos uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem e se cruzam mutuamente. Semelhanças no grande e no pequeno... E o parentesco consistiria nas duas imagens, em que uma é uma mancha de cor delimitada imprecisamente, e a outra, recortada e formada de maneira semelhante, mas nitidamente delimitada. O parentesco é, então, tão inegável quanto a diferença. (WITTGENSTEIN, 1953, p. 55-62).

O tom didático que o autor assume por todo este texto não diminui o caráter oportuno do exercício proposto para auxiliar a perceber como a transição semântica se opera pela *familiaridade*. Desse modo, a ação discursivo-pragmática, alegada com a flexibilização do ensino no ciclo ginásial, é facilitada pelo pertencimento do ensino secundário à família do ensino médio.

A *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas (2012) comparece ao cenário como proposta do paradigma da comunicação e da intersubjetividade. Questionando a ação estratégica (instrumental), a abordagem de Habermas, num cotejo dialógico com a *linguistic turn*, propõe o *medium* linguístico:

O que torna a razão comunicativa possível é o *medium* linguístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam. Tal racionalidade está inscrita no *telos* linguístico do entendimento, formando um *ensemble* de condições possibilitadoras, e, ao mesmo, limitadoras. (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 20, *itálicos do original*).

A teoria da ação comunicativa habermasiana, concatenada às concepções apresentadas, possibilita a inteligibilidade da racionalidade pragmática presente à conversão semântica a que é sujeito o ensino secundário no período da década de 1940 a 1960. A reconstrução inteligível (HABERMAS, 1999, p. 125) do objeto de

pesquisa ensejada nesta última citação de Habermas, perpassada pela linguagem na sua condição de mediadora, tem presente esta constatação: a reprodução social, quando flui pelos canais linguísticos, está sujeita a certas restrições estruturais pelas quais ela não pode ser explicada causalmente, mas pode se fazer inteligível de forma reconstrutiva em sua lógica interna.

A empiria documental utilizada provê as fontes para este exercício mental, utilizando-se mais uma vez da expressão de Habermas, na qual a forma-estrutura-conteúdo encarnam a ação racionalizada nos tipos: ato normativo-ato administrativo. Novamente, perseguindo a tradição dialética, evita-se a explicação causal (a ordem da necessidade lógico-formal) pelo esforço da reconstrução inteligível da *lógica interna* subjacente à ação identificada nas fontes documentais: o câmbio semântico ensino secundário-ensino médio entre as décadas de 1940 e 1960 e o modo operativo dessa mudança nos cursos escolares propriamente ditos.

Numa síntese-diagnóstico feita pelo professor Gildásio Amado (1966) na direção da DES em dois documentos esclarecedores, esta lógica se revela, de forma sucinta, nas seguintes declarações: correlação entre planejamento educacional e planejamento econômico; unificação do ciclo ginásial com disciplinas práticas que visassem à orientação para o trabalho nos diversos setores de produção, atendidas as necessidades do meio; transformação do ginásio secundário em ginásio que incluía a orientação para o trabalho; expansão do segundo ciclo considerando aspectos quantitativos, princípios educacionais e *necessidades do desenvolvimento*; formação de professores que oferecesse visão ampla dos problemas universais, compreensão dos grandes problemas da educação e sua adequação à realidade nacional, bem como *suas implicações com o desenvolvimento* (AMADO, 1966; 1969), no qual a industrialização, em algum momento, passa a ser um problema para a formação dos jovens.

ENSINO SECUNDÁRIO

O diretor do Ensino Médio⁷ disse não ser possível, em uma entrevista, dar tôdas as impressões, focalizando apenas os “colégios de ensino secundário” e a “escola média” que são as mais importantes inovações da educação respectivamente na França e na Itália. Em outra oportunidade, mostrará o projeto de uni-

7 O professor Gildásio Amado, na verdade, à frente da Diretoria do Ensino Secundário (DES) e não diretor do *ensino médio* conforme escrito na citação da matéria; o termo ensino médio incorporado ao organograma do Ministério da Educação só ocorrerá com o Decreto n. 66.967, de 27 de julho de 1970, que dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e cria o Departamento do Ensino Médio naquela estrutura (BRASIL, 1970; SILVA, 1955, 1956; SCARDUA, 1981), durante o regime militar.

ficção do ensino médio na Alemanha (Gesamtschule). “Os colégios de ensino secundário – acentuou – a escola média e a Gesamtschule têm o mesmo objetivo: a substituição do regime de ensino separado (clássico, moderno, prático) por uma escola de base que, em continuação ao ensino primário e correspondendo ao nosso ginásio, assegure a todos os cidadãos, sem distinção de classes sociais, aquele grau de cultura comum de que depende a participação de cada um, como elemento ativo, na vida e no desenvolvimento de uma sociedade que atinge progressivamente níveis mais altos de industrialização”. (CORREIO DA MANHÃ, 1967, 23; aspas do original).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Voltando ao paradigma inicial deste artigo, é possível verificar como um termo no contexto de um determinado domínio – neste caso, o termo *ensino médio* no campo da Educação – funciona, num percurso histórico, como um veículo de sentidos, uma amostra, um paradigma. Na década de 1910, vê-se que, na amostra do texto oficial escolhido, o termo *ensino médio* se apresenta como um tipo dentro do ensino agrônomo. Isso ocorre porque o legislador assim concebeu, assim convencionou; o uso convencionado pelo legislador delimita o sentido do termo. Concentrando as buscas e a análise do mesmo termo num recorte temporal específico (as décadas de 1940 a 1960) e sobre fontes específicas (os textos legislativos e jornalísticos), percebeu-se que o uso do termo foi ampliado e assumiu outras formas paradigmáticas; observou-se que esses usos e formas paradigmáticas refletem modelos e objetivos formativos relacionados a algum modelo social perseguido pela forma de vida que se pretende estabelecer como hegemônica – neste caso, o desenvolvimentismo e a industrialização características daquelas décadas.

No paradigma de apresentação, foi possível detectar que o termo é uma parte dentro de um conjunto: o ensino médio é indicado como uma parte do ensino agrícola; igualmente, foi possível notar esse jogo em que a parte é levada a significar o conjunto, e o conjunto é reduzido à sua parte, como se seguiu entre os anos 1940 e 1960. A metamorfose da linguagem nessas décadas segue às vezes uma via tácita, às vezes uma via oficial. Na medida em que o termo vai se tornando cada mais público e cada vez disponível a um número maior de interlocutores, mais ele vai se tornando o termo oficial, ao ponto de o termos consagrado na LDBEN de 1961 e inovar o modelo morfológico que havia se imposto nas leis orgânicas dos anos 1940.

A convicção que se deseja formar no leitor com essa discussão é que as lógicas históricas e as lógicas sociais são acessíveis nas linguagens que portam os seus sentidos. É isto o que se pretende quando se diz que o *contexto é a linguagem*: essas

lógicas e sentidos não são entidades metafísicas, mas historicamente encarnadas de tal forma, que podem ser novamente acessadas e perscrutadas nos registros (nas fontes) que as sustentam.

Uma vez que a linguagem não é transparente, os seus sentidos não são apriorísticos, cabendo ao pesquisador localizar na linguagem de um tempo as possíveis confusões (WITTGENSTEIN, 1953) a que estão sujeitos os usos dos conceitos. Somente voltando-se aos textos e às práticas sociais, é possível verificar a multiformidade dos usos, e se há ou não um uso hegemônico ou que tende a se tornar hegemônico. Mas, também: os usos são objetos de disputas (BOURDIEU, 2008; HABERMAS, 2012). No espaço público (MOREL, 2016), os sentidos transitam entre a linguagem ordinária e a linguagem oficial, de tal forma que um paradigma se transforma em uma convenção, algo que não é difícil de perceber em se tratando dos atos oficiais do Estado.

Para a conversão semântica aqui estudada, interessa constatar que a inovação na linguagem – que dissociava o ensino secundário do modelo rígido das leis orgânicas de 1940 e o vinculava ao modelo flexível do ensino médio que ganha espaço no debate público educacional entre os anos 1950 e 1960 (DALLABRIDA, 2014; 2018) – estava a serviço de um sentido prático. Ou seja, os jovens que conseguissem, enfim, ingressar nessa etapa de ensino e a levassem adiante estariam prontos (com um conhecimento acabado) ao sair com o fim de contribuir para o progresso da sociedade industrial instalada na forma de vida de então. O Desenvolvimento (FONSECA, 2014), nos moldes que fora pensado à ocasião, se tornara então um problema educacional, um problema a ser enfrentado nas escolas pelos estudantes, o que pode ser visto de forma mais clara nas mudanças curriculares (PILETTI, 1987; 1988).

Por fim, considera-se que o tipo de abordagem aqui ensaiada não esgota a discussão. Nem tudo pode ser explicado *pela* linguagem, ainda que *nada se explique fora* da linguagem. Mas espera-se que essa perspectiva, de alguma forma, contribua para a pesquisa sobre o ensino médio e inspire pesquisadores a aprimorarem a abordagem em trabalhos intensivos e extensivos, qualificando a discussão com mais resultados e análise para que o conhecimento sobre o tema avance.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. **A educação secundária no Brasil, ensaio de identificação de suas características principais**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1954. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cileme>. Acesso em: 01 jul. 2021
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.
- AMADO, G. **Ginásio Moderno**. Palestra proferida na A.B.E. (Associação Brasileira de Educação). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/>

SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL:

METAMORFOSES E SENTIDOS NUM PERCURSO HISTÓRICO (1940-1960)

ginasio-moderno-palestra-proferida-na-a-b-e-associacao-brasileira-de-educacao-s-l .
Acesso em: 01 de jul. de 2021

AMADO, G. **Ginásio orientado para o trabalho ginásio polivalente**. Trabalho. nov. 1966. Texto datilografado. Ex. do Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/AT/textual/ginasio-orientado-para-o-trabalho-ginasio-polivalente-trabalho-s-l-nov-1966>. Acesso em: 07 jul. 2021

AMADO, G. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio Editora/ Instituto Nacional do Livro-MEC, 1973.

A AURORA FLUMINENSE. **A instrução pública e o Colégio Pedro II**. n. 16, 8 de junho 1838, p. 3-4. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 23 jul. 2021

BERETA, C.; CLARINO, J. M. S.; DALLABRIDA, N. A perspectiva de Jayme Abreu sobre a reforma do ensino secundário no contexto do CBPE entre 1955 e 1964. **Anais do Colóquio** "Ensino médio, história e cidadania", v. 3, n. 3, 2013. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3911/2724> Acesso em: 01 jul. 2021

BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial - 2/11/1910**, Página 9139 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em 07 de jul. de 2021

BRASIL. Decreto Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Presidência da República. 1946a. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 4/1/1946, Página 116 (Publicação Original) Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 de jul. de 2021

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/4/1950, Página 5425 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 de jul. de 2021

BRASIL. Decreto nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Presidência da República, 1943. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 31/12/1943, Página 19217 (Publicação Original) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 de jul. de 2021

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942a. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 abr. 1942 Seção1. p. 5798. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 de jul. de 2021

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942b. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Presidência da República, 1942. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 24/1/1942, Página 1231 (Publicação Original) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 03 de jul. de 2021

BRASIL. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942c. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Senado Federal, Brasília DF, 9 fev. 1942. Seção 1. p. 1997. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 9/2/1942, Página 1997 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html>. Acesso em: 01 jul. 2021

BRASIL. Decreto-Lei No 8.621, de 10 de janeiro de 1946a. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 12/01/1946 (Publicação Original) (p. 541, col. 2). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/533658/publicacao/15774194> Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946b. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Presidência da República, 1946b. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/8/1946, Página 12019 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de jul. de 2021

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1. P. 11429. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1-pe.html>. Acesso em: 03 de jul. de 2021

BRASIL. Decreto n. 30.544, de 14 de fevereiro de 1952. Promulga a Carta da Organização dos Estados Americanos, firmada em Bogotá, a 30 de abril de 1948. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/2/1952, Página 2473 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30544-14-fevereiro-1952-340000-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27 de jul. de 2021

BRASIL. Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 16/3/1953, Página 4505 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-1-pe.html>. Acesso em: 07 de jul. de 2021

BRASIL. Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/8/1970, Página 5771 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-norma-pe.html> Acesso em: 27 de jul. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. **Subsídios para o estudo do ginásio polivalente**. Rio de Janeiro, 1969. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002618.pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. **Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ementário de pronunciamentos do Conselho Federal de Educação e atos oficiais relativos ao ensino médio, publicados em Documenta de números 1 a 90 desde a publicação da LDB de 1961. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002475.pdf>. Acesso em: 07 de jul. de 2021.

BRASIL. MAPA. Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/> Acesso em: 07 de jul. de 2021

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/848/84812732011/>. Acesso em: 01 de jul. de 2021

SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL:

METAMORFOSES E SENTIDOS NUM PERCURSO HISTÓRICO (1940-1960)

DALLABRIDA, N. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950. **History of Education Journal**. Porto Alegre, v. 22, n.55, p. 101-115, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/download/80587/pdf>. Acesso em: 07 de jul. de 2021

DALLABRIDA, N. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva** Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, maio/ago. 2014,. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n2p407/29711>. Acesso em: 01 jul. 2021

DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. de. **Entre o ginásio de elite e o colégio popular**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil: (1931-1961). Uberlândia: EDUFU, 2014.

CORREIO DA MANHÃ. **Gildásio**: Europa reforma ensino médio. Edição 22785 de 16 e julho de 1967, p. 23. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 01 de jul. de 2021

FONSECA, P. C. D. Desenvolvimentismo, construção de um conceito. *In*: BIANCARELLI, A. M.; CALIXTRE, A. B.; CINTRA, M. A. M. (orgs.). **Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: IPEA, 2014. p. 30-79. Disponível em: <http://bibliotecadigital.planejamento.gov.br/xmlui/handle/iditem/618>. Acesso em: 07 jul. 2021

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalidade social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. T. 2: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus Humanidades, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **CILEME - Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar**. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cileme> Acesso em: 07 jul. 2021

MOREL, M. **As transformações dos espaços públicos**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MINAS GERAIS. Relatório dos presidentes dos estados brasileiros. Mensagem dirigida pelo presidente do estado, dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro ao Congresso Mineiro em sua 2ª Sessão Ordinária da 7ª Legislatura. **Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais**, 1916. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 01 jul. 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *In*: **CPDOC. 2021**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>. Acesso em: 07 de jul. de 2021

OLIVEIRA, G. F. S. A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) no Estado de Santa Catarina. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. 206 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214753/PEED1420-D.pdf?sequence=-1> Acesso em: 07 jul. 2021

PILETTI, N. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 2, p. 27-72, 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33389/36127> Acesso em: 15 de jul. de 2021

PILETTI, N. **Ensino de 2º grau**: educação geral ou profissionalização? São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2013.

SCÁRDUA, J. F. O MEC e a reforma administrativa. **Revista do Serviço Público**, v. 38, n. 4, p. 91-98, 1981. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/download/2329/1226> Acesso em: 10 de jul. de 2021

SILVA, G. B. Apontamentos sobre a Evolução da Administração Federal do Ensino Secundário. *In*: BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretoria do Ensino Secundário. Regimento da Diretoria do Ensino Secundário. 1956. Ex. do Arquivo PROEDS/UFRJ, Acervo de Gildásio Amado, Rio de Janeiro.

SILVA, G. B. A ação federal sobre o ensino secundário e superior até 1930. **Revista do Serviço Público**, v. 67, n. 02, p. 310-326, 1955. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/5132> Acesso em: 07 de jul. de 2021

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p. 278-287. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/formagist.html> Acesso em: 07 jul. 2021

WITTGENSTEIN, L. **Philosophische Untersuchungen/Investigações filosóficas**. Tradução de João José R. L. Almeida. Edição Bilingue Alemão-Português. s/d. Disponível em: Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/InvestigacoesFilosoficas-Original.pdf> . Acesso em: 03 de jun. de 2020.

O ENSINO SECUNDÁRIO GOIANO:

A HEGEMONIA DO SETOR PRIVADO CONFESSIONAL

(1942-1961)

Ana Maria Gonçalves

A década de 1940 assistiu uma forte ordenação no campo educacional brasileiro, assim como marcou o início do processo de ampliação de oportunidades de estudo no ensino secundário no país. Este capítulo tem como objetivo acompanhar esse movimento, e explicitar a hegemonia do setor privado confessional nesse nível de ensino, em Goiás. Em fontes documentais localizou-se o quantitativo de estabelecimentos de ensino secundário no estado, e identificou-se o nome das escolas, mantenedoras e datas de criação. Pretende-se, assim, contribuir para a problematização do processo de expansão do ensino secundário goiano, descrevendo tendências, apontando avanços e lacunas a partir da perspectiva do dever do Estado quanto a oferta de escolaridade à população.

Atualmente, o ensino médio integra a “educação básica”, que abrange, também, a educação infantil e o ensino fundamental. Dados do último Censo da Educação Básica, de 2019 (BRASIL, 2019), registraram 7.465.891 matrículas no ensino médio brasileiro, considerando o ensino médio propedêutico, técnico integrado e ensino médio normal/magistério, sendo que o propedêutico totalizou 6.842.713 matrículas. A comparação entre os dados de matrícula nos anos finais do ensino fundamental, que foi da ordem de 11.905.232 em 2019, com as matrículas do ensino médio, indica que quase 40% dos jovens do ensino fundamental não ingressam no nível subsequente. Reforça essa percepção os dados da Pnad Contínua de 2019

(Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio)¹, que registram que mais da metade dos adultos brasileiros não concluíram essa etapa escolarização, ou seja, 51,2% ou 69,5 milhões de pessoas não tem a educação básica completa.

Ao que tudo indica o sistema escolar brasileiro continua reproduzindo as diversas desigualdades sociais, dentre elas o acesso e permanência no ensino médio. O cenário atual é, portanto, de dificuldade de universalização deste nível de ensino no país. Um ponto nevrálgico do debate é que as posições sobre a organização e finalidades do ensino médio no Brasil são opostas e conflitantes. Na perspectiva de pensar historicamente este nível de ensino, este capítulo apresenta o processo de expansão de matrículas e criação de estabelecimentos de ensino secundário em Goiás, no período de 1942 a 1961.

Nos anos 1940, a Reforma Capanema, que instituiu as Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, configurou esse grau de ensino em estudos acadêmicos (formação geral) e estudos profissionais (formação para o trabalho). Desse ordenamento jurídico se estabeleceu uma incomunicabilidade entre, de um lado, o ensino secundário e normal, de outro, o ensino industrial, comercial e agrícola. A alteração dessa situação ocorreria na década seguinte, com a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953 (BRASIL, 1955), que constituiu a equivalência entre os cursos de grau médio para fins de matrícula no colegial. A equivalência plena, no entanto, somente se concretizou após a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 1961).

Do ponto de vista do dever do Estado, quanto à escolarização de crianças e adolescentes, as determinações da Constituição Federal de 1937 eram: o artigo 130, determinava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, assegurada a possibilidade de contribuição para a caixa escolar, quando não declarada a escassez de recursos; o artigo 129, sinalizava que o dever da Nação, estados e municípios seria assegurada aos que não tivessem recursos necessários à formação em instituições privadas; e artigo 128, permitia a contribuição do Estado à iniciativa particular, na criação e manutenção de estabelecimentos de ensino, de forma direta e indireta

Findo o Estado Novo, eleições foram realizadas, e uma nova constituição foi elaborada e promulgada. Na Constituição Federal de 1946, que esteve em vigência de 1946-1964², no capítulo *Da Educação e da Cultura*, artigo 166, consta a

1 Compõe o Sistema Integrado de Pesquisa Domiciliares (SIPD).

2 Considera-se o ano de 1964 como marco, visto que após o golpe civil-militar emendas e atos institucionais descaracterizaram por completo a Constituição de 1946. No entanto, uma nova Carta Magna, a Constituição de 1967, só foi promulgada em 24 de janeiro de 1967.

definição de que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. [...]”, e, no artigo 167, ficou estabelecido que: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946). É de suma importância apontar que se manteve a obrigatoriedade restrita ao ensino primário, gratuito nas escolas oficiais, sendo o ensino ulterior a ele, garantido aos que comprovassem falta ou insuficiência de recursos.

A Constituição de 1946, a exemplo da Constituição de 1934, definiu a competência da União quanto a legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Um projeto de LDB foi encaminhado à Câmara em 1948, mas ficou tramitando por 13 anos, consagrando, assim, a permanência das Leis Orgânicas do Ensino, por 19 anos.

Esse registro acerca do direito à educação e ao dever do Estado foi apresentado no sentido de ampliar a compreensão acerca do campo educacional brasileiro no período de vigência das Leis Orgânicas do Ensino, entendendo que se faz necessário considerar, também, as dinâmicas históricas e sociais que as antecederam e permitiram sua elaboração e implantação. Afinal, a rigor, como nos lembra Hilsdorf (2011), os componentes de autoritarismo e nacionalismo que marcaram a educação brasileira a partir do Estado Novo já estavam presentes nas décadas precedentes. Reconheçamos, no entanto, que a inteligibilidade que se construiu acerca dessa conformação se tornou visível *a posteriori*.

Para ajudar a pensar a hegemonia do setor privado no ensino secundário no recorte temporal adotado, ou seja, no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, avalia-se como fundamental considerar os números de matrículas nos dois decênios em que esta lei esteve em vigor no país. O ensino secundário brasileiro no decênio 1942-1951, registrou 199.435 matrículas em 1942 (BRASIL, 1958), e 438.626 matrículas em 1951 (BRASIL, 1957). No decênio 1952-1961, as matrículas no ensino secundário, de 466.887 em 1952, passaram para 960.489 em 1961 (BRASIL, 1961).

Evidentemente, que esse aumento, ocorrido no segundo decênio, se comparado ao número de crianças e adolescentes na faixa etária considerada ideal, ou seja, de 11 a 17 anos, é pouco significativo, e se tomarmos por base o quantitativo de crianças no ensino primário: “para cada 100 dêstes, existem somente 16 de ensino médio, sendo de notar que a escola primária abrange apenas pouco mais da metade das crianças de 7 a 11 anos” (BRASIL, 1961), amplia-se a percepção da baixa cobertura.

Com efeito, esta pesquisa parte do pressuposto de que a configuração do Brasil moderno se deu a partir da Revolução de 1930, quando se iniciou a Era

Vargas, ainda que características da cultura oligárquica tenham permanecido. Nessa configuração, materializou-se no campo educacional, um conjunto de leis que deram organicidade ao ensino médio a nível nacional, e, ano a ano, ocorreu a expansão do grau médio de ensino, em especial, do secundário.

Enfim, o presente estudo, tomou fontes documentais, especialmente, sinopses estatísticas e anuários, nas quais se localizou o quantitativo de estabelecimentos de ensino secundário no estado, e bibliografia diversificada como: artigos, dissertações, teses, livros, obras de memorialistas, em que se identificou o nome das escolas, mantenedoras e datas de criação de estabelecimentos secundários no estado de Goiás. O objetivo é contribuir para a problematização do processo de expansão do ensino secundário goiano, descrevendo tendências, apontando avanços e lacunas a partir da perspectiva do dever do Estado quanto a oferta de escolaridade à população.

O ENSINO SECUNDÁRIO EM GOIÁS NA ERA VARGAS

Como o restante das unidades da federação brasileira, Goiás a partir de 1930 foi governado por um interventor federal. Para administrar o estado, Getúlio Vargas nomeou um representante das oligarquias dissidentes do Sul e Sudoeste goianos, Pedro Ludovico Teixeira³. Ele governou por 15 anos ininterruptamente.

A historiografia acerca desse período apresenta leituras distintas. Para Ana Lúcia Silva (2005), concretizou-se, com aquele movimento, uma alternância de oligarquias no poder. A autora defende que o Estado que se estruturou após 1930, não apresentou mudança em seu conteúdo de classe, e que a transformação ocorrida se deu somente ao nível da forma. Segundo Silva, ainda que a centralização, no plano nacional, tenha posto fim ao sistema oligárquico e nas oligarquias, que passaram à condição de subordinadas ao poder central, no plano local, a base política do interventor permaneceu oligárquica.

Em uma perspectiva cultural, Nasr Fayad Chaul (2010), defende que não se tratou de uma mera troca de oligarquias no poder. Para o autor, os grupos que ascenderam ao controle político buscaram imprimir uma nova ordem no estado:

3 Natural da Cidade de Goiás-GO, filho de médico, formou-se em Medicina no Rio de Janeiro. De volta ao estado, fixou residência em Rio Verde, e casou-se com Gercina Borges Teixeira, filha de um senador. Em 1919, participou da criação de um jornal, O Sertão, por meio do qual iniciou oposição à oligarquia Caiado. Após a Revolução de 1930 foi nomeado interventor. Ocupou a interventoria no estado por 15 anos consecutivos. No início de 1945 participou da criação do Partido Social Democrático (PSD) no estado, do qual foi presidente. Em 1946 elegeu-se senador e fez parte da Assembleia Nacional Constituinte. Voltou a governar Goiás em 1951, mas se desincompatibilizou do cargo antes do final do mandato. Em 1954, foi eleito, novamente, ao Senado. Permaneceu no cargo até 1969, quando teve o mandato cassado pelo Regime Ditatorial de 1964. Faleceu em 1979, em Goiânia, capital que fundou. Disponível em: Souza (2015). Acesso em: 01 de abr. 2021.

progressista, moderna, e de natureza urbana. Corrobora com essa tese a construção de Goiânia e o alinhamento às políticas varguistas, sobretudo, a “Marcha para o Oeste”.

Em Relatório ao Chefe do Governo Provisório, referente aos três primeiros anos de interinidade, o interventor federal de Goiás assim se expressou quanto à execução do projeto para o estado.

Combatendo, dia a dia, a rotina estacionaria, vamos infiltrando no seio do povo e das administrações as idéas de progresso, con-substanciando-as em atos concretos que servem de exemplo, trazendo alguns resultados imediatos.

As formidáveis reservas de que Goiás é dotado, dão a quem o dirige a esperança de dentro de tempo não muito remoto, ver este Estado situado economicamente entre os primeiros do Brasil.

Quatro administrações honestas e realizadoras o farão caminhar vertiginosamente na senda de um futuro promissor.

Esta dádiva generosa, com que Deus nos brindou, precisa de obreiros diligentes que a movimentem para as suas brilhantes finalidades.

Modesto embora, seremos um deles, desejoso de impulsionar esta vasta unidade federativa na rota de suas alevantadas conquistas. (RELATÓRIO 1930-1933, 1935, p. 3).

Parece não restar dúvida que a finalidade do novo governo era integrar o estado de Goiás à economia de mercado do Centro-Sul do país. Nesse sentido, buscou adotar uma série de medidas, que assegurassem as condições necessárias a tal propósito, dentre as quais estava a difusão da instrução ao povo goiano.

Maria Araújo Nepomuceno (1994) afirma que Goiás se inseriu no movimento de expansão do capitalismo brasileiro como área de produção alimentícia, e que, principalmente, no Estado Novo, a política educacional definida se encaminhou nessa direção. A autora registra o desdobramento desta proposta nos discursos em favor da criação de Patronatos Agrícolas, promoção de Semanas Ruralistas e fundação de Clubes Agrícolas. Assim, no bojo desse clima, segundo Araújo, Goiás integrou a Cruzada Nacional de Educação, de 1937, que objetivava atacar o problema do analfabetismo.

Além disso, o governo continuou criando grupos escolares e escolas isoladas, configurando resultados quantitativos, que se queriam positivos, no campo educacional. Todavia, a despeito dos inegáveis avanços, os dados mostram, conforme se observa no quadro 1, a persistência de um percentual significativo de analfabetos no estado.

QUADRO 1 – POPULAÇÃO CONSULTADA ACERCA DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO EM GOIÁS (1950-1980)

CENSO	POPULAÇÃO CONSULTADA SOBRE NÍVEL DE INSTRUÇÃO	SABENDO LER E ESCREVER ⁴	%	NÃO SABENDO LER NEM ESCREVER	%	DE INSTRUÇÃO NÃO DECLARADA	%
1950	1.009.012	284.562	28,20%	722.409	71,60%	2.041	0,20%
1960	1.589.734	711.146	44,73%	876.564	55,14%	2.024	0,13%
1970	2.455.559	1.318.889	53,71%	1.112.023	45,29%	24.647	1,00%
1980	3.288.860	2.096.417	63,74%	1.187.170	36,10%	5.273	0,16%

FONTE: CD-GO DE 1950 (1956); CD-GO DE 1960 (1962); CD-GO DE 1970 (1973); CD-GO DE 1980 (1981). QUADRO ELABORADO PELA AUTORA.

Quanto ao ensino secundário, no início dos anos 1930, a narrativa apresentada pelo interventor era de que: “O Liceu de Goiaz, instituído em 2 de julho de 1846, regulamentado em 15 e instalado em 23 de fevereiro do ano seguinte [...] [continuava sendo] o único estabelecimento oficial equiparado de ensino secundário existente no Estado” (RELATÓRIO, 1930-1933, p. 16). Não obstante, Pedro Ludovico Teixeira exhibe resultados favoráveis de sua administração, ao registrar a ampliação do número de matrículas nesse estabelecimento de ensino, dimensionando o crescimento total de matrículas, de 133 em 1927 para 241 em 1933. O interventor federal assinala, também, o aumento da quota de investimento na instrução, fato que colocava o estado entre os oito com maiores percentuais aplicados na educação, e a assistência material implementada, que assegurou a modernização do ensino, consubstanciada na reconstrução do prédio do Liceu e dotação de laboratórios de Física, Química, História Natural e Geografia.

Além disso, ele faz referência à oferta de ensino secundário público, com a manutenção de aulas secundárias, em algumas cidades do Centro e do Norte do estado, sem, no entanto, especificar quantas e onde. Por fim, Pedro Ludovico Tei-

4 Magda B. Soares (2004) discute as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, e identifica que este conceito se ampliou ao longo das décadas. Nesse sentido, afirma: “A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7).

xeira registra a existência de outros dois estabelecimentos de ensino secundário em Goiás: o Ginásio Anchieta, dos Salesianos, em Bomfim, às vésperas de equiparação ao Pedro II, e o Colégio Municipal de Ipameri, em Ipameri, que esperava obtenção da fiscalização prévia de dois anos para reconhecimento federal.

É oportuno retomar que em 1931 a Reforma Francisco Campos, com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, definiu medidas sobre a organização do ensino secundário no país. Assim, o ensino ministrado em Goiás, estava dividido em duas etapas: Fundamental (5 anos) e Complementar (2 anos). Em 1942, o ensino secundário foi reconfigurado com a Reforma Gustavo Capanema, por meio do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, e o Decreto-lei nº 4.245, de 9 de abril de 1942, sendo ministrado em dois ciclos: ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), com dois cursos paralelos, científico e clássico.

Em agosto de 1945, a Divisão de Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação (BRASIL, 1945), informou os seguintes estabelecimentos e localização, conforme quadro 2. Assim, em relação ao ensino secundário, em Goiás havia: 15 estabelecimentos de ensino, sendo 14 com curso ginásial, e 1 com ginásial e colegial.

QUADRO 2 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO EM GOIÁS NO ANO DE 1945

ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANO
Ginásio Estadual de Goiás	Goiânia	Estadual	1937
Ginásio Santo Agostinho	Goiânia	Particular	1937
Ginásio Ateneu Dom Bosco	Goiânia	Particular	1942
Ginásio Arquidiocesano Municipal ⁵	Anápolis	Particular	1938
Ginásio Auxilium	Anápolis	Particular	1943
Ginásio Couto Magalhães	Anápolis	Particular	1941
Ginásio Nossa Senhora Mãe de Deus	Catalão	Particular	1937
Ginásio Arquidiocesano Planalto	Formosa	Particular	1942
Ginásio Oficial de Goiás	Cidade de Goiás	Estadual	1942
Ginásio Municipal Ipameri	Ipameri	Municipal	1933
Ginásio Nossa Senhora Aparecida	Ipameri	Particular	1945

5 Em 1939 a administração foi entregue aos Salesianos.

ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANO
Ginásio Hermenegildo de Moraes	Morrinhos	Particular	1936
Ginásio do Instituto Grambery	Pires do Rio	Particular	1944
Ginásio Arquidiocesano Anchieta	Silvânia	Particular	1926
Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora	Silvânia	Particular	1943

FONTE: BRASIL (1945). JACINTHO (1979), REIS (1979), BORGES (1981), FERREIRA (1981), SILVA (1995), FRANÇA (1998), COTRIM (1998), ABREU (1997), BRETAS (1994), SANTEE (2017), BARROS (2006), SAMPAIO E ROSA (2006), MUNIZ (2020). QUADRO ELABORADO PELA AUTORA.

Observa-se que número de estabelecimentos de ensino ofertando o curso secundário ampliou-se, significativamente, no estado. De 2 (dois) estabelecimentos criados antes do início da Era Vargas, expandiu-se para 13 (treze), em um total de 15 (quinze) instituições ofertando o curso secundário em Goiás. Considerando o período de 1930-1945 identifica-se a hegemonia do ensino privado, de natureza confessional, sobretudo, católica. Dos 15 (quinze) estabelecimentos, 12 (doze) eram particulares confessionais, sendo 10 (dez) católicos e 2 (dois) protestantes (GONÇALVES, 2017). Há que se assinalar, também, uma tendência permanente, nesse processo de crescimento, da oferta somente do primeiro ciclo, ou seja, o ginásial, de modo que apenas 1 (um) estabelecimento, em 1945, ofertava os dois ciclos do secundário.

O ENSINO SECUNDÁRIO EM GOIÁS NA QUARTA REPÚBLICA

A despeito do término da ditadura estadonovista, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, somada ao conjunto de decretos, circulares, portarias, criado *a posteriori*, normatizou esse ensino até o ano de 1961 (BRASIL, 1955). Segundo Braghini e Bruno Bontempi Jr. (2012), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), produto editorial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), se constituiu a partir dos anos 1950 em porta voz das críticas às finalidades, estrutura e currículo do ensino secundário brasileiro.

Os colaboradores da RBEP advogavam a necessidade de transformação da escola secundária, em virtude das mudanças sociais em curso. Nesse sentido, apresentavam críticas à cultura de formação bacharelesca e elitista do ensino secundário no país, e defendiam a educação para todos. Na opinião de Anísio Teixeira, diretor do Inep e colaborador na revista, conforme Braghini e Bontempi Jr. (2012, p. 253), um novo humanismo se impunha, um que “[agregasse] as três formas de educação secundária: a literária, a técnica e a científica”, de modo a habilitar os jovens a terem “uma visão dos conhecimentos de forma correlacionada”. Desse modo, a defesa que se apresentava nas páginas da revista era que:

O ensino secundário deveria ser a mola central do direcionamento social da juventude por suas “vocações” e “competências” para uma sociedade democrática e em mudança contínua. O formato clássico, destinado a uma população seleta e voltado para a formação de elites condutoras, já se encontrava decadente e anacrônico. Em seu lugar, mais adequado a uma sociedade democrática e industrial, que naquele momento era mais pretendida do que vivida, a RBEP projetava um ensino dinâmico, ativo, articulado aos interesses das comunidades, motivado e propenso ao trabalho útil e produtivo. (BRAGHINI e BONTEMPI JR (2012, p. 257).

Há que se recordar, no entanto, que a configuração da Quarta República manteve dentre as características, o centralismo e a uniformização, consolidadas desde os anos 1930, o que põe em xeque o termo “redemocratização”, aplicado ao período. Romualdo Portela de Oliveira (2001), em estudo sobre a Assembleia Constituinte de 1946, concluiu que no campo educacional prevaleceu um continuísmo do debate das décadas anteriores, postergando para o futuro o debate sobre expansão da escola pública, sob a perspectiva democrática.

Por mais significativo que seja a declaração do direito de todos à educação, nos moldes do que fizera a Constituição de 1934, a Constituição de 1946 não avançou muito quanto ao dever do Estado. Assim, o papel da União se restringiu ao consenso constituído em torno da obrigatoriedade do ensino primário. É com essa compreensão que se olhou a ampliação do número de estabelecimentos e matrículas no ensino secundário em Goiás na Quarta República.

Em Goiás, com a renúncia de Vargas, o interventor federal entregou o poder, o que lhe rendeu margem de manobra para atuar politicamente durante a transição para o novo governo. Contudo, as eleições levaram a oposição ao controle do estado, na figura de Jerônimo Coimbra Bueno, da União Democrática Nacional (UDN). A vitória, no entanto, não se estendeu à Assembleia Legislativa. Sem maioria na casa, Coimbra Bueno sofreu forte oposição ao seu governo.

Pedro Ludovico Teixeira candidatou-se na eleição seguinte, pelo Partido Social Democrata (PSD), e venceu, voltando ao comando do estado em 1951. Os mandatos subsequentes também foram do PSD: José Ludovico de Almeida, sobrinho de Pedro Ludovico Teixeira, governou de 1955-1959; José Feliciano Ferreira, substituído em 31/01/1961 por Mauro Borges Teixeira, filho de Pedro Ludovico Teixeira. Enfim, observa-se um continuísmo do grupo político do ex-interventor Pedro Ludovico Teixeira, que comandou o estado no decênio 1952-1961.

Do ponto de vista do número de estabelecimentos de ensino secundário no estado, lembremos que 1945, ao término do Estado Novo, havia quinze (15) estabelecimentos em funcionamento, sendo majoritária a presença confessional. Para

refletir sobre o processo de expansão desse grau de ensino no período da “redemocratização” será considerado o fluxo de matrícula e a criação de estabelecimentos de ensino nos dois decênios do recorte temporal adotado na pesquisa.

O Anuário Estatístico do Brasil (BRASIL, 1946) não traz os dados de 1942, acerca da matrícula geral no ensino secundário, nas unidades da federação. Em virtude da não localização desta informação em outra fonte estatística, optei por considerar o número de matrícula de 1941, ao tratar do decênio 1942-1951 em Goiás. No ano de 1941, o total de matrículas no estado, nesse curso, foi de 1.870 (BRASIL, 1946), e passou para 5.768 matrículas em 1951 (BRASIL, 1957).

Se olharmos isoladamente esses números podemos afirmar que houve uma ampliação expressiva das matrículas, visto que elas mais que triplicaram. Olhando a variação total de estabelecimentos de ensino no decênio é possível perceber, também, a criação de novas escolas. Verifica-se, então, um crescimento ininterrupto nos dois indicadores: expansão de matrículas e crescimento do número de instituições.

Vê-se, pois, que o processo de expansão do ensino secundário público em Goiás se deu lentamente, e que o crescimento verificado ocorreu na esfera privada. Uma dimensão que não se pode perder de vista são os embates que ocuparam os parlamentares entre 1948-1961, quando da elaboração da LDB. Inicialmente, a velha disputa no campo da organização do ensino: centralização *versus* descentralização; depois, a luta entre os defensores da escola pública *versus* defensores da escola privada. A atuação dos parlamentares goianos, nesse período, é um objeto a ser estudado, mas a cultura do executivo estadual não deixa margem para pensarmos que entre os políticos goianos se colocava a preocupação com o direito de educação para todos, visto que estava naturalizado o subsídio às instituições privadas.

Considerando cultura de associar o ensino secundário às elites, e a educação técnica à classe trabalhadora, é oportuno apresentar dados referentes às matrículas no ensino médio como um todo.

QUADRO 3 – MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS (1952-1961)

ANO	TOTAL	SECUNDÁRIO	INDUSTRIAL	COMERCIAL	AGRÍCOLA	NORMAL
1952	6.675	5.323	309	660	-	383
1953	7.649	6.028	290	871	-	460
1954	8.762	6.739	263	1.063	-	697
1955	9.515	7.324	250	1.206	-	735
1956	10.915	8.212	224	1.411	-	1.068

O ENSINO SECUNDÁRIO GOIANO:

A HEGEMONIA DO SETOR PRIVADO CONFESSIONAL (1942-1961)

ANO	TOTAL	SECUNDÁRIO	INDUSTRIAL	COMERCIAL	AGRÍCOLA	NORMAL
1957	13.837	9.957	180	2.244	-	1.456
1958	15.520	10.856	316	2.828	70	1.450
1959	14.776	11.447	348	1.379	40	1.562
1960	19.261	13.739	360	3.340	47	1.775
1961	22.439	15.710	351	4.403	-	1.975
TOTAL	129.349	95.335	2.891	19.405	157	11.561

FONTE: BRASIL (1957A), BRASIL (1957B), BRASIL (1958), BRASIL (1959A), BRASIL (1959B), BRASIL (1959C), BRASIL (1961). QUADRO ELABORADO PELA AUTORA.

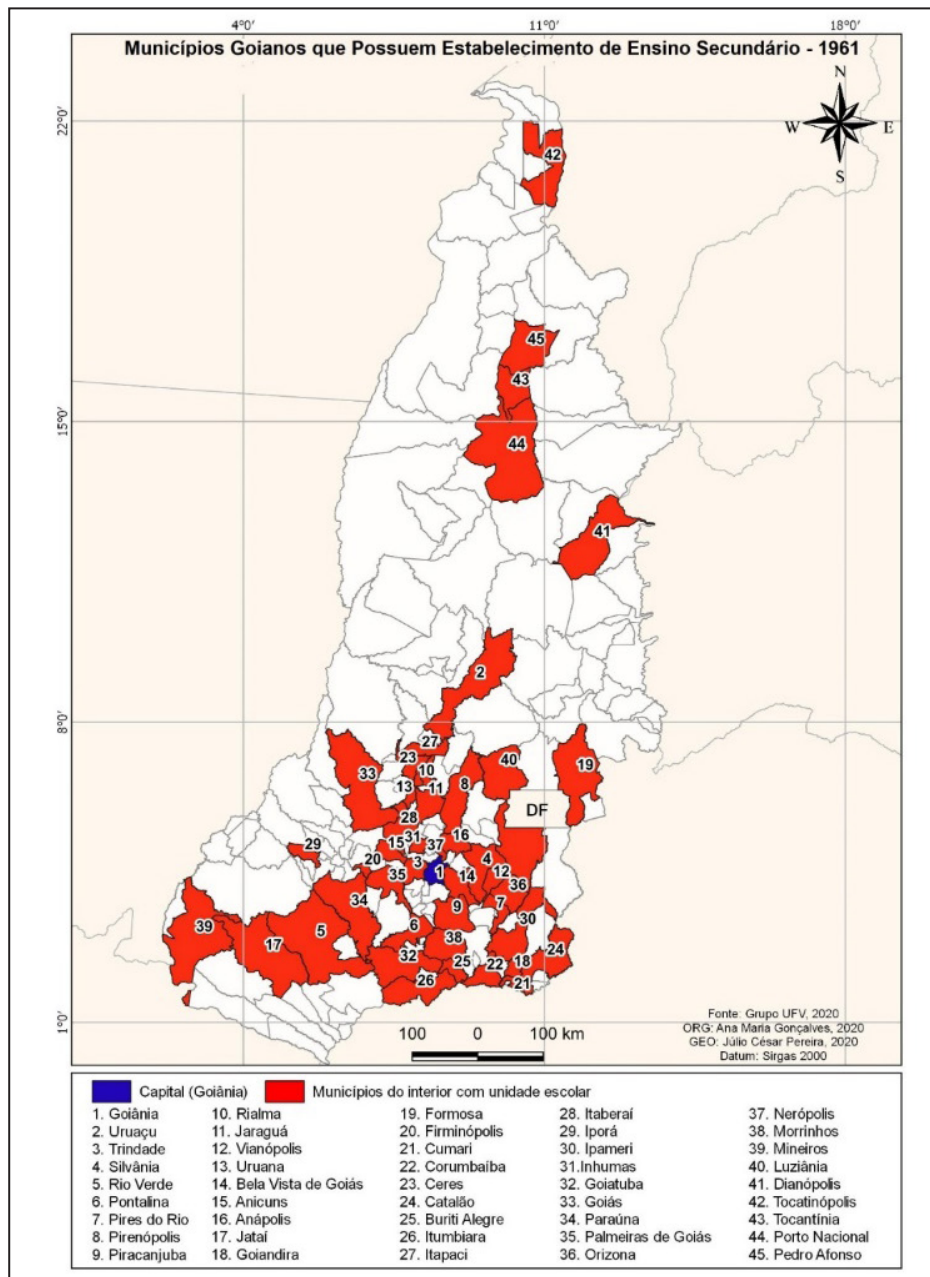
O quadro 3 revela a preferência pelo secundário, ainda que se possa afirmar que não importava o curso de grau médio, esse nível era para poucos. Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é que a expansão de matrículas e do número de escolas secundárias ficou restrito ao primeiro ciclo, ou seja, ao curso ginásial.

O total de matrículas no ensino secundário em Goiás no decênio 1952-1961 foi de 5.323 matrículas em 1952 (BRASIL, 1957b), para 15.710 matrículas em 1961. Nesse decênio o número de concluintes do ensino médio quase triplicou em comparação ao decênio anterior. No entanto, quando se compara esse resultado com o número de indivíduos na faixa etária ideal de conclusão do ensino médio, vê-se uma realidade desalentadora. Afinal, segundo o Censo de 1960 (BRASIL, 1960), a população na faixa etária de 17 anos era de 37.227 jovens, sendo que destes, 13.971 não eram sequer alfabetizados.

Nesse sentido, o analfabetismo continuava como um dos graves problemas do país, pois, no caso de Goiás, entre jovens na faixa etária de conclusão do grau médio estava na ordem de 37,53%. Ademais, há que se registrar que a seletividade do sistema educacional brasileiro iniciava no ensino primário, resultando em um severo afunilamento no ensino secundário.

Para refletir sobre expansão do ensino secundário em Goiás, ao término do decênio 1952-1961, consultou-se o Anuário Estatístico do Brasil (BRASIL, 1961)), de modo a identificar os municípios goianos. O levantamento do quantitativo de estabelecimentos de ensino secundário no estado foi realizado em publicações do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (BRASIL, 1961a; 1961b). Constatou-se, então, que no ano de 1961, havia 179 (cento e setenta e nove) municípios em Goiás, dos quais 45 (quarenta e cinco) tinham estabelecimentos de ensino com oferta do curso secundário, perfazendo um total de 79 (setenta e nove) estabelecimentos escolares, entre ginásios e colégios.

FIGURA 1 – MUNICÍPIOS GOIANOS QUE TINHAM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO (1961)



FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA. **REALIZAÇÃO:** JÚLIO CÉSAR PEREIRA.

Dos 79 (setenta e nove) estabelecimentos que ofertavam ensino secundário em Goiás em 1961, 42 (quarenta e dois) eram confessionais, ou seja 53,16% das escolas secundárias do estado vinculavam-se a algum credo religioso, sendo 5 (cinco) protestante, 1 (uma) espírita e 36 (trinta e seis) católicas. Tem-se, pois, a hegemonia da rede católica no estado, que se estruturou a partir da Primeira República e se expandiu nas décadas de 1940 e 1950.

QUADRO 3 – ESCOLAS CONFESSIONAIS COM OFERTA DE ENSINO SECUNDÁRIO EM GOIÁS EM 1961

MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO	CONFESSIONAL	ANO
Goiânia	Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia	Católico	1948
	Ginásio Assunção	Católico	1954
	Ginásio Dom Bosco	Católico	1942
	Ginásio Emanuel da Tenda do Caminho	Espírita ⁶	1957
	Ginásio do Instituto Maria Auxiliadora	Católico	1956
	Ginásio Santa Clara	Católico	1946
	Colégio Santo Agostinho	Católico	1937
	Ginásio São José	Católico	1948
Anápolis	Colégio Auxilium	Católico	1943
	Colégio Couto de Magalhães	Protestante	1941
	Ginásio Santana	Católico	1946
	Colégio São Francisco de Assis	Católico	1938
Catalão	Ginásio Nossa Senhora Mãe de Deus	Católico	1937
	Ginásio São Bernardino de Siena	Católico	1948
Ceres	Ginásio Imaculada Conceição	Católico	1947
	Ginásio Álvaro de Melo	Protestante	1947
Cumari	Ginásio São João Batista	Católico	1958
Dianópolis	Ginásio João D'Ábreu	Católico	1952
Formosa	Ginásio Arquidiocesano Planalto	Católico	1942
	Ginásio e Escola Normal São José	Católico	1949
Goiandira	Ginásio Dom Emanuel	Católico	1950
Goiás	Ginásio Santana	Católico	1948
Ipameri	Ginásio da Escola Normal Nossa Sra. Aparecida	Católico	1945

⁶ Hoje, Instituto Educacional Emmanuel, foi fundado em 03/10/1957 pela Tenda do Caminho, entidade assistencial e educacional. Em 1962 passou a se denominar Ginásio Emmanuel e a mantenedora passou a ser a Irradiação Espírita Cristã.

MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO	CONFESSIONAL	ANO
Itaberaí	Ginásio Coração Imaculado de Maria	Católico	1950
Itapaci	Ginásio Assunção	Católico	1955
Itumbiara	Ginásio Arquidiocesano de Itumbiara	Católico	1955
Jaraguá	Ginásio Arquidiocesano de Jaraguá	Católico	1947
Jataí	Ginásio Nossa Senhora do Bom Conselho	Católico	1948
	Instituto Samuel Granham	Protestante	1944
Morrinhos	Ginásio Dona Maria Amabini de Moraes	Católico	1936
	Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes	Católico	1936
Pedro Afonso	Ginásio Cristo Rei	Católico	1952
Pirenópolis	Ginásio Nossa Senhora do Carmo	Católico	1949
Pires do Rio	Ginásio Granbery	Protestante	1944
	Ginásio Sagrado Coração de Jesus	Católico	1946
Porto Nacional	Colégio Sagrado Coração de Jesus	Católico	1948
Silvânia	Ginásio Arquidiocesano Anchieta	Católico	1926
	Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora	Católico	1932
Tocantínia	Ginásio Batista de Tocantínia	Protestante	1936
Tocantinópolis	Ginásio do Norte Goiano (Dom Orione)	Católico	1954
Trindade	Ginásio Divino Padre Eterno	Católico	1953
Uruaçu	Ginásio Nossa Senhora da Aparecida	Católico	1954
TOTAL = 42			

FONTE: BRASIL (1961). QUADRO ELABORADO POR GONÇALVES.

Os 42 (quarenta e dois) estabelecimentos de ensino secundário confessionais estavam distribuídos em 25 (vinte e cinco) municípios goianos. Vale lembrar que a criação de escolas fazia parte da estratégia de romanização da Igreja Católica, e que para essa tarefa ela contou com a contribuição de congregações e institutos religiosos (GONÇALVES; CHALOPA, 2017). É digno de nota, nesse contexto, o empenho dos protestantes em abrirem frentes de trabalho evangelizador e educacional no estado.

A rigor, ampliação da oferta de ensino secundário em Goiás no decênio 1952-1961 não ficou restrita à iniciativa particular confessional. Faz-se necessário registrar a criação de outras escolas particulares no período, um total de 16 estabelecimentos, sendo vários deles vinculados à Campanha de Educandários Gratuitos. Uma prática ordinária em todo período foi a subvenção pública à iniciativa privada, consistindo em alguns governos em uma escolha deliberada.

QUADRO 4 – ESCOLAS PARTICULARES COM OFERTA DE ENSINO SECUNDÁRIO EM GOIÁS EM 1961

MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	CICLO
Goiânia	Ginásio Professor Ferreira	Ginasial
	Ginásio Brasília	Ginasial
	Ginásio 12 de Agosto	Ginasial
	Ginásio Vera Cruz	Ginasial
Anápolis	Ginásio Brasil Central	Ginasial
Goiatuba	Ginásio de Goiatuba	Ginasial
Bela Vista de Goiás	Ginásio de Bela Vista de Goiás	Ginasial
Vianópolis	Ginásio Armino Gomes	Ginasial
Paraúna	Ginásio Otaviano de Moraes	Ginasial
Inhumas	Ginásio de Inhumas	Ginasial
Jataí	Ginásio Nestório Ribeiro	Ginasial
Buriti alegre	Ginásio de Buriti Alegre	Ginasial
Rialma	Ginásio Rui Barbosa	Ginasial
Palmeiras de Goiás	Ginásio São Sebastião	Ginasial
Corumbalza	Ginásio Simon Bolívar	Ginasial
Uruana	Ginásio de Uruana	Ginasial
Total = 16		

FONTE: (1959), BRASIL (1961). QUADRO ELABORADO POR GONÇALVES.

Quanto a dependência administrativa dos estabelecimentos escolares secundários em Goiás, a conformação em 1961 era: 16 (dezesesseis) estadual; 5 (cinco) municipal e 58 (cinquenta e oito) particular. Desse modo, a participação direta do setor público na oferta de ensino secundário no estado era de 26,59%, haja vista a existência de somente 21 (vinte e um) estabelecimentos oficiais, sendo em maior número na capital.

QUADRO 5 – ESCOLAS PÚBLICAS COM OFERTA DE ENSINO SECUNDÁRIO EM GOIÁS EM 1961

Município	Instituição	Ciclo
Goiânia	Ginásio Estadual de Campinas	Ginasial e Científico
	Ginásio Municipal de Goiânia	Ginasial e Científico
	Ginásio Estadual de Goiânia	Ginasial, Científico e Clássico
	Ginásio do Instituto de Educação	Ginasial

Município	Instituição	Ciclo
Anápolis	Colégio Estadual de Anápolis	Ginasial e Científico
Anicuns	Ginásio Estadual de Anicuns	Ginasial
Catalão	Ginásio Estadual João Neto de Campos	Ginasial
Ceres	Ginásio Estadual de Ceres	Ginasial
Firminópolis	Ginásio Estadual de Firminópolis	Ginasial
Goiás	Ginásio Estadual de Goiás	Ginasial
Ipameri	Ginásio Estadual de Ipameri	Ginasial e Científico
Iporá	Ginásio Estadual de Iporá	Ginasial
Luziânia	Ginásio Estadual Americano do Brasil	Ginasial
Mineiros	Ginásio Municipal Santo Agostinho	Ginasial
Morrinhos	Ginásio Estadual Xavier de Almeida	Ginasial
Nerópolis	Ginásio Municipal José Feliciano Ferreira	Ginasial
Orizona	Ginásio Municipal de Orizona	Ginasial
Piracanjuba	Ginásio Municipal de Piracanjuba	Ginasial
Pontalina	Ginásio Estadual de Pontalina	Ginasial
Porto Nacional	Ginásio Estadual de Porto Nacional	Ginasial
Rio Verde	Ginásio Estadual Martins Borges	Ginasial e Científico
Total = 21		

FONTE: BRASIL (1959), BRASIL (1961). QUADRO ELABORADO POR GONÇALVES.

No processo de expansão do número de estabelecimentos de ensino não se pode descurar da percepção de que a iniciativa particular foi, fortemente, auxiliada pelo poder público. Tem-se, pois, a configuração de uma rede de escolas privadas, alimentada por subsídios públicos. Assim, cabe problematizar que a baixa participação da esfera administrativa estadual e municipal, na criação de escolas secundárias, se constituiu em uma escolha política, largamente sustentada pela tônica da liberdade de ensino, melhor dizendo, no direito de educar da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi pensar a história da expansão do ensino secundário em Goiás, descrevendo tendências, apontando avanços e lacunas a partir da perspectiva do dever do Estado quanto a oferta de escolaridade à população. Nesse processo se atentou para a ampliação de matrículas e criação de estabelecimentos deste grau de ensino no estado, no período de 1942 a 1961. Para tanto, utilizou-se fontes documentais e referências historiográficas goianas, no sentido de identificar os nomes dos estabelecimentos de ensino em cada município.

Para demarcar a expansão desse curso de grau médio dividiu-se o recorte temporal adotado na pesquisa em dois decênios, explicitando o número matrículas no início e término de cada período. Identificou-se uma contínua e ininterrupta expansão das matrículas no secundário, assim como do número de estabelecimentos de ensino entre 1942-1961. Todavia, se analisado do ponto de vista do direito à educação, esse processo ficou aquém do atendimento necessário, sobremaneira, porque a hegemonia foi do setor privado, em especial, das escolas confessionais.

A despeito da ampliação do número de municípios, no período estudado, o quantitativo de municípios com estabelecimentos de ensino secundário também expandiu. Desse modo, de 9 (nove) municípios, aumentou para 45 (quarenta e cinco) os que possuíam estabelecimentos secundários, ainda que a distribuição tenha sido desigual em termos de regiões, com um forte crescimento do atendimento na capital.

No período em estudo, de 55 (cinquenta e cinco) municípios, em 1942, chegou-se a 179 (cento e setenta e nove), em 1961, ou seja, 124 novos municípios foram criados, mais que dobrando o número de emancipações. Apesar disso, houve um crescimento de 9% ao longo dos 19 anos da Reforma Capanema, visto que 16% dos municípios ofertavam o ensino secundário em 1942, e 25% dos municípios ofertavam esse curso de grau médio em 1961.

Em suma, não obstante, as características da expansão do ensino secundário, em que há uma explícita hegemonia do setor privado, debruçar sobre as estatísticas históricas desse grau de ensino é um exercício desafiador, instigante e necessário, haja vista sua não universalização em pleno século XXI. Considerando a criação do primeiro estabelecimento de ensino secundário no estado, Goiás atinge quase dois séculos sem conseguir universalizar esse nível de ensino, como as demais unidades da federação brasileira. Resta, portanto, a nós educadores envidarmos esforços de pesquisa, que auxiliem a reflexão acerca do processo histórico de expansão do ensino médio no estado, além de nos engajarmos na defesa do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. E. A. de. **A Criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e o Protestantismo em Anápolis**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 1997. [Dissertação de Mestrado].

BARROS, F. **Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. 2006. [Dissertação de Mestrado].

BORGES, Humberto Crispim. **História de Silvânia**. Goiânia: Cerne, 1981.

BRAGHINI, K. Z.; BONTEMPI JR., B. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, nº 3, 2012, p. 241-261. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/>

edur/v28n3/a12v28n03.pdf. Acesso em 05 de abr. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

BRASIL. IBGE – Censo Demográfico de 1950 – Goiás. Conselho Nacional de Estatística. Serviço Nacional de Recenseamento. Série Regional. Volume XXX, Tomo 1. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: <https://archive.org/details/censo1950vol30t1go/mode/2up>. Acesso em: 30/03/2021.

BRASIL. IBGE – Censo Demográfico de 1960 - Goiás. VII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional, Volume I, Tomo XXIII. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Estatística de População. Rio de Janeiro, 1962. Disponível em: <https://archive.org/details/censodem1960rvol1t18/mode/2up>. Acesso em: 30/03/2020.

BRASIL. IBGE – Censo Demográfico de 1970 - Goiás. VIII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional, Volume I, Tomo XXIII. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Estatística de População. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_t23_go.pdf. Acesso em: 30/03/2021.

BRASIL. IBGE – Censo Demográfico de 1980 - Goiás. IX Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional, Volume I, Tomo I, Nº 24. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Estatística de População. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/310/cd_1980_v1_t1_n24_go.pdf. Acesso em: 30/03/2021.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Documentação. Organizado por Francisco de Assis Vieira. 2ª edição. 1955.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 16 de fev. de 2021.

BRASIL. Ensino Médio no Brasil em 1948-1950. II Ensino Extra primário. Ministério de Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1957a.

BRASIL. Ensino Médio no Brasil em 1951-1954. II Ensino Extraprimário. Ministério de Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1957b.

BRASIL. Estabelecimentos de Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 31 de dezembro de 1957. Ministério de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1957c.

BRASIL. Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil – 1933/1958. Principais aspectos estatísticos do ensino extraprimário. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Do Conselho Nacional de Estatística – IBGE), 1958.

BRASIL. Ensino Médio no Brasil em 1955. II Ensino Extra primário. Ministério de Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1959a.

BRASIL. Ensino Médio no Brasil em 1956. II Ensino Extra primário. Ministério de Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1959b.

O ENSINO SECUNDÁRIO GOIANO:

A HEGEMONIA DO SETOR PRIVADO CONFESSIONAL (1942-1961)

BRASIL. **Estabelecimentos de Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Ministério de Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1959c.

BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio 1961**. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1961a.

BRASIL. **Ensino Médio por Município 1961**. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1961b.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 de abr. de 2021.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano VI 1941-1945. Rio de Janeiro. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 1946. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1941_1945.pdf. Acesso em: 04 de abr. de 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. 1961.

BRETAS, G. F. História da Instrução Pública em Goiás. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1994.

COTRIM, E. C. **Silvânia: enredo e personagens**. Goiânia: Kelps/Silvânia: Anima, 1998.

CHAUL, N. F. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

DOURADO, B. B. **Educação no Tocantins**: Ginásio Estadual de Porto Nacional. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2010. [Tese de Doutorado].

FERREIRA, H. J. **Anápolis: sua história, seu povo**. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1981.

FRANÇA, B. T. **Velhas Escolas**. Goiânia: Ed. da UFG, 1998.

GONÇALVES, A. M. Ensino Secundário em Goiás: a constituição de uma rede de escolas católicas (1889-1945). **III Seminário Internacional História do Tempo Presente**. 2017. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISHTP/paper/view/532>. Acesso em: 30 de mar. de 2021.

GONÇALVES, A. M.; CHALOPA, R. F. de S. Igreja Católica e Educação Escolar: escolas católicas em Goiás (1890/1937). **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. NDIHR, Vol. 22, nº 1, dez. 2017, 23-40p. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-antiores/revista-dm-22.pdf>. Acesso em: 04 de abr. de 2021.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learnig, 2011.

JACINTHO, O. **Esboço Histórico de Formosa**. Brasília: Independência, 1979.

MUNIZ, T. A. **Educação Protestante em Goiás: entre modernidade e tradição nos Institutos Samuel Graham - Jataí e Granbery – Pires do Rio (1942-1963)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. 2020, 359p. [Tese de Doutorado].

NEPOMUCENO, M. A. **A ilusão pedagógica 1930-1945: estado, sociedade e educação em Goiás**.

OLIVEIRA, R. P. de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823 -1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

REIS, M. B. **Meio Século de Magistério**. Goiânia: Oriente, 1979.

Relatório de 1930-1933. Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, d.d. Chefe do Governo Provisório e ao povo goiano, pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Interventor Federal neste Estado. Secção de Obras e Imprensa Oficial, Goiaz, Capital, 1930-1933.

SAMPAIO, M. da G. R.; ROSA, E. de M. e S. **História que se torna vida. Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus.** Catalão: Gráfica São João. 2006.

SANTEE, Rosilene Alves da Silva. Ginásio de Morrinhos - GO (1936-1971): instituição católica de ensino secundário. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Catalão - GO, 2017. [Dissertação de Mestrado].

SILVA, A. L. da. **A Revolução de Trinta em Goiás.** 2ª Ed., Goiânia: Cãnone Editorial, 2005.

SILVA, N. D. **Escola:** célula importante da educação. Goiânia: Kelps, 1995.

SOARES, M. B. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Jan./fev./mar./abr. 2004, 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

SOUZA, R. B. de. **“A história não perdoa os fracos”:** o processo de construção mítica de Pedro Ludovico Teixeira. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2015. [Tese de Doutorado].

ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL:

TRAJETÓRIA E PERSPECTIVA DE UMA INSTITUIÇÃO CONFESSIONAL

PARA MENINAS NA CAPITAL CATARINENSE

Estela Maris Sartori Martini

A presente narrativa exhibe a trajetória educacional e profissional de egressas de uma Instituição confessional na cidade de Florianópolis - O Colégio Coração de Jesus, voltado para atender famílias de alta renda do Estado de Santa Catarina. A amostragem faz referência às educandas que frequentaram a Instituição entre os anos de 1949 a 1960, sendo as primeiras alunas do Curso Científico daquela Instituição. Permeando os estudos cometidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, questiona-se a participação da escola e das famílias nas trajetórias escolares e profissionais exitosas. O Colégio fazia parte de um sistema de reprodução das elites femininas catarinenses, de maneira que correspondia aos projetos educacionais das famílias, preparando as alunas para ingressarem no ensino superior, sem descuidar de transmitir-lhes uma educação refinada e católica.

Não é de hoje que a passagem pelos sistemas de ensino, no Brasil e em muitos outros países, estrutura as divisões sociais (Bourdieu, 1994). Uma das principais fronteiras que distinguem a população jovem no Brasil, consiste no acesso ao Ensino Médio, ou mesmo a realidade no que se refere ao acesso a esse nível de ensino, em distinção intensa entre aqueles que ingressam às escolas públicas e aqueles que conseguem ingressar à rede privadas de ensino.

Neste inciso, utilizo o caso específico de uma instituição de ensino privada católica feminina localizada na capital catarinense, expondo o elitismo no ensino secundário feminino em Santa Catarina nos anos que sucedem a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Mais precisamente aspiro mostrar

como se deu as modificações da Cultura Escolar em uma instituição com tradição no Ensino Normal ampliando, o níveis de ensino e implantando em 1947 o Curso Científico, sendo a primeira instituição a oferecer este nível de ensino para moças no estado de Santa Catarina. Tratando-se do Colégio Coração de Jesus, conforme já referido, uma instituição feminina católica e privada dirigida por uma congregação religiosa de ascendência europeia, a quem as elites em geral confiavam a educação das filhas, nela é possível perceber as mudanças ocorridas na educação feminina, assim como as alterações políticas havidas em Santa Catarina e em todo o País. As Irmãs procuraram acompanhar as novas ideias e os processos pedagógicos que surgiam no Brasil ou em outros países, estando sempre à frente das inovações educacionais, o que levou a Instituição a ser reconhecida socialmente como de “alta qualidade”¹, tanto que grande parte das elites femininas, por mais de um século, passou pela instituição.

No contexto histórico educacional de Santa Catarina, o Colégio Coração de Jesus (CCJ) foi uma importante Instituição educacional, destacando-se sobretudo na história da cidade de Florianópolis. Fundado pelas Irmãs da Divina Providência² em 1895, o Colégio dedicou suas atividades à educação feminina até o ano de 1970, quando começou a praticar a coeducação. Até o ano de 1912, quando foi equiparado às Escolas Complementares Estaduais, o Colégio se dedicou exclusivamente à educação pré-primária e primária. No início dos anos de 1920, a Instituição já comemorava o sucesso do seu ensino normal, e no começo dos anos de 1930, quando se tornou necessário o ensino secundário para moças na capital catarinense, as Irmãs abriram a seção do ginásio em 1935 e, em 1947, o ensino científico, complementando o ensino secundário vigente naquele período.

A fundação do curso científico em 1947 foi um acontecimento importante na história da educação de Florianópolis e de todo o Estado de Santa Catarina, porquanto era o único nível de ensino que assegurava o acesso ao ensino superior. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942), ficou estabelecido que o ingresso de estudantes às faculdades e às universidades só seria possível àqueles que concluíssem o segundo ciclo do ensino secundário, ou seja, o curso clássico ou o curso científico (BRASIL, 1942).

1 Jay (2003) alerta para a problemática em definir quais termos utilizar para designar as escolas prestigiosas. No entanto, optei por utilizar a qualificação ‘escola de alta qualidade’ que parece melhor explicar a especificidade do Colégio Coração de Jesus. Essa mesma designação é também utilizada por Almeida (1999), em seu estudo sobre escolas de ensino médio da cidade de São Paulo que preparam alunos para os vestibulares de alta seletividade.

2 Sobre a vinda das Irmãs da Divina Providência à Florianópolis ver Funk (1995), Coelho (1998) e Bopré (1989). E, sobre o trabalho das Irmãs em Florianópolis e no Colégio Coração de Jesus ver Garcia (2007).

Instituído pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, o ensino secundário completo era organizado com sete anos de duração e dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo ou ciclo ginásial, com quatro anos de duração, e o segundo ciclo ou ciclo colegial, com três anos, podendo o/a estudante optar pelo curso clássico ou pelo científico. Segundo os critérios da referida Lei, os estabelecimentos que oferecessem somente o primeiro ciclo eram designados ginásios, e os que abrangessem os dois ciclos, deveriam ser chamados de colégios (SOUZA, 2008, p. 172).

Somente a partir de janeiro de 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei nº 8.530/1946), os/as estudantes que concluíssem o segundo ciclo do ensino normal, poderiam ingressar nos cursos das Faculdades de Filosofia (BRASIL, 1946a). E, em março de 1953, a Lei Orgânica do Ensino Secundário passou por algumas alterações, facultando o acesso às universidades aos alunos que concluíssem o ensino técnico profissionalizante, mediante a realização de exames de adaptação (PILETTI, 2008, p. 100).

Cabe lembrar que no Brasil, como na Europa, as meninas chegaram aos sistemas de ensino várias décadas depois dos meninos (Ariès, 1979). O acesso delas ao ensino superior, apesar de legal desde 1879, foi lento durante as primeiras décadas do século XX, tendo se acentuado apenas a partir da década de 1960. Igualmente incidiu em Santa Catarina, antes de 1949, enquanto o Colégio Coração de Jesus ainda não havia formado nenhuma turma, registra-se um número bastante restrito de mulheres, se comparado aos homens, com diplomas universitários³. Esse índice só veio aumentar a partir dos anos de 1950, ou seja, no momento em que se ampliou o ensino secundário feminino no estado. Outro critério seletivo do acesso ao ensino secundário era o critério de classe social: até o ano de 1951, o ensino secundário completo na capital de Santa Catarina era reservado às classes privilegiadas economicamente, pois era oferecido apenas nos dois únicos colégios privados e confessionais: no Colégio Catarinense, especializado na educação masculina e que oferecia esse nível de ensino desde o ano de 1943, e o Colégio Coração de Jesus, que a partir de 1947 ampliou o ensino secundário e abriu o curso científico. Somente em 1949, a capital catarinense contou com o primeiro Colégio secundário público gratuito e laico, o Colégio Estadual Dias Velho, que iniciou os cursos clássico e científico no período noturno, operando com o sistema de coeducação e voltado para atender às classes médias da sociedade catarinense.

3 Segundo o recenseamento geral de 1950, a população total de Santa Catarina era de 1.560.502 habitantes, e 1.929 homens possuíam "grau superior" contra 69 mulheres. Em relação ao número de mulheres com o segundo ciclo completo, constam 319 mulheres e 1.173 homens (IBGE, 1955).

Nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, mais precisamente na década de 1950, as condições de Florianópolis ainda eram provincianas, se comparadas às outras capitais do sul do País. Sem indústrias e com precárias condições de acesso ao resto do País, Florianópolis era reconhecida pelo seu isolamento. O movimento portuário, outrora importante propulsor da economia de Florianópolis, havia praticamente desaparecido e, até o asfaltamento da BR 101, no início da década de 1970, a única ligação por terra era uma estrada sem pavimentação (FACCIO, 1997, p. 14-27). No campo educacional, as condições eram ainda mais acanhadas. Além dos poucos cursos secundários existentes, Florianópolis entrou no ano de 1950 com apenas dois cursos superiores reconhecidos, o curso de Direito, fundado em 1932, e o de Ciências Econômicas, reconhecido em 1943. Logo, não somente a capital, mas o Estado de Santa Catarina apresentavam um descompasso em relação aos demais Estados do Sul e suas capitais. Enquanto o Estado do Paraná e Rio Grande do Sul contavam com universidades públicas⁴, as condições sociais de criação de qualquer curso superior em Santa Catarina eram incertas. Dependente de iniciativas privadas, o quadro começou a ganhar contorno em 1951, quando um grupo de intelectuais ligados à saúde (médicos, dentistas e farmacêuticos) conseguiu reconhecimento dos cursos de Farmácia e de Odontologia. Nos anos subsequentes, foram criadas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCE) e posteriormente de Serviço Social. Em 1960, criou-se a Faculdade de Medicina, que, no ano seguinte, foi federalizada e incorporada à Universidade de Santa Catarina, que somente passou a ser UFSC em 1965 (VIEIRA; FÉLIX, 2008; ROSA; MADEIRA, 1982).

É neste panorama que as primeiras alunas do Curso Científico do CCJ deixavam os muros do colégio e se aventuravam nas salas de aulas dos cursos superiores da capital catarinense, que até então eram frequentados exclusivamente por jovens do sexo masculino. Elas se formaram em Direito, Odontologia Farmácia, Medicina, Filosofia, Ciências e Letras, muitas fizeram mestrado e até doutorado. Algumas abandonavam a profissão, desencorajadas pelos maridos ou mesmo para se dedicar ao marido e filhos outras tantas seguiram suas profissões (MARTINI, 2013) Todavia, antes mesmo de suas trajetórias profissionais se concretizar elas cursaram o segundo ciclo do ensino secundário no Colégio Coração de Jesus, sendo as primeiras

4 Em 1912, Curitiba já contava com Instituição de ensino superior. (Apoiada pelo Governo Estadual), possuía os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. A proibição da equiparação de instituição de ensino superior em cidade com menos de 100 mil habitantes, pôs fim ao projeto. No entanto, em 1950, esses cursos são incorporados à Universidade Federal do Paraná. E no Rio Grande do Sul, a Universidade Técnica/Engenharia, juntamente com as faculdades de Medicina, de Direito e outras instituições constituíram a Universidade de Porto Alegre em 1934, posteriormente Universidade do Rio Grande do Sul e em 1954 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (CUNHA, 2000, p. 161-166).

a concluir este nível de ensino, mudando assim a cultura escolar da instituição o que será exposto nas páginas que seguem.

UMA CULTURA ESCOLAR CATÓLICA BURGUESA E FEMININA

Em todos os ambientes, em qualquer época e em qualquer estado de vida, deve a mulher criar um clima interior de ternura, delicadeza e dedicação. Para isso, recebeu de Deus uma intuição profunda do sofrimento, capacidade inesgotável de estimular, influenciar e fascinar. A mulher, seja qual for a sua vocação particular, deve realizar, antes de tudo, essa missão de dar sentido às coisas, de colocar harmonia em tudo, de educar, numa palavra, de “servir”. (RIBEIRO, 1953, p. 10).

Assim a aluna Ismênia Ribeiro encerra o discurso de formatura da turma das “pré-universitárias”⁵ do CCJ em dezembro de 1953. O discurso revela algumas características da cultura escolar estabelecida por essa instituição de ensino. Formar jovens mulheres bem educadas, dóceis, religiosas e recatadas, “seja qual for a sua vocação”. É preciso levar em conta que o discurso é de uma instituição católica e privada, frequentada exclusivamente por moças das camadas médias e altas da sociedade catarinense e “prontas” para ingressar no ensino superior, o que, de certa forma, enseja algumas contradições.

Entretanto, para compreender essas contradições, será necessário apreender as mudanças ocorridas na instituição com a abertura do curso científico, assim como os fatores sociais que impulsionaram tais mudanças. Com o advento da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, os estabelecimentos de ensino que conseguiram implantar o ensino secundário completo, o primeiro e o segundo ciclo passaram a ser reconhecidos como “Colégio”, o que lhes atribuía distinção, pois afirmavam o mais alto *status* do ensino secundário vigente. A movimentação para instituir o curso científico na instituição começa a se revelar no ano de 1946 conforme a carta remetida pela Irmã Diretora ao Dr. Aderbal Ramos da Silva, futuro Governador do Estado: “já há vários anos faz-se sentir em nossa capital a necessidade de haver em nosso Colégio o segundo ciclo do ensino secundário, a fim de que nossas jovens possam encaminhar-se para alguma faculdade [...]” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JE-

5 Pré-universitárias eram chamadas as alunas do curso científico do CCJ (terminologia encontrada na Revista Pétalas, periódico semestral do Colégio publicado entre os anos de 1933 a 1961, organizado pelas alunas, professoras e diretoras). Sobre a Revista Pétalas ver: CUNHA, 2002, p. 71-91.

SUS, 1946a). Assim, as Irmãs se ajustaram às necessidades de sua clientela, iniciando os trâmites burocráticos para a implantação do segundo ciclo do ensino secundário junto à Diretoria do Ensino Secundário do Governo Federal. Foi solicitada a inspeção provisória em 1946 e, em 1947, iniciou-se o curso científico, que recebeu inspeção permanente em 1960 (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1961, p. 16).

No ano de 1947, a Escola Normal e Ginásio Coração de Jesus, passou a ser reconhecido oficialmente como Colégio Coração de Jesus e, a expansão de seu ensino foi contemporânea a um período de acentuadas mudanças na história do País, e, em particular, da capital catarinense. As reformas urbanas se concretizavam, e no âmbito educacional o ensino secundário timidamente ganhou fôlego, expandindo-se tanto no setor público como no privado. O ensino superior foi igualmente se ampliando, surgiram as Faculdades de Farmácia, Odontologia, Filosofia e Serviço Social. No campo político, os anos 50 do século XX foram “os anos dourados” das instituições democráticas, período em que passaram a funcionar os mecanismos eleitorais, a atuarem os partidos políticos e o Congresso Nacional, e a se fazerem presentes os Poderes Judiciário e Executivo, além de haver um projeto de crescimento e modernização impulsionado pelo ingresso de capital estrangeiro no País (GOMES; FARO, 2002, p. 23).

Por isso mesmo, o funcionamento do curso científico e o reconhecimento do primeiro “colégio” feminino em Santa Catarina são fatos importantes na história da educação do Estado, o qual passou a preparar as moças das classes média e alta para ingressar nas faculdades e universidades que foram se estendendo nos grandes centros do Brasil. Dessa forma, a escolarização por longo período, destinada a essas classes sociais, vinha sendo percebida como um trunfo decisivo para o ingresso nos cargos mais seletivos do setor público, nas áreas do comércio e da saúde, que começavam naquele período a exigir maior qualificação. As profissões, em geral não manuais, e que passavam a se definir pela posse conferida ao domínio de conhecimentos específicos, eram cada vez mais reconhecidas pela sociedade em geral. Miceli (1979) lembra que a reforma salarial no setor público brasileiro, no início dos anos de 1930, instituiu faixas especiais em favor dos profissionais liberais e demais portadores de título de nível superior. Nesse período, uma nova classe média começou a surgir, principalmente nos grandes centros urbanos, em consequência da dilatação do sistema administrativo do País. Em uma cidade como Florianópolis, carente de indústrias e com um alto índice de empregos públicos, os concursos públicos e cargos de “confiança” eram almejados, o que revelou a necessidade de expansão do segundo ciclo do ensino secundário no único colégio feminino da cidade, como também do ensino superior, que começou a ser projetado e ampliado a partir dos poucos cursos existentes, para uma possível federalização.

Para os grupos sociais já ancorados no aparato burocrático do Estado, ou mesmo para as elites econômicas ou intelectuais, o interesse em um diploma de nível secundário ou superior para os/as filhos/as era evidente. As famílias pertencentes às mencionadas elites encorajaram uma nova geração de moças a prosseguirem nos caminhos oferecidos por esse espaço escolar. Aqueles que não possuíam grandes patrimônios econômicos almejavam agora, por meio da escolaridade, encontrar condições para competir com o prestígio tradicional de uma elite econômica de comerciantes ou de dirigentes políticos, de modo a garantir o capital cultural necessário para melhorar as condições econômica e social.

Ao se adaptar à nova legislação do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942) (BRASIL, 1942), o CCJ teve algumas de suas características modificadas, principalmente a de preparar moças para assumir as funções de esposa, dona-de-casa e, no limite, exercer o magistério como sacerdócio e como uma forma de maternagem simbólica (CUNHA, 2003, p. 205). Por essa razão, passou também a capacitar moças que possivelmente iriam adotar uma função no espaço público. Isso posto, e considerando a trajetória social e política dos anos de 1950, assim como a atuação do CCJ nesse momento histórico e a sua importância no processo da educação feminina em Santa Catarina, compreendem-se os novos ajustamentos decorrentes da implantação do curso científico. E é sob a ótica desses ajustamentos que se pretende discutir como a cultura escolar do curso científico daquela instituição de ensino católica feminina foi apropriada e ressignificada pelo corpo dirigente e docente.

A cultura escolar será analisada a partir do conceito de Julia (2001, p. 10), ao considerar que a partir das prescrições oficiais e do projeto pedagógico, as escolas se apropriam de forma particular dos saberes e das condutas. Os saberes e as estratégias de transmissão dos mesmos são ressignificados (CHARTIER, 1990) e reinventados pelas práticas educativas do corpo diretor e docente das instituições educativas, bem como pela interferência dos estudantes.

OS SABERES CIENTÍFICOS EM UMA INSTITUIÇÃO CATÓLICA FEMININA

A estruturação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244/1942) pressupunha adequar a escola às necessidades da moderna sociedade brasileira, que ganhava impulso com o desenvolvimento urbano e industrial e com os projetos dos intelectuais que pensavam a construção da nação. Isso significava reconhecer as transformações econômicas e sociais recentes do País e as novas exigências demandadas pela organização do trabalho. E, sendo o ensino secundário destinado às “individualidades condutoras”, conforme o Decreto-lei nº 4.244/1942,

é de se imaginar que o ensino secundário era destinado a poucos, àqueles que pertenciam aos setores dirigentes da sociedade, um projeto que forjava “uma juventude comprometida com a construção da nação”, assim sendo, os estudantes deveriam ter uma formação distinguida, com sólidos conhecimentos e com valores morais e patrióticos, uma vez que eles assumiriam as responsabilidades maiores dentro da sociedade (SOUZA, 2008, p. 131-171).

O curso científico do CCJ iniciou com treze alunas matriculadas, nessa fase de sua história, o Colégio introduziu uma série de inovações, entre as quais a ampliação dos laboratórios de Química e Física, além da contratação de professores leigos para administrar as aulas do segundo ciclo do ensino secundário. Entre os novos professores havia alguns homens, uma novidade na instituição, que até aquele momento tinha o corpo docente constituído por poucos leigos, em sua maioria do sexo feminino. A maioria das disciplinas era ministrada pelas próprias Irmãs, e os raros professores homens da instituição ministravam, geralmente, aulas de Educação Física, evidenciando que o segundo ciclo do ensino secundário ocasionaria uma mudança na cultura escolar da instituição.

É importante sublinhar que os responsáveis pela mediação entre o currículo prescrito e o currículo posto em prática nas instituições escolares era o corpo dirigente e docente, de forma que as mudanças no quadro de professores no CCJ ocorreram com certa resistência por parte do corpo dirigente; conforme relatos da Irmã Diretora do Ginásio Coração de Jesus, quando em dezembro de 1946 buscou apoio na capital federal, procurando cumprir os regulamentos da Lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942). Em carta ela relatou:

Natural é, como a senhora deve compreender, o nosso desejo de aproveitarmos professores assíduos, de prática eficiente, como são do próprio estabelecimento, nossas irmãs. Tenho certeza de que dominam a matéria, pelos cursos de especialização que frequentaram, há vários anos, ministrados estes por professoras formadas (europeias) nas diversas disciplinas convidadas e mantidas pela congregação. (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1946b).

A carência de professores em Santa Catarina para administrar aulas no segundo ciclo do ensino secundário foi o maior obstáculo do corpo dirigente do CCJ. Quanto à contratação de professores, o art. 79 da Lei nº 4.244/1942 previa:

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.

2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação. (BRASIL, 1942, p. 1).

Em geral, eram as Faculdades de Filosofia que preparavam os professores para que atuassem no ensino secundário. Como não havia faculdade de Filosofia em Santa Catarina, e Florianópolis ficava localizada geograficamente muito distante da capital federal, com poucos recursos e com apenas um curso superior, é possível de imaginar as dificuldades que as Irmãs tiveram para contratar o novo quadro docente. Ainda que muitas irmãs tivessem curso superior, na sua maioria os diplomas eram adquiridos na Europa ou nas Faculdades de Filosofia de Curitiba ou de São Paulo, locais onde elas mantinham casas provinciais.

Entretanto, os diplomas deveriam ser registrados no Ministério da Educação e Cultura mediante o cumprimento de exames de suficiência nas respectivas disciplinas a serem ministradas. E, de acordo com o registro no livro de crônicas de fevereiro de 1953, os exames de suficiência eram muito temidos e algumas irmãs pelo segundo ano consecutivo não conseguiram os registros. Em fevereiro do ano de 1955, encontra-se registrado no livro de crônicas que “os examinadores, professores de São Paulo, designados pelo Ministério da Educação não souberam avaliar o sacrifício enorme que as religiosas haviam feito [...], pois o número de reprovadas foi, pelo segundo ano consecutivo, grande” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1955). O registro da cronista expressa uma amostra das dificuldades então existentes para formar o corpo docente do ensino secundário na época.

O CCJ passou a seguir rigorosamente a Lei Orgânica do Ensino Secundário que prescrevia para o curso científico as disciplinas de Desenho, Português, Francês, Inglês, Espanhol, Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil.

O quadro 1 revela que a carga horária dedicada ao estudo das Ciências Exatas e Naturais era maior, e que o caráter humanístico do ensino secundário, de uma forma geral, ainda era extenso. No entanto, é curioso o fato de as Irmãs do CCJ terem iniciado o segundo ciclo do ensino secundário com o curso científico, e não com o curso clássico, que além dos saberes designados ao primeiro, acrescentava-se o estudo nas letras antigas - Latim e Grego. E o curso clássico não tinha a disciplina de Desenho, mas dedicava menor tempo às Ciências Naturais.

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO, CURSOS CIENTÍFICO (PORTARIA MINISTERIAL N. 5, DE 2/1/1946)

DISCIPLINA	CURSO CIENTÍFICO		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
I. LÍNGUAS			
1. Português	3	3	3
2. Francês ou Inglês	2	2	-
3. Espanhol	2	-	-
II. CIÊNCIAS E FILOSOFIA			
4. Matemática	4	4	3
5. Física	3	2	3
6. Química	3	3	3
7. Biologia	-	3	3
8. História Geral	2	2	-
9. História do Brasil	-	-	3
10. Geografia Geral	2	2	-
11. Geografia do Brasil	-	-	2
12. Filosofia	-	-	4
III. EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
IV. ARTE			
13. Desenho	2	2	2

FONTES: SOUZA (2008, p. 183).

É preciso lembrar que Florianópolis tinha poucas opções de ensino superior na época. O mais antigo curso, Direito, recebeu o maior número de egressas do curso científico do CCJ até o ano de 1950, quando as Faculdades de Farmácia e Odontologia abriram e, posteriormente, a de Filosofia. Diante das circunstâncias, é possível deduzir que o curso clássico continuava sendo o que mais se adequava ao propósito das Irmãs, reconhecidas pela educação religiosa, formação humanística e literária, que era a de formar mulheres cultas para exercer a função de esposa e mãe dedicada.

Como se tratava de uma escola feminina, com longa tradição na formação de “mulheres prendadas” e de professoras primárias, ou seja, na formação de “mulheres de bem definidas em termos de práticas e condutas compatíveis com a moral católica” (CUNHA, 2003, p. 207), a esses elementos formadores estava vinculado o cultivo da língua vernácula e da literatura em geral. O investimento no refinamento oral e escrito é, segundo Bourdieu (2004a, p. 307), um forte marcador social. Durante o curso científico, a disciplina de português foi ministrada em três aulas se-

manais, sendo oferecida por religiosas da própria congregação e sendo cumpridas rigorosamente as prescrições oficiais. As alunas do curso científico declararam que o ensino da língua vernácula era de excelência. Solange Donner, aluna da primeira turma, lembra com detalhes das aulas de português ministradas no curso científico:

Português, sobretudo nós tivemos excelentes professoras, como a Irmã Constança Francisconi. Ela era muito boa! Até hoje eu me lembro da voz dela, [...], aqueles usos difíceis, você esquece a regra, mas não esquece o som, meu ouvido é treinado até hoje pro infinito pessoal e impessoal, eu sei quando tá errado, se tu me perguntas por que, hoje eu não sei mais, mas eu me lembro da voz dela citando os exemplos de grandes autores portugueses, tipo Eça de Queiroz e Castelo Branco. Aqui no Colégio se cultivava muito o ensino de literatura, que eu acho que foi um gosto que eu aprendi, aprendi a apreciar a língua portuguesa e a ter bom gosto. Quando ela falava do uso do infinito pessoal e impessoal, que é uma coisa muito difícil, muita gente erra, mas eu não. Então eu acho que eu tive aulas muito boas. (DONNER, 2008, p. 15).

Um dos objetivos principais do ensino dos saberes no colegial era a preparação para o vestibular, e as avaliações dos exames vestibulares contemplavam as argumentações orais e expressões escritas, visando a aptidão dos alunos para adentrar no ensino superior, e a obtenção das qualificações necessárias para dirigir a nação (SOUZA, 2008, p. 172). Em relação à língua portuguesa, o curso científico do CCJ parece ter cumprido rigorosamente essa finalidade. Marlene Soccas, aluna da turma de 1950/1952 afirmou que, “quando fizemos vestibular, passamos sem dificuldade alguma, nós todas sabíamos muito o português, íamos muito bem no vestibular, até hoje devo a elas o meu português. Tanto no falar, quanto no escrever” (SOCCAS, 2008, p. 16). Outra ex-aluna que prestou o concurso vestibular para o curso de medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1957, assegurou que sua melhor nota foi em “português, porque a língua portuguesa foi muitíssimo bem trabalhada pelas irmãs” (GERENT, 2010, p. 10).

Outros idiomas, como Francês, Inglês e Espanhol, caminhavam junto com a língua vernácula, e contribuíram para a construção de uma cultura escolar “apurada”, ocupando uma parcela bastante significativa no currículo escolar do curso científico. Segundo Garcia (2006, p. 36), as línguas estrangeiras traziam para a construção do capital cultural elementos fundamentais para a diferenciação escolar. O ensino de diversos idiomas conferia elegância e distinção social. A cultura francesa era considerada o modelo europeu estético mais refinado a ser apreendido pelas elites brasileiras.

Segundo o depoimento das alunas da turma de 1950/52, as aulas de inglês eram “bastante puxadas”, sendo que, no segundo ano, elas liam os clássicos da literatura inglesa e desenvolviam redações. Igual importância era conferida à língua francesa, e no segundo ano do curso científico as alunas deveriam estar falando e escrevendo o idioma além de terem lido todos os clássicos encontrados na biblioteca (CAPELA et al, 1991, p. 3). Rosa Pelense, em 2008, com mais de 80 anos e católica praticante, fazia suas orações em francês, hábito que havia adquirido no CCJ. Marlene Soccas só percebeu a eficiência do francês que aprendeu durante o curso científico, quando em 1972 caiu-lhe nas mãos um livro francês e ela o leu sem problema.

As Irmãs do CCJ possuíam uma ampla formação e aprimoramento na língua portuguesa e na literária em geral, assim como nos idiomas de algumas línguas europeias, o que de modo geral se refletiu positivamente no ensino dessas disciplinas, não se sucedendo o mesmo com sua formação científica. Ao iniciarem o curso científico, elas colocaram em prática, de modo um pouco peculiar, as disciplinas das ciências naturais previstas na legislação. Os novos embates iniciaram com o advento da Portaria Ministerial N° 67, de 30 de janeiro de 1946, por meio da qual foi autorizada a concessão de funcionamento do ensino clássico ou científico somente para os estabelecimentos de ensino que possuísem laboratório para o ensino de Química, Física e Biologia (BRASIL, 1946c, p. 1).

Os laboratórios, onde deveriam ocorrer as aulas práticas de Química e de Física, são simbólicas para descrever a cultura escolar do curso científico. Um relatório emitido no final do ano de 1947 pelo Inspetor Federal do Ensino Secundário, no CCJ “o curso científico funcionou com toda a regularidade, realizando aulas práticas, provas parciais e orais, assim como ministrando todos os conteúdos conforme os dispositivos regulamentares” (COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 1948). Evidenciando que, de acordo com os documentos oficiais, as dirigentes do CCJ cumpriram todas as prescrições exigidas na Lei n°4. 244/1942.

Na realidade, o andamento prático dos trabalhos não ocorreu como consta dos documentos oficiais. As alunas egressas informaram que os laboratórios, foram definhando. Nenhuma delas tem lembrança de aulas práticas e nem mesmo dos laboratórios de Química e de Física, senão como “lugares que ficavam próximos da sala de piano”.

A cultura escolar não se altera com facilidade, afirma Julia; a realidade que separa a escola do mundo exterior diminui a agilidade das mudanças (JULIA, 2001, p. 12). É certo que seria difícil implantar o ensino das ciências, científico, num colégio católico feminino, quando se tinha uma longa tradição nas humanidades femininas, onde os trabalhos práticos se resumiam a trabalhos de agulhas e pinturas.

Sem se beneficiarem de muitas mudanças, as alunas do curso científico eram obrigadas a reproduzir os conhecimentos de Química, Física e Biologia, decorando-os, repetindo-os à exaustão, conforme lembra a ex-aluna Rosa Pellense:

Eles passavam a matéria num dia e nós tínhamos que levar aquilo tudo pronto, na ponta da língua no dia seguinte, e era desse jeito: a professora começava a toma a matéria de uma, e a outra tinha que continua do ponto que a primeira parou. Era muito difícil, nós tínhamos que saber a tabela periódica de cor e salteado, e as fórmulas de física tudo decoradinho [...]. (PELLENSE, 2008, p. 12)

As aulas práticas de Biologia se restringiram ao estudo do corpo humano, em um esqueleto localizado no laboratório de ciências. No entanto, essas aulas eram ministradas com certo cuidado. A concepção da moral da época fazia com que o estudo do corpo humano fosse ensinado sem que se remetesse aos aparelhos reprodutores. Assim uma ex-aluna da turma de 1950/52 recordou as aulas práticas de Biologia:

No tempo do científico, estudamos o corpo humano, em biologia, num esqueleto que o Colégio tinha: sabíamos o nome de todos os seus ossos, dos músculos, dos nervos, dos sistemas do corpo humano, da cabeça aos pés.[...] a gente estudava, a cabeça, o tronco, o abdômen, e daí pulava pras coxas, pernas e pés. O nosso esqueleto não tinha carne, então não dava para identificar se era homem ou mulher. Mais tarde, viemos a conhecer melhor o aparelho reprodutor, mas na mesma base. Perguntas eram cortadas. Discretamente: mais tarde vocês vão entender melhor [respondia a professora]. As perguntas eram respondidas a sós, justificando que era para não despertar precocemente as que ainda não tinham essas dúvidas. (DAMO, 2010b).

O CCJ era todo equipado com recursos didáticos e com os mais diversos laboratórios, uma característica da pedagogia moderna que no início do século XX impressionou e entusiasmou os educadores brasileiros⁶, pois passaram a condenar os métodos tradicionais de memorização. Nessa instituição de ensino, as instalações da sala de Geografia e de História Natural indicam que as irmãs investiram nos processos de ensino da pedagogia moderna. Estudantes submetidos aos novos métodos de ensino aprenderiam pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. As salas de aulas

6 Sobre a pedagogia moderna e sua inserção no Estado de Santa Catarina, ver Teive (2008).

“encheram-se de luz, cor e forma: gravuras, mapas, coleções de insetos, globos terrestres, esqueletos humanos, imagens de homens ilustres, etc”, acentuariam os processos de aprendizagem (TEIVE, 2008, p. 119).

Ainda que o Colégio tivesse salas especializadas para o ensino das disciplinas de Geografia e História, as aulas do curso científico não eram ministradas nesses espaços. Os professores dessas disciplinas tinham o cuidado de carregar consigo mapas, globos e outros materiais didáticos úteis para a realização de uma aula mais rica do ponto de vista intuitivo. As aulas de História foram ganhando maior investimento no decorrer dos anos, conforme se pode perceber principalmente nas lembranças das ex-alunas. Solange Donner, aluna da primeira turma, avaliou as referidas aulas como “um desastre”:

Outra ex-aluna que frequentou as aulas de História no curso científico, seis anos após a primeira turma, afirmou que foi graças a essas aulas que aprendeu a gostar da disciplina, fato que lhe rendeu três livros de História publicados. Como linha de atuação pedagógica, o CCJ não estimulava o questionamento da situação social e política, ou da estrutura econômica. A História ensinada era muito pouco crítica, pelo menos no que se referia à História do Brasil contemporâneo. Era uma história oficial, como lembra a ex-aluna Marlene Soccas: “sabíamos muito de história antiga, gregos e romanos, mas o ‘aqui’ e ‘agora’ era visto de modo oficial (SOCCAS, 2008, p. 16).

As aulas de religião foram ministradas em todas as séries do curso científico, sendo três aulas semanais no primeiro e no terceiro ano e duas no segundo ano. O ensino religioso era a única disciplina sequenciada sendo ministrada desde o jardim de infância. Da mesma forma como acontecia com os demais saberes, a compreensão da matéria relativa à religião era avaliada com provas escritas e orais. Tratando-se de uma instituição feminina e católica é de se esperar que a formação moral feminina fosse concebida juntamente com uma sólida instrução cristã, que era a chave principal dos projetos educativos desde o início republicano, sendo que “religião, obediência e educação” era, segundo Garcia (2006, p. 38), “o tripé de vir-tude” que sustentava o modelo positivo de disciplina daquela Instituição. Além das aulas de Religião as alunas secundaristas deveriam participar de retiros espirituais, organizados pelas irmãs, e em geral, ministrados pelos padres Jesuítas do Colégio Catarinense. As internas eram obrigadas a participar, duas vezes por semana e às sete horas da manhã, das missas diárias que aconteciam na capela do Colégio, e, aos domingos, a participação na missa era obrigatória, inclusive cobrada para as alunas externas (DAMO, 2010c).

A elevada exigência e a complexidade das disciplinas exatas e biológicas do curso científico parecem ser elementos que mais colaboraram para produzir o per-

centual de evasão do curso. No início, as turmas eram compostas de 25 a 30 alunas matriculadas, com algumas exceções, como no caso da primeira turma. No entanto, ocorria uma evasão aproximada de 20% a 50% de alunas. Em alguns casos esse percentual já elevado foi ainda mais alto, como no caso da turma de 1956, que iniciou o primeiro ano com 32 alunas, tendo apenas 6 se formado. Quando no primeiro ano alguma aluna apresentava dificuldade, em geral, nas disciplinas das Ciências Exatas, as Irmãs aconselhavam que migrasse para o curso normal. A aluna Lucí Luz mencionou que, “quem ficava era chamada de transgressora, acho que era porque saía um pouco daquele padrão tradicional de aluna que o Colégio costumava formar, as Irmãs incentivavam mesmo era fazer o curso normal, o científico não” (LUZ, 2009).

Enfim, os novos saberes científicos contemplados na Lei Orgânica do Ensino Secundário e que deveriam contar com aulas práticas nas disciplinas das Ciências Naturais foram ministrados de modo eminentemente teórico pelo corpo dirigente e docente do CCJ. A prática desses saberes não fazia parte da cultura escolar da instituição, cuja tradição era educar moças católicas com destreza para os trabalhos de agulhas, ensino circunscrito às prendas domésticas e à formação de professoras aptas a atuarem no magistério. Contudo, as irmãs foram ao longo dos anos “misturando influências” pedagógicas e criando uma cultura escolar particular para esse nível de ensino, uma cultura escolar científico com marcas clássico burgueses. Assim, o ensino de línguas estrangeiras, a ênfase na literatura e as técnicas tradicionais de memorização, juntamente com a valorização de comportamentos burgueses, originaram a matriz da cultura escolar do curso científico do CCJ.

Para as famílias, matricular as filhas no ensino secundário da mais prestigiada escola católica da cidade poderia garantir o seu ingresso no ensino superior, como também mantê-las entre as famílias conhecidas e expostas a uma forma de socialização mais homogênea. Além disso, essa prática garantia às mesmas a obtenção de capital simbólico. Não é demais resaltar que o CCJ se apresentava como um Colégio católico, que aliava o tradicional rigor disciplinar a um ambiente escolar, no qual as alunas recebiam a formação de um capital moral, não apenas prescrito pelas boas maneiras, mas também pelo intensivo investimento na educação e moral católicas.

Entretanto, se o CCJ se mostrou diferente ao final dos anos de 1950, foi justamente porque as transformações sociais mais amplas acarretaram mudanças no seu interior. A nova ordem política no pós-guerra foi uma dessas mudanças, na medida em que exigia modificações na imagem feminina. As irmãs buscaram se adaptar às exigências do novo mercado e implantaram o curso científico, no intuito de preparar as alunas para o ingresso no ensino superior, uma novidade na Instituição que havia desenhado uma longa tradição na formação de alunas normalistas.

As dirigentes e docentes do CCJ foram combinando as novas características da legislação vigente com os traços tradicionais da cultura escolar feminina e católica, e transformaram a cultura escolar do curso científico no que se pode chamar de cultura escolar “híbrida” – que misturava as práticas assistencialistas às prendas domésticas, e a maternagem simbólica com a representação de um novo modelo de mulher “moderna”, “ativa”, “independente” e “dinâmica” (SAINT-MARTIN, 1999, p. 105), que seguiria o ensino superior e, posteriormente, ingressariam no mercado de trabalho.

REFERÊNCIA

- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81. (Grandes cientistas sociais; 39).
- BOURDIEU, P. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a, p. 99-181.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 6717, Brasília, 24 de abril de 1942. Disponível em: [www.soleis_adv.br](http://www.soleis.adv.br) -Lei Orgânica do Ensino Secundário- Divulgue este site.mht. Acesso em: 12 julho. 2021.
- CHARTIER, Roger. **A historia cultural entre praticas e representações**. Rio de Janeiro (BR): Bertrand Brasil; Lisboa (PT): Difel, 1990. (Memória e sociedade).
- COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS. [Carta da diretora ao Exmo Sr. Dr. Aderbal]. 4 fev. 1946a. 1p.
- COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS. **Relatório do ano de 1958**: 2ª via. Florianópolis, 1959. 75p.
- COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS. **Relatório do ano de 1960**: 2ª via. Florianópolis, 1961. 70p.
- CUNHA, L.A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, L; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G. **500 Anos de Educação na Brasil**. Autentica, SP, 2000.
- CUNHA, M. T. S. Centelhas de Idealismo - O ser professora nos discursos de formatura do Curso Normal: A voz das oradoras. Florianópolis, (SC) 1945-1960. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. 1 ed. Florianópolis: NUP/ CED/UFSC, 2002, v. 1, p. 71-91
- CUNHA, M. T. S. Rezas, ginástica e letras: normalistas do Colégio Coração de Jesus. Florianópolis décadas de 1920 e 1930. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 199-220.
- DAMO, N. E. C. **Questionário nº 46** [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2009a. [15f.]. [Manuscrito].
- DAMO, N. E. C. Colégio Coração de Jesus.[mensagem pessoal]. Mensagem recebida de Nelsina Comel <nelsinadc@uol.com.br>, 04 de junho de 2009.
- DONNER, S. T. P. M. **Lembranças de Solange Donner**. [Manuscrito], Florianópolis, [18p.], 26 de mar. de 2008. Entrevista concedida a Estela Maris Sartori Martini.

FACCIO, M. da G. A. **O estado e a transformação do espaço urbano**: a expansão do Estado nas décadas de 60 e 70 e os impactos no espaço urbano de Florianópolis. 1997. 186f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 1997.

GARCIA, L. C. **Sobre mulheres distintas e disciplinadas**: práticas escolares e relações de gênero no ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945). 2006. 106f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GERENT, Z. **Lembranças de Zélia Gerente**. [Manuscrito], Florianópolis, [40p.], 3 de agosto de 2010. Depoimento concedido a Estela Maris Sartori Martini.

GOMES, Â. de C.; FARO, C. de. **O Brasil de JK**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

JAY, E. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, A. M. J. D. A cultura escolar como objeto histórico [Trad. Gizele de Souza]. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas (SP), n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LUZ, L. **Questionário nº 67**. [Questionário aplicado para coleta dos dados da pesquisa]. Florianópolis, 2010. [15f.]. [Manuscrito].

MARTINI, E. M. S. **DESTINADAS AO ÊXITO**: trajetória de ex-alunas do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960). Florianópolis: Editora UDESC, 2013

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PELLENSE, R. **Lembranças de Rosa Pellense**. [Manuscrito], Florianópolis, [12p.], Florianópolis, 19 mar. 2008. Entrevista concedida a Estela Maris Sartori Martini.

RIBEIRO, I. P. Tópicos do discurso de Ismênia Ribeiro, oradora da turma das pré-universitárias. **Pétalas**, Florianópolis, v. 21, n. 32, p. 10-11, 01 dez. 1953. [Semestral].

SAINT-MARTIN, M. “Uma ‘boa’ educação”. **Educação & Sociedade**. Campinas, Ano XX, n. 66, p. 104-122, abr. 1999.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SOCCAS, M. de S. Texto [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <msoccas@brturbo.com.br>, 3 de dez. de 2010a.

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

VIEIRA, P. A.; FÉLIX, C. A. **O Curso de economia da UFSC**: 65 anos de história. Florianópolis: Insular, 2008.

TRAJETÓRIA SOCIAL DE UM TRÂNSFUGA: CELESTINO SACHET (1950)¹

Juliana Topanotti dos Santos de Mello

Na década de 1950, cursar o ensino secundário em Santa Catarina era privilégio de poucos e poucas. Dentro deste cenário restrito, encontramos algumas poucas trajetórias sociais que rompem com o esperado para o seu grupo social. Sendo assim, o objetivo deste texto é analisar a trajetória social de um egresso bolsista do Colégio Catarinense, formado em 1951, à luz dos conceitos da sociologia da educação cunhada por Pierre Bourdieu. Natural do interior do estado, Celestino Sachet cursou o ensino primário em sua cidade natal e concluiu o ensino secundário e superior em Florianópolis. Foi professor da UFSC e da UDESC, tendo ocupado também cargos de chefia nestas universidades. Embora tenha divergido do destino da sua classe, sua trajetória social encontrou barreiras que podem ser compreendidas por meio de sua origem social.

Na década de 1950 no estado de Santa Catarina poucos estabelecimentos educacionais ofereciam o ensino secundário, sendo que a capital catarinense contava com três colégios: dois privados, confessionais e com a clientela separada por gênero e um público, laico e coeducativo². Uma destas instituições educativas era

1 Este estudo é parte integrante da pesquisa "Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis na década de 1950", empreendida pelo Grupo de Pesquisa "Ensino Médio em Santa Catarina: Perspectivas Sócio-históricas" no período de 2009 a 2012. Este grupo de pesquisadores foi coordenado pelo Prof. Dr. Norberto Dallabrida e buscou abarcar o estudo das trajetórias sociais dos egressos formados nos três colégios de Florianópolis concludentes do ensino secundário entre os anos de 1951 e 1960.

2 Para estudos aprofundados sobre os egressos do ensino secundário formados na década de 1950 nestes três estabelecimentos sugiro os trabalhos de Mello (2012), Martini (2011), Decker e Dallabrida (2011), Mezuram e Dallabrida (2011) e Vieira e Dallabrida (2011).

o Colégio Catarinense. Educandário privado, católico e voltado ao atendimento apenas de crianças e adolescentes do sexo masculino. Sob a direção dos padres da Companhia de Jesus, O Colégio Catarinense foi fundado em 1905 para suprir a falta de um estabelecimento de ensino que oferecesse o ensino secundário de forma contundente. Esse era o desejo da elite política local e das famílias que possuíam condições financeiras para investir na educação de seus filhos varões ao matriculá-los em um colégio que oferecia o ensino secundário, curso este que dava acesso ao ensino superior, além de poder transmitir os conhecimentos e condutas necessários para o ingresso em profissões prestigiosas.

Contudo, no período recortado para este estudo alguns alunos advindos de famílias com poucos recursos financeiros tiveram a oportunidade de estudar no Colégio Catarinense e concluir o ensino secundário tendo boa parte dos custos desta escolarização alcançado por meio de bolsas de estudo. Em meados da década de 1950, o Decreto No. 37.494, de 14 de junho de 1955, (BRASIL, 1955) consolidou esse incentivo governamental, que já existia, aos alunos das classes médias e populares que desejavam cursar o ensino secundário. Essa regulamentação da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio estipulava que parte dos recursos destinados a esse ramo de ensino fosse utilizado em “bolsas de estudo de adolescentes mais capazes, dentre os necessitados” (BRASIL, 1955, s/p), modificando os rumos das trajetórias desses egressos.

Desta forma, o sucesso escolar no ensino primário, ou seja, um desempenho escolar de destaque nesta etapa de ensino era um dos requisitos para a obtenção da bolsa de ensino secundário. De outra parte era necessário que a família ou algum profissional da escola tivesse contato com agentes públicos para proceder com o pedido da bolsa. A necessária junção destes dois fatores dificultava que crianças provenientes das classes menos favorecidas conseguissem continuar seus estudos em estabelecimentos de ensino privados (MELLO, 2012). Para tanto as ações da família eram decisivas. Muitas vezes os pais e demais familiares não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e da mesma forma não tiveram muito contato com a cultura legítima, que é frequentemente solicitada pela escola. Assim, não constituíram um patrimônio cultural que possa ser transmitido aos filhos e auxiliá-los em seus percursos escolares. Ocorre que em algumas famílias tal situação não é determinante do fracasso escolar dos descendentes. Há ocasiões em que, mesmo com baixa escolarização, os pais investem no futuro escolar de seus filhos, tendo em vista uma ascensão social cuja base é a escolaridade dos mesmos.

Assim, compreende-se porque a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a es-

cola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. (...) as crianças das classes médias devem à sua família não só o encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BOURDIEU, 2007a, p. 48)

Para tentar compreender como concretamente opera esse paradoxo das trajetórias sociais dos egressos bolsistas concludentes do ensino secundário no Colégio Catarinense na década de 1950 o objetivo deste texto é analisar a trajetória social de um ex-aluno que recebeu bolsas de estudos do governo estadual para cursar o ensino secundário no Colégio Catarinense à luz dos sociológicos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. No aprofundamento do estudo das trajetórias sociais dos egressos bolsistas para faz-se necessário compreender a rede social na qual os egressos constituíram seus caminhos (muitas vezes não lineares). Por isso, ganharão relevo os mediadores sociais e os processos de socialização (LAHIRE, 2004) empreendidos nos diferentes grupos pelos quais os egressos bolsistas transitaram ao longo de sua trajetória social.

Em sua pesquisa sobre o sucesso escolar nos meios populares, Lahire (2004) observou que a ideia de que os pais provenientes dessa classe social são omissos é um mito. Para eles a escola é uma instituição deveras importante para o futuro de seus filhos. Para chegar a tal conclusão, Lahire (2004) investigou 26 famílias destacando suas configurações sociológicas: as formas da cultura escrita utilizadas, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. Esses cinco temas foram pesquisados intentando verificar os possíveis elos entre a atmosfera familiar e a escolar, que em ambos os casos ultrapassa a relação com o saber. Além disso, para as crianças das classes populares o bom desempenho escolar desde os primeiros anos é decisivo. Mesmo que o percurso escola encontre-se perpassado de dificuldades, o aluno deve ser bem sucedido já no ensino primário, para que a escolarização se alongue até o ensino secundário ou mesmo universitário. Há um paradoxo sintetizado por Bourdieu ao afirmar:

Enfim, o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. (BOURDIEU, 2007a, p. 50)

Ao concluírem o ensino secundário e um curso superior inserindo-se em profissões especializadas, os egressos bolsistas divergiram de seus ascendentes, que possuíam pouca ou nenhuma escolarização, ocupando outras posições sociais. A partir da escolarização e com seus conteúdos e sociabilidades, construíram seus capitais econômicos, culturais e sociais, lançando suas famílias num outro patamar simbólico. Para Bourdieu (2007b, p. 235), esses são os *trânsfugas*: aqueles que conseguem, com muito esforço e disciplina, romper com o seu destino de classe e modificar os rumos escolares e profissionais em relação aos demais membros de suas famílias.

Bourdieu acrescenta que tal rompimento não ocorre facilmente, pois a desigualdade social opera-se não somente pela má distribuição do capital econômico; para ele há desigual distribuição dos bens culturais, o que opera uma desigualdade nos desempenhos escolares. Lahire (2004) considera que uma criança não consegue obter sucesso em seu percurso escolar quando se encontra sozinha enfrentando as exigências escolares. Por inúmeras razões, na socialização empreendida no meio familiar, a criança não consegue constituir as disposições necessárias para posteriormente responder às questões propostas pela escola. Quando retorna ao meio familiar com dúvidas e dificuldades, igualmente não encontra nos membros familiares o apoio necessário, ou seja,

Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 2004, p. 19).

O presente estudo não se trata de uma biografia do ex-aluno por meio da entrevista e da pesquisa em outras fontes históricas. Para Bourdieu (2006) essa forma de pesquisa social pode incorrer em equívocos ao considerar que uma personalidade ou a história de vida de uma pessoa possa ser abarcada como uma identidade imutável presente desde o nascimento. Sobre este aspecto, o autor acrescenta:

A análise crítica dos processos sociais mal analisados e mal dominados que atuam, sem o conhecimento do pesquisador e com sua cumplicidade, na construção dessa espécie de artefato socialmente irrepreensível que é a “história de vida” e, em particular, no privilégio concedido à sucessão longitudinal dos acontecimentos constitutivos da vida considerada como história em relação ao espaço social no qual eles se realizam não é em si mesma um

fim. Ela conduz à construção da noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 2006, p. 189-190)

As principais fontes desta pesquisa foram um questionário respondido pelo egresso e duas entrevistas concedidas por ele para dois diferentes pesquisadores. A análise destas fontes contou com o cruzamento dos documentos escolares, jornais estudantis e documentos de outras instituições. Para atingir o objetivo proposto para este texto a trajetória social de Celestino Sachet será analisada em três partes. A primeira será sobre a origem social e início do percurso escolar; a segunda versará sobre o ensino secundário no Colégio Catarinense, formação em nível superior e pós-graduação e a terceira tratará da carreira profissional e inserção social. Ao final serão tecidas algumas considerações finais.

ORIGEM SOCIAL AGRÁRIA E INTERIORANA E OS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Uma das entrevistas realizadas para esta pesquisa ocorreu na residência do entrevistado, o Professor Celestino Sachet, um amplo apartamento cuidadosamente decorado, situado numa área nobre de Florianópolis (SACHET, 2011). Nas paredes, muitas obras de artes, e sobre os móveis objetos que deixam transparecer as passagens desse egresso do Colégio Catarinense por diversas cidades de diferentes países. Primogênito de uma família numerosa (dez irmãos) e natural de Nova Veneza, uma pequena cidade de colonização italiana, situada no sul do Estado de Santa Catarina, Sachet relatou uma trajetória social que se mantinha dinâmica, pois à época da entrevista continuava realizando muitos projetos profissionais relacionados à atividade literária.

Essa ligação com a linguagem escrita começou quando criança, pois Sachet, desde a mais tenra idade, tinha uma grande paixão pelos estudos e muita curiosidade pela leitura. Seus pais consideravam que Sachet, por ter a “testa grossa” – cabeça grande – (SACHET, 2011, p. 1) era muito inteligente. Além dos incentivos familiares, a paixão e curiosidade pelo conhecimento também era advinda da leitura diária dos jornais Diário do Rio de Janeiro e o *Corriere della Sera*, periódicos que tinha contato na casa de seu avô materno com quem residiu até os 10, 12 anos de idade

(SACHET, 2011, p. 3). Tendo contato com esses jornais, além de adquirir e treinar a leitura em duas línguas diferentes (português e italiano), Sachet tinha acesso a notícias nacionais e internacionais e aos “temas de Filosofia, cultura, História e Geografia da Europa e do mundo” (SACHET, 2011, p. 3), permitindo que o menino Celestino pudesse vislumbrar outras realidades que não aquela da pequena cidade de Nova Veneza. Lahire (2004, p. 20) destaca que “a escola é um universo de cultura escrita” e quando acontece da criança ver seus pais lendo ou escrevendo, essas ações vão sendo “naturalizadas”, e suas identidades sociais poderão constituir-se no interior dessa atmosfera, onde ser adulto é ler e escrever.

Sachet recorda desse período de infância com muito carinho, ao lembrar que, na casa onde era filho-neto, a segunda esposa de seu avô e o próprio avô lhe tratavam com afeto, proporcionando situações de segurança e acolhimento (SACHET, 2011, p. 1). Para Lahire, não apenas os conteúdos culturais são transmitidos às crianças nas relações familiares, mas a criança também recebe dos pais e demais cuidadores o contato com diferentes sentimentos diante das inúmeras situações vividas, constituindo o que poderíamos nomear de capital emocional. Segundo esse autor,

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (...) e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão dos sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais. (LAHIRE, 2004, p. 172-173).

Sachet considera que o projeto de escolarização não era somente seu, mas também dos parentes. A família era pequena proprietária de terra, e todos trabalhavam na agricultura (avós, pais e filhos), mas seus pais (que haviam cursado apenas o primário) desejavam que os filhos não seguissem o mesmo destino deles: a pouca escolarização e ter como profissão o cultivo da terra. O pai, principalmente, tinha até como certo desafio, proporcionar que os filhos estudassem e que tivessem escolarizações mais longas quanto possível. (SACHET, 2011, p. 5). Este projeto concretizou-se, pois oito dos dez filhos tiveram um diploma de curso superior.

Assim, como primeiro passo para a escolarização desejada, o menino Sachet foi fazer o curso primário na Escola Reunida³ de Nova Veneza (SACHET, 2009,

3 Segundo Souza (2008), as Escolas Reunidas eram uma modalidade de escola primária e que contribuíram para o processo de escolarização da infância na primeira metade do século XX. Consistiam em agrupamentos de escolas isoladas num mesmo edifício e eram “concebidas como um estabelecimento de baixo custo e mais uma alternativa para a disseminação da educação popular” (SOUZA, 2008, p. 47).

p. 4). Já no primário destacou-se como bom aluno, tendo sempre boas notas. Muitas vezes era requisitado a representar a escola, fazendo discursos em festas patrióticas na praça da cidade (SACHET, 2011, p. 7). Refletindo sobre esta atitude frente à escola, Pierre Bourdieu (2007a, p. 49) afirma

Em outros termos a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

A ordem moral doméstica também contribuía para o bom desempenho na escola. Em casa, Sachet era ensinado a cumprir suas responsabilidades, ou seja, a organização familiar concorria “para firmar o cumprimento do dever” (SACHET, 2011, p. 15) e como filho mais velho, tinha que dar o exemplo, como era de costume nas famílias de origem italiana, uma outra característica que aproximaria a atmosfera familiar da escolar. Para Lahire (2004, p. 25), “uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao ‘bom comportamento’ e ao respeito à autoridade”. Dessa forma, mesmo não conseguindo auxiliar aos filhos culturalmente, os pais os ajudavam moralmente, e o capital moral também é algo valorizado na escola.

Como não estava satisfeito com os rumos que a escolarização de Celestino Sachet tinha tomado, o pai foi buscar um curso que possibilitasse e preparasse para o ingresso no ensino superior, matriculando-o no Colégio Catarinense, pois “na época era o colégio mais importante, mais significativo, mais cobiçado de Santa Catarina” (SACHET, 2011, p. 2). A família Sachet observava que os filhos das classes mais abastadas de Nova Veneza rumavam para Florianópolis, a fim de estudar no Colégio Catarinense, aumentando não apenas o capital cultural desses jovens, mas também o prestígio das famílias que tinham um filho estudando nesse educandário.

(...) havia gente lá de Nova Veneza, os filhos dos ricos, os filhos dos comerciantes, os Bortoluzzi, os Lazzarin, os Crippa, que estudavam aqui no Catarinense. Eles vinham nas férias, a gente convivia com eles. Ainda me lembro do uniforme, um brim

cáqui com uma lista marrom- azul. Isso era de certa forma um status, tanto para o aluno quanto para a família que tivesse um filho estudando no Colégio Catarinense. Era até uma questão, eu diria de desafio familiar, ter um filho no Colégio Catarinense. (SACHET, 2011, p. 5)

A visão familiar da escolarização como caminho para conseguir uma melhor inserção social e profissional, possibilitou que o menino Celestino Sachet se dedicasse os estudos e aprendesse a valorizar a escola como um espaço de dedicação e de abertura de possibilidades futuras. Como as cidades do sul do estado não contavam com estabelecimentos de ensino secundário, foi necessário que o egresso Sachet fosse estudar esta etapa de ensino na capital catarinense.

PONTO DE MUDANÇA NA TRAJETÓRIA SOCIAL ESPERADA: O ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DESTINADA PARA AS ELITES MASCULINAS

No Colégio Catarinense, onde Celestino Sachet foi interno por sete anos, a paixão pelos estudos que vinha de casa foi “formada, burilada, ainda mais com os estudos de latim, que havia na época.No estudo da língua havia praticamente sempre, lições de moral, de beleza, de dignidade, etc.” (SACHET, 2011, p. 2-3). Aliando o desenvolvimento cultural e moral, os padres jesuítas do Colégio Catarinense conferiam aos alunos (bolsistas e pagantes igualmente) uma educação que visava formar homens cultos e de sólido caráter. Sachet destaca a importância da bolsa de estudos do desenvolvimento de sua carreira profissional.

Em 1945, vim interno para o Colégio Catarinense. (...) durante dois anos meu pai conseguiu pagar minha permanência. Era colégio particular, portanto bastante caro. A partir do terceiro ano, a família não teve mais condições de custear os estudos. Através do meu avô, amigo do prefeito senhor Addo Faraco, foi conseguida uma bolsa completa para continuar o curso. Até o final, estudei nessas condições, como aluno interno, por sete anos, portanto mais cinco anos. A bolsa era completa e pagava todas as despesas menos, claro, viagens, etc. Foi o que me possibilitou inclusive, de eu estar aqui, falando contigo, agora. Não tivesse tido essa bolsa, seguramente eu não estaria nessa linha de professor, etc. (SACHET, 2011, p. 2).

Essa bolsa de estudos foi conseguida pelo avô junto ao Prefeito de Criciúma no terceiro ano ginasial, influenciada pelo capital social da família, ou seja, as relações de amizade entre o pai-avô de Celestino e o próprio capital cultural, con-

quistado por Sachet no curso primário, bem como no Curso Normal Complementar⁴ e no primeiro e segundo ano ginasial no Colégio Catarinense, onde o egresso sempre obteve um excelente desempenho, tendo sempre notas máximas. O fato de ser um excelente aluno foi usado pelo avô como argumento para que o Prefeito conseguisse a bolsa (SACHET, 2010, p. 14).

Sachet vivenciou intensamente o cotidiano do internato, inserindo-se nas diversas associações oferecidas pelo Colégio e apenas as associações esportivas não foram muito exploradas por ele. Participou do Clube de Oratória Vieira, Grêmio Cultural Padre Schrader e das Associações Marianas. Foi presidente desses três grupos estudantis (SACHET, 2011, p. 5). Na época, alguns de seus textos eram marcados pelo anticomunismo presente na cultura escolar do Colégio Catarinense no período em que foi aluno deste estabelecimento. O momento de polarização entre os grupos comunistas e capitalistas e a onda revolucionária na América Latina, muitas vezes, impelia que as instituições e aqueles a elas vinculados tomassem partido entre um lado ou outro. Dallabrida e Mello (2010) em seu estudo sobre os periódicos estudantis “O Colegial” e “O Mariano” demonstram que estes possuíam uma linha política vinculada ao anticomunismo, pois através de textos e imagens propagavam ideias contra o materialismo e exaltando a corrente de pensamento liberal. Em Santa Catarina, o Movimento Modernista demorou a chegar, e nas décadas de 1940 e 1950 ainda provocava reflexões e posicionamentos contra ou favor.

Outra característica também presente nos textos publicados por Celestino no período em que cursou o ensino secundário era o antimodernismo. O Colégio Catarinense, durante o período recortado para esta pesquisa, mostrava-se voltado para a conservação da cultura legitimada e contrário ao Modernismo, que tardiamente chegava ao estado de Santa Catarina na década de 1940. Esta posição do corpo dirigente, docente e discente do Colégio Catarinense opunha-se às ações do Grupo Sul, que era formado por alguns jovens residentes em Florianópolis e buscavam introduzir algumas mudanças no panorama cultural e artístico da cidade, nas décadas de 1940 e 1950, baseadas nas concepções do Modernismo (JUNKES, 1982, p. 21).

Celestino relata que em nenhum momento de sua passagem pelo Colégio Catarinense recebeu um tratamento diferente, quer seja por parte do corpo docente, quer pelos seus colegas, por ter a origem familiar ligada à agricultura ou mesmo por ser bolsista. Sua integração ao cotidiano do Colégio não sofreu influência da

4 O Curso Normal Complementar na década de 1940 visava formar professores/as primários/as para atuarem nas escolas reunidas no interior do Estado de Santa Catarina e possuía a duração de três anos. Diferente do Curso Normal ministrado nas Escolas Normais que visava formar professores primários para atuar nos Grupos Escolares e consistia em quatro anos de estudos.

sua condição social e levanta a hipótese de que o seu desempenho acima da média pode ter contribuído para essa situação.

(...) nunca me senti marginalizado pelo fato de ser colono. Sei de outros que fizeram os estudos comigo que, de certa forma, se sentiam marginalizados. Mas, ou eu era muito ingênuo e não me dava conta. Mas tenho praticamente certeza de que nunca fui marginalizado. Também poderia ser que era porque eu tirava, desculpa dizer isso, tirava os primeiros lugares. E também não havia o bullying de hoje. Nunca fui maltratado. Como tirava o primeiro lugar, imagino que era respeitado. (SACHET, 2011, p. 5).

Foi o orador de sua turma na formatura do curso científico, onde fez um discurso com reflexões sobre os caminhos tomados pela humanidade, sobre os valores que norteiam os diferentes grupos de seres humanos, com uma visão dicotômica, como era muito frequente à época. Fazia alusão ao futuro após a formatura e relembrava os momentos passados no Colégio Catarinense, não se esquecendo de agradecer às famílias pelos esforços despendidos para que aquele momento de fechamento de mais uma etapa escolar acontecesse (RELATÓRIO..., 1951, p. 24-27). Celestino concluiu o científico recebendo uma menção honrosa pelo terceiro lugar geral e por ter um excelente desempenho em todas as disciplinas escolares (RELATÓRIO..., 1951, p. 39).

Ao concluir o ensino secundário, em 1951, Sachet continuou seus estudos ingressando na Faculdade de Direito, menos porque desejasse desempenhar a atividade de advogado e mais pela falta de opções de cursos superiores na capital catarinense (SACHET, 2011, p. 4) “era uma forma de continuar os estudos. Continuar uma atividade intelectual” (SACHET, 2010, p. 28). Ao concluir o curso em 1956, abriram-se novas opções, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o jovem Sachet iniciou o seu segundo curso de graduação: Letras Neolatinas, concluindo-o em 1960 (SACHET, 2009, p. 6).

Quando realizava seus cursos em nível superior, Sachet começou a trabalhar como professor de Línguas (Espanhol e Francês) no Colégio Catarinense em 1952, e no Colégio Estadual Dias Velho em 1956. Mesmo depois de ter concluído o ensino secundário, Sachet permaneceu duplamente ligado ao Colégio, desempenhando funções de secretário e professor. Inicialmente, no Colégio Estadual Dias Velho, atuava como horista, e em 1960 prestou concurso sendo nomeado professor efetivo da cadeira de Francês (SACHET, 2010, p. 1).

Logo que concluiu o curso de Letras Neolatinas, Celestino Sachet foi chamado a atuar como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que de-

pois foi incorporada à Universidade Federal de Santa Catarina. Deu aulas no curso de Letras, na disciplina de Literatura Catarinense, e continuou a sua escolarização, fazendo pós-graduações acadêmicas, visando ampliar o conhecimento e com isso atuar de forma cada vez mais eficiente.

Fui dar aulas [na Universidade Federal de Santa Catarina], mas logo em seguida veio o mestrado. Não, antes disso lá pelas tantas nos anos 1970, veio o chamado exame de Livre Docência que era para limpar a vida acadêmica, e saía com o título de doutor. Aí eu fiz esse exame, mas ao mesmo tempo veio o mestrado, em Literatura Brasileira. E ao mesmo tempo eu fiz o mestrado. Embora já com o título de livre-docente, o que não havia necessidade de ter feito. (...) Fiz pós-doutorado, nos Açores. E fiz doutorado em Filosofia da Educação no México, nos anos 1980. (SACHET, 2010, p. 29)

No Colégio Catarinense como aluno pagante e posteriormente como aluno bolsista, Sachet pode continuar dedicando-se aos estudos e participando ativamente do cotidiano escolar. Como estudante de internato, passou oito anos imerso na cultura escolar jesuítica que visava formar homens católicos, com vasta cultura geral, escolarizações longas e inseridos em posições de destaque profissional. Celestino Sachet seguiu por este caminho, ingressando no ensino superior assim que terminou o secundário. Concomitantemente iniciou sua carreira na docência, primeiro como professor secundarista e posteriormente assumindo esta profissão também nas universidades que estavam sendo abertas na capital catarinense.

CARREIRA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E INSERÇÃO SOCIAL

Celestino Sachet foi professor da UFSC até a sua aposentadoria, sempre ministrando a disciplina de Literatura Catarinense. Sachet (2011, p. 10) atribui a sua origem rural, sendo filho e neto de colonos, a sua visão voltada para o regional; assim, escolheu aprofundar seus estudos sobre a Literatura Catarinense. Com esse tema escreveu três livros, reunindo toda a publicação catarinense nas diferentes áreas literárias. Sua postura de valorizar os estudos sobre os escritos literários do Estado de Santa Catarina e sua escolha de trabalhar pela “regionalização do ensino superior”, fez com que ele fosse, de certa forma, colocado à parte do grupo docente do curso de Letras. E dessa feita, na UFSC, foi preterido para os cargos de maior brilho, mas, mesmo diante dessa situação foi Chefe de Departamento e Coordenador da Pós-Graduação em Literatura Brasileira. (SACHET, 2011, p. 11).

Já na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde também foi professor desde a fundação, chegou a ser Reitor por duas vezes. Lá ministrou aulas na disciplina de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia, no Centro de Filosofia e de Ciências da Educação (FAED). Em se tratando de uma universidade estadual, onde há uma maior regionalização e pelo próprio projeto institucional de não confinar a UDESC à capital catarinense, houve uma maior proximidade entre o projeto profissional de Celestino e o projeto da Instituição, possibilitando que esse egresso desempenhasse, além da docência, cargos administrativos de destaque.

Além de ter desenvolvido atividades docentes na UFSC e na UDESC, o Professor Celestino Sachet também ministrou aulas em universidades de outros estados e países. Atuou na Argentina, México e Açores (SACHET, 2011, p. 15), sempre nas disciplinas de Literatura, a paixão pelo cosmopolitismo e pelo estudo das diferentes línguas se manteve presente em toda a sua carreira profissional.

Foi também autor, em parceria com José Cury, de uma série de livros didáticos de Língua Portuguesa para serem utilizados por alunos de 5ª a 8ª série. Essa série chamava-se Língua Nacional e priorizava o ensino da regionalidade, buscando aproximar a escola básica do contexto vivido pelos alunos (SACHET, 2011, p. 16). Escreveu também em jornais (O Estado, Diário da Manhã, A Ponte e outros). Está escrevendo a biografia do professor Henrique Fontes (fundador da Faculdade Catarinense de Filosofia, Ciências e Letras), um trabalho ainda não concluído.

Recebendo o reconhecimento da sociedade pela suas contribuições no campo da Literatura, tornou-se membro da Academia Catarinense de Letras em 18 de abril de 1968, ocupando a cadeira de número 15, e é sócio emérito do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, desde 02 de outubro de 1965 (PIAZZA, 1996, p. 51), sendo as duas instituições tradicionais de prestígio no cenário cultural e intelectual catarinense. Ao integrar esses grupos, o capital simbólico de Celestino Sachet foi ampliado, o reconhecimento do seu nome passou a figurar no cenário estadual e nacional.

No Governo do Estado de Santa Catarina, ocupou os cargos de Diretor da Unidade Operacional de Ensino da Secretaria de Educação, além de secretário da Casa Civil, no mandato do Governador Ivo Silveira (SACHET, 2009, p. 6).

De 1996 a 2000, juntamente com seu irmão Sérgio Sachet, Celestino escreveu o texto para o programa televisivo “Cem anos de História”, produzido pela RBS TV. Sobre esse trabalho, Sachet costuma dizer brincando: “escrevi a mais longa novela da televisão brasileira, foram 1.269 capítulos” (2011, p. 14). Uma atividade que lhe exigiu muita pesquisa e o fez trabalhar com a palavra de uma forma diferente da acadêmica. Sachet teve que aprender a escrever textos para a linguagem televisiva, curtos e diretos, onde a mensagem deveria ser passada com rapidez.

Sachet (2011, p. 6) destaca que em sua infância e juventude foi influenciado por muitos modelos de homens que possuíam espírito de liderança, citando Nereu Ramos, Getúlio Vargas e Juan Perón, admiração muitas vezes incitada pela escola primária e secundária. Hoje, após diferentes reflexões, percebe que esses homens também eram ditadores, o que à época, talvez pelo momento vivido, não chamasse a devida atenção. Ressalte-se que o menino e o jovem Celestino tinham no seu horizonte a figura de homens que conseguiam ser líderes de grandes grupos e com suas ações foram capazes de modificar seus rumos.

A origem social de Celestino Sachet não apenas influenciou a sua trajetória social como se manteve viva à época das entrevistas, pois se mesclou com as experiências urbanas e burguesas vivenciadas quando saiu de Nova Veneza para estudar em Florianópolis. Isso foi nomeado por Bourdieu (2003, p. 590) de *habitus* dividido, pois, nas palavras de Sachet

Era na realidade o colégio top da época, e foi muito interessante. Minha convivência rural, convivência da roça, não se desfez. Continuei, continuo hoje ainda, com a visão ingênua do colono. (...) Não me considero um urbano, embora me sinta extremamente bem e não poderia me imaginar hoje em Nova Veneza, sei lá, vendendo carne, plantando milho, etc. Mas no meu íntimo eu continuo um colono, fiel. Desculpa dizer isso, mas me considero honesto. Você pode me emprestar um milhão de reais, que eu lhe pago no dia o que tiver que pagar. Honesto, pelo menos até agora. Daqui pra frente, não sei, mas sempre fiz da dignidade, da honestidade, da hombridade uma linha para minha vida. (SACHET, 2011, p. 2).

Certo retraimento social aparece no momento em que Sachet comenta o fato de ter se associado ao Lira Tênis Clube e não ao Clube Doze de Agosto, pois, segundo ele, o primeiro era frequentado por pessoas mais jovens, e o segundo “frequentavam pessoas mais velhas, mais ilustres e mais ilustradas. Dava a sensação de camada social mais no topo da pirâmide” SACHET, 2010, p. 26), o que não aparenta ter sido e continuar sendo um sofrimento. Em depoimento escrito, por ocasião do preenchimento do questionário para esta pesquisa, Celestino Sachet reflete sobre a sua vida profissional e pessoal, concluindo:

Sempre encarei o magistério como parte integrante de minha vida, porque mais do que ensinar eu estudava com meus alunos. Se tivesse (se pudesse!) que começar tudo de novo faria exatamente o que fiz, inclusive casando com a mesma mulher com

quem vivo há 52 anos. E seria professor de novo com as mesmas disciplinas: Literatura Brasileira e Filosofia da Educação. (SACHET, 2009, p. 9)

Celestino Sachet, vindo de uma família de agricultores residente em uma pequena cidade ao sul do Estado, divergiu de seus antepassados, juntamente com seus irmãos, ingressando nos curso secundário e superior e tornando-se professor universitário. Foi criado num ambiente com familiares que detinham pouca escolarização, mas que trabalhavam para que as atividades fossem organizadas de forma que os filhos pudessem estudar. Por disponibilizarem oportunidades de leitura em casa, colocando o capital social familiar a serviço da promoção dos estudos, Sachet pôde contornar os obstáculos existentes no decorrer de sua trajetória social e alcançar os objetivos familiares que visavam à mudança de funções profissionais dos descendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meados do século XX, no Brasil, cursar o ensino secundário ainda era algo reservado aos filhos e às filhas provenientes das classes abastadas e urbanas. A oferta deste ramo de ensino ainda era muito restrita e situada nas capitais ou nas maiores cidades. O fato de haver poucos estabelecimentos públicos também dificultava o acesso das classes médias e pobres. Contudo, algumas poucas bolsas de estudo eram distribuídas e desta forma algumas crianças destas classes sociais conseguiam alcançar este nível de ensino. O que operava uma diferenciação de suas trajetórias sociais em comparação às trajetórias de seus antepassados.

Celestino Sachet foi uma destas crianças que conseguiu se formar no ensino secundário do Colégio Catarinense em 1951 por meio da obtenção de uma bolsa de estudos. Nasceu em uma pequena cidade do interior de Santa Catarina, em meio a uma família de pequenos agricultores. Passou parte da infância sendo cuidado pelos seus avós, residência na qual tinha acesso a leituras e conversavam sobre assuntos de cultura geral. Havia em sua família (principalmente avós e pais) um projeto em comum de priorizar a escolarização de Sachet e seus irmãos.

Cursou o primário e o curso complementar na cidade onde nasceu, mas nesta localidade e nos municípios próximos não havia escolas que oferecessem uma escolarização mais longa. Desta forma, foi necessário deslocar-se para a capital do estado e cursar o ensino secundário na condição de interno. Sendo um estudante pagante ou bolsista, no Colégio Catarinense, Sachet teve acesso a escolarização destinada aos filhos das elites catarinenses. Além disso, o diploma de ensino secundário dava acesso ao ensino superior. Os cursos ginasial e colegial preparavam para o sucesso nos exames vestibulares. E desta forma a possibilidade de vir a cursar

o ensino superior e as pós-graduações era concreta. Os estudos e a atuação como docente nas universidades que abriram na década de 1960 compuseram seu caminho profissional.

É possível vislumbrar uma série de mediadores sociais que atuaram para que a trajetória social de Sachet fosse constituída desta forma. Sua família, o prefeito de Criciúma, professores do ensino primário e ensino secundário, colegas, dentre outros. O projeto da família de investir na escolarização dos filhos e filhas sedimentou esta trajetória. Sua origem social indicou caminhos profissionais, como a dedicação à literatura catarinense e o empenho em exaltar o que é visto como regional. Além disso, colocou certos limites de inserção social e acadêmica. Marcas deixadas que compuseram sua trajetória em conjunto com os demais fatores que impulsionaram uma trajetória diferente das de seus antepassados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto – lei n. 37.494, de 14 de junho de 1955. Regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 14 jun. 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37494-14-junho-1955-334096-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 de jul. de 2021
- BOURDIEU, P. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 41-64.
- BOURDIEU, P. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 231-237.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Atica, 2004.
- DECKER, A. I.; DALLABRIDA, N. Trajetórias sociais de egressos/as do Curso Clássico de uma Instituição Pública (1951-1960). In: **VIº COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA**, 2011. v. 01, Florianópolis.
- MARTINI, E. **Mulheres destinadas ao êxito: trajetórias escolares e profissionais de ex- alunas do curso científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949 – 1960)**. 2011. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MELLO, J. T. dos S. de. **Herdeiros da Escola: trajetória sociais de egressos do Colégio Catarinense (1951 -1960)**. 2012. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- MEZURAM, D.; DALLABRIDA, N. Trajetórias sociais dos alunos egressos do curso científico do Colégio Estadual Dias Velho na década de 1950. In: **VI COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA**, 2011, Florianópolis.
- SACHET, C. **Entrevista concedida a Reinaldo João Pick**. Florianópolis, 30 out. 1978. Manuscrito.

SACHET, C. **Questionário Pesquisa:** “Trajetória Social de Egressos/as dos Colégios do Ensino Secundário de Florianópolis na década de 1950”, 2009.

SACHET, C. **Entrevista concedida a Juliana Topanotti dos Santos de Mello**, 06 out 2011. Manuscrito.

SACHET, C. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida**, 13 mai 2010. Manuscrito.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. Trajetórias sociais de egressas do Ensino Secundário do Colégio Estadual Dias Velho (1951-1960). *In: VIº COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA*, v. 1, 2011, Florianópolis.

A INSERÇÃO DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS NO PERCURSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961)

*Alessandra Cristina Furtado,
Celeida Maria Costa de Souza e Silva*

Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a história do ensino secundário no Brasil. Para esta análise, adota-se como referência a presença das escolas confessionais no processo de expansão do ensino secundário em Mato Grosso, entre os anos de 1942 e 1961. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para as investigações tanto acerca da história do ensino secundário quanto a história das escolas confessionais católicas no Estado. O recorte temporal está embasado em duas leis, a saber: a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, implantada pelo Ministro da Educação, de Gustavo Capanema; e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4024/61, a qual, embora tenha mantido a mesma duração prevista pela Lei de 1942, trouxe novas reformulações ao ensino secundário.

Cabe mencionar que, embora o recorte temporal desta pesquisa tenha como marco inicial o ano de 1942, foi necessário retroceder, em especial, ao século XIX a fim de verificar algumas ações pertinentes para este estudo, a exemplo das primeiras iniciativas de estabelecimentos de instrução secundária em Mato Grosso. Ações estas que tiveram um papel para a compreensão da história do ensino secundário em Mato Grosso.

O presente estudo se fundamenta em autores da história, da história da educação, da história da Igreja, entre outros. Ao lado disso, trata-se de trabalho

que faz uso de fontes documentais, dentre as quais, tem-se: as mensagens e os relatórios elaborados pelos presidentes, governadores e interventores de Mato Grosso, encaminhados à Assembleia Legislativa; leis e regulamentos elaborados pelo governo federal e pelo estado de Mato Grosso. Esta documentação está guardada em arquivos públicos de Mato Grosso, mais precisamente, na cidade de Cuiabá; assim como há documentos acondicionados no Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados, na cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul.

Para alcançar os objetivos propostos, o presente capítulo foi estruturado em dois itens que se complementam. O primeiro, discorre desde a instalação da primeira instituição de ensino secundário em Mato Grosso, com a criação do Liceu Cuiabano no século XIX, até a criação dos estabelecimentos deste grau de ensino pertencentes à iniciativa privada, de origem laica e confessional, nos anos de 1930. O segundo item versa sobre o ensino secundário a partir dos anos de 1940, com a implantação da Lei Orgânica do Ensino Secundário no Brasil, que reestruturou este grau de ensino e acelerou o seu desenvolvimento nos estados brasileiros, pautando-se no caso de Mato Grosso, principalmente, com a instalação de ginásios privados e confessionais até a década de 1950.

AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO

Em Mato Grosso, como em outras províncias do Brasil, a implantação do ensino secundário teve início no século XIX. A esse respeito, Nolasco (2015) aponta que a história dessa etapa de ensino nesta Província foi marcada, de um lado, por tentativas não efetivadas, descontinuidades e coexistência com as aulas avulsas. E de outro, pelo apoio financeiro do governo às instituições privadas, mesmo após as instalações de ginásios públicos.

Neste contexto, o Seminário Episcopal da Conceição se tornou a primeira instituição de instrução secundária – instalada na Província de Mato Grosso em 1858 pela Igreja Católica, em parceria com o governo imperial. No processo de instalação desse Seminário, as elites políticas desta Província não mediu esforços para a concretização desse estabelecimento de ensino, uma vez que este se constituiria em um espaço de preparação de seus filhos rumo às faculdades do Império. Cabe destacar que, nesse local, os estudos secundários eram aplicados juntamente com a formação religiosa (FRANCISCO, 2010).

Embora a criação do Liceu Cuiabano remonte a 1848, e a sua existência legal tenha sido consolidada em 1850, a sua instalação de fato, ocorreu apenas em 1880 (OLIVEIRA, 2014). Neste período, na maioria das Províncias brasileiras, só

um estabelecimento de instrução secundária era subsidiado pelo poder público local. Isto também se tornou um privilégio da capital da Província de Mato Grosso, com a instalação do Liceu Cuiabano, em 1880 (ROCHA, 2010). Esta primeira instituição pública de ensino secundário em Mato Grosso, passou a se apresentar à sociedade com o objetivo de ministrar aos seus alunos uma sólida instrução, de forma a habilitá-los a desempenhar os seus deveres de cidadãos e a prestar exames vestibulares em cursos superiores da República. Nesse sentido, “[...] o Liceu Cuiabano conquistou a sua equiparação ao Ginásio Nacional em 1905. Fato recebido como uma grande conquista ressaltada pelo relator Januário da Silva Rondon” (OLIVEIRA, 2014, p. 91).

No entanto, em 1918, o Liceu Cuiabano perdeu a sua equiparação ao Ginásio Nacional. Embora na época o governante Dom Francisco de Aquino Corrêa lamentasse e demonstrasse não concordar com essa perda, o referido governante esclareceu que a educação em Mato Grosso foi prejudicada por questões políticas e que se empenharia para reconquistar a equiparação – o que só aconteceu com o ensino secundário mato-grossense em 1920.

A partir disso, o Liceu Cuiabano se consolidou como uma instituição que perpetuou e transmitiu a condição seletiva e legítima da diferenciação de acesso ao capital escolar – para não dizer cultural. E assim, incorporou limites determinantes para as relações funcionais que estabeleceu com as relações de produção, as posições sociais, os interesses, as relações interpessoais, os conflitos, entre outros. E ainda, por toda a década de 1930, era o Liceu Cuiabano responsável por formar quase todos os filhos de famílias de destaque na sociedade mato-grossense.

Conforme dito anteriormente, o Seminário Episcopal da Conceição foi a primeira instituição de instrução secundária da Província de Mato Grosso em 1858, sendo assim, a Igreja Católica retoma a sua participação no desenvolvimento do ensino secundário, com a vinda de Ordens religiosas para Mato Grosso. É oportuno esclarecer aqui que, a partir de 1894, com a chegada de religiosos salesianos vindos de Montevidéu à Cuiabá, tem-se que a parceria educacional entre o Estado de Mato Grosso e a iniciativa privada se tornou mais acentuada (FRANCISCO, 2010). Tal evidência se sustenta, mesmo se considerado os fatos de que, no início, os salesianos começaram somente os trabalhos de evangelização das populações indígenas em região próxima à Cuiabá; assim como, na área educacional, esses trabalhos iniciaram aos poucos, junto aos oratórios, sendo somente mais tarde voltados para os níveis do ensino.

Em terras mato-grossenses, a primeira instituição escolar instalada pelos Salesianos foi o Liceu de Artes e Ofício de São Gonçalo, em Cuiabá. Sobre o assunto, Sá e Siqueira (2006, p. 134) assinalam que:

[...] em agosto de 1894, na Paróquia São Gonçalo, em Cuiabá, os Salesianos iniciam aulas do ensino elementar e um curso com aulas de ensino secundário, com os dois regimes — semi-internato e internato —, garantindo a matrícula de sete alunos. Ali seria instalado no ano seguinte, o Liceu de Artes e Ofícios São Gonçalo. Quatro anos mais tarde, abriram um curso profissional com oficinas de alfaiataria, ferraria, carpintaria e curtição de couro. O Liceu Salesiano São Gonçalo foi lembrado na Mensagem de Dom Aquino Corrêa, em 1920, como a instituição em que tanto ele, o salesiano governante, quanto boa parte daquela Assembleia tiveram suas formações juvenis e ressalta, ainda, o sacrifício do pai em manter o filho em uma escola como aquela.

Há de se ressaltar que foi somente após a instalação desse Liceu que os Salesianos estenderam as suas atividades sacerdotais e educacionais para além da capital Cuiabá, dirigindo-se para as cidades e centros mais povoados de Mato Grosso, a exemplo de: Corumbá, Campo Grande, Três Lagoas, Ponta Porã e Santana do Paranaíba (CARLETTI, 1944). Desse modo, esses religiosos se direcionaram, principalmente, para o sul de Mato Grosso.

Em Corumbá, Dom Luiz Lasagna foi o responsável por coordenar a missão expedicionária com o objetivo de fundar uma escola e um oratório festivo. Em abril de 1899, fundaram o Colégio Salesiano de Santa Teresa, com o apoio financeiro da aristocracia agrária que estava desejosa de oferecer a seus filhos uma instrução e educação ministrada por religiosos europeus; da Câmara Municipal, a qual doou terrenos para a edificação do Colégio; e do Bispo de Cuiabá, o qual além do apoio formal, contribuiu com verbas à Congregação para a construção do Colégio e da igreja.

O Colégio Santa Teresa foi fundado para atender aos meninos internos, externos, semi-internos ou em regime de internato. Era um colégio destinado aos filhos de família de influência na cidade, possuidoras de recursos e desejosas que seus filhos ocupassem cargos de destaque na sociedade corumbaense e regional (SILVA, 2009). Embora, à época, no início os Salesianos não possuíssem prédio e as aulas acontecessem em uma residência alugada a rua 13 de junho, ele tinha 35 alunos matriculados e, nos meses seguintes, o número subiu para 160 alunos (CORAZZA, 1995).

Em 1904, a ala feminina da Ordem Salesiana também chegou à Corumbá. As missionárias salesianas, Filhas de Maria Auxiliadora, iniciaram os trabalhos educacionais e caritativos fundando o Colégio Imaculada Conceição, direcionado exclusivamente à educação feminina com o ensino primário (SÁ; SIQUEIRA, 2006).

Ao analisar essa conjuntura, convém mencionar que mesmo após a instala-

ção de instituições escolares confessionais católicas em Mato Grosso, até o início da década de 1920, o Liceu Cuiabano, implantado em 1880, era a única instituição secundária pública do estado a oferecer o curso preparatório para entrada do jovem nas Academias Superiores. Nesse sentido, Mato Grosso seguia as mesmas características da maioria dos estados brasileiros, que mantinham apenas um estabelecimento de ensino secundário, sob os cuidados do cofre do Estado.

Embora essa realidade fosse ainda marcante na década de 1920 no ensino secundário em Mato Grosso, foi nesse período que os colégios de ensino primário passaram a ofertar o curso ginásial, assim como ocorreu uma sequência, ainda que incipiente, de instalações de ginásios privados em Corumbá e Campo Grande. Possivelmente, essa situação se explique pelo fato de as cidades de Corumbá, de Campo Grande e de Três Lagoas terem passado por um desenvolvimento mais acelerado no início do século XX, fazendo com que se firmassem enquanto exemplos de desenvolvimento de novas frações da elite, não mais ligadas às oligarquias tradicionais, mas ao comércio e à pecuária na região sul de Mato Grosso (BRITO, 2001).

A cidade de Campo Grande, na década de 1920, contava com duas instituições de ensino secundário que ofereciam apenas o Curso Ginásial. No caso, o Ginásio Municipal, com 262 alunos matriculados e o Internato Oswaldo Cruz, com 265 alunos matriculados (MATO GROSSO, 1929). O Ginásio Oswaldo Cruz, desde sua implantação, em 1927, foi uma instituição de ensino secundário com característica propedêutica para a formação da elite, pois assumira a lacuna da educação deixada pelo poder público e atendia, majoritariamente, jovens do sexo masculino que aspiravam ao ensino superior e, provavelmente, aos cargos da administração pública.

Em 1929, os Salesianos instalaram o Ginásio Dom Bosco em Campo Grande. Esse estabelecimento escolar nasceu no mesmo lugar onde era o Instituto Pestalozzi com o nome de Ginásio Municipal Campo-Grandense. Com o passar do tempo o Ginásio Dom Bosco transformou-se em Colégio Dom Bosco e tornou-se um dos mais tradicionais da cidade, ocupando importante espaço no cenário educacional de Campo Grande (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 1999).

Já no ano de 1934, as Filhas de Maria Auxiliadora instalaram o Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande, por meio do Decreto n.º 11.470, de 03/02/1943, com a fundação desse ginásio no Instituto Filhas de Maria Auxiliadora, esse estabelecimento passou a ser denominado Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (ORTIZ, 2014).

Assim, no final da década 1930, Campo Grande possuía três ginásios particulares, sendo dois confessionais, um no Colégio Dom Bosco pertencente a ala

masculina dos Salesianos e, o outro no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pertencente a ala feminina, as Filhas de Maria Auxiliadora. Somente o ginásio que funcionava no Osvaldo Cruz, que pertencia a iniciativa privada e não era uma instituição de ensino confessional. De acordo com Bittar e Ferreira Jr. (1999, p. 176-177):

Isso permite notar a indiferença do governo estadual por Campo Grande [...] estava se refletindo realmente no ensino, pois não tínhamos ainda um ginásio público como o norte que ostentava o seu excelente Liceu Cuiabano. As duas cidades, porém, apresentavam mais ou menos o mesmo porte. [...] já o Colégio Dom Bosco [...] transformou-se, com o tempo, num dos colégios mais tradicionais da cidade, ocupando importante espaço no cenário educacional.

Essa situação chama a atenção, porque essa indiferença do governo estadual por Campo Grande, de fato, abriu caminhos e oportunidades para que a iniciativa privada fosse predominante e prevalecesse no ensino secundário sobretudo nas principais cidades do Estado, como bem confirma a posição ocupada pelo Colégio Dom Bosco no cenário educacional em Campo Grande, assinalada anteriormente.

Em Corumbá, o ensino secundário particular teve início com a fundação da “Sociedade Instrução Corumbaense”, por Maria Leite Pedroso de Barros, Ciriaco Felix de Toledo e Henrique Valle, em 1918, que viabilizou essa modalidade de ensino na cidade, de forma a atender aos anseios da sociedade local que vislumbrava a efetivação desse grau de ensino. Em 1927, a “Sociedade Instrução Corumbaense” já com o nome de Ginásio Corumbaense, passou por uma outra reformulação, conforme se pode constatar nesse excerto de Oliveira e Gonçalves (2010, p. 59):

[...] em 7 de março de 1927 por falta de maiores equiparações ao Colégio D. Pedro II o Ginásio Corumbaense (antes Sociedade Instrução Corumbaense), foi transformado em Escola do Comércio, permanecendo até 16 de março de 1928 – data de seu fechamento [...].

Com a transformação do Ginásio Corumbaense em Escola do Comércio, em 1927, pela falta de equiparações ao Colégio D. Pedro II, não se pode deixar de registrar aqui que a existência dessa Escola em Corumbá foi bem curta, sendo fechada em 1928. Nesse mesmo ano, foi fundado o Colégio Maria Leite, por iniciativa do professor José de Souza Damy, um ex-diretor do Ginásio Corumbaense. De acordo com Oliveira e Gonçalves (2010, p. 59):

[...] Esse colégio foi idealizado com o objetivo de instituir em Corumbá um ensino de qualidade, que pudesse atender aos moldes e equiparações do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro. Após um ano da abertura do Colégio Maria Leite, não havia possibilidade de equipará-lo, e o professor José S. Damy, em 05 de abril de 1929, por meio de um ofício, solicitou à Câmara Municipal de Corumbá a equiparação do ensino secundário aos moldes do D. Pedro II, e que, para tanto, viesse uma banca examinadora do Rio de Janeiro,

Após a solicitação de ajuda do professor José S. Damy, em 05 de abril de 1929, a Câmara Municipal de Corumbá, para a equiparação do Colégio Maria Leite ao Colégio D. Pedro II, em novembro do mesmo ano, esse colégio passou aos cuidados do município de Corumbá, quando recebeu o nome de Gymnasio Municipal Maria Leite e foi equiparado ao Collegio Pedro II, no Rio de Janeiro. Em 1937, o Gymnasio Municipal Maria Leite foi transferido da iniciativa municipal para a iniciativa estadual, pela Lei nº. 97, assinada em 29 de outubro de 1937, e com essa mudança passou a ser denominado como Ginásio Maria Leite. A mudança de instituição pública municipal para instituição pública estadual significou um avanço em relação ao ensino secundário em Corumbá, e conferindo uma oportunidade real de desenvolvimento educacional e cultural ao município.

Ainda em relação ao ensino em Corumbá, é oportuno registrar que no Colégio Salesiano de Santa Teresa, a partir de 1919, quando essa instituição contava com 95 alunos matriculados ocorreu a instalação desse grau do ensino. Apesar disso, nesse Colégio, o ensino secundário foi marcado por instabilidade em sua trajetória e sua consolidação de fato só veio a ocorrer na década de 1930, mais precisamente, em 1936, conforme evidenciaram os Relatórios, de acordo com Francisco (2010).

Já o Ginásio Imaculada Conceição em Corumbá, pertencente às Filhas de Maria Auxiliadora, ala feminina dos Salesianos, teve o ensino secundário instalado, com a sua primeira classe do curso ginasial em 1937, quando conseguiu inspeção preliminar, sendo que a inspeção permanente foi apenas conquistada em 1944 (SILVA, 2014).

Portanto, é importante destacar que Mato Grosso chegou aos anos de 1940 com um número reduzido de estabelecimentos públicos de ensino secundário. Isto é, com apenas três ginásios oficiais, os quais estavam sob a inspeção federal nas suas três cidades principais: Cuiabá, Corumbá e Campo Grande. No entanto, entre os três estabelecimentos de ensino secundário público do Estado, “ [...] só o Liceu Cuiabano, na Capital, o qual conta com sessenta anos de existência, está no regime de inspeção permanente, achando-se os dois outros, sob o regime de inspeção prévia” (MATO GROSSO, 1940).

No entanto, é certo que a parte sul do Estado, mesmo tendo os seus ginásios instalados tardiamente em relação à fundação do Liceu Cuiabano, possuía no período um maior número de estabelecimentos de ensino secundário.

O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO NAS DÉCADAS DE 1940 A 1950

Os anos de 1940 marca um período significativo do ensino secundário no cenário educacional brasileiro a partir da reforma educacional, denominada Reforma Capanema, que ocorreu no governo de Getúlio Vargas e apresentada pelo ministro Gustavo Capanema Filho, que instituiu o Decreto-Lei nº 4.244/1942, com as bases da organização desse grau do ensino (BRASIL, 1942).

Este Decreto-Lei ficou conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a qual revitalizou a formação humanista e estabeleceu como finalidade desse nível de ensino “[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942, p. 21 apud SOUZA, 2009, p. 81). O referido Decreto-Lei também reestruturou essa modalidade de ensino, dividindo-o em dois ciclos, compreendidos da seguinte forma: um 1º ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e um 2º ciclo, dividido entre clássico e científico. Este último ciclo, na Reforma Francisco Campos, estava dividido em três fases, pois passava a se constituir em dois cursos que não apresentavam, do ponto de vista curricular, qualquer caráter de especialização.

Com a reestruturação trazida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, foi preciso acelerar o desenvolvimento do ensino deste grau. Em Mato Grosso, até o final da década de 1940, havia quatro ginásios e dois colégios vinculados ao poder público, bem como seis ginásios e um colégio pertencente à iniciativa privada. Entre os ginásios públicos, encontravam-se: o Ginásio Campo-grandense, de Campo Grande; o Ginásio “Maria Leite”, de Corumbá; o Ginásio “2 de Julho”, de Três Lagoas; o Ginásio “11 de Março”, de Cáceres. Já entre os colégios públicos, estavam: o Colégio Estadual de Mato Grosso (o antigo Liceu Cuiabano), de Cuiabá; e o Colégio Municipal Dom Bosco, de Campo Grande. No que tange à iniciativa privada, entre os ginásios, estavam: o Ginásio “São Gonçalo”, de Cuiabá; o Ginásio “Coração de Jesus”, de Cuiabá; o Ginásio “Imaculada Conceição”, de Corumbá; o Ginásio “Maria Auxiliadora”, de Campo Grande; o Ginásio “Oswaldo Cruz”, de Campo Grande; e o Colégio “Dom Bosco”, de Campo Grande (MATO GROSSO, 1948).

De fato, em Mato Grosso, o processo de expansão com a criação de escolas com a oferta de ensino secundário foi intensificado por meio de uma campanha do governo em todo Estado para melhoria na educação, na década de 1950. Em especial, isso ocorreu a partir de investimentos em reformas dos estabelecimentos de ensino e na criação de novas instituições, além da instalação do Curso Científico nas escolas secundárias já existentes.

Da mesma forma, o governo estadual também disponibilizou investimentos para a crescente instalação de novas unidades. Enquanto que os investimentos do governo federal vieram por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que contribuiu enviando “[...] 50 conjuntos relativos a material escolar, contendo: 1200 carteiras; 100 quadros verdes; 50 mesas; 50 armários; 99 carteiras e 50 cestas, recebidos e distribuídos em Mato Grosso entre os anos de 1953 e 1955” (BRITO, 2001, p. 177).

Brito (2001, p. 180) acrescenta que tais investimentos se concentraram em gastos administrativos, dobrando, entre 1952 e 1954, “[...] provavelmente devido aos reforços representados pela organização da máquina burocrática exigida pela rede de ensino pública e privada, em processo de consolidação no Estado”.

Destaca-se que, com esses investimentos, em 1954, Campo Grande ganhou uma sede própria para o ginásio público. No mesmo ano, a cidade passou a oferecer o segundo ciclo do ensino secundário, o curso científico. Neste período também passou a funcionar o curso científico nos Colégios Estaduais Maria Leite, de Corumbá; e Campo-Grandense, de Campo Grande. Curso o qual só funcionaria, até então, no Colégio Estadual de Mato Grosso (antigo Liceu Cuiabano), em Cuiabá. Esses estabelecimentos funcionavam “[...] sob fiscalização federal, mantida pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação e Cultura” (MATO GROSSO, 1955, p. 48).

Dados das Mensagens de Governadores de Mato Grosso, referentes ao ano de 1955, assinalaram que, além dos estabelecimentos de ensino secundário pertencentes à iniciativa pública estadual, havia no Estado mais nove Ginásios mantidos pelas missões Salesianas e por particulares, como podemos observar no Quadro 1.

O Quadro 1 mostra que o ensino secundário privado, nos anos de 1950, em Mato Grosso, foi marcado por uma forte presença católica, uma vez que, das nove instituições existentes, sete delas eram confessionais e pertenciam à Ordem Religiosa dos Salesianos. Apenas duas delas não tinham as suas origens confessionais católicas. Isso acaba por explicar o fato de apenas as instituições de ensino secundárias laicas serem mistas, aceitando um público constituído tanto por homens quanto por mulheres.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DOS 9 GINÁSIOS MANTIDOS PELOS SALESIANOS E POR PARTICULARES EM MATO GROSSO EM 1955

MUNICÍPIO	NOME DA INSTITUIÇÃO	PÚBLICO ATENDIDO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
Cuiabá	Ginásio Salesiano "São Gonçalo"	Masculino	Privado (Confessional – Salesianos)
Cuiabá	Ginásio Salesiano "Coração de Jesus"	Feminino	Privado (Confessional – Salesianos)
Cuiabá	Ginásio Brasil	Misto	Privado
Campo Grande	Ginásio Salesiano "Dom Bosco"	Masculino	Privado (Confessional – Salesianos)
Campo Grande	Ginásio Salesiano "Nossa Senhora Auxiliadora"	Feminino	Privado (Confessional – Salesianos)
Campo Grande	Ginásio "Oswaldo Cruz"	Misto	Privado
Corumbá	Ginásio Salesiano "Santa Teresa"	Masculino	Privado (Confessional – Salesianos)
Corumbá	Ginásio Salesiano "Imaculada Conceição"	Feminino	Privado (Confessional – Salesianos)
Ponta Porã	Ginásio Salesiano "São Francisco de Assis"	Masculino	Privado (Confessional – Salesianos)

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS A PARTIR DE MATO GROSSO, MENSAGEM DE GOVERNADOR DE 1955.

É certo que esse contexto foi marcado por uma intensa participação das alas masculina e feminina dos Salesianos, pois esses religiosos mantinham na década de 1950 sete ginásios em Mato Grosso. Quatro ginásios direcionados à educação masculina e três à educação feminina. Desse modo, pode-se dizer que os Salesianos contribuíram para o desenvolvimento do ensino secundário masculino e feminino, tanto na parte norte como na parte sul do estado de Mato Grosso. Embora se constate que tal desenvolvimento se deu de forma mais intensa na parte sul, onde possuíam seis ginásios situados em três cidades diferentes, como Campo Grande, Corumbá e Ponta Porã. Enquanto que na parte norte, os três ginásios estavam todos situados em Cuiabá, na capital do Estado.

Isto permite entrever que a atuação educacional dos Salesianos não se direcionou às regiões interioranas do norte de Mato Grosso, como ocorreu em relação a algumas cidades da parte sul. Bem como, é possível vislumbrar que tal circunstância ocorreu pelo fato de essas cidades do sul do Estado serem mais desenvolvidas economicamente do que as da parte norte.

Ao lado disso, também se observa que, nas cidades onde os Salesianos tinham os Ginásios, quase sempre havia um estabelecimento específico para o público masculino e outro para o público feminino, uma vez que essas instituições marcavam a presença significativa no ensino privado em Mato Grosso e, de certa forma, predominaram até a década de 1950.

Contudo, o quadro permite notar que em 1955, enquanto as cidades de Campo Grande e Corumbá mantinham duas instituições de ensino secundário voltadas para a educação masculina e para a educação feminina, a cidade de Ponta Porã recebeu apenas uma única instituição de educação masculina. Uma possível hipótese pode estar associada ao fato de que Ponta Porã não se configurava como uma cidade tão desenvolvida economicamente à época e não fazia parte do eixo das principais cidades do Estado, como era o caso Corumbá e Campo Grande.

Diante disso, percebe-se que o processo de instalação de instituições com oferta do ensino secundário em nível ginásial pelos missionários salesianos foi marcado por diferenciação interna em Mato Grosso, uma vez que houve a predileção pela Capital e por apenas algumas cidades do sul de Mato Grosso. Mesmo assim, pode-se dizer que os Salesianos contribuíram para o desenvolvimento do ensino secundário em Mato Grosso, atendendo tanto o público masculino quanto feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a presença das escolas confessionais no processo de expansão do ensino secundário em Mato Grosso, nos anos de 1942 a 1961, e contribuir para as investigações tanto acerca da história do ensino secundário quanto a história das escolas confessionais católicas em Mato Grosso; foi possível observar que o processo de expansão desencadeado a partir da década de 1940 com a Reforma Campanema do ensino secundário, de 1942, intensificou a criação de escolas com a oferta de ensino secundário, visto que o governo desse Estado, alinhado ao governo central, iniciaram na década de 1950 uma intensa campanha para melhoria na educação.

Percebeu-se que tal intensificação dos investimentos educacionais, de um lado, gerou a construção de prédios escolares, a implantação de novos estabelecimentos fora do eixo de Cuiabá, Corumbá e Campo Grande, ou seja, das três principais cidades do Estado, e a instalação do Curso Científico nas escolas secundárias já existentes; de outro, abriu caminho para o estabelecimento do ensino secundário privado, com a criação de mais nove ginásios, entre os quais estão sete ginásios pertencentes a grupos religiosos católicos, mais precisamente, os Salesianos.

Contudo, pôde-se constatar que, nesse contexto, a oferta do ensino secundário ocorreu via iniciativa privada nas três principais cidades do Estado de Mato Grosso, a saber: Cuiabá, Corumbá e Campo Grande. Esse processo de expansão

também foi marcado por uma intensa participação tanto da ala masculina quanto feminina dos Salesianos, pois dos sete ginásios criados por esses religiosos em Mato Grosso, quatro eram direcionados à educação masculina e três à educação feminina, pois se observa que apenas o ginásio Salesiano “São Francisco de Assis”, criado em Ponta Porã, voltado ao público masculino, estava fora desse eixo.

Ao final dessa tessitura, em que pesam as limitações dos dados dos documentos pesquisados e consultados, principalmente, por se tratarem de documentação de caráter oficial; este estudo confirma a presença das escolas confessionais, no caso, de confissão católica, mais precisamente, salesiana, no processo de expansão do ensino secundário em Mato Grosso sobretudo por meio da instalação de ginásios no Estado.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Professores e Instituições escolares no Contexto do Regionalismo Mato-Grossense. *In*: CUNHA, F. A. M. da (Coord.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz, 1999.
- BRITEZ, A. E. **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2014.
- BRITO, S. H. A. **Educação e sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. 2001, 393f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CARLETTI, E. Pe. (SDB). **Comemorando o Cincoentenário da Inspetoria Missionária de Mato Grosso e Goiás – 1984/1944**. Campo Grande: MS/MT, 1944.
- CASTRO, A. de. **História da Missão Salesiana de Mato Grosso (1894-2008)**. Campo Grande: UCDB, 2014a. vol.1.
- CASTRO, A. de. **História da Missão Salesiana de Mato Grosso (1894-2008)**. Campo Grande: UCDB, 2014b. vol.2.
- CASTRO, A. de. **Presença Institucional Salesiana: informações e orientações para os leigos que trabalham em nossas instituições**. Campo Grande: UCDB, 2007.
- CORAZZA, J. **Esboço histórico da Missão Salesiana de Mato Grosso: histórias de vidas missionárias**. Campo Grande -MS, 1995. (Coleção Centenário).
- FRANCISCO, A. J. **Educação e modernidade: os salesianos em Mato Grosso (1894-1919)**. Cuiabá: Entrelinhas: EDUFMT, 2010.
- LEI REGULAMENTAR do Ensino Público e Particular da Província de Mato Grosso de 26 de maio de 1875. *In*: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (orgs). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados (SBHE), 2000.
- MARQUES, I. V. **O ensino secundário no sul do antigo Mato Grosso: o Colégio Estadual Presidente Vargas (1951-1974)**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

A INSERÇÃO DAS ESCOLAS CONFSSIONAIS NO PERCURSO DE
EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961)

MARTINS, A. A. **O Seminário Episcopal da Conceição (MT): da materialidade física à proposta pedagógica 1858-1880**. 2000. 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2000.

MARCÍLIO, H. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO. Decreto nº 68 de 20 de junho de 1896. Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso. In: APMT - **Leis e Decretos de 1893 a 1896**, Livro nº 4, p. 66-100. Cuiabá, 20 de junho de 1896.

MATO GROSSO, **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Dr. Mario Corrêa à Assembléia Legislativa em 13 de maio de 1929**, Rio de Janeiro/RJ. Rolo de microfilme nº 054 planilhas, fotografia. s/n. Cópia no Centro de Documentação CDR. 1929.

MATO GROSSO. **Mensagem de Presidente de Estado apresentada a Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Cuiabá, 1919. Arquivo Público de Mato Grosso.

MATO GROSSO. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getulio Vargas pelo Bel. Julio Strübing Müller interventor federal em Mato Grosso em 13 de junho de 1940**. Rio de Janeiro/RJ. Rolo de microfilme nº 063 planilha, fotogr. 15. Cópia no Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados.

MATO GROSSO. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governo do estado por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1955**. Cuiabá, 1955. Arquivo Público de Mato Grosso.

NOLASCO, S. R. **O fazer-se cidadão: o jornalismo estudantil nas décadas de 1920 e 1930 no Liceu Cuiabano em Mato Grosso**. 2015. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

OLIVEIRA, S. S. de. **A pesquisa sobre a Escola Secundária Brasileira na Primeira Metade do Século XX: por uma história da Educação do Sul de Mato Grosso**. Disponível em: <http://www.anpedco2012.ufms.br/trabalhos/GT2/ARTIGO/RO005.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2021.

OLIVEIRA, S. S. de. A escola Maria Constança Barros Machado: Um Estudo Histórico das Práticas escolares (décadas 1940 a 1990). In: FERRO, O. M. dos R. (org.) **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796 – 2006): História, historiografia, instituições escolares e fontes**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 241-267

OLIVEIRA, S. S. de. **Implantação e organização do curso ginásial no sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2014.

ORTIZ, F. R. **A escola normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946-1961)**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

REGULAMENTO da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 13 de fevereiro de 1878. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (orgs). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados (SBHE), 2000.

REGULAMENTO da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso de 04 de março de 1880. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (orgs). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados (SBHE), 2000.

ROCHA, M. P. **O ensino secundário no sul de Mato Grosso no contexto das reformas educacionais: o Ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949)**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. MS, 2010.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (orgs). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados (SBHE), 2000.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. Cenário educacional de Mato Grosso (século XIX). *In*: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M.; REIS, R. M. dos (Org.). **Instantes & memória na história da educação**. Brasília: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SILVA, S. S. da. Educação Secundária Confessional no Sul de Mato Grosso: Ginásio Imaculada Conceição. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.2, p. 61-79, jul/dez. 2014.

SILVA, C. M. C. de S. e. **História das práticas pedagógicas e cultura escolar do Colégio Salesiano de Santa Teresa, Corumbá- MS (1972-1987)**. 2009, 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

SOUZA, R. dos S. **O ensino secundário em Corumbá, sul do estado de Mato Grosso: o Ginásio Maria Leite (1918-1937)**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, MS, 2010.

ESCOLA DE CIVISMO: O GRÊMIO CÍVICO LITERÁRIO TIRADENTES DO GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA, PARNAÍBA-PI (1939-1971)

Maria Dalva Fontenele Cerqueira

O texto tem como objetivo investigar as contribuições do Grêmio Cívico Literário Tiradentes na formação intelectual dos alunos do curso ginasial do Ginásio São Luiz Gonzaga, em Parnaíba-PI. A pesquisa tem recorte inicial em 1939, ano em que a instituição recebeu autorização preliminar para funcionamento do Ensino Secundário, e recorte final em 1971, a partir de alterações na Lei n.º 5.692/71. Na parte introdutória, o texto expõe o objeto estudado, a metodologia, as fontes e o referencial teórico e metodológico adotado; seguidamente, apresenta a criação, a organização e as ações do Grêmio Cívico Literário Tiradentes do Ginásio São Luiz Gonzaga e as considerações finais. Conclui-se que por meio de suas ações acadêmico-administrativas, esta organização contribuiu para a formação intelectual, moral, política e patriótica dos alunos do curso ginasial do Ginásio São Luiz Gonzaga, no período investigado.

O presente artigo vincula-se a uma pesquisa em andamento¹ e toma como objeto de estudo a cultura escolar do curso ginasial no Ginásio São Luiz Gonzaga. Esta instituição confessional, entre os anos de 1939 e 1971, foi a única institui-

¹ Pesquisa realizada no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa História da Educação, da Universidade Federal do Piauí. A pesquisa conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES.

ção católica que ofertou o Ensino Secundário na cidade de Parnaíba-PI, dedicado exclusivamente ao público masculino, nos regimes de internato, semi-internato e externato.

Fundado pela iniciativa privada em 1937, o então Instituto São Luiz de Gonzaga tinha como finalidade oferecer educação católica aos filhos da elite parnaibana, com a oferta dos cursos primário e de admissão. No ano de 1939 o Ensino Secundário no Brasil era regido pela Reforma Francisco Campos (1931)², e a instituição à qual fazemos referência, recebeu autorização preliminar para ofertar o Ensino Secundário, único curso propedêutico reservado exclusivamente aos homens, com a finalidade de conferir o grau de Bacharel em Ciências e Letras³, seguindo a tradição intelectual do bacharelismo notabilizada na sociedade brasileira. Na década de 1940, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942⁴, a instituição sofreu mudanças que resultaram na alteração do seu nome, passando a se chamar Ginásio São Luiz Gonzaga, integralizando os estabelecimentos de Ensino Secundário do país que ofertavam o curso ginasial.

Nosso recorte espacial é a cidade de Parnaíba-PI, onde está situado o Ginásio São Luiz Gonzaga. O recorte cronológico apresenta como marco inicial o ano de 1939, quando a instituição recebeu, do Ministério da Educação e Saúde Pública, autorização preliminar para ofertar o Ensino Secundário. O marco final estabeleceu-se em 1971, com as alterações promovidas pela Lei n.º 5.692/71, que criou o curso de 1º grau – a partir da junção do primário e do primeiro ciclo (curso ginasial), com duração de oito anos; e do 2º grau – formado pelo segundo ciclo (curso colegial), com duração de três anos, extinguindo o Exame de Admissão. A partir de 1971, o Ginásio São Luiz Gonzaga passou a admitir a matrícula de mulheres, tornando-se uma escola católica mista.

A investigação lança luz sobre o Grêmio Cívico Literário Tiradentes como um dos elementos constituidores da cultura escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga. As fontes analisadas partiram do “gesto de *separar*, de *reunir*, de *transformar* em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2015, p. 69, grifos do autor). Assim, notas publicadas em jornais e em revistas sobre ações da

2 Cf. Dallabrida, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, 32(2). Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

3 De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 100): “A formação compreendia um curso de seis anos de duração, priorizando o estudo metódico e sistemático de língua portuguesa, além das línguas clássicas e modernas, da literatura, da história e geografia do Brasil”.

4 O Capítulo III do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9/4/1942, prescreveu que no Brasil existiria dois tipos de estabelecimentos de Ensino Secundário: o Ginásio, destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo (Curso Ginasial) e o Colégio, que além do curso ginasial, destinava-se a ministrar o segundo ciclo (Clássico e Científico).

escola, documentos do escriturário escolar, como publicações na imprensa oficial, dentre outros *rastros* deixados pelos sujeitos do passado foram usados como fontes principais na pesquisa (*Almanaque da Parnaíba*, *Jornal Força Jovem*, *Diário Oficial* do Piauí, *Revista Argo*), cujos resultados preliminares apontam que, no período investigado, a participação dos alunos no Grêmio Cívico Literário Tiradentes foi uma estratégia importante adotada na formação intelectual, especialmente, mas não exclusivamente, por contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades apontadas como pertinentes à formação de lideranças que no futuro ocupariam cargos de mando na sociedade, conforme o pensamento da época.

A cultura escolar é aqui entendida como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. [...]” (JULIA, 2001, p. 10-11, grifos do autor). Para o autor, “normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Idem). Julia (2001) alerta para o fato de que a análise da cultura escolar, além de levar em consideração relações conflituosas ou pacíficas, a depender da época, que mantêm com o conjunto de culturas (religiosa, política ou popular) que lhes são contemporâneas, é preciso levar em consideração a ação do “corpo profissional dos agentes” na aplicação dos “dispositivos pedagógicos” adotados no processo formal de escolarização.

Na perspectiva histórica, Frago (2007) defende que não existe uma cultura escolar única para todas as instituições educativas. Para ele, “não há duas escolas, dois colégios, universidades ou faculdades exatamente iguais, embora entre eles se possam estabelecer semelhanças. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a níveis educativos distintos” (FRAGO, 2007, p. 95).

CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO GRÊMIO CÍVICO LITERÁRIO TIRADENTES

O grêmio literário foi um dos elementos da cultura escolar vivenciados pelos alunos no curso ginasial do Ginásio São Luiz Gonzaga, espaço⁵ educativo que tinha como finalidade desenvolver nos alunos o gosto pelo esporte, pela arte e pela literatura, além de despertar o interesse pelos problemas nacionais, inerentes à formação de Bacharel em Ciências e Letras, conforme pensamento da época, primeiras décadas do século XX.

5 Entendemos “espaço” segundo a definição de Michel de Certeau, como sendo um lugar praticado. Cf. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes do fazer. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003, p. 202.

A promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) incentivou a criação dessas associações nas instituições de ensino secundário. Conforme o artigo 46:

os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. (BRASIL, 1942).

Nos estabelecimentos de ensino secundário, instituições escolares de caráter cultural e recreativo, os grêmios estudantis exerceram papel importante na formação intelectual, moral e cívica da juventude brasileira. Para Souza (2008, p. 130) “as agremiações e a imprensa lançavam os jovens estudantis na vida pública, divulgando a vida escolar para a sociedade e debatendo na escola fatos e problemas sociais”. Os grêmios escolares, além da socialização, possibilitavam aos alunos vivências de práticas que os preparava para a participação em atividades cívicas, eventos culturais, torneios esportivos, produção e publicação de periódicos escolares como revistas e jornais, práticas presentes nas ações do Grêmio Cívico Literário Tiradentes, conforme relato de José Nelson de Carvalho Pires, egresso do Ginásio São Luiz Gonzaga: “o funcionamento de uma associação cívico-literária: o “Grêmio Cívico-Literário Tiradentes”, o jornal escolar – “Juventude”, instituições de grande relevo, na vida daqueles que buscam aperfeiçoar o dom da oratória e a arte de escrever, além de serem excelentes meios de educação.” (PIRES, 1947, p. 21-22).

Como era de costume, o Grêmio Literário do Ginásio São Luiz Gonzaga escolheu uma figura relevante no cenário nacional como patrono da organização. “Tiradentes” foi o escolhido, visto ser apontado pela historiografia como um dos símbolos do movimento republicano no Brasil, tornando-se, “talvez, o personagem mais popular da história nacional, adquirindo contornos heroicos e *status* de mito político” (FONSECA, 2002, p. 402). Ao longo das décadas de 1930 a 1960, conforme interesses e circunstâncias, a participação de Tiradentes na Inconfidência Mineira foi representada de diferentes formas e significados, sendo uma das últimas como um mártir cristão e cívico que se sacrificou pelo bem da nação (FONSECA, 2002).

Nas instituições de ensino secundário da cidade de Parnaíba-PI, os grêmios realizavam solenidades para comemorar as datas de sua criação, com a participação de autoridades locais, religiosos e membros das instituições de ensino secundário existentes na cidade, conforme a notícia:

Sessão solene promovida pelo Grêmio Litero-Recreativo Dr. José Pires, do Ginásio Nossa Senhora de Lourdes, em 28 de março de 1948, data em que se comemora o aniversário de fundação do Grêmio. Encontram-se presentes autoridades locais, inclusive representantes de todos os Ginásios de Parnaíba. (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1949, p. 278).

Rodrigues (2015), ao discutir sobre o associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva, assinala que “as associações estudantis se constituíram como lugares de aprendizado que avançavam as fronteiras das salas de aula e, por meio de seus códigos e ritos, compuseram a cultura escolar presente na realidade de diversas instituições de ensino brasileira” (RODRIGUES, 2015, p. 17). Em relação ao Ginásio São Luiz Gonzaga, a criação do grêmio estava prevista no Artigo 22 (Organizações Pedagógicas) do Estatuto da instituição, resultado de uma ação pedagógica planejada pelo corpo docente e pela Direção, como um espaço de educação cívica na formação intelectual dos jovens parnaibanos.

James Kelso Clark Nunes⁶, conhecido como Jimmy Clark Nunes, egresso da primeira turma do Ginásio São Luiz Gonzaga, administrador do *blog* “Riquezas da vida: estudo e lazer”⁷, no qual registrou parte da sua autobiografia, relatou atividades em que participou na condição de gremista:

Em 1938 tive a sorte de ingressar no Instituto São Luiz Gonzaga, cujo Diretor, Prof. José Rodrigues e Silva, se tornou não só um mestre para mim, mas também amigo e orientador. O Prof. Joaquim Custódio dirigia um Grêmio Cívico Literário, que realizava sessões nas tardes dos sábados, unindo o útil ao agradável. Em 1941 fui eleito presidente. Na foto maior sou o 5º da esq. para a direita. [...] Graças ao estímulo dos citados Professores, aprendi a falar em público. Na foto estou, aos 14 anos, discursando (em nome dos estudantes parnaibanos) em 7.9.1942, no coreto da Praça da Graça, onde se encontravam o Prefeito Municipal, o Vigário da Paróquia e a ilustre visitante Eunice Weaver. O ato foi seguido do tradicional desfile do “Tiro de Guerra” (do Exército) e de alunos dos colégios, como parte da programação da “Semana da Pátria”. O discurso foi feito a quatro mãos, principalmente as do Professor José Rodrigues, mas a empolgação foi minha –

6 De acordo com os registros do Livro de Matrículas do Ginásio São Luiz Gonzaga, James Kelso Clark Nunes nasceu em Parnaíba-PI, em 09 de novembro de 1927. Filho de Celso Augusto de Moraes Nunes e Maria Castelo Branco Clark Nunes. Foi matriculado no curso ginasial em 13 de março de 1939. Faleceu em julho de 2020, em Fortaleza – CE.

7 Cf. <<https://riquezasdeviaweb.blogspot.com/2019/05/90-anos-1-vida-estudo-e-lazer-postagem.html>>. Acesso: em: 08/08/2020.

exaltando o patriotismo e condenando os afundamentos de muitos navios mercantes brasileiros por submarinos alemães. Apenas duas semanas antes o Brasil havia declarado guerra à Alemanha e à Itália e rompido relações com o Japão. (JAMES KELSO CLARK NUNES, 05 de maio de 2019 – grifos do autor).

A memória escolar narrada por Nunes (2019), composta por acontecimentos, lugares e personagens (POLLAK, 1992) com os quais ele conviveu durante o curso ginásial, narra momentos compartilhados com os demais alunos e professores da escola nas comemorações cívicas da cidade. Um fato importante a ser destacado, é que ao fazer parte da Diretoria do Grêmio, os alunos ocupavam uma posição de destaque dentro e fora da instituição escolar, sendo homenageados nos quadros de formatura de suas respectivas turmas.

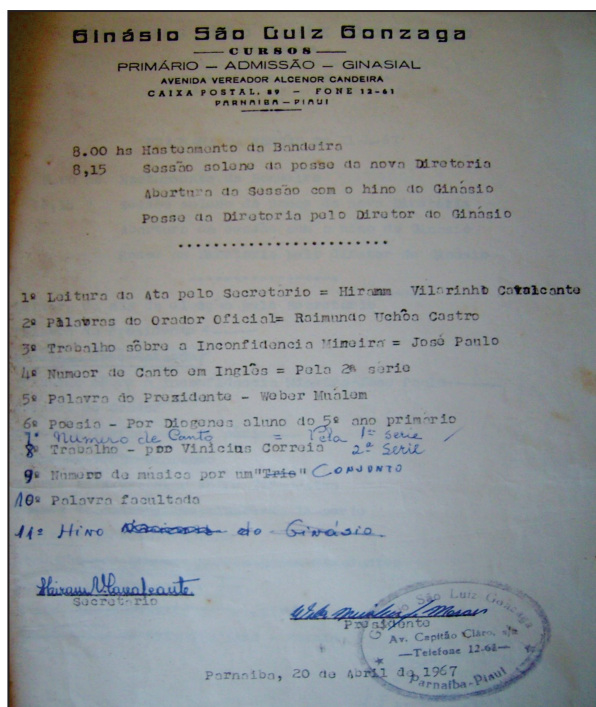
Conforme as recordações de Nunes (2019), na década de 1940 o grêmio já se chamava Grêmio Cívico Literário Tiradentes, dirigido pelo professor Joaquim Custódio, que na companhia de José Rodrigues e Silva, Diretor da instituição, preparavam e acompanhavam os alunos nas comemorações cívicas na cidade, como o ato cívico promovido pela visita de Eunice Weaver, Presidenta da Federação das Sociedades de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepre, que esteve em Parnaíba em setembro de 1941, promovendo uma campanha em prol da construção de um Preventório para os filhos dos Lázaro.

A atuação do professor Joaquim Custódio junto aos gremistas, assim como a forma como ele conduzia as reuniões do grêmio, o conteúdo das reuniões, deixou marcas na memória dos alunos, como na de João Paulo dos Reis Veloso, que ao se recordar dos professores do Ginásio São Luiz Gonzaga e de suas práticas, menciona que “havia o professor Custódio, de ciências. Não que eu tenha aprendido muito de ciências com ele, mas porque ele falava no grêmio do colégio e sempre apresentava os mitos gregos. Pela primeira vez ouvi falar da história de Édipo, que me impressionou muito.” (D’ARAUJO; CASTRO, 2004, p. 26).

A direção do grêmio era escolhida em eleição, momento que contava com a participação de todos os alunos da escola. O fato de a escolha da diretoria do grêmio envolver um processo eleitoral que englobava toda a instituição demonstra que o grêmio, além de preparar os alunos para serem intelectuais, oradores e escritores, também era um espaço de formação política.

Após a eleição havia o ritual de posse que acontecia em sessão solene no auditório da escola. A programação iniciava com o hasteamento da bandeira, seguida por apresentação artística, leitura da ata, discurso do presidente, apresentação de trabalhos e leitura de poesias, ações que eram acompanhadas por toda a comunidade escolar.

FIGURA 1 – CERIMÔNIA DE POSSE DA DIRETORIA (1967)



FONTE: ARQUIVO DA UNIDADE ESCOLAR SÃO LUIZ GONZAGA – COLÉGIO DIOCESANO.

Após a cerimônia de posse, os gremistas passavam a executar as funções que tradicionalmente eram apontadas como suas atribuições na escola, dentre as quais estavam a participação e a organização de ritos escolares e ritos cívicos, como: Dia da Bandeira, Dia de Tiradentes, Sete de Setembro, Dia das Mães, dentre outros. As atividades realizadas pelo Grêmio contavam com a participação de alunos de todas as turmas do curso ginasial, que realizavam discursos e apresentavam biografias, além da participação dos professores e de autoridades políticas e religiosas da cidade.

Discursar nas solenidades cívicas, conforme o pensamento da época, era espaço reservado aos homens, educados para assumir cargos administrativos, e às mulheres estavam reservados os papéis de mães e esposas (CASTELO BRANCO, 2013). Além da relevância simbólica, a participação nesses eventos dava visibilidade externa à escola, apresentando a desenvoltura de seus alunos na arte da oratória junto à sociedade parnaibana.

A estrutura de cargos da diretoria do grêmio foi se alterando com o passar dos anos. A diretoria de 1943, por exemplo, foi composta por oito cargos, ou seja, dois a mais que a diretoria de 1940:

QUADRO 1 – DIRETORIA DO GRÊMIO CÍVICO LITERÁRIO TIRADENTES (1943)

CARGO	ALUNO
Presidente	José Nelson de Carvalho Pires
Vice-presidente	Francisco de Paulo Neves
1º Secretário	José de Oliveira Viana
2º Secretário	José Maria Araújo
Orador	Humberto Teles
Tesoureiro	Clóvis Melo
1º Bibliotecário	Francisco Custódio
2º Bibliotecário	Antônio Freitas Machado

FONTE: ARGOS, 1943, P. 80.

Na década de 1960, período em que o Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Parnaíba criou os Jogos Colegiais envolvendo todas as instituições escolares de ensino secundário, houve uma ampliação e a inserção de novos cargos na diretoria do Grêmio Cívico Literário Tiradentes, entre os quais o de Presidente Desportivo e o de Vice-Presidente dos Esportes.

FIGURA 2 – DIRETORIA DO GRÊMIO CÍVICO LITERÁRIO TIRADENTES – GESTÃO 1969

Curiosidade sobre a família de Tiradentes

Tiradentes era um homem adorável. Os homens adoráveis são sempre muito queridos das mulheres. Tiradentes teve várias mulheres, apaixonadas por ele. E ele, ao que se sabe, amou uma mulher que foi a mãe de seus dois filhos: um menino e uma menina. Essa mulher chamava-se Eugênia Maria de Jesus. Não se tem certeza se era brasileira ou portuguesa. Mãe, pobre, humilde.

Do filho, logo após a morte de Tiradentes revolucionário, a figura da menina desaparece da História. Do filho sabe-se muita coisa. Ele aparece na História com o nome de João de Almeida Beltrão. Tiradentes, quando partiu para conspirar, no Rio de Janeiro, temendo alguma desgraça na sua vida, entregou o filho a um dos seus amigos, um açougueiro, conhecido pelo alcunha de MATA VACA. O açougueiro, que se chamava Joaquim de Almeida Beltrão, criou o menino como filho, sem nunca revelar quem era o pai da criança, para que o pequeno não sofresse. Os descendentes de Tiradentes foram considerados infames pela lei. Não podiam exercer cargos, não podiam possuir bens. O pequeno cresceu livre da percha de infâmia, criou para o exército, casou-se, formou família e tornou-se muito tarde. Quando o filho se fez homem, foi para a companhia de sua mãe, Eugênia Maria de Jesus. E viveu muito sereno.

Morreu velhíssimo, com 121 anos de idade. Assiste portanto, à realização de todos os grandes sonhos do homem que amou. Foi contemporâneo da proclamação da independência, em 7 de setembro de 1822, contemporâneo do 7 de abril de 1831, abolição de D. Pedro I. Viu a 13 de maio a libertação dos escravos. O filho assistiu a proclamação da REPÚBLICA em 28.

Cinema do Sesi

Sempre um filme de classe no melhor ambiente da cidade.
Estreias às 5h, 7h e 9h.
Dia 1/5/69 - **A Noviça Rebelde**.

Grêmio Cívico Literário Tiradentes - gestão 1969

Presidente	José Ivo dos Santos Pedrosa
Vice-Presidente	Israel José Nunes Corrêa
Orador Oficial	José Paulo N. da R. Junior
Vice-Orador	Pedro José Ferreira Soares
Secretário	Gestão Neyes Rodrigues Filho
Vice-Secretário	Elfrance Gomes dos Santos
Tesoureiro	João Araújo Carvalho Filho
Vice-Tesoureiro	Francisco das Chagas Vêras
Presidente Desportivo	Raimundo Nuno P. de Sousa
Vice-Pres. dos Esportes	José de Alimata N. Soares

Em Torno da Bola

Ls. Dênis

Após atrativos amistosos o Parnaíba foi derrotado pelo Ferrim e São-Fé por 2x0. O primeiro objetivo alcançado pelo alvinegro Zezinho, e o placar não foi mais amplo devido a Zepirô que defendeu um penalti.

Os craques que mais se destacaram foram: Nado - por sua calma e categoria, Edson - versatilidade e preparo físico, Pedrinho - o maestro da equipe, excelente destruidor e arador. Ximão - atacante impetuoso, pintado artilheiro.

O diretor dos esportes avisa aos torcedores parnaibanos que haverá um torneio de futebol de salão na quadra do U.S.L.G. dia 21.
Futebol às 14 horas.
F. de salão às 19 horas.

Torcedores até o próximo número.

SAIBA QUE...

- ...Duquerre, nos lembra a fotografia.
- ...Guy Lussac, grande sábio francês, foi quem descobriu a lei da dilatação dos gases.
- ...o Dr. Alexandre Fleming, a humanidade deve a descoberta da penicilina.
- ...o pioneiro do balão aerostático, foi Bartolomeu de Gusmão.
- ...o inventor do pneumático foi Dunlop.
- ...o nome de Nicolau Copérnico está ligado à história da Astronomia.
- ...o primeiro cientista a conseguir a fissão do urânio, foi Hahn.
- ...o maior peixe fluvial do Brasil é a Piratuba.
- ...o famoso mercado do «Ver-o-Peso», é atração da cidade de Belém do Pará.
- ...o Helicóptero foi inventado por Juan de La Cierwa.
- ...Torricelli notabilizou-se com a invenção do barômetro.
- ...a invenção do Para-Raios, deve-se a Benjamin Franklin.
- ...Franz Whitelet foi o criador do motor a jato.

SALINA BELAMINA

O melhor sal para o melhor consumidor. SAL BELAMINA, nunca faltou nem faltará.

FONTE: UNIDADE ESCOLAR SÃO LUIZ GONZAGA – COLÉGIO DIOCESANO.

Ao analisar a composição dos cargos, em número de dez, observamos mudanças e permanências na diretoria do Grêmio Cívico Literário Tiradentes. Isso evidencia mudanças na cultura escolar vivenciada pelos alunos da década de 1960, quando a prática esportiva e as relações com alunos de outras instituições de ensino secundário ganharam mais proeminência, cujos campeonatos eram realizados durante a Semana da Pátria, a Semana da Parnaíba e nos Jogos Colegiais, que começaram a ser organizados nesse período.

Nas reuniões do grêmio os alunos liam clássicos da literatura greco-romana como “Édipo Rei”, de Sófocles, “Jasão e os Argonautas”, de Apolônio de Rodas, dentre outros. Por meio dessas leituras os alunos se inspiravam nos heróis gregos e eram encorajados a seguir seus exemplos, como o de Jasão, um jovem grego que foi educado para ter “inteligência, força e coragem, capaz de grandes e gloriosas realizações, [...] um bom líder.” (STEPHANIDES, 2000, p. 27).

Inspirados na literatura grega, ao produzirem o primeiro número de sua revista, os alunos escolheram a denominação *Argos* para nomeá-la, a qual foi publicada pela primeira vez em comemoração à solenidade de formatura da segunda turma do curso ginásial, em 1943, com segundo número publicado somente em 1947:

ARGOS

VELOCINO era o nome de um carneiro mitológico, de velo de ouro, a cuja conquista se aventurou Jasão com os célebres argonautas; ARGOS, ou antes Argo, o nome da nau que eles embarcaram, expostos a toda sorte de perigos.

Para nós é uma revista, que encerra uma aventura e uma conquista igualmente. Simboliza o batel em que nos embarcamos há quatro anos, rumo a uma meta não menos gloriosa.

Hoje, de posse do tesouro que anelávamos, rendemos a Deus graças pela vitória que nos concedeu, e, com o ouro puríssimo da Ciência, nos apresentamos à cena, para a conquista de nosso próprio destino.

O Futuro dirá do valor que possuímos, quando girarem os seus gonzos, admitindo-nos ele na sua corte de luz!... (ARGOS, 1943).

A capa da primeira revista foi ilustrada com a embarcação em meio à imensidão do mar e dos rochedos, simbolizando as dificuldades enfrentadas pelos alunos/argonautas e as adversidades encontradas durante a longa travessia, as lutas diárias enfrentadas pelos alunos nos quatro anos do curso ginásial, na condição de internos, semi-internos ou externos, conforme o pensamento expresso nas “reflexões” de Francisco de Assiz G. A. Brandão, para quem “Os quartanistas, porém,

que tanto lutamos, temos perfeita consciência do emprego que fizemos do tempo, e para nós o término do curso ginásial é grande conquista, que nos habilita a vencer quantos obstáculos sobrevinham ao nosso futuro” (BRANDÃO, 1943, p. 27).

José Nelson de Carvalho Pires, presidente do Grêmio Cívico Literário Tiradentes, ao concluir o curso ginásial fez um discurso de despedida do cargo e da escola, em 1943:

Recebei, moços, e zelai...

Palavras que tocam a minha alma, acordando pensamentos vários que me fazem ficar, neste momento, como que suspenso da terra por alguns instantes.

Recebei a cadeira presidencial desta agremiação, que há 2 anos venho regendo.

É uma entrega que não faço de coração, mas, sim, porque o destino me ordena: “Segue! Adiante esta outra missão!”

E parto ciente de que fiz o que pude; gastei as energias que julguei necessárias; e hoje, com fé no triunfo, sigo pela estrada incerta do destino.

E, nesta hora crepuscular do espírito, em que vos dirijo as últimas palavras de presidente e de amigo, exaro a mais funda gratidão pelo muito que realizaste ao meu lado, e pela atenção que vos mereci nas sessões ordinárias e extraordinárias, a que tive a honra de presidir.

Estou ciente que saberei compreender as dificuldades que venceremos, e levarei avante, como moços audaciosos e fortes que sois, o propósito firme de engrandecer esta escola de civismo.

Recebei, pois e zelai. (PIRES, 1943, p. 33).

O discurso nostálgico de Pires (1943) e as recomendações aos próximos presidentes para que tivessem zelo e cuidado com o Grêmio Cívico Literário Tiradentes, reflete o apreço e a dedicação que o egresso tinha para com a instituição estudantil, considerada por ele uma escola de civismo.

Na apresentação da segunda edição da revista *Argos*, os editores manifestaram ao público desculpas e justificativas pelos anos sem publicação, e tomaram-na como o próprio “velocino de ouro” dos concludentes de 1947:

“Argos”

Depois de uma ausência de cinco anos, volta a circular a nossa revista. Os que conhecem, como nós, os obstáculos inúmeros que se criaram para a imprensa, nestes últimos tempos, não nos exi-

gem explicações desta interrupção, e, mais que isto, sabem quanto de esforço e tenacidade representa o êxito do presente número.

Côncios de termos conseguido o que de melhor se poderia obter, entre nós, os concludentes de 1947, apresentamos à família conterrânea o “velocino” encontrado nesta arrojada aventura, agora que sentimos o prazer da vitória sobre o encapelado mar dos estudos ginasiais.

Ainda quando o oceano “agitava com furor a crina”, quais argonautas sonhadores e destemidos jamais nos arrefecemos na demorada viagem de quatro anos, em que buscamos, ávidos de glória, o **tesouro do saber**.

“Achamo-lo”.

E agora, simbolizando a audácia de nossa peleja, seja ARGOS o eloquente porta-voz da nossa vibrante saudação à Pátria brasileira, tendo presente a imortalidade das nossas tradições e bem vivos os sonhos de grandeza que lhe almejamos para o Futuro. (ARGOS, 1947).

A revista, como “porta-voz” dos alunos, saúda a pátria brasileira e evidencia que, além da mitologia grega, a educação cívica mediada pelo uso de um conjunto de símbolos e de rituais fazia parte da formação educacional recebida pelos gremistas, tendo influenciado na escolha do nome de Tiradentes para o grêmio escolar. A educação cívica não foi uma exclusividade dos alunos do grêmio escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga. Nas primeiras décadas do século XX, após a Proclamação da República, os republicanos brasileiros, no seu desejo de legitimar o novo regime, investiram na redefinição da identidade nacional, com a instituição de um conjunto de símbolos pátrios: bandeira, hino, heróis e rituais, com realização de desfiles e festas cívicas (CARVALHO, 1990).

As instituições de ensino, especialmente as do ensino secundário, tiveram papel importante nesse projeto de construção da identidade nacional ao introduzirem na formação escolar dos jovens uma educação cívica mediada de símbolos e de ritos presentes na cultura escolar das instituições educativas, visto que “ritos cívicos tinham por principal papel *religar* os indivíduos entre si, através da produção de sentimentos de identidade e de pertença” (CATROGA, 2005, p. 96, grifo do autor).

A realização dos ritos cívicos, além de mobilizar sentimentos de pertencimento, incitava o amor pela pátria, expressos pelos alunos do Ginásio São Luiz Gonzaga, especialmente, mas não exclusivamente, por meio da imprensa, com a publicação de jornais como *Juventude* e *Poder Jovem*, e da revista *Argos*, que deram forma às práticas sociais (CERTEAU, 2003) desenvolvidas no curso ginasial.

Na perspectiva de Catani e Bastos (2002, p. 05), a imprensa escolar é entendida como “um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo

ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar”. Durante as décadas de 1940 a 1960, o Grêmio Cívico Literário Tiradentes produziu jornais e revistas como parte da cultura escolar. A análise dessa produção, aqui entendida como um dispositivo pedagógico (JULIA, 2001) dos temas debatidos e publicados, também ajuda a compreender as ações da escola no período investigado.

A produção da revista envolvia a escola amplamente. Em 1943, temos pelo menos 07 (sete) professores como autores, além de 31 (trinta e um) estudantes, entre alunos regulares e aqueles já concludentes. A publicação dos textos obedeceu a uma hierarquia: primeiro os professores, depois os concludentes, e discutiram preferencialmente temas relacionados aos saberes escolares e à formação dos estudantes. Os concludentes trouxeram temas variados: condições climáticas, relações familiares, medicina, relações entre pátria, religião e família, grandes navegações, relacionados aos problemas nacionais, conforme prescrito na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), no seu artigo 46, que orientava os estabelecimentos de ensino secundário a fundar instituições escolares de caráter recreativo e cultural com “objetivo de despertar entre os escolares os interesses pelos problemas nacionais” (BRASIL, 1942).

Werle (2013), ao se posicionar sobre a imprensa escolar, assinala que os impressos escolares revelam “indícios de interpretação e significado do que os alunos atribuíam à vida escolar, suas práticas, seus valores, seus ritos, suas crenças e seus símbolos” (WERLE, 2013, p. 294). O uso reiterado de palavras como Brasil, pátria e família, são trações do entrelaçamento entre elementos cívicos e católicos presentes na cultura escolar vivenciada no Ginásio, representativos do período em que as revistas foram produzidas, o Estado Novo, “quando o sentimento patriótico e nacionalista, característico desse período, [...] foi cada vez mais disseminado nas escolas e nas celebrações dos grêmios” (COSTA, 2016, p. 133).

Na década de 1940, as práticas presentes nas atividades realizadas pelo Grêmio Cívico Literário Tiradentes, especialmente aquelas relacionadas à publicação da revista *Argos*, despertavam e cultivavam nos alunos o sentimento patriótico e nacionalista em consonância com o pensamento de Julia (2001), para quem a cultura escolar expressa “normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10).

A segunda edição da *Argos* (1947) seguiu o modelo da primeira, formada por 141 páginas. O primeiro texto, intitulado “A Voz do Sumo Pontífice”, resultou de uma “seleção de trechos em que Sua Santidade põe a descoberto as chagas de uma *civilização cristã* que não aceita a Deus, evidenciando a posição dos católicos ante o

materialismo hodierno” (ARGOS, 1947, p. 3 – grifo do autor), dentre os quais foram selecionados os seguintes: Razões do ódio à Igreja, o Dever dos Católicos, Cristo em Vós e A Missão da Igreja. Da seleção, seguiu-se o texto do bispo da diocese de Parnaíba, Dom Felipe Condurú Pacheco, padrinho de formatura dos concludentes de 1947, acompanhado por textos dos professores, de ex-alunos e dos concludentes, finalizada com a publicação do “Código de Ética do Estudante” (ARGOS, 1947, p. 138-141).

Ambas as edições da revista receberam apoio financeiro dos empresários e de comerciantes locais para a publicação. Egressos do curso ginásial residentes em Parnaíba e em outros estados brasileiros foram convidados para publicar textos na *Argos*. Para eles foi dedicado uma galeria e “um tributo de reconhecimento e apreço aos valorosos moços, que, concludentes de outras turmas, nos deram as mãos entusiasticamente, auxiliando-nos do ponto de vista financeiro e intelectual para a tiragem deste número de ARGOS” (ARGOS, 1947, p. 53). Além da galeria dos egressos, os editores fizeram um agradecimento especial ao empenho de quatro egressos que se destacaram na organização da revista:

De modo particular e por uma questão de justiça, frisamos especialmente a dedicação de João Paulo dos Reis Veloso – a quem devemos as nossas ilustrações e o projeto da capa – Francisco de Assiz Veloso, Jurandir Bacelar Craveiro e José Maria Nunes, invencíveis que se revelaram os quatro nas fadigas próprias do empreendimento. (ARGOS, 1947, p. 53).

Nem todos os presentes na galeria de egressos colaboraram com a publicação de textos, no entanto, aqueles que o fizeram, indicaram o nome da cidade onde se encontravam em 1947. Na segunda edição, os títulos dos textos publicados revelam temas como: educação, economia, meio ambiente e literatura, assuntos recorrentes e que continuavam sendo discutidos.

Em sua autobiografia, o egresso João Paulo dos Reis Veloso, ao relacionar os jornais e revistas para os quais escreveu (entre 1940-1950), enquanto morava em Parnaíba-PI, mencionou sua participação na produção da *Argos* (1947):

[...] Escrevi em jornais e tinha feito duas revistas, uma delas a de formatura do ginásio. O Ginásio São Luiz tinha uma revista chamada Argos, do velocino de ouro, do Jasão, dos argonautas, que fazia uma edição especial na formatura de cada turma. Organizei a da minha turma, exigi que cada um dos formandos escrevesse um artigo, convidei um grande número de ex-alunos para escrever. (D'ARAUJO; CASTRO, 2004, p. 34).

No Ginásio São Luiz Gonzaga, o Grêmio Cívico Literário Tiradentes também atuou na publicação de jornais. Nossa pesquisa revelou que não foram publicações constantes e nem de muitos exemplares. Sobre os jornais publicados pelos gremistas, localizamos o jornal *Poder Jovem* (1969), com uma única edição, publicada em 21 de abril de 1969, organizada por Israel José Nunes Correia, vice-presidente do Grêmio Cívico Literário Tiradentes, com apoio do padre João Coutinho, Diretor da escola.

Hoje, como é de conhecimento de todos, será realizada a sessão de posse da nova diretoria do Grêmio Cívico Literário Tiradentes.

Esta nova diretoria que certamente vem cheia de ideias e com muita disposição para o trabalho logo que empossada passará a comandar os destinos do Grêmio. Os que formam esta diretoria para o ano de 69, mesmo antes de empossados já começaram suas realizações e uma de suas metas foi atingida: este jornal. Esperamos que a nova diretoria assim continue para não decepcionar aos que a elegeram.

Devem vocês trabalhar e defender o bom nome deste Grêmio, para que saiam com a consciência tranquila de terem se saído bem de tamanha responsabilidade. Não se deve medir esforços para alcançar a meta desejada, que é de interesse geral. Jovens! Que o vosso lema seja: “Trabalho e honestidade”. (EDITORIAL, *Poder Jovem*, 1969, p. 1).

A data escolhida para a publicação do jornal, além de ser o coroamento da vitória da chapa, foi uma homenagem a Tiradentes, patrono do grêmio, sendo a notícia principal intitulada “O Martírio de Tiradentes”. Curiosidades acerca da família de Tiradentes, elucidações sobre um filme exibido no cinema e informações a respeito de partidas de futebol, foram apresentados pelos alunos como os interesses temáticos nesse período.

Além da história de Tirantes e da apresentação do editorial, a primeira página trouxe um texto do padre João Coutinho:

Uni-vos

É preciso que surja da juventude estudantil um exército de jovens, grande, valoroso, cristão que marche para a frente, procurando construir dias melhores.

O mundo precisa de uma geração nova, de uma geração cristã e são os jovens de hoje que o construirão amanhã.

Tornam-se necessários, pois, jovens de fé íntegra, prontos a renunciar à mediocridade e sair da dúvida. Jovens que queiram a vida divina. Jovens que estudando ou trabalhando, rezando ou sofrendo, tenham no coração, como um fogo a consumi-los, o amor apaixonado de Cristo, o ideal de Homem perfeito.

Uni-vos ! (PE. COUTINHO, 1969, p. 1).

FIGURA 3 – JORNAL PODER JOVEM



«Poder Jovem»

Órgão pertencente ao Grêmio Cívico Literário Tiradentes - Oferta do Serviço de Relações Exteriores e Internas

Segunda-feira, 21 de abril 1969

Organizador: - Israel Nunes Correia

O Martírio de Tiradentes

Sentenciado à morte, o alferes Joaquim José da Silva Xavier subiu ao patíbulo na manhã de 21 de Abril de 1792. Toda a tropa em armas, os infantes e os cavalários, pareciam estar prestando homenagem ao que ia morrer; as cartuchas estavam abarrotadas para que não se atrevesse alguém a defender o réu de tão nefando crime.

O povo, curioso, deixava as casas, acudindo precipitadamente à praça da Lampadaria, onde devia ter lugar a execução; havia gente às janelas, nas árvores, pelos telhados, e, postos que fosse de dar a cerimônia, as fisionomias pareciam satisfeitas: era um interessante e raro espetáculo; ninguém queria perdê-lo; daí, a azafama com que corriam ao sítio onde fo-

ra levantado o cadafalso. Às 11.30 da manhã, que um formoso sol iluminava, com aparato acompanhamento apareceu na praça o Tiradentes.

Vinha sereno e altivo: a morte não lhe arrefecera o ânimo nem lhe desmaiara a cor do rosto amorenado. Ao vê-lo, o povo não se mostrou compadecido: maior era a curiosidade do que a misericórdia. Um sacerdote ouviu-o, dando-lhe a beijar o crucifixo; quando o carrasco, revestindo-o da alva, lhe pediu para dar a morte, o mártir, meigo e sereno, disse: «Oh! meu amigo! deix-me beijar-lhe as mãos e os pés: também o nosso REDENTOR morreu por nós». E sem mais palavras, com os olhos pregados no crucifixo, entregou-o ao algoz.

Para fiel cumprimento da sentença, foi espósto. A sua cabeça, fincada num poste, esteve exposta na praça principal de Vila Rica (Ouro Preto), justamente no sítio foi levantada a estátua do herói, a expensas do governo de Minas, depois da proclamação da República; seus membros foram espalhados, e ficaram em exposição em vários lugares como testemunhos do poder e da justiça D'el Rei. Mas as gotas de sangue do herói não caíram em terreno estéril, porque a árvore de sacrifício se fez árvore de redenção, e a República é o fruto da semente de mártirio lançada à terra naquela manhã de Abril.

«A Força Mata Os Homens. Mas Não Mata As Ideias».

EDITORIAL

Hoje, como é do conhecimento de todos será realizada a sessão de posse da nova diretoria do Grêmio Cívico Literário Tiradentes.

Esta nova diretoria que certamente vem cheia de ideais e com muita disposição para o trabalho, logo que empossada passará a comandar os destinos do Grêmio.

Os que formam esta diretoria para o ano de 69, mesmo antes de empossados já começaram suas realizações e uma de suas metas foi atingida: este jornal.

Esperamos que a nova diretoria assim continue para não decepcionar os que a elegeram.

Devem vocês trabalhar e defender o bom nome deste grêmio, para que assim com a consciência tranquila de terem-se saído bem de tamanha responsabilidade.

Não se deve medir esforços para alcançar a meta desejada, que é do interesse geral.

Jovens! Que o vosso lema seja: «Trabalho e Honestidade»!

Ao Poder Jovem

Pe. Coutinho

Uni-vos.

É preciso que surja da juventude estudantil um exército de jovens, grande, valeroso, cristão, que marche para a frente, procurando construir dias melhores.

O mundo precisa de uma geração nova, de uma geração cristã. E são os jovens de hoje que a construirão amanhã.

Tornam-se necessários, pois, jovens de fé íntegra, prontos a renunciar à mediocridade, a sair da dúvida. Jovens que queiram a vida divina. Jovens que estudando ou trabalhando, rezando ou sofrendo, tenham no coração, como um fogo a consumi-los, o amor apaixonado de Cristo, o ideal do Homem perfeito.

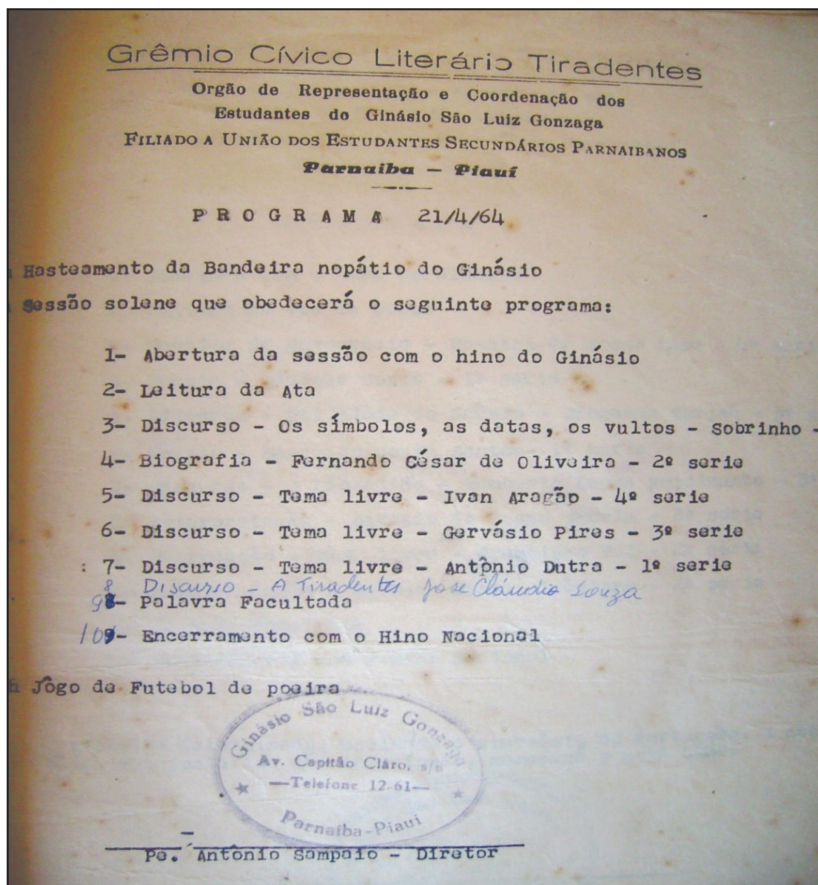
Uni-vos!

O sacerdote expressou a necessidade de união e de uma nova geração de jovens cristãos, incentivando e encorajando os gremistas a ser tornarem homens com condições de transformação na constituição de um futuro promissor para o país.

Em 21 de abril de 1964, o grêmio comemorava o Dia de Tiradentes, a programação iniciava com o hasteamento da bandeira no pátio da escola e com o hino do Ginásio, seguida pela leitura da ata, apresentação da biografia de Tiradentes e discursos com temas livres proferidos por alunos de diferentes séries do curso ginásial.

É possível observarmos, ainda, que alguns discursos tinham temas predefinidos e outros eram livres. A solenidade encerrou-se com o Hino Nacional, fortalecendo o espírito patriótico dos alunos, e com um jogo de futebol, revigorando o gosto pelo esporte e promovendo a sociabilidade entre os estudantes.

FIGURA 4 – COMEMORAÇÃO DIA DO TIRADENTES (1964)



FONTE: ARQUIVO DA UNIDADE ESCOLAR SÃO LUIZ GONZAGA – COLÉGIO DIOCESANO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grêmio Cívico Literário Tiradentes foi um dos elementos que constituiu a cultura escolar do curso ginásial no Ginásio São Luiz Gonzaga, entre 1939 e 1971, período marcado pela oferta do curso ginásial na instituição.

O Grêmio Cívico Literário Tiradentes desenvolveu papel importante na formação intelectual, moral e cívica dos alunos a partir do desenvolvimento de atividades como a organização de datas comemorativas, a participação nas festas cívicas realizadas na cidade e a organização e publicação de periódicos como revistas e jornais.

O Grêmio era responsável pelas atividades cívicas realizadas na escola, como o Dia da Bandeira, o Dia de Tiradentes, entre outras datas comemorativas que faziam parte do calendário escolar. Os alunos eram incentivados a participar apresentando biografias de escritores brasileiros e fazendo discursos com temas de suas escolas. Eram momentos que preparavam os alunos para falar em público, apresentar e defender suas ideias, contribuindo para a formação de futuras lideranças políticas para atuar na sociedade.

Os textos publicados na revista *Argos* demonstram, à época, que questões relacionadas aos problemas nacionais eram conhecidas dos alunos, e que em seus textos eles discorriam sobre meio ambiente, economia e educação, por exemplo. Ao incentivar a participação dos alunos nessas atividades e no estudo de temas dessa natureza, o Grêmio contribuiu para a formação moral, cívica, política e intelectual dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARGOS, *Órgão do Grêmio Cívico-Literário Tiradentes*, do Ginásio São Luiz Gonzaga. Parnaíba: Gráfica Americana, 1947.

ARGOS, *Órgão do Grêmio Cívico-Literário Tiradentes*, do Ginásio São Luiz Gonzaga, n. 2. Parnaíba: Gráfica Americana, 1947.

ALMANAQUE da Parnaíba, 1949.

BRANDÃO, F. de A. G. A. Reflexões. In: *Argos*. Parnaíba: Gráfica Americana, 1943, p. 27-28.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da república brasileira*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CASTELO BRANCO, P. V. *Mulheres Plurais: a condição feminina na primeira república*. 3. ed. Teresina: Edufpi, 2013.

CATROGA, F. *Nação, mito e rito: religião civil e comemoracionismo*. Fortaleza: Edições NUDOC, 2005.

- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes do fazer. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- COSTA, E. R. de S. **Os grêmios escolares e os jornais estudantis**: práticas educativas na Era Vargas (1930-1945). 249f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- COUTINHO. Uni-vos. **Poder Jovem**, Parnaíba, 27 de abril, 1969.
- DALLABRIDA, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, 32(2). Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- D'ARUJO, M. C.; CASTRO, C. **Tempos modernos**: João Paulo dos Reis Veloso, memórias do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ESTATUTOS do Instituto São Luiz de Gonzaga. **Diário Oficial**, Teresina, ano XI, n. 27, p. 11, 1º de fev. 1939.
- FONSECA, T. N. L. de. A Inconfidência Mineira e Tiradentes vistos pela imprensa: a virtualização dos mitos (1930-1960). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, n.º 44, p. 439-462, 2002.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- LOPES, A. de P. C. O jornal e a revista escolar: seu lugar nos projetos educativos das escolas e sua importância para a escrita da história das instituições escolares. In: LOPES, A. de P. C. (Org.). **História de instituições escolares**: sujeitos, práticas educacionais e cultura material. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 95-106.
- PIRES, J. N. de C. Discurso. In: **Argos**. Parnaíba: Gráfica Americana, 1943, p. 33-34.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- RODRIGUES, S. P. **Com a palavra, os alunos**: associativismo discente no grêmio literário Clodomir Silva. 2015. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- SILVA, C. B. da. Narrativas digitais sobre os exames de admissão ao ginásio: ego-documentos e cultura escrita na história do tempo presente. **Revista Tempo e Argumento**, 7 (15), 2015, p. 05 - 41.
- SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- STEPHANIFES. M. **Jasão e os argonautas**. Tradução Marylene Pinto Michael. São Paulo: Odysseus, 2000.
- VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo. Lda, 2007.
- WERLE, F. O. C. Humor e irreverência nos impressos estudantis de Escolas Normais Rurais (RS, 1943-1983). In: **Revista História da Educação**, v.17, n. 40, maio-agosto de 2013, p. 291-317.

POLÍTICAS DE INSPEÇÃO NO PROCESSO DE INSTALAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO LEOPOLDO EM IGUAÇU-RJ (1930-1945)

Ana Paula da Silva Esteves

Apresentamos resultado de dissertação que investigou o processo de institucionalização do ensino secundário no distrito sede de Iguaçu através da história da instalação e institucionalização do Ginásio Leopoldo, uma instituição privada criada e mantida com subvenção municipal. O Ginásio foi fundado em 1930 e conseguiu a inspeção permanente do governo federal em 1945, um período permeado por mudanças, adequações e negociações para atender às prescrições legais. Analisamos a instalação e a institucionalização do Ginásio Leopoldo dentro da dinâmica do processo de escolarização do ensino secundário (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009) e utilizamos o conceito de lugar epistemológico como categoria analítica (FARIA FILHO, 2009). Através das correspondências trocadas entre o Ginásio Leopoldo e os órgãos do governo foi possível apreender como as prescrições legais do período se materializaram no então Ginásio e, também, as negociações que permearam esse processo.

A década de 1930 foi palco de muitas mudanças nos diversos setores da sociedade brasileira. A crise econômica vivenciada em todo o mundo refletiu no Brasil em uma crise na hegemonia nacional que culminou com a chamada “Revolução de 1930” (PRESTES, 2000, p. 2). Diante da crise mundial a estratégia do novo governo foi centralizar o poder e iniciar o processo de transição do modelo econômico do país de agroexportador para urbano-industrial. Desse modo, as transformações ocorridas na sociedade devido a transição no modelo econômico ocasionaram mudanças em vários setores da vida social, incidindo, diretamente, nas mudanças no campo educacional. A escolarização tida, desde a década de 1920, como o fator de

“regeneração” da população, tornou-se um dos principais eixos responsáveis pelas transformações sociais que se buscava imprimir na sociedade.

Entendemos, a partir do referencial teórico metodológico que os processos de escolarização consistem no estabelecimento de políticas relativas “à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais” que atendem a determinados níveis educacionais, se configurando a escola como uma forma específica “de socialização da infância e da juventude” cumprindo um importante papel na organização social da cultura, e que em cada contexto diferentes níveis educacionais ganham maior destaque e visibilidade (FARIA FILHO E BERTUCCI, 2009, p. 14). Nesse sentido consideramos o reordenamento do ensino secundário, proporcionado pelo Decreto nº 19.890 de 18/04/1931 (Reforma Francisco Campos), como propulsor na organização da rede escolar de ensino secundário do país.

As principais mudanças implementadas pela Reforma Francisco Campos que caracterizam sua diferença das outras reformas das décadas anteriores foram o aumento na duração do curso e sua divisão em ciclos, a presença obrigatória do aluno nas aulas, um sistema de avaliação regular dos alunos, a seriação do conhecimento a ser ministrado, obrigatoriedade de conclusão do curso para prestar exame do ensino superior, e a reestruturação do serviço de inspeção, que a partir da referida reforma seria estendida aos estabelecimentos privados, desde que se submetessem as normas estabelecidas no texto legal (DALLABRIDA, 2009, p. 186-188).

Todos esses dispositivos de controle tinham a intenção de fixar o discente dentro do estabelecimento de ensino, e buscavam, mais do que definir conhecimentos a se ensinar, inculcar condutas a serem seguidas (ROCHA, 2000; DALLABRIDA, 2009; DALLABRIDA e SOUZA, 2014; DIAS, 2008). As normas determinadas na legislação em análise pretendiam dotar o secundário de um caráter formativo, proporcionando aos educandos uma sólida formação integral. Para Francisco Campos:

A sua finalidade exclusiva não há-de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos [...]. (CAMPOS, 1933, apud DALLABRIDA, 2009, p. 189).

A bibliografia sobre o tema aponta que a Reforma Francisco Campos coroou o comprometimento do Estado com o ensino secundário, porém esse compromete-

timento não se deu na forma de oferta desse nível de ensino, mas sim, através do dispositivo de equiparação, que se tornou a forma do governo federal se fazer presente nos estabelecimentos desse nível de ensino (ROCHA, 2000; DALLABRIDA, 2009; ALVES, 2012; DALLABRIDA e SOUZA, 2014). Assim os estabelecimentos de ensino que objetivassem requerer a inspeção federal deveriam, além de se adequar as normas físicas e pedagógicas estabelecidas pelo decreto, também, se submeter a fiscalização federal.

Desse modo a Reforma Francisco Campos ao mesmo tempo em que na letra da lei deu organicidade ao ensino secundário, rompendo em definitivo com o modelo secular de aulas avulsas e cursos parcelados, liberou este nível de ensino para a iniciativa privada, através da concessão da equiparação ou reconhecimento oficial. Apesar do grande crescimento na oferta do ensino secundário nas décadas de 1930 e 1940 essa oferta não veio por meio de financiamento público do Estado. O crescimento na oferta do ensino secundário, tanto no estado quanto no país, ficou a cargo da iniciativa privada, confessional ou laica, porém o funcionamento desses estabelecimentos estava condicionado a obediência às determinações legais advindas do Governo Federal.

Concomitante a essas pretensões da reforma educacional, o projeto de recuperação econômica do país pela atividade agropastoril, fomentada na Primeira República, teve continuidade no governo pós-1930. O governo Provisório (1930-1934) buscou implantar as bases da industrialização com lucros obtidos pelas atividades agrícolas, assim buscou-se, cada vez mais, introduzir novas formas e métodos nos processos de plantio, cultivo, colheita e armazenamento dos produtos com o fim de modernizar essa produção (DIAS, 2014, p. 323).

O município de Nova Iguaçu fica situado na área da Baixada Fluminense, que hoje faz parte da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. É preciso pontuar que desde as primeiras décadas do século XX o município de Iguaçu passava por uma reordenação com a finalidade de aprimorar o desenvolvimento das atividades agrícolas. Ao longo da década de 1930, todo aparato urbano desenvolvido no distrito-sede (construção e manutenção de estradas, saneamento e drenagem de áreas alagadiças, serviço de energia elétrica, criação de escolas, postos de saúde, etc.) era creditado ao desenvolvimento da atividade agrícola nos laranjais e na comercialização nacional e internacional do produto. Portanto, o rural e o urbano confluíam para um mesmo projeto ruralista ligado a recuperação e modernização das atividades agrícolas no distrito sede de Iguaçu (DIAS, 2014, p. 301). No bojo desse processo a educação escolar foi um dos principais eixos, pois era vista tanto como ferramenta para o ensino de novas técnicas que modernizariam a produção quanto era útil para a conformação da população a determinados modelos de nação e sociedade.

Assim a partir do estudo do processo de institucionalização do Ginásio Leopoldo examinamos como o ordenamento imposto pela União se realizava nessa instituição específica, porém, tendo em perspectiva o cenário nacional (SANFELICE et al, 2016, p. 26), posto que no período delimitado toda organização do secundário era determinada pela União, por meio das legislações. Através do conceito de lugar epistemológico (FARIA FILHO, 2009) buscamos apreender na particularidade da experiência numa determinada região os ideais generalizados pelas reformas implementadas no período.

A INSTALAÇÃO DO GINÁSIO LEOPOLDO

O Ginásio Leopoldo foi inaugurado em Nova Iguaçu, distrito sede de Iguaçu, no dia primeiro de fevereiro de 1930. Os fundadores do estabelecimento eram o senhor Leopoldo Machado Barbosa (proprietário), sua mãe Anna Izabel Machado Barbosa, sua irmã caçula Leopoldina Machado Barbosa e sua esposa Marília Ferraz de Almeida Barbosa. Com exceção de dona Anna Izabel, todos atuaram no Ginásio tanto como docentes quanto em cargos administrativos, demonstrando que o educandário era um empreendimento familiar.

O Ginásio foi instalado, a priori, em um prédio comercial alugado que foi adaptado para servir a tal fim. O prédio ficava localizado em uma das principais vias da cidade de frente para a linha férrea. No momento de sua inauguração o educandário oferecia os cursos de jardim de infância, primário, admissão, secundário e comercial. Porém precisamos pontuar que a instalação do Ginásio Leopoldo ocorreu sob a vigência da Reforma Rocha Vaz (Decreto nº16.782-A de 13/01/1925), e que um ano após a sua instalação foi promulgada uma nova legislação, que reformulou o ensino de nível secundário em todo país e estabeleceu novas regras para o funcionamento de estabelecimentos privados de ensino secundário em todo país.

De acordo com algumas fontes a instalação do Ginásio Leopoldo em Iguaçu teria sido motivada pelo convite que o prefeito municipal, à época o Coronel Alberto Soares de Souza Mello, fez a Leopoldo Machado Barbosa para que criasse um ginásio na cidade, pois o referido prefeito já conhecia o educador que teria sido professor de seus filhos, quando lecionava em escola no Rio de Janeiro, e, também, porque Iguaçu ainda não possuía estabelecimento desse nível de ensino.

A partir disso dois pontos precisam ser evidenciados. O primeiro é que o crescimento no número de estabelecimentos de ensino secundário, no estado do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX foi propiciado por iniciativas de agentes locais, políticos ou civis, buscando dotar a paisagem de aparelhagens que remetessem ao ideário de modernidade e progresso em voga no período (MICELI, 2015; MAIA, 2017).

O segundo é que Iguaçu vivia no período um acentuado desenvolvimento econômico proporcionado pela citricultura da laranja, e que além do serviço nas plantações vários outros setores e serviços urbanos estavam em pleno desenvolvimento na localidade. Assim compreendemos que além do convite do prefeito, que se apresentou acompanhado de um auxílio financeiro da prefeitura para o novo estabelecimento, o proprietário do Ginásio Leopoldo viu em Iguaçu uma excelente oportunidade para crescer e expandir, assim como os laranjais em flor.

Outro fator que contribuiu para a instalação e consolidação do Ginásio Leopoldo no distrito sede de Iguaçu foi o incentivo e a propaganda do estabelecimento no periódico local *Correio da Lavoura*. Mesmo antes da sua inauguração o jornal já noticiava e aclamava o empreendimento como um grande símbolo do progresso do município. A após sua inauguração o jornal publicava em todo número, no período aqui delimitado, uma ou mais matérias referentes ao educandário.

Retomando a temática dos cursos ofertados pelo Ginásio Leopoldo, foi possível verificar que o estabelecimento ofereceu o ensino secundário nos anos de 1931 e 1932, não tendo sido encontrado registros de oferta do ensino secundário até o ano de 1936. Acreditamos que a não oferta do curso esteja ligada a nova legislação que estabeleceu novas regras para o funcionamento de estabelecimentos de ensino secundário. O curso comercial do Ginásio Leopoldo foi oficializado em 1933, pois este ao contrário do curso secundário, não eram exigidas tantas condições legais para o seu funcionamento.

Para conseguir a oficialização do curso secundário o Ginásio Leopoldo precisou se adequar às normas prescritas no Decreto-Lei 19.890 de 18/04/1931. Isso exigiu a transferência do Ginásio Leopoldo para um novo prédio, que foi construído especialmente para abrigá-lo, inaugurado em 1º de março de 1936.

Mesmo com a construção de um novo prédio, ainda haviam exigências a serem cumpridas. As correspondências mapeadas no acervo do Ginásio nos mostraram que em março de 1936 foi designada uma inspetora federal para avaliar as condições físicas e pedagógicas do Ginásio Leopoldo, que começou a funcionar de forma “condicional”. A inspeção preliminar havia sido negada ao estabelecimento por este ainda não atender plenamente as exigências determinadas na legislação (BARBOSA, 06 mar. 1936).

Em correspondência de 26 de junho de 1936, o diretor do Ginásio Leopoldo, Leopoldo Machado Barbosa, escreveu ao Diretor da Inspeção do ensino secundário:

Sabendo da razão por que este Ginasio não poude lograr, nesta data, a inspeção prévia – que é a deficiencia de dimensão da sala de seu gabinete de Fisica, Quimica e Historia Natural – peço a V.

S. se digne de conceder-lhe um prazo razoável, até setembro provavelmente, para que se possa construir uma sala nas dimensões suficientes. (BARBOSA, 22 mai. 1936).

A inspeção preliminar foi concedida ao Ginásio Leopoldo no final de 1936, a aprovação ao pedido foi publicada no dia 08 de outubro:

INSPETORIA GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

EXPEDIENTE DO MINISTRO

DIA 9/10/36

O Diretor do Ginásio Leopoldo, em Nova Iguaçu – Estado do Rio de Janeiro, solicitando inspeção preliminar – CONCEDO inspeção preliminar, por dois anos, ao curso fundamental. (PUBLICAÇÃO do Diário Oficial, 08 out. 1936).

Porém antes da publicação oficial da concessão da inspeção preliminar ser divulgada no Diário Oficial, a notícia da aprovação chegou ao Ginásio Leopoldo através de um telegrama enviado pelo inspetor geral do ensino secundário, Nóbrega da Cunha. No referido documento o inspetor se congratulava com o diretor do Ginásio pelo fato e, também, deixava em evidência as prerrogativas referentes a tal concessão, pontuando que esperava poder contar com a colaboração do educador para solucionar os “relevantes problemas ensino secundário nosso país” (CUNHA, 06 out. 1936).

De acordo com a Reforma Francisco Campos a inspeção preliminar era concedida por no mínimo dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos caso o Departamento Nacional de Ensino (DNE) julgasse, a partir dos relatórios dos inspetores, que o estabelecimento ainda não atendia de alguma forma as normas estabelecidas na legislação. O Ginásio Leopoldo ficou sob inspeção preliminar por nove anos, só conseguindo a inspeção permanente no ano de 1945.

FISCALIZAÇÃO FEDERAL, NEGOCIAÇÕES E NOVAS ADEQUAÇÕES

Como é pontuado por Faria Filho e Bertucci (2009) na história da educação brasileira diferentes níveis educacionais ganham relativa importância em diferentes períodos, e nas primeiras décadas do século XX o ensino secundário ganhou destaque nas instâncias governamentais. As diferentes reformas promulgadas nas primeiras décadas do período republicano são demonstrativas dos esforços envidados para a organização e estruturação deste nível de ensino, contudo, o que se mostrou foi que estes esforços ficaram apenas no âmbito das prescrições legais pois a oferta deste nível de ensino seguiu, ainda por muitas décadas, sob o pleno domínio da iniciativa privada (ROCHA, 2000).

Rocha (2000) ao analisar as políticas educacionais do governo de Getúlio Vargas, pontuou que o comprometimento da União com o ensino secundário não se materializou na construção de escolas ou na ampliação dos números de vagas, mas sim, na reformulação do serviço de inspeção, que somado à obediência fiel das determinações prescritas na Reforma Francisco Campos se tornaram os critérios fundamentais para o funcionamento de estabelecimentos que desejassem ofertar o curso secundário. Além das exigências nas dimensões físicas do estabelecimento, ainda havia determinações como a adesão ao regime seriado, o registro dos docentes no DNE, quantidade de avaliações por ano, pagamento da taxa de inspeção, dentre outras.

A taxa de inspeção do curso ginásial era no valor de 12:000\$000, para estabelecimentos que tivessem número de alunos inferior a 200, e o pagamento era “feito em duas prestações semestrais” (BRASIL, 1931). De acordo com o que foi observado nas fontes a taxa de inspeção foi cobrada aos estabelecimentos de ensino desde a promulgação da referida legislação até o ano de 1945, quando foi extinta pelo então presidente Getúlio Vargas (VARGAS, 1945). Através da análise das correspondências trocadas entre o proprietário do Ginásio Leopoldo e os órgãos do governo foi possível identificar que o educandário enfrentou um problema financeiro e ficou em atraso com a taxa de inspeção de seu curso ginásial por alguns anos.

A construção do prédio próprio e os reparos solicitados pelo DNE para o funcionamento do Ginásio, somados ao pagamento de funcionários e ao pequeno número de alunos matriculados no referido curso, eram os motivos apontados pelo diretor do Ginásio Leopoldo na solicitação “que lhe [fosse] relevada a quota de primeiro semestre” do ano 1936. A correspondência, enviada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, pontuava ainda que a inspeção prévia ao estabelecimento só foi concedida no final do ano de 1936, não vigorando no primeiro semestre, o que impossibilitou uma propaganda efetiva do curso, acarretando no baixíssimo número de alunos matriculados no curso ginásial, que eram apenas 12 alunos (BARBOSA, 05 fev. 1937).

Em documento endereçado a Lourenço Filho – Diretor da Instrução Pública – onde o diretor do Ginásio pede o apoio deste à sua causa perante o ministro da educação, no documento em questão, Leopoldo faz uma longa exposição dos motivos que o levaram a situação de inadimplência com as taxas de inspeção do curso secundário, pontuando que em março de 1936 enviou um memorando a Câmara dos Vereadores do município de Iguaçu apresentando as mudanças feitas no estabelecimento e a dificuldade financeira que estava passando por conta das obras feitas, solicitando, assim, que a prefeitura fosse em seu auxílio aumentando o valor da sua subvenção (BARBOSA, 21 jun.1937).

A solicitação do diretor do Ginásio Leopoldo à Câmara dos vereadores foi atendida, passando o Ginásio Leopoldo a receber de subvenção da prefeitura o va-

lor da taxa de inspeção do curso secundário, a quantia de 12.000\$000. Esse aumento no valor da subvenção foi pontuado, por Leopoldo, como o fator que o levou a solicitar a inspeção federal ao Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Contudo, pelo que era apresentado no documento, houve problemas no pagamento dessa subvenção “em virtude da situação financeira do Município, não ser bôa” (BARBOSA, 21 jun.1937).

A solicitação de redução na taxa de inspeção, feita pelo diretor do Ginásio Leopoldo ao MESP, foi indeferida e alegava “não haver dispositivo legal que a autorize” (MARTINS, 12 ago. 1937) ficando o estabelecimento em atraso com as taxas dos dois semestres de 1936 mais a do primeiro semestre de 1937.

No final do ano 1938 foi enviada ao Ginásio uma circular assinada pelo Diretor Geral do D.N.E, Abgar Renault, solicitando informações detalhadas sobre a receita e as despesas do estabelecimento. Na resposta a essa solicitação era informado o número de alunos por curso e quanto contribuíam por ano, a quantidade de alunos gratuitos por curso, o valor da remuneração dos docentes e demais funcionários do estabelecimento, o valor dos “encargos assumidos para construção [...] da sede” e o valor de “12.000\$000 anuais” que recebiam de subvenção da prefeitura (BARBOSA, 17 dez. 1938). O proprietário do Ginásio termina o documento pontuando:

O Ginasio não paga outros impostos afóra as taxas de inspeção dos dois cursos – ginásial e comercial – no importe de 15.600\$000 anuais. Tem se visto em dificuldade, por ser, ainda, pequenina a sua matricula para efetuar estes pagamentos, razão por que sempre está em atraso. (BARBOSA, 17 dez. 1938).

No início do ano de 1939 a inspetora federal em exercício no Ginásio Leopoldo, Iracema Spinola Pennaforte, foi notificada por uma circular, assinada pelo diretor geral do DNE que:

1º - não deveis permitir o início dos trabalhos escolares no próximo ano letivo de 1939, no instituto que inspecionais, se vos não fôr exibido o recibo de pagamento da segunda prestação da quota anual de inspeção relativa ao ano de 1938, comunicando a êste Departamento, por via telegráfica, se o referido instituto satisfaz aquela exigência ou se tomastes a providência acima mencionada; 2º - não deveis permitir o prosseguimento dos citados trabalhos escolares, a partir de 31 de março próximo, se não vos for exibido o recibo de pagamento da primeira prestação da quota anual de inspeção relativa ao corrente ano [...] (RENAULT, 31 jan.1939).

Em correspondência ao diretor do DNE, o diretor do Ginásio Leopoldo pede compreensão ao fato do atraso a fim de que não seja suspensa a inspeção provisória do estabelecimento:

O Ginasio Leopoldo, que dispõe de sede propria e instalações modernas, ficou muito onerado para a construção da respectiva sede, cujo o pagamento não conseguiu, ainda, concluir integralmente. Assim, em face desta dificuldade, e da exiguidade de sua matrícula nos três anos de funcionamento, cuja renda mal tem dado para a retribuição do seu corpo docente, teve que ficar de atraso de um ano, no pagamento de sua taxa de inspecção [...].

Espero, assim, do esclarecido espírito de V.S. que, por medida de tolerancia e justiça, lhe seja permitido, o titulo provisorio, ainda, por algum tempo, funcionar como vem funcionando, até que, dentro do possível, se possa colocar, definitivamente, em dia, no pagamento de sua taxa de inspecção (BARBOSA, 08 abr. 1939).

No segundo semestre de 1939, o proprietário do Ginásio demonstra em documento enviado a Contadoria do MESP, que ocorreram outras solicitações de quitação da dívida e que junto a estas estava “o aviso que será processado a cassação [da] regalia inspecção esse ‘Ginásio’” (BARBOSA, 03 jul. 1939, p. 01). Porém o diretor do Ginásio Leopoldo expôs uma melhora nas condições financeiras do educandário, apontando que já havia quitado parte da dívida com a tesouraria do Ministério no valor de “18.000\$000 em três prestações, e compromete-se a entrar mais, até antes do encerramento das aulas, com 6.000\$000” ficando “o seu debito para com esta Tesouraria, apenas em 6.000\$000” (BARBOSA, 03 jul. 1939, p. 01).

Essa exposição nos faz concluir que o débito com o Ministério da Educação aumentou ao longo dos primeiros anos de funcionamento do curso ginásial, pois ao contrário do que foi apresentado no documento enviado ao diretor do DNE no início do ano de 1939, onde o responsável do Ginásio afirmava estar em atraso de um ano nas taxas de inspecção, o que se verificou na correspondência para a tesouraria do MESP é que estavam em atraso as taxas de dois anos e meio no valor de 30.000\$000. Contudo para o proprietário do Ginásio Leopoldo o atraso nas taxas de inspecção não era um motivo plausível para a ameaça de perder a inspecção. O diretor argumentava:

Não querendo acreditar que o *Governo, interessado como está em dotar o País de um eficientíssimo aparelhamento educacional, proceda à cassação das regalias da inspecção no ‘Ginasio Leopoldo’, apenas por um debito insignificante*, perfeitamente justificável com as provas que já foram apresentadas ao mesmo Governo [...]. (BARBOSA. 03 jul. 1939, p. 02. Grifo nosso).

O início do ponto grifado no texto acima nos dá subsídios para compreender o porquê de, mesmo em inadimplência com as taxas de inspeção, o Ginásio Leopoldo continuar em funcionamento, o interesse do governo em “dotar o país de um eficientíssimo aparelhamento educacional”. O impasse com relação ao atraso na referida taxa e as negociações perduraram ainda até o ano de 1943, ano em que a ficha de classificação do Ginásio Leopoldo foi revisada e sendo “o mesmo colocado na categoria REGULAR” (MAGALHÃES. 28 dez. 1943).

Maia (2017) avalia que o aumento do número de instituições secundárias no estado do Rio de Janeiro no período se deu em uma conjuntura em que se difundia nos meios de comunicação, principalmente nos jornais, as ideias de modernização e de desenvolvimento regional. Assim o aumento no quantitativo e a manutenção de escolas, mesmo que ofertadas pela iniciativa privada “era apresentado como bandeiras do progresso e da civilização” pro local, mas também para o estado e, numa escala mais ampliada, para o país (MAIA, 2017, p. 184).

A função social que se atribuiu a escola era a de organizadora da cultura, de modo que estas deveriam “interagir e intervir com o espaço, educando-o e aos seus habitantes, em novos códigos de conduta e sociabilidade” (DIAS, 2014, p. 275). A educação escolar ganhou um papel central na reconfiguração que se buscou imprimir no país no pós-1930. O novo governo buscou, com as reformas educacionais implementadas, romper com modelos educacionais do período anterior e imprimir novas configurações à sociedade, em uma tentativa de se construir uma cultura nacional. Dentro desse contexto, a forma escolar era o lugar privilegiado de modelagem do novo cidadão, e o centro disseminador da nova configuração que se buscava imprimir na sociedade. Desse modo, Faria Filho e Bertucci (2009), colocam que:

Aqui, como em muitos outros países, a reforma social sempre foi creditada à reforma da escola, ou seja, acreditou-se, e ainda acredita-se muito, que as transformações sociais no Brasil dependem, em última instância, da capacidade da escola em tornar disciplinadas, ordeiras e trabalhadoras as crianças pobres. (FARIA FILHO e BERTUCCI, 2009, p. 13).

O projeto educacional que vigorou na Era Vargas e, mais especificamente a partir do Estado Novo (1937-1945) estava intrinsecamente vinculado ao projeto político-social que se buscou imprimir no período. As escolas, entendidas de forma ampla como aparelhos de hegemonia (COUTINHO, 2011; MENDONÇA, 2013) se tornaram um dos principais meios na busca pela adesão voluntária ao regime instaurado. Dias e Pinheiro (2016) pontuam que:

[...] a educação foi um recurso indispensável ao êxito do projeto de Estado, tanto no que se refere à instrução do trabalhador, dotando-o de saberes úteis à sua atividade, mas também como meio de obter adesão ao regime [...]. A educação atua[va] na divulgação e interiorização do arcabouço ideológico das classes hegemônicas, transformando valores particulares em senso comum. (DIAS e PINHEIRO, 2016, p. 20).

Sob essa ótica, novos ordenamentos começaram a tomar forma, e a fiscalização federal se tornou mais intensa nos Ginásios e Colégios. A preocupação com a formação patriótica da população, principalmente da população jovem, se tornou o cerne das novas ações educacionais instauradas no Estado Novo. O currículo da escola secundária passou a ser formulado e determinado pelo governo federal, que buscou prescrever e modelar todo plano de ação dentro desses estabelecimentos. Nesse sentido consideramos as reformas educacionais, mais também as portarias, ofícios, circulares e os relatórios dos inspetores federais (que ficaram mais constantes com o novo regime), “como estratégias discursivas de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade” (FARIA FILHO, 1998, p. 103), impostas aos estabelecimentos de ensino.

Observamos que a partir de 1937 as visitas dos inspetores federais se tornaram mais frequentes no Ginásio Leopoldo. É preciso pontuar que a partir de 1939, os termos de visitas se tornaram a “forma de controle da frequência” dos inspetores pelo Governo, se tornando base para o pagamento desses funcionários (MAGALHÃES. 1940, p. 02). Antes, a liberação do pagamento desses profissionais estava condicionada ao envio do relatório mensal (BRASIL, 1931). O aumento considerável nas visitas pode ser verificado no quadro abaixo:

QUADRO 01 – OCORRÊNCIA DE VISITAS DOS INSPETORES FEDERAIS

ANO	Nº DE VISITAS	ANO	Nº DE VISITAS
1936	23	1940	102
1937	18	1941	101
1938	42	1944	134
1939	78	1945	128

FONTE: ESTEVES, 2020. ELABORADO A PARTIR DE: APCL. LIVRO ATA TERMOS DE VISITA (1936-1940); RELATÓRIO DE INSPETORES 1941-1945.

Notamos que tal intensificação nas visitas estava ligada a busca de padronizar os estabelecimentos de ensino secundário nos moldes do Estado, mas, principalmente, de se fazer cumprir o estabelecido pelo Governo por meio das prescrições publicadas, no Diário Oficial, ou enviadas aos estabelecimentos de ensino.

Com a promulgação do Decreto-Lei 4.244 de 09/04/1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, os estabelecimentos de ensino secundário precisaram novamente se adequar as determinações prescritas na nova legislação. Além de reformular o currículo dos estabelecimentos, modificando e alterando disciplinas e horários das matérias a serem ministradas, uma das principais mudanças da referida legislação foi a separação das turmas por sexo. A bibliografia pertinente (ROCHA, 2000; FREITAS e BICCAS, 2009; MARTINS, 2009; SAVIANI, 2013; DALLABRIDA e SOUZA, 2014; VEIGA, 2016) indica que essa prescrição era fundamentada nos preceitos católicos que condenavam a coeducação, principalmente durante a adolescência e era resultado da reaproximação entre o Estado e a Igreja Católica.

É interessante observar que mesmo que essa reaproximação entre Estado e Igreja tenha sido operacionalizada na gestão de Francisco Campos no MESP (ROCHA, 2000), e tendo este implementado uma reforma de sua autoria e posteriormente, promulgado um decreto que reestabelecia o ensino religioso facultativo na educação brasileira (Decreto nº 19.941 de 30/04/1931), não havia em nenhum dos dois decretos qualquer menção a separação de alunos por sexo ou diferenciação de disciplinas a serem ministradas para meninos e meninas.

No entanto a partir de 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, era especificado no artigo 25, que a educação feminina deveria ser feita em “estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”, ou, no caso de estabelecimentos mistos “será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas” (BRASIL, 1942). Notamos que tal separação não era verificada no Ginásio Leopoldo até então, pois foi feita uma solicitação pelo Ginásio para que ainda funcionasse as classes mistas no estabelecimento até o final do ano letivo de 1942, iniciando o esquema de separação a partir de 1943 (MAGALHÃES. 23 jul. 1942), como pode ser observado no Quadro 02.

QUADRO 02 – ESQUEMA DE SEPARAÇÃO DAS TURMAS POR SEXO.

ANO	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE		4ª SÉRIE
1943	A*		B**	Única			Única		Única
1944	A		B	A	B		Única		Única
1945	A		B	A	B		Única		Única
1946	A	B	C***	A	B		A	B	Única
1947	A	B	C	A	B		A	B	Única
1948	A		B	A	B	C	A	B	Única
1949	A	B		A	B		A	B	Única

* TURMAS DE MENINAS; ** TURMAS DE MENINOS; *** TURMA MISTA;

FONTE: ESTEVES, 2020. ELABORADO A PARTIR DE: APCL. MARTINS, 1943-1949.

Outro fator que pôde ser verificado na análise das fontes foi o controle sobre o conteúdo a ser aplicado aos alunos pelos professores. De acordo com Dias (2008) desde a Reforma Francisco Campos buscou-se normatizar a profissão docente. A formação em instituição própria e a exigência de registro no DNE foram algumas das normas implantadas pelo Estado a fim de controlar o exercício da profissão (DIAS, 2008, p. 27), nesse sentido, coube aos inspetores federais a função de fiscalizar as práticas e os conteúdos aplicados nas salas de aula.

Identificamos nas correspondências enviadas para o Ginásio Leopoldo pelos órgãos educacionais, circulares e ofícios destinadas “a melhor orientar o serviço de inspeção” (MAGALHÃES, 03 abr.1943, p. 01). Esses documentos especificavam quais eram as atribuições dos inspetores em cada ponto específico do trabalho dentro do Ginásio. Consta como dever do inspetor verificar e rubricar todo plano de aula observando se neles constavam quais matérias seriam lecionadas e também:

[...] confrontar mensalmente os programas das diversas disciplinas, afim de verificar a sua progressiva e satisfatória execução, com a matéria lecionada, cujo lançamento nas cadernetas ou pautas de aula deve ser objeto de especial cuidado por parte dos professores. (MAGALHÃES, 03 abr. 1943, p. 05).

O controle sobre o conteúdo a ser aplicado ia além. Os docentes eram proibidos de ditar aulas, tendo estes, obrigatoriamente, que versar, exatamente, sobre os conteúdos dos livros didáticos, que poderia até ser “escolhidos” pelo professor, mas tinham que ser submetidos “à aprovação da Divisão do Ensino Secundário” (PENNAFORTE. 1939). Porém, também foi possível observar a resistência de alguns docentes do Ginásio Leopoldo relação a esse controle, encontramos no relatório da inspetora federal a seguinte observação:

Alguns professores puzeram, no programa da 4ª prova, o ponto para a prova oral, em substituição ao que foi sorteado para a última prova parcial. Outros não o declararam no referido programa, mas todos os pontos que caíram nas 4ª provas escritas, foram substituídos, nas provas orais. (PENNAFORTE, 1939).

Entendemos que mesmo com todo controle que o Estado buscou imprimir aos estabelecimentos de ensino secundário esses episódios eram formas de resistir ao ordenamento imposto. Contudo, no manuseio com as fontes ficou explícito que esse ordenamento e controle ficaram mais intensos na década de 1940, como buscamos apresentar. A intensificação do controle aos estabelecimentos privados

ficou ainda mais nítida quando encontramos um ofício de aprovação à investidura ao cargo de diretor técnico do Ginásio Leopoldo no ano de 1945 (MAGALHÃES, 14 jul.1945). Isto é, até a direção de um estabelecimento privado deveria passar pela análise dos órgãos de Estado.

Nesse sentido, e em consonância com o trabalho de Rocha (2000), entendemos que o controle que se buscou imprimir nesses estabelecimentos estava pautado na intenção de dar um caráter público ao ensino privado, pois como o governo manteve um “padrão limitado de criação” de escolas secundárias públicas (ROCHA, 2000, p. 38) os sujeitos que mantinham estabelecimentos desse nível de ensino eram “considerados como no desempenho de função de caráter público, cabendo-lhes, em matéria educativa, os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público” (ROCHA, 2000, p. 142).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do apresentado concluímos que as mudanças ocorridas no campo educacional era um dos eixos das mudanças que se buscava imprimir em toda sociedade. A transição do modelo econômico de agroexportador para urbano-industrial requeria um novo tipo de cidadão. O ensino secundário ganhou grande importância no período varguista, esse nível de ensino tinha a função de formar as elites que conduziria o país ao progresso e a modernidade. Contudo, essa importância não era traduzida em investimentos ficando a oferta do secundário entregue a iniciativa privada.

Consideramos que a instalação do educandário esteve diretamente ligada ao processo de modernização do local. O desenvolvimento da cultura citrícola no município alinhado ao projeto de recuperação econômica do Estado, juntamente com a ideia da educação escolar como fator de regeneração da sociedade, foram as bases para a instalação e consolidação do Ginásio Leopoldo com subvenção municipal.

Com isso foi possível observar que a concessão da inspeção permanente ao Ginásio Leopoldo se deu em meio a muitas negociações com as diversas instâncias do Ministério da Educação, onde mesmo com a transferência do estabelecimento para um prédio próprio e construído para o fim de abrigá-lo, ainda houve adequações a serem feitas. A intensificação da inspeção federal no Ginásio Leopoldo buscou padronizar o ensino e as práticas desenvolvidas dentro do estabelecimento, fiscalizando se o prescrito pela União nas legislações do período estava sendo cumprido. Contudo, vimos que nem tudo que era prescrito nos ordenamentos federais era plenamente cumprido, ora por questões de adaptação do estabelecimento ou, por insubordinação dos sujeitos envolvidos nos processos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. M. C. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: Eurize Caldas Pessanha; Décio Gatti Júnior. (Org.). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar**. Uberlândia: Ed. da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU, 2012, v. 1, p. 87-116.
- BARBOSA, L. M. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: Nobrega da Cunha – diretor da inspetoria do ensino secundário. Distrito Federal, 06 mar. 1936. 1 Minuta de carta.
- BARBOSA, L. M. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: Nobrega da Cunha – diretor da inspetoria do ensino secundário. Distrito Federal, 22 mai. 1936. 1 Minuta de carta solicitando prazo para construção de sala.
- BARBOSA, L. M. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: Ministro da Educação. Distrito Federal, 05 fev. 1937. 1 Minuta de carta de solicitação de negociação de taxa de inspeção.
- BARBOSA, L. M. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: Lourenço Filho - Diretor da Instrução Pública. Distrito Federal. 21 jun.1937. 1 Minuta de carta de solicitação.
- BARBOSA, L. M. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: Ministro da Educação. Distrito Federal. 17 dez. 1938. 1 Carta de resposta a circular.
- BARBOSA, L. M. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: Abgar Renaut -diretor do DNE. Distrito Federal, 08 abr. 1939. 1 minuta de carta de solicitação de negociação de taxa de inspeção.
- BARBOSA, L. M. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: João Salustiano de Campos - Diretor da Contadoria do MESP. Nova Iguaçu, 03 jul. 1939. 2 Minuta de carta de solicitação de negociação de taxa de inspeção.
- BRASIL. **Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Legislação Federal. Rio de Janeiro, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23 de out. de 2017.
- BRASIL. **Decreto n.4.244 de 09 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Legislação Federal. Rio de Janeiro, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de out. de 2017.
- COUTINHO, C. N. (Org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CUNHA, N. da. APCL. [**Correspondência**]. Destinatário: Ginásio Leopoldo. Nova Iguaçu, 06 out.1936. 1 telegrama.
- DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.32, n.2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 02 de ago. de 2019
- DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. de. “O todo poderoso império do meio”: transformações no ensino secundário entre a Reforma Francisco Campos e a primeira LDBEN (à guisa de apresentação) *In*: **Entre o ginásio de elite e o colégio popular**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia: EDUFU, 2014.
- DIAS, A. **Apostolado cívico e trabalhadores do ensino**: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

DIAS, A. **Entre Laranjas e Letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2014.

DIAS, A.; PINHEIRO, M. C. de O. O combate ao dualismo escolar: experiências contra-hegemônicas no campo educacional brasileiro (1945-1957). **Revista Agenda Social on-line**, Campos dos Goytacazes, v.10, n. 1, p. 18 - 31, 2016. Disponível em: <http://www.revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial/article/view/275/146>. Acesso em: 22 de out. de 2018.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. de. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125

FARIA FILHO, L. M. de. História da educação e história regional: experiências, dúvidas e perspectivas. In: MENDONÇA, A. W. C. P.; *et al* (orgs.). **História da educação: desafios teóricos e empíricos**. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2009.

FARIA FILHO, L. M. de; BERTUCCI, L. M. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo Sem Fronteiras**, v.9, n.1, p. 10-24, jan.-jun. 2009.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIVRO ATA termos de visita. APCL. **Termos das visitas dos inspetores federais em exercício no Ginásio Leopoldo**. Nova Iguaçu, 1936-1942.

MAIA, M. N. **The MakingOf Empresariado Do Ensino Secundário Em Niterói – RJ (1889-1944)** Niterói-RJ, 2017. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

MAGALHÃES, L. APCL. **Circular n.07** – determina os termos de visitas como ponto de controle de frequência dos inspetores federais em exercício, 26 jun. 1940. Distrito Federal, 1940.

MAGALHÃES, L. APCL. **Ofício 02526** – permissão a título excepcional de funcionamento de classes mistas no Ginásio Leopoldo, 23 jul. 1942. Distrito Federal, 1942.

MAGALHÃES, L. APCL. **Circula n. 04** – orientação aos inspetores em face da nova legislação, p. 01-06, 03 abr.1943. Distrito Federal, 1943.

MAGALHÃES, L. APCL. **Ofício n. 05594** – revisão de ficha do estabelecimento, 28 dez. 1943. Distrito Federal, 1943.

MAGALHÃES, L. APCL. **Ofício 02579** – aprovação a investidura ao cargo de diretor do Ginásio Leopoldo, 14 jul.1945. Distrito Federal, 1945.

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – quadro geral de turmas do Ginásio Leopoldo, 05 abr. 1943. Nova Iguaçu, 1943.

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – quadro geral de turmas do Ginásio Leopoldo, 20 mar. 1944. Nova Iguaçu, 1944.

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – quadro geral de turmas do Ginásio Leopoldo, 27 mar. 1945. Nova Iguaçu, 1945.

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – quadro geral de turmas do Ginásio Leopoldo, 15 mar. 1946. Nova Iguaçu, 1946.

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – quadro geral de turmas do Ginásio Leopoldo, 10 mar. 1947. Nova Iguaçu, 1947.

POLÍTICAS DE INSPEÇÃO NO PROCESSO DE INSTALAÇÃO E
INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO LEOPOLDO EM IGUAÇU-RJ (1930-1945)

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – quadro geral de turmas do Ginásio Leopoldo, 01 mar. 1948. Nova Iguaçu, 1948.

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – quadro geral de turmas do Ginásio Leopoldo, 10 mar. 1949. Nova Iguaçu, 1949.

MARTINS, E. APCL. **Relatório Inspetor Federal** – termos de visitas. Nova Iguaçu, 1941-1945.

MARTINS, M. R. **Co-Educação, cultura escolar e seus limites**: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARTINS, O. APCL. **Ofício de indeferimento de solicitação de redução de taxa de inspeção federal**, 12 ago.1937. Distrito Federal, 1937.

MENDONÇA, S. R. de. Sociedade civil em Gramsci – venturas e desventuras de um conceito. *In*: PAULA, D. A. de; MENDONÇA, S. R. de. (Orgs.). **Sociedade civil**: Ensaio histórico. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

MICELI, G. C. C. **O processo de espacialização do ensino secundário no estado do Rio de Janeiro (1931-1942)**: uma análise histórica e geográfica. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação, Niterói, 2015.

PENNAFORTE, I. S. APCL. **Relatório Inspetora Federal** – telegrama sobre anotação errada de pontos para prova parcial, 30 nov. 1939.

PRESTES, A. L. **Dicionário do Século XX**: Guerras & Revoluções. Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Elsevier e Campus, 2004 (Verbete).

PUBLICAÇÃO do **Diário Oficial**. APCL. Recorte de jornal de resolução que concede inspeção preliminar ao Ginásio Leopoldo, 08 out. 1936.

RENAULT, A. APCL. **Circular nº 07 de 31 de janeiro de 1939** – dispõe sobre pagamento das quotas de inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário. 31 jan.1939. Distrito Federal, 1939.

ROCHA, M. B. M. da. **Educação Conformada**: a política de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROCHA, M. B. M. da. **Educação Conformada**: a política de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

SANFELICE, J. L.; *et al* (org.). **Histórias de Instituições Escolares**: teoria e prática. Bragança Paulista-SP: Margem da Palavra, 2016.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

VARGAS, G. APCL. **Decreto-lei nº 7.637, de 12 de junho de 1945** – extingue as taxas de inspeção de estabelecimentos particulares de ensino. 12 jun.1945. Distrito Federal, 1945.

VEIGA, C. G. Educação Estética para o povo. *In*: LOPES, M. T.; *et al* (org.), **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte; Autêntica, 2016.

ENSINO SECUNDÁRIO E A IMPRENSA PERIÓDICA NO SUL DE MATO GROSSO

*Adriana Aparecida Pinto,
Ana Gonçalves Sousa*

É fato que os interesses de pesquisa relativos ao processo histórico de configuração do Ensino Secundário no Brasil conquistaram espaço significativo na agenda de pesquisa em várias localidades, sobretudo no alvorecer do século XXI. Assim, observa-se em vários Estados brasileiros, dada a movimentação de pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa ou em dedicções temáticas mais isoladas, a emergência dos esforços no levantamento documental, na organização de acervos em instituições escolares e na retomada dos estudos da bibliografia clássica produzida sobre o Ensino Secundário no século XIX (HAIDAR, 1972, 2008; GASPARELLO, 2004). Tais propósitos sedimentam a produção que alicerça à configuração de projetos de pesquisas integrados sobre a história do Ensino Secundário no Brasil, cujos resultados convergem na escrita deste texto.

Ao final da primeira década do século XX no Brasil, como observa Souza (2008), haviam 373 unidades escolares de ensino secundário. Já em 1929, conforme atesta Nagle, esse número se altera significativamente, considerando que a oferta do ensino particular ganhou espaço e adesão das camadas urbanas no Brasil, culminando em “(...) absoluta predominância das escolas particulares e das matrículas nessas escolas: 96,46% delas eram particulares, que absorviam 88,94% da clientela” (NAGLE, 2001, p. 371).

Face aos interesses e concordâncias gradativas dos Estados, observa-se, a partir da década de 1930 com a Reforma Francisco Campos, implementada em 18 de abril de 1931, uma maior organicidade para a oferta do Ensino Secundário,

bem como para outros marcos reguladores que delinearão seu perfil ao longo das décadas seguintes, com destaque para a Reforma de Gustavo Capanema (Decreto Lei 4244, de 09 de abril de 1942), já que a mesma regulamenta o formato curricular do Ensino Secundário e dá providências ao seu funcionamento e organização em dois ciclos: o primeiro de quatro anos de duração, denominado ginasial e o segundo de três anos. Esse último ciclo, com três opções apresentadas na reforma planejada por Francisco Campos, passou a ter apenas dois: o curso clássico e o científico. A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (ROSA; DALLABRIDA, 2013; PESSANHA; BRITO, 2014).

Destarte, as pesquisas sobre o tema na região Centro-Oeste do Brasil foram ganhando vigor e congregando interesses de investigação. Ao estabelecer o marco geográfico em Mato Grosso, com enfoque na região Sul, as discussões, que ora se apresentam, têm enfoque nas formas de circulação e divulgação das ações relativas ao Ensino Secundário na região, identificadas a partir de meados da década de 1930, evidenciadas por meio do exame da imprensa periódica em circulação entre os anos de 1942 a 1961, nas cidades de Corumbá, Campo Grande, Três Lagoas e Dourados.

A seleção dessas localidades justifica-se pela importância histórica para a constituição econômico-regional do Sul do Estado, ainda que permeadas pelo modo de produção agrário, assentado na extração de erva-mate, produção de grãos e atividade pecuária e extração de minérios (BITTAR, 2009; GRESSLER, 2005). Marca a intensa atuação no cenário político consubstanciadas na correlação de forças que culminariam, em 1977, na divisão do Estado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (BITTAR, 2009). Observa-se, ainda, em virtude de certa pujança econômica das referidas localidades, a existência de veículos de imprensa em circulação com periodicidade regular, o que sugere a necessidade do registro sobre os cotidianos regionais.

A circulação de notícias diárias e/ou semanais, mediadas pela imprensa, também pode ser considerada um fator da expressiva modernidade regional alcançada pelo Sul do Estado (PINTO; VALDEMARIN, 2019). Assim, a imprensa periódica sul-mato-grossense ganha contornos significativos para os estudos históricos em educação, conquanto pode evidenciar aspectos não visibilizados em documentação de outra natureza. Cumpre destacar que os estudos realizados até o momento utilizam a imprensa como fonte para a pesquisa sobre instituições de Ensino Secundário na região, fazem-no, de modo geral, como aporte suplementar à documentação de natureza escolar ou instrucional (OLIVEIRA, 2013; ROCHA, 2010; MARQUES, 2014).

Nesta proposição, amplia-se a noção de imprensa como fonte para a pesquisa em história da educação, entendida aqui como vetor das informações que se desejava fazer chegar à população, conforme interesses múltiplos e variáveis de editores, jornalistas e membros dos grupos nos quais detinham os direitos e condições de impressão, publicação e distribuição.

À medida em que a utilização da imprensa, quanto fonte, ascende na pesquisa histórico-educacional, a reserva, quanto ao seu uso, dilui-se. Assim, adquirido o estatuto de fonte histórica, os periódicos jornalísticos passaram a ser utilizados por historiadores em diversas pesquisas. Ao mesmo tempo no qual se tornavam fonte, os jornais impressos foram objeto de reflexões metodológicas.

A imprensa em Mato Grosso marca sua história desde a primeira metade do século XIX, em meados de 1840, “com o *Themis Mato-Grossense*, publicado em Cuiabá, Mato Grosso (...). Veio depois o “*Cuiabano Oficial*”, posteriormente intitulado “*O Cuiabano*”, circulando em 1842. E em 1889 tinham publicações regulares, em Cuiabá, os seguintes jornais: “*A Província de Mato-Grosso*”, “*A Situação*”, “*A Gazeta*”, “*A Vespá*”, “*O Futuro*” (COSTA e VIDAL, 1940, p. 53 apud PINTO, 2013). Junto desses, outros tantos títulos se seguiram, nem sempre com periodicidade regular ou recursos suficientes para sua manutenção (PINTO, 2013;2017).

Em face à multiplicidade de temas, apresentam-se os desdobramentos da pesquisa realizada no interior do Projeto Integrador, centrado no exame da imprensa periódica de circulação geral, doravante, imprensa periódica.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO SUL DE MATO GROSSO E A NOTAS DA IMPRENSA

A pertinência do tema é pautada na dimensão empírica das atividades de pesquisa do Projeto Integrador, cujo objetivo busca constituir uma produção diversa e complementar para a historiografia do Ensino Secundário Brasileiro, e que, no estudo em tela, ainda perfaz as temáticas sobre a região Sul de Mato Grosso. Desta feita, o processo de investigação consistiu no exame da imprensa periódica – entre os anos de 1942 a 1961, período delimitador das ações mais contundentes em relação à configuração do Ensino Secundário no Brasil, culminando na Lei de Diretrizes e Bases n. 4024/61.

As localidades selecionadas para compor o cenário analítico – Corumbá, Campo Grande, Três Lagoas, Dourados - possuíam instituições de Ensino Secundário no período ao qual se inscreve essa pesquisa, conforme demonstram os quadros 1 e 2.

Os dados apresentados no Quadro 1 indicam a existência de nove Instituições de Ensino Secundário, atendendo somente ao Curso Ginásial, outras aten-

dendo aos Cursos Ginásial e Colegial (RBPE, 1945, p. 283). O mesmo documento informa que no Brasil haviam nove¹ unidades federadas e juntas possuíam um total de 827 estabelecimentos dedicados ao Ensino Secundário.

QUADRO 1 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO INSTALADAS EM MATO GROSSO

INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE
1. Colégio Estadual de Mato Grosso	Rua Ipuranga, Cuiabá.
2. Ginásio Salesiano São Gonçalo	Rua Dr. Aquino Correia. Cuiabá
3. Ginásio São Gonçalo (Depto. Feminino)	Cuiabá
4. Ginásio Cândido Mariano	Aquidauana
5. Colégio Municipal Dom Bosco	Campo Grande
6. Ginásio N. S. Auxiliadora	Rua Pedro Celestino, 1436, Campo Grande
7. Ginásio Osvaldo Cruz,	Campo Grande
8. Ginásio Campograndense	Campo Grande
9. Ginásio Imaculada Conceição	Rua Frei Mariano, Corumbá
10. Ginásio Municipal Maria Leite	Corumbá
11. Ginásio Salesiano Santa Tercca*	Corumbá
12. Ginásio Dois de Julho	Três Lagoas

*REGISTRADO CONFORME O ORIGINAL. INFERE-SE QUE SEJA O GINÁSIO SANTA TERESA.

FONTE: ADAPTADO DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, VOLUME VI, NOVEMBRO DE 1945, N. 17. (GRIFOS NOSSOS)

Em 1963, em um ensaio sobre a história do ensino em Mato Grosso, Humberto Marcilio apontou instituições de Ensino Secundário existentes em Mato Grosso até 1960. De modo reiterado, insistiu na importância e protagonismo do Liceu Cuiabano, primeira instituição de Ensino Secundário de Mato Grosso, “durante muito tempo foi o Lyceu Cuiabano a única instituição de Ensino Secundário em Mato Grosso (...)” (1963, p. 155).

Em termos quantitativos, observa-se o aumento no número de instituições apresentadas pelo autor em relação ao documento de 1945. A obra complementa informações do Quadro 1 com o nome de escolas, datas de criação, dentre outros aspectos. No entanto, sugere que houve ampliação do número de instituições, sobretudo as particulares.

1 As Unidades Federadas mencionadas na Revista são: Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo. (RBPE, 1945, p. 283).

O Quadro 2 sistematiza os dados indicados por Marcílio:

QUADRO 2 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO ESCOLAS SECUNDÁRIAS (1943-1961)

INSTITUIÇÃO	LOCAL	ANO DE CRIAÇÃO/ AUTORIZAÇÃO
Ginásio Paroquial “N.S. do Carmo”	Miranda	1955
Ginásio Cândido Mariano	Aquidauana	1945
Ginásio Coração de Jesus	Cuiabá	1945
Ginásio Dois de Março	Cáceres	1948
Ginásio de Bela Vista	Bela Vista	1953
Ginásio Oswaldo Cruz	Dourados	1954
Ginásio Dom Aquino Corrêa	Cuiabá	1960
Colégio Estadual de Mato Grosso	Cuiabá	1943*
Colégio Campograndense	Campo Grande	1938
Ginásio Maria Leite	Corumbá	1937
Ginásio Estevão de Mendonça	Miranda	1953
Ginásio Ribeiro de Arruda	Poconé	1957
Ginásio 7 de Setembro	Poxoréu	1957
Ginásio Dois de julho	Três Lagoas	1947

FONTE: MARCILIO, HUMBERTO. HISTÓRIA DO ENSINO EM MATO GROSSO. 1963. (GRIFOS NOSSOS).

Os dados apontados, nos quadros acima, foram significativos no cotejamento da documentação relativa à imprensa, visto que os registros nestes impressos se pautavam, inicialmente, na observância dos nomes das Escolas das localidades examinadas e em suas ações publicizadas. Buscou-se verificar, nas páginas dos cinco títulos examinados, o que era escrito acerca do Ensino Secundário na região, quais os temas que envolviam/ensejavam tratamento da/na dinâmica escolar do período, em que medida as instituições de Ensino Secundário foram visibilizadas pela imprensa local. Essas, e outras formas de tratamento à documentação, reforçam a importância dos estudos históricos em educação pautando-se também no exame das ideias em circulação na imprensa periódica.

O levantamento documental realizou-se em bases digitais disponíveis na Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Os arquivos públicos de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul não dispõem, até o momento, de acervo digital para consulta, tal inexistência delimitou a busca às ferramentas *on-line*. No acervo da Hemeroteca foram localizados os periódicos que circularam em Corumbá, Campo Grande e Três Lagoas. Em Dourados, o mapeamento pode ser realizado *in loco*, pois a Universi-

dade Federal da Grande Dourados possui o Centro de Documentação Regional – CDR – com acervo sobre a região. Com isso, foi possível identificar dois títulos que circularam, simultaneamente, na localidade.

Foram examinados 533 dias de jornais, composto pelo corpus documental: *Tribuna*; *Jornal do Comércio*; *Gazeta do Comércio*; *Douradense* e *O Progresso*. O quadro 3 apresenta a documentação examinada:

QUADRO 3 – JORNAIS EXAMINADOS NA IMPRENSA EM CIRCULAÇÃO NO SUL DE MATO GROSSO

JORNAL	Nº DE EDIÇÕES LOCALIZADAS/EXAMINADAS
Tribuna	18
Jornal do Comércio	2
Gazeta do Comércio	10
O Progresso	488
O Douradense	16
Total	533

ORGANIZAÇÃO: SOUSA, ANA GONÇALVES, 2019.

Para a percepção da materialidade dos impressos examinados, a Figura 1 contempla, de modo ilustrativo, as formas de apresentação dos mesmos:

FIGURA 1 – COMPILAÇÃO DAS CAPAS DOS JORNAIS EXAMINADOS (FUNÇÃO ILUSTRATIVA). DA ESQUERDA PARA A DIREITA - BLOCO 1 – LINHA 1: O DOURADENSE (DOURADOS); TRIBUNA (CORUMBÁ); JORNAL DO COMÉRCIO (CAMPO GRANDE) - BLOCO 2 – LINHA 2: O PROGRESSO E GAZETA DO COMÉRCIO (TRÊS LAGOAS).





FONTE: ACERVO DAS PESQUISADORAS, 2019.

Foram localizadas 252 incidências relacionadas ao tema educação e Ensino Secundário nos cinco jornais examinados, conforme evidencia o quadro 4:

QUADRO 4 – INCIDÊNCIA DE NOTAS LEVANTADAS NA IMPRENSA NA IMPRENSA EM CIRCULAÇÃO NO SUL DE MATO GROSSO.

Jornal	Notas na imprensa
Tribuna	18
Jornal do Comércio	2
Gazeta do Comércio	16
O Progresso	210
O Douradense	06
Total	252

ORGANIZAÇÃO: SOUSA, ANA GONÇALVES, 2019.

Os dados apresentados indicam a circulação de notas sobre o tema em todos os títulos examinados. A seguir apresentaremos a discussão sobre Ensino Secundário no Sul de Mato Grosso no diálogo com as notas publicadas nos periódicos.

A IMPRENSA E AS CIDADES

As historiadoras Ana Luiza Martins e Tania de Luca, no livro que inspira o título dessa seção, apontam que, a despeito do surgimento tardio da imprensa no Brasil em 1808, houve um momento de existência “imerso em trevas” no que concerne à circulação de notícias internas e externas ao território (MARTINS; LUCA, 2006), cujos motivos remontam, inicialmente, à censura imposta pela Coroa Portu-

guesa e outros de natureza econômica. Esse cenário se altera significativamente, em meados do século XIX e segue, progressivamente, ampliando iniciativas editoriais em diversas localidades do país.

Em relação ao contexto em que se inscreve a documentação examinada, as autoras qualificam-na como o período da “Imprensa Livre”, caracterizado por certa democratização dos meios de comunicação, com a extinção do DIP, em 1945, instaurando, via Constituição de 1946, relativa liberdade de imprensa no Brasil.

Os jornais, nas cidades em que circularam, puderam contar com distintos graus de investimento a depender dos grupos envolvidos em suas iniciativas editoriais. Os estudos sobre essa natureza ainda carecem de envolvimento em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Na sequência, as notas publicadas na imprensa, serão apresentadas e introduzidas por um breve histórico, com isso, possibilita antever aspectos regionais considerados oportunos para compreender as localidades relacionadas nessa pesquisa.

CORUMBÁ E O *TRIBUNA*

Desde os séculos XVIII e XIX Corumbá já se faz importante para a compreensão dos aspectos históricos e econômicos da região Sul de Mato Grosso. Atribui-se esse valor à sua condição de cidade portuária, sua relação com os países vizinhos, por ter sido local de embates durante a Guerra contra o Paraguai, entre outros episódios. Renato Baez (1975) adjetiva-a como “Cidade Branca”, “Princesa do Paraguai” e “Capital do Pantanal” e, por fim, em meados do século XX, “Capital Industrial do Oeste do Brasil”. O memorialista ressalta a sua importância como polo industrial do Estado na década de 1950 (SANTOS, 2021).

Em outra dimensão analítica, os estudos de Claudemira Azevedo Ito (2000), Tito Oliveira e Paulo Esselin (2015) indicam que, nas primeiras décadas do século XX, o desenvolvimento de Corumbá sofreu com o crescimento industrial da cidade de São Paulo, sobretudo, dada a proximidade geográfica de Campo Grande (ITO, 2000; OLIVEIRA; ESSELIN, 2015). Apesar do florescimento econômico de Campo Grande, Oliveira e Esselin (2015) sinalizam que o município de Corumbá não perdeu totalmente a sua importância no Estado, pois fora apontado como a segunda maior arrecadação de Mato Grosso (SANTOS, 2021).

Durante a década de 1950, a população corumbaense viveu momentos de euforia com a instalação de novas indústrias, com a chegada da linha ferroviária que ligaria a “Princesa do Paraguai” ao Sudeste, com os investimentos do governo estadual e municipal visando melhorar o fornecimento de água, energia elétrica e infraestrutura urbana, entre outros acontecimentos que podem explicar a expectativa pela recuperação econômica do município. Essa esperança foi alimentada pelo

empresariado local e pode ser percebida nas páginas dos periódicos que circulavam pela cidade (ITO, 2000).

A Sociedade Brasileira de Mineração (SOBRAMIL), instalada na década de 1940, foi o impulso para que as elites apostassem no setor industrial; depois da SOBRAMIL, observou-se o investimento do Grupo Itaú na produção de cimento, bem como a instalação do Moinho Mato-Grossense e da Fiação Mato-Grossense (ITO, 2000; OLIVEIRA; ESSELIN, 2015). A indústria mineradora investiu na exploração de ferro, manganês e no comércio com os países vizinhos. **À parte**, a pujança econômica e a educação institucional se faziam necessárias, mas com investimentos ainda modestos, cuja oferta do Ensino Secundário manteve-se sob auspícios das instituições confessionais atuantes no Estado, desde o século XIX.

A imprensa corumbaense colocou-se alinhada aos interesses de divulgação do progresso e da modernização econômica que grassavam a região. O jornal *Tribuna*, diário matutino, fundado em 1912, circulou na cidade de Corumbá até a segunda metade do século XX. As notícias, seções, comunicados e anúncios aparecem ao longo das quatro páginas que constituíam o impresso. A redação e administração do *Tribuna* estava situada na Rua Antônio Maria, nº 42, área central de Corumbá, o periódico era impresso pela Editora Matogrossense S. A (SANTOS, 2021).

Notas sobre temas relacionados à instrução/educação foram localizadas com mais ênfase entre as décadas de 1940 a 1950. O tratamento do tema ocupa espaço na primeira página em apenas duas edições: a primeira ao mencionar iniciativas ligadas ao Curso Normal de Corumbá, ofertado a partir da Iniciativa do Colégio Imaculada Conceição, cujo empenho é digno de mérito e destaque para a sociedade corumbaense (*Tribuna*, n. 13.508, 13/03/1949); e, a segunda, ao destacar a possibilidade de se conseguirem bolsas de estudos, financiadas pelo Instituto Nacional Pedagógico (*Tribuna*, n. 13.508, 18/03/1949).

A notícia publicada no dia 13 de março de 1949, com o título “Curso normal em Corumbá” indica a organização e funcionamento do Colégio, não sem elucidar, de modo positivo, a contribuição dada pelas Irmãs, à formação da juventude corumbaense:

Curso normal de Corumbá: Uma iniciativa do Colégio Imaculada Conceição, em pleno funcionamento. Está funcionando, tendo-se iniciado as aulas, o Curso Normal do Colégio Imaculada Conceição, desta cidade. Trata-se de uma importante realização, que merece de todos o incentivo, pois é uma contribuição de mérito para a solução do problema educativo e de capacitação profissional de nossa juventude. (*Tribuna*, n. 13.502, 13/03/1949, Capa).

Em números isolados, publicados em páginas distintas e em posições variadas, as notas sobre o Ginásio Maria Leite foram localizadas. A edição de 04 de janeiro de 1949 informa em razão das inscrições para os exames de ingresso no Ginásio:

Ginásio Maria Leite: inscrições aos exames, os candidatos deveriam apresentar seus requerimentos acompanhados dos documentos, certidão, provando idade de 17 anos completos ou a completar até 30 de junho. (*Tribuna*, n. 13.442, 04/01/1949, p. 04).

Prática comum entre os jornais mato-grossenses, a mesma nota, após sua primeira publicação com texto mais detalhado, seguiu reiterada, e possivelmente alinhada, aos custos da sua divulgação, vinculadas ao número de publicações, estabelecidas, provavelmente por meio de contratos financeiros ou permutas. Exemplo dessa percepção encontra-se na nota publicação de março: “Ginásio Maria Leite: Inscrições aos exames do Art. 91. do Dec. Lei nº 4. 244 de 9 de Abril de 1942, abertos até 15 do corrente (*Tribuna*, n. 13.494, 04/03/1949, p. 02)”.

Seguem-se, ao longo dos exemplares examinados, a observância de notas que trazem nomes de professores homenageados por serviços prestados ao ensino, abertura de matrículas para cursos técnicos, na modalidade profissionalizante, bem como os cursos Prático de Escritório. Observa-se, ainda, a presença do Senac na divulgação de iniciativas formativas direcionadas aos jovens corumbaenses, com intuito de somar esforços à aprendizagem de atividades comerciais, ofertadas na modalidade noturna e gratuita.

CAMPO GRANDE E JORNAL DO COMÉRCIO

A cidade de Campo Grande, no início do século XX, teve um processo de crescimento populacional elevado e desempenhou papel fundamental para se tornar uma das principais cidades da região Sul. Isso refletiu no crescimento da área urbana no final da década de 1930 e início da década de 1940 (TRUBILIANO JUNIOR, 2008).

Funcionando como polo comercial e de serviços de uma vasta área, Campo Grande desenvolvia-se e firmava sua liderança no sul do Estado. A sua localização estratégica facilitou a construção das primeiras estradas da região, contribuindo para que se tornasse a grande encruzilhada ou polo de desenvolvimento desse vasto território. Em 1950, o município concentrava 16,3 das empresas comerciais de Mato Grosso (MORO, 2009, p. 124).

As ideias modernizadoras dos primeiros administradores influenciaram várias instâncias, desde a política até a cultural. Já em 1930 possuía cerca de 12 mil

habitantes, além de três agências bancárias, correios e telégrafos, várias repartições públicas, estabelecimentos de ensino primário e secundário, assim como clubes recreativos. Tinha acesso ao abastecimento de água canalizada, energia elétrica e telefone (TRUBILIANO JUNIOR, 2008, p. 259).

O *Jornal do Comércio* teve sua circulação diária na cidade de Campo Grande e foi fundado em 13 de abril de 1921. Tinha como diretor e proprietário, Jose Jayme Ferreira de Vasconcellos, no qual, segundo as referências consultadas, possuía ampla experiência no setor de imprensa e jornalismo, como veremos a seguir:

Fundado na cidade de Campo Grande, em 13 de abril de 1921, o *Jornal do Comercio* circulava diariamente na porção sul do Antigo Estado de Mato Grosso. Editado inicialmente como semanário, constituiu-se como o terceiro maior veículo impresso do Estado. Seu diretor-proprietário, José Jayme Ferreira de Vasconcellos, formou-se profissional nas áreas jurídica, literária e jornalística, destacando-se como importante intelectual mato-grossense dos anos 30 e 40 do século XX. (CALONGA, 2014, p. 22).

O estudo de Marcelo Rocha (2010) evidencia o registro de notas encontradas sobre o Ensino Secundário no *Jornal do Comércio*, direcionadas à criação e funcionamento do Ginásio Dom Bosco e Colégio Osvaldo Cruz. Complementamos o levantamento do autor, destacando o chamamento de professores para atuação no Ensino Secundário de Campo Grande, conforme evidencia a nota de 20 de junho de 1949:

Segundo estabeleceu o decreto lei nº 8.777 de 22.01.1946 os professores do Ensino Secundário, são formados pela Faculdade de Filosofia, das diferentes cadeiras do currículo secundário, estão obrigados a prestação de exames de suficiência a fim de habilitarem os registros definitivos das respectivas cadeiras. (*Jornal do Comércio*, n. 5.318, 20/06/1949, p. 02).

A consolidação da formação de professores em nível secundário, demandava, segundo o *Jornal*, a realização de Exames para autorizarem o seu exercício profissional. Para aprovação nas cadeiras, os professores precisavam passar pela prestação de exames a fim de ficarem aptos ao ofício discente no Ensino Secundário.

TRÊS LAGOAS E A GAZETA DO COMÉRCIO

Fundada inicialmente como Vila de Três Lagoas, em 1915, após desmembramento da Comarca de Sant'Anna do Paranaíba, em 1920, foi elevada à

condição de cidade de Três Lagoas. Desde sua criação, em termos demográficos, o município de Três Lagoas tem crescido de maneira linear e progressiva (BITTENCOURT, 2015).

Com a expansão da economia paulista durante o período de 1889 a 1930, a malha ferroviária de São Paulo precisava se expandir para possibilitar o escoamento do café e, por meio de empréstimos, passou a investir em sua infraestrutura em benefícios dos Estados vizinhos. Isto ocorreu com Três Lagoas: “Situada na parte sul do estado de Mato Grosso, a cidade de Três Lagoas se tornava muito próxima de vários estados do país, entre eles estão o Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Goiás” (ARAÚJO, 2008, p. 41).

Três Lagoas teve a pecuária como principal atividade desenvolvida pelos sertanejos fundadores do local (ARAÚJO, 2008, p. 40). Nos anos finais da década de 1950, a cidade recebeu intenso processo migratório, principalmente da região Sul e Sudeste, e também de outros países como Paraguai e Bolívia

Os anos de 1959 a 1962 foram de grandes promessas de transformações para Três Lagoas. Entretanto, não só dos estados vizinhos e do nordeste chegavam os novos moradores. Eles vinham também do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, Rio de Janeiro, do Paraguai, da Bolívia, da Itália, da Síria, do Líbano, de Portugal e da Espanha (ARAÚJO, 2008, p. 41).

A cidade conta com uma folha periódica, contudo os exemplares não estão totalmente digitalizados nas plataformas consultadas, e a história do seu ciclo de vida ainda demanda mais investigação, em face de divergências localizadas em textos que tratam do tema, e outro dado mais complicador, o acervo do jornal foi objeto de incêndio, não restando na cidade muito exemplares para consulta. Ainda assim, foi possível constatar que *A Gazeta do Comércio*, ou anteriormente, *Gazeta de Três Lagoas* (1915), foi fundada pelo jornalista Elmano Soares, tendo como redator Bernardo de Oliveira Bicca. Nas palavras de Estevão de Mendonça (1963), foi publicada pela primeira vez em 4 de setembro de 1919, ou 10 de outubro de 1920, as informações aparecem de modo divergentes nos textos acessados, sendo produzida em oficina tipográfica sediada na própria na cidade de Três Lagoas (FERNANDES; FERREIRA, 2013, p. 02).

O jornal inaugura uma fase de circulação da imprensa periódica na cidade, e conta com diretor advindo de São Paulo e com experiência atestada em outras redações paulistas, contribuindo para potencializar a imprensa três Lagoana. Os números acessados sugerem a existência de em torno de 2.500 publicações anteriores às examinadas, ao considerar a indicação do número da edição já configurar a casa

dos 2500 dias de publicação. Com base nos números examinados, infere-se que o jornal possuía entre cinco a sete páginas, com circulação semanal.

As edições consultadas perfazem os meses de julho, agosto, setembro, outubro e dezembro de 1955. Em todas observam-se notas acerca da movimentação educacional na localidade, que perfazem o processo de expansão das Escolas Rurais no Estado (n. 2.518, 10/07/1955). Informa sobre a ampliação dos grupos escolares e a importância da criação de Escolas em outras localidades, bem como outros temas correlatos ao desenvolvimento da educação e suas instituições na cidade e região. A discussão sobre a ampliação do Ensino Secundário e a Lei Orgânica, elaborada para atender tais demandas no Estado, configura nota na edição de 17 de julho de 1955, como evidencia o excerto: “Lei Orgânica do Ensino Secundário: Discussão do projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário, em que falaram os Srs. Campos Vergal, Gustavo Capanema e Fernando Ferrari, os últimos apresentaram substituto” (*Gazeta do Comércio*, n. 2519, 17/07/1955, p. 05).

Observa-se tal articulação quanto à incidência de notas sobre Cursos Técnicos e Profissionalizantes, como a Escola de Comércio, com chamadas para inscrição e locais em que podem ser realizadas, na relação dos documentos necessários, inclusive demarcando a ausência de vagas, visto que “as matrículas superaram a qualquer expectativa” (*Gazeta do Comércio*, n. 2524, 21/08/1955).

O Ginásio Estadual Dois de Julho passa a compor o cenário de notícias a partir da edição de n. 2527, de setembro de 1955, por ocasião da divulgação do desfile público realizado na Semana de 07 de setembro, voltando às páginas do jornal na edição n. 2531, de 22 de dezembro de 1955.

DOURADOS E SUAS FOLHAS

A colônia municipal de Dourados foi originada de uma área com 50 mil hectares e criada em 1923 no município de Ponta Porã. Ela tem sido, conforme reflexo histórico, parte do processo de implantação das colônias agrícolas, a partir de 1940, na parcela de ocupação dos territórios no Brasil. Em 1950, com a abertura de rodovias, acelerou seu desenvolvimento e tornou-se um importante centro agropecuário e de serviços. A cidade começou a receber grande fluxo de migrantes de várias partes do Brasil e também imigrantes (ERNANDES, 2009).

Os dois periódicos, que circularam na região, trazem em suas páginas notas relacionadas ao Ensino Secundário na área, sendo, por essa razão, profícuos para os estudos sobre temas relacionados à educação e ao ensino. Os dois periódicos, que atendem às características de estudo apontadas nesse artigo, são: *O Douradense*, e *O Progresso*. Em ambos é possível identificar as discussões pertinentes ao Ensino Secundário em Dourados e região, bem como outros temas relacionados à educação e ensino.

O primeiro número de *O Douradense* já traz, no destaque de capa, a necessidade em se ter um grupo Escolar na cidade. Ainda destaca o empenho dos professores da região, dentre eles, as iniciativas de D. Antonia Capilé ao solicitar um prédio para que fosse instalado O Grupo Escolar de Dourados (*O Douradense*, n. I, 11/05/1948, Capa). A educação de Jovens e Adultos, o trabalho educacional das missões religiosas, em especial o dos padres da Ordem de S. Francisco, a necessidade de Escolas Profissionalizantes e Escolas Oficinas também não passaram despercebidas aos olhos dos editores de *O Douradense*. Tal necessidade é parte dos textos que integram a publicação da edição n. 2, de 27 de maio de 1948: “É notável a grande campanha de Educação de Adultos que se propaga por todos os quadrantes do território nacional. Jornais, Revistas, rádios e todo o veículo de propaganda se emprega atualmente nessa divulgação, que aliás, não deixa de receber os aplausos do povo brasileiro” (*O Douradense*, n.2, 27/05/1948, Capa).

A edição do dia 10 de julho de 1948, aborda a questão da alfabetização na cidade, conforme excerto abaixo:

Estima-se em mais de mil creanças em idade escolar...” Os problemas da instrução publica, ou melhor da alfabetização da nossa gente, se multiplicam com o crescimento constante da população deste município, onde duas colônias de fortíssimas terras recebam diariamente muitas famílias de imigrantes. (*O Douradense*, n. V, 10/07/1948, p. 03).

A acolhida, via educação, sinaliza preocupação com a população, contudo demanda investimento e esforço do poder público para criar condições efetivas de escolarizar tanto nos níveis iniciais de alfabetização, quanto nos posteriores, como é o caso do Ensino Secundário. Os editores do jornal, nas edições examinadas, não se posicionaram sobre o tema.

Em um projeto editorial mais arrojado e perene, *O Progresso* conta com maior número de exemplares coligidos e mapeados, em face ao acesso, já que está integralmente digitalizado no Centro de Documentação Regional (CDR/UFGD), e apresenta circulação ininterrupta até o ano de 2019, quando passou exclusivamente a ser comercializado em mídia digital.

Ao longo das 488 edições examinadas a temática educacional aparece de modo recorrente e aborda: a abertura de Escolas Rurais e Grupos Escolares, a convocação de profissionais para se inscreverem nas vagas das instituições de ensino, sobre os exames para seleção de Bolsas de Estudos ofertadas pela prefeitura (*O Progresso*, n. 29, 04/11/1951, p. 01), as ações voltadas para o combate do Analfabetismo, as visitas de Inspetores Escolares e “pessoas” ilustres as unidades escolares

da região, acerca dos estímulos à criação de Bibliotecas e outros temas do cotidiano educacional da época.

Em relação ao Ensino Secundário, chamaram atenção as muitas notas publicadas referindo-se ao Ginásio Osvaldo Cruz, entre os anos de 1951 a 1956. Nelas estavam envolvidas questões administrativas, festas escolares, posse de diretores, visita de inspetores de ensino, diplomação de estudantes, investimentos para ampliação da estrutura física do ginásio, algumas das notas contavam com a autoria do próprio Weimar Torres, Diretor do jornal.

A notícia “Criado um Ginásio em Dourados”, do dia 21 de outubro de 1951, pautou:

Criado um ginásio em Dourados: O diário oficial do estado de 5 corrente, publica a lei n. 427 que cria diversos Ginásios, nas cidades de Poxoreu, Rosário Oeste, Guirantiga, Dourados e Paranaíba. O Ginásio de Dourados terá o nome de Presidente Vargas. É preciso agora, que o governo se interesse pela imediata instalação desse educandário nesta cidade e, para isso contamos com a bondade do governador. (*O Progresso*, n. 27, 21/10/1951, p. 02).

Percebe-se, com base na veiculação, que entre o anúncio, publicação da criação do Ginásio e sua efetiva instalação na cidade haveria um longo caminho a ser trilhado. O Ginásio Presidente Vargas volta a ser objeto de notícia em 1958, com a nota sobre sua inauguração. Nesse aspecto, o referido evento ocupou as notas publicadas no jornal, ora entende-se que havia uma intenção de se criar a Escola, ora ela já aparece em funcionamento.

A necessidade de uma instituição pública de Ensino Secundário na cidade era sentida e anunciada. Em maio de 1952, a indispensabilidade de um Ginásio vira notícia de primeira página. Nela se congregam os interesses políticos e populacionais, em virtude do desenvolvimento regional de Dourados devido ao seu número de habitantes, “(...) perfaz um número mais do que suficiente para o início de um Curso Ginasial (*O Progresso*, n. 53, 04/05/1952, p. 01).

No ano seguinte, a pauta continua na agenda de reivindicações e anúncios do jornal:

Dourados vai ter um Ginásio: neste sentido se acha empenhado o sr. Governador do Estado que ofereceu ao Dr. Luiz Alexandre todo apoio do seu governo. O Dr. Luiz Alexandre em agradável palestra que manteve na última reunião do Rotary Clube fez sentir aos Douradenses que é esse um objetivo que por vários meses tem sido alvo do seu melhor estudo, chegando a conclusão de

que Dourados comporta perfeitamente no momento um estabelecimento secundário que virá preencher uma lacuna em nosso meio, vindo favorecer de maneira marcante, os alunos que completaram o curso primário. (*O Progresso*, n. 110, 07/06/1953, p. 01).

Em 1957, publica-se uma nota que menciona o processo de inspeção federal pelo qual o Ginásio irá passar, o que supostamente ocasionaria, a suspensão de matrículas até o próximo ano, conforme as determinações federais. A notícia “Inauguração das aulas do Ginásio Estadual” publicada no dia 09 de março de 1958, explicita que a:

Inauguração das aulas do Ginásio Estadual: Está aprazada para amanhã, as 7:30 horas a solenidade de inauguração do ano letivo do Ginásio Estadual Presidente Vargas, para qual foi dirigido convite às autoridades locais. O Diretor do Ginásio, por nosso intermédio convida ainda para essa cerimônia os pais e alunos e o publico em geral para prestigiarem esse educandário em torno do qual se formarão novas e sucessivas gerações de jovens dedicados a cultura da inteligência e do saber. (*O Progresso*, 09.03.1958, Ano VII, n. 336, Capa).

Nessa edição, tem-se a notícia sobre as aulas do Ginásio Estadual Presidente Vargas, com início do dia 10 de março de 1958, acompanhado de um convite para participação dos pais, alunos e público em geral. A instituições confessionais que ministravam o Ensino Secundário na região também foram objeto de notas n^o *O Progresso*:

Congregam-se os douradenses para trabalhar por um ginásio: ficou estabelecido que virão dois salesianos, afim de instalarem o curso de admissão que funcionará numa das salas do Grupo Escolar, enquanto se construa um prédio para o funcionamento do ginásio. (*O Progresso*, n. 25, 07/10/1951, Ano I, Capa).

Em 1962, as publicações continuam sinalizando a importância da escola e o seu papel de impulsionar o desenvolvimento da educação em Dourados. As notas sobre as escolas confessionais são frequentes nas páginas d’*O Progresso*: a Escola Erasmo Braga, o Ginásio Diocesano e algumas iniciativas de padres salesianos foram assunto nas publicações. Em boa medida, referem-se a avisos sobre períodos de matrículas, anúncio de obras, em função da ampliação da estrutura física da instituição e aulas de ensino religioso avulsas, como evidencia a nota que segue:

Matricula na Escola Erasmo Braga: a matricula na Escola Evangélica Erasmo Braga se abrirá dia 16 de fevereiro. Na casa das professoras os interessados serão atendidos. As aulas começarão no dia 02 de março. Devido aos altos preços haverá aumento nas mensalidades. (*O Progresso*, n. 94, 15/03/1953, p. 02).

A notícia “Ginasio Diocesano” publicada no dia 06 de dezembro de 1953 explicita:

Ginásio Diocesano: para a construção do predio do Ginasio Diocesano, foi feita valiosa dadiva pelo snr. Valdemiro Muller do Amaral que fez doação de um quarteirão inteiro na Vila Progresso de sua propriedade, onde no próximo ano, também terão início as obras de edificação do respectivo predio. (*O Progresso*, n. 136, 06/12/1953, p. 01).

Nota-se o investimento para a construção do Ginásio Diocesano em Dourados, com recursos não explicitados na notícia, mas que supõem serem de natureza pública, o terreno fora recebido em doação para tal construção. Na mesma linha de análise dos jornais das outras localidades, percebe-se que o Ensino Secundário em Dourados era pautado com regularidade na imprensa local, cuja demanda e necessidade era sentida e reivindicada, e sobretudo, acolhida pela imprensa que dava espaço ao tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do texto, é possível constatar que os estudos a partir da imprensa periódica auxiliam na organização e escrita da história da educação, em especial de seus aspectos regionais. Não é possível, dadas as dimensões desse trabalho, publicizar maior volume de informações, em face aos dados levantados pela pesquisa documental. Contudo, o estudo evidencia que o Ensino Secundário foi pauta de redação em todos os jornais examinados, alguns com ênfase e espaço para publicação, outros de modo sucinto e objetivo.

Os modos pelos quais se operam tais registros demandam formas de investigação complementares às realizadas. É possível observar valores, costumes e interesses, bem como os reflexos e apropriações por meio da cultura escolar da instituição às quais estavam ligadas. Assim, o estudo da imprensa, com enfoque no Ensino Secundário, contribui para a abordagem dessas nuances que perfazem a composição do cenário histórico regional brasileiro.

FONTES

Tribuna, Corumbá, edição nº 13.441 de 01/01/1949 à edição nº 13.508 de 20/03/1949, disponível para pesquisa na forma digital no Acervo da Hemeroteca Nacional: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Jornal do Comércio, Campo Grande, edição nº 5.318 de 20/06/1949 à edição nº 5.319 de 21.06.1949, disponível para pesquisa na forma digital no Acervo da Hemeroteca Nacional: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Gazeta do Comércio, Três Lagoas, edição nº 2518 de 10/07/1955 à edição nº 2531 de 22/12/1955, disponível para pesquisa na forma digital no Acervo da Hemeroteca Nacional: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

O Douradense, Dourados, edição nº 01 de 11/05/1948 à edição nº 16 de 01/08/1950, disponível para acesso, no acervo do Centro de Documentação Regional CDR, da Universidade Federal da Grande Dourados.

O Progresso, Dourados, edição nº 01 de 21/04/1951 à edição nº 488 de 30/12/1962, disponível para acesso, no acervo do Centro de Documentação Regional CDR, da Universidade Federal da Grande Dourados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. de C. A. **“Camisa de Couro” e a densa trama das relações de poder que envolvem a criação de suas imagens na cidade de Três Lagoas, 1959-1962**. Dissertação (Mestrado em História) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

BÁEZ, R. **Corumbá: Reminiscências e impressões**. São Paulo: Vaner Bicego, 1975.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul: a construção de um Estado: regionalismo e divisionismo no Sul de Mato Grosso**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, vol.2.

BITTENCOURT, K. P. **Toponímia Urbana da cidade de Três Lagoas – MS: Interfaces entre Léxico, Cultura e História**. Dissertação (Mestrado em Letras) Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

CALONGA, M. D. **Jornal do Comércio: arranjos políticos e representações da guerra em Mato Grosso (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados.

ERNANDES, A. M. **A construção da identidade Douradense (1920-1990)**. Dissertação (Mestrado em História) Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

FERNANDES, M. L.; FERREIRA, S. C. S. B. **O Jornal do Povo no governo Médici**. 9º encontro Nacional de História e Mídia da UFOR – Ouro Preto – Minas Gerais, 30 de maio a 1º de junho de 2013.

GASPARIELLO, A. M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004

GRESSLER, L. A.; VASCONCELOS, L. M. **Mato Grosso do Sul: aspectos Históricos e Geográficos**. 1ª. ed. Dourados, MS: L. Gressler, 2005.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Edusp; Grijalbo, 1972.

ITO, C. A. **Corumbá: o espaço da cidade através do tempo**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

MARCÍLIO, H. **História do ensino em Mato Grosso**. Publicação da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, Cuiabá-MT, 1963.

MARQUES, I. V. **O Ensino secundário no sul do antigo Mato Grosso: o Colégio Estadual Presidente Vargas de Dourados (1951-1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. **Imprensa e cidade** São Paulo: Editora UNESP, (Paradidáticos. Cultura) 2006.

MORO, N. D. **Representações da elite sobre o “povo comum” na cidade de Campo Grande (Décadas de 1960-1970)**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 123-149, jul./dez. 2009.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, T. C. M.; ESSELIN, P. M. Localizando as condições pretéritas e as relações correntes na complexa fronteira Brasil-Bolívia. **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 125-163, jul./dez. 2015.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. de. **Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014.

PINTO, A. A. **Imprensa e ensino: catálogo de fontes para a história da educação mato-grossense**. Dourados, MS: EdUFGD, 2017.

PINTO, A. A. **Nas páginas da imprensa: a instrução/educação nos jornais em Mato Grosso (1880-1910)**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp. 2013.

PINTO, A. A.; VALDEMARIN, V. T. Modernidade e imprensa em Mato Grosso. *In*: PAES, A. B. (org.) **História da Educação confessional e Laica: pesquisa, ensino e representações**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. (p. 13-36).

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), volume VI, novembro de 1945, n. 17.

ROCHA, M. P. **O Ensino Secundário no Sul do Estado de Mato Grosso no Contexto das Reformas Educacionais: O Ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

RODRIGUES, E. O. P.; MOREIRA, K. H. **Mapeamento de Pesquisas sobre Ensino Secundário em Mato Grosso (Décadas 1930-1940)**, 2015. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/mapeamento-de-pesquisas-sobre-ensino-secundc3a1rio-em-mato.pdf>. Acessado em 20 de março de 2020.

ROSA, F. T. da; DALLABRIDA, N. Ensino Secundário Brasileiro Na Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos (1956-1961) **Anais do VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”**. Florianópolis (SC), 2013.

SANTOS, L. K. B. dos. **Entre os afazeres domésticos e as dicas de civilidade: a representações do feminino no periódico Tribuna (Corumbá, 1950-1959)** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível em: repositório Institucional da UFGD em [https://portal, ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio](https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio).

SOUZA, R. F. de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRUBILIANO, C. A. B.; MARTINS JUNIOR, C. **O Progresso chega ao sertão: transformações urbanas em Campo Grande no início do século XX**. Revista de História Regional 13(2): 246-262, Inverno, 2008.

INDUSTRIALISMO E ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO EM SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1930: CONFLUÊNCIAS, TENSÕES, PROJETOS

*Mauro Castilho Gonçalves,
Alexandre de Britto Redondo*

A década de 1930 foi marcada pela defesa de uma reforma sociocultural pautada na racionalidade científica a serviço do industrialismo. Os anelos seriam a maior produtividade e a eficiência do trabalho. O intento obteve ainda mais proeminência no contexto do crescente processo de industrialização nacional, defronte aos impactos ocasionados pela crise econômica de 1929. No comando deste projeto cultural, destacaram-se os dirigentes do jornal *O Estado de S. Paulo*, que exerceram relevante destaque nas articulações políticas deste período, notadamente na fase em que Armando de Salles Oliveira esteve à frente do governo do estado de São Paulo, entre os anos de 1933 a 1936. A expansão do ensino secundário converteu-se em estratégia de disseminação da cultura industrial e fortalecimento do prestígio político, compreendida como símbolo de desenvolvimento e de modernização.

Com a finalidade de estabelecer estes pleitos, os ideais fordistas¹ contribuíram, notadamente, na constituição dos discursos destes intelectuais vinculados ao âmbito industrial, pelo fato de formular a remodelação da sociedade de maneira integral,

¹ O detalhamento do ideário fordista foi sistematizado, originalmente, em *Princípios da Prosperidade*, pelo industrial Henry Ford, com tradução para a língua portuguesa de Monteiro Lobato.

excedendo o ambiente fabril e contemplando a totalidade da vida do trabalhador, como a estrutura familiar, o lazer, os serviços médicos e educacionais, transformando o ser humano em um “sujeito industrial”, para além dos muros da fábrica. Assim, a incessante busca pela sujeição plena do ser humano ao industrialismo consiste em

uma contínua luta contra a *animalidade* do homem, um processo ininterrupto, geralmente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a sempre novas, mais complexas e rígidas normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão, que tornam possíveis as formas sempre mais complexas de vida coletiva, consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. (GRAMSCI, 2008, p. 63-64; grifos do autor)

Neste novo momento do industrialismo, além da modernização das qualificações técnicas, a produtividade dos indivíduos se consubstanciaria em hábitos “racionais” dentro e fora dos locais de trabalho. A adesão dos trabalhadores a esses costumes no seu cotidiano evitaria o desperdício de energias demandadas na linha de produção. A estabilidade no ambiente familiar, a prevenção de vícios e o regramento do horário de descanso seriam alguns dos hábitos “racionais” remetidos aos trabalhadores que favoreceriam a dinâmica do industrialismo (ZUCCHI, 2007).

É importante ressaltar que a defesa deste projeto de reforma sociocultural não era unânime entre os proprietários dos meios de produção. Para alguns indivíduos pertencentes à elite econômica brasileira, uma reforma desta amplitude poderia desestruturar a ordem social vigente, culminando em um caos indesejado. Weinstein (2000, p. 75) analisa a controvérsia, típica de um ambiente contraditório:

O debate sobre reformas sociais também ameaçava a harmonia dentro da própria elite, uma vez que membros proeminentes da sociedade paulista, inclusive indivíduos ligados a *O Estado de S. Paulo* e ao Partido Democrático, as apoiavam. Dado que muitos desses indivíduos também defendiam a redução das tarifas e eram ligados às elites agrárias e comerciais, os estudiosos ficaram inclinados a considerá-los como “antiindústria”. Não obstante, muitas dessas figuras eram ligadas a firmas que, pelo menos parcialmente, eram “industriais”; por exemplo, Armando Salles de Oliveira, editor de *O Estado* e líder do Partido Democrático, tinha grande participação numa empresa de eletricidade, e o próprio *O Estado* empregava centenas de gráficos numa oficina grande e mecanizada. E figuras

como Salles e A. C. Pacheco e Silva estavam entre os mais entusiasmados defensores dos métodos racionais de organização do trabalho e do treinamento profissional. (Grifos da autora)

Um projeto hegemônico, neste aspecto, foi delineado por parcelas da burguesia industrial brasileira que objetivava atender as necessidades do processo de industrialização em curso, por meio da defesa dos métodos racionais de organização do trabalho e do treinamento profissional. Nesse cenário, o conjunto de intelectuais responsável pela direção do jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), constituído pelos dois irmãos Julio de Mesquita Filho e Francisco Mesquita, Nestor Rangel Pestana, Plínio Barreto e Armando de Salles Oliveira (LIMA, 2008), que representava consideravelmente esta vertente dita progressista e liberal, colimava uma reforma da população nacional no plano cultural pautada na ciência e na racionalidade industrial, definindo a educação como um estratégico mecanismo instrumental para a materialização de tais propósitos. Consoante, Saviani (2013, p. 192) explicita:

E, após a Revolução [de 1930], esse projeto de hegemonia (da burguesia industrial) tem sequência, emergindo como um de seus pontos-chaves a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que teve como seu primeiro presidente Armando de Salles Oliveira e como principais dirigentes e colaboradores Roberto Simonsen, Roberto Mange e Lourenço Filho, além de Noemy Silveira, Júlio de Mesquita Filho e Raul Bricquet. [...] Esse grupo, em especial Salles Oliveira, Roberto Simonsen e Júlio de Mesquita Filho, também esteve à testa da fundação da Escola de Sociologia e Política, em 1933, e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva.

Conforme observa o historiador Edgar de Decca (1981, p. 36): “O que estava latente era a questão da organização do processo de trabalho”. É válido enfatizar que estes intelectuais delegaram grande importância aos diversos níveis e modalidades educacionais, não salientando apenas o ensino profissional e as técnicas de ofício dos trabalhadores, mas privilegiando também a formação das demais classes presentes na sociedade brasileira, integrando o cotidiano, o pensamento e as práticas dos indivíduos formados pelo “novo” sistema educacional com o desenvolvimento do industrialismo, independente da condição social. Ao ponderarmos a

produção publicitária dos grandes periódicos impressos do período, como a *Folha* e o *OESP*², constatamos que

pautavam sua ação pública pela defesa da importância de se formar elites intelectuais capazes de governar o país. Nos dois casos, modernização, progresso e ciência eram conteúdos necessários ao Brasil que se pretendia construir e para os quais a educação tinha papel fundamental. (NEMI, 2008, p. 116)

De forma regular, esses jornais argumentavam em suas publicações que o Brasil enfrentava diversos problemas de ordem social, econômica e política, e tais obstáculos eram ocasionados pelas múltiplas tensões nas relações entre trabalho e capital vigentes, aspectos que requeriam, sob o ponto de vista do industrialismo, uma premente resolução devido a sua importância fulcral (CERQUEIRA FILHO, 1982). Transtornos sociais relacionados à fome, à saúde, à higiene, ao desemprego, à expansão de favelas e cortiços, ao analfabetismo etc., integravam o cenário brasileiro republicano. Todavia, esses elementos eram frutos do histórico estabelecimento do sistema capitalista de produção por meio da busca do lucro máximo, da redução máxima de custos pelos detentores dos meios de produção e da consequente precarização das condições de trabalho, propiciando esta realidade problemática desde o início do século XIX (BENEVIDES, 1991).

Paradoxalmente, é profícuo salientar que essas questões sociais prejudicariam qualquer atividade de desenvolvimento do setor industrial nacional, logo, uma reforma sociocultural seria extremamente necessária e urgente. A historiadora Bárbara Weinstein disserta sobre esta temática:

Foi a busca deste objetivo – a promoção do bem-estar social geral pela maior produtividade e eficiência – que tornou o discurso dos defensores do racionalismo permeável ao sentimento reformista. O projeto fordista aspirava à reorganização da sociedade como um todo, não apenas a fábrica, o que exigia serviços médicos e educacionais de determinado padrão, horas de lazer para consumir e para recreação sadia, e uma sólida estrutura familiar. Além disso, dada a tendência mundial para reformas trabalhistas, inclusive as bem divulgadas recomendações do Tratado de Versalhes, uma rígida oposição a tais reformas só podia resultar em conflitos sociais e desordem. Isso não era um aspecto de pouca importância para os industriais adeptos da racionalização,

2 “Também nos dois jornais, destacam-se conteúdos da ideologia liberal que apostava nos investimentos privados e na possibilidade de reprimir conflitos sociais pela ação esclarecida das instâncias de representação política, como o parlamento” (NEMI, 2008, p. 116).

uma vez que eles consideravam a paz social tanto um pré-requisito quanto uma consequência da implantação de seu projeto. A necessidade de harmonia entre as classes tornava inevitável determinadas concessões, mesmo as de natureza “não científica”. (WEINSTEIN, 2000, p. 75; grifos da autora)

Cerqueira Filho (1982, p. 48) assevera: “A constituição de um Estado que se pretende res publica (coisa pública) leva, inevitavelmente, a uma concepção diferente de povo e a uma relação particular entre este e o Estado”. Este autor enfatiza, ainda, que as ferramentas até então existentes que conservavam o *status quo* não eram mais suficientes (CERQUEIRA FILHO, 1982). Nesse mote, a condução das relações entre capital e trabalho não poderia mais ser tratada exclusivamente como “caso de polícia”, o que requisitaria a modernização das estratégias de gestão populacional do Poder Público e uma nova concepção de gestão trabalhista por parte do patronato.

Durante o fim da década de 1920, o Brasil foi palco de um período intenso de agitações políticas que resultaram na Revolução de 1930, tendo Getúlio Vargas como a figura central do poder federal durante o Governo Provisório.

Apoiado pelo Partido Democrático, Getúlio Vargas torna-se candidato oficial à Presidência da República, tendo como vice João Pessoa. O objetivo era restaurar de forma democrática a política do país. A vitória do candidato do PRP, entretanto, derruba as chances diretas de a reforma acontecer. Assim, em dois de outubro de 1930, tem início a Revolução de 30, que possuía como líder principal a figura de Vargas e o apoio militar dos tenentes, da Aliança Liberal, da família Mesquita e do jornal O Estado de São Paulo, entre outros. (LIMA, 2008, p. 18)

No entanto, essa aliança entre o grupo do OESP com Getúlio Vargas não permaneceu na consolidação do Governo Provisório. Findada a Revolução de 1930, o governo varguista promoveu um factual afastamento de parte dos grupos que contribuíram com a Revolução e, em especial, dos paulistas do OESP.

Uma vez vitoriosos, instala-se o governo provisório e, em seguida, a presidência é entregue a Getúlio Vargas. No poder, fica claro que o programa da véspera não seria cumprido, especialmente no que se referia a São Paulo, isto é, o apoio ao café e a entrega do poder aos membros da Aliança Liberal. Os que haviam sido aliados até então são aliados do poder e, em lugar daqueles civis, jovens militares de confiança ocupam os postos executivos. (STEUER, 1982, p. 26)

Depois de terem a participação no governo federal anulada, membros da elite paulista (incluindo o grupo do OESP) iniciaram uma forte articulação política de oposição ao presidente Getúlio Vargas. De acordo com Lima (2008), nesse período foi retomado o hábito de realizar reuniões na redação do jornal OESP. Dentre as ações geradas por essas reuniões, surgiu a Frente Única Paulista (FUP), que contribuiu assiduamente para a promoção da eclosão da Revolução Constitucionalista de 1932.

O surgimento da FUP esteve ao lado de outros eventos importantes nesse processo que evidenciou a indubitável insatisfação política da população paulista com o governo varguista:

O marco desse descontentamento foi o aniversário da cidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1932. Milhares de paulistas foram à Praça da Sé não apenas para participarem da tradicional missa, como também para protestar. Faixas, cartazes e panfletos refletiam em palavras a indignação dos manifestantes. Terminada a missa, a multidão percorreu a cidade em direção à sede do jornal *O Estado de S. Paulo*. Lá chegando, as pessoas ouviram a um discurso de Julio de Mesquita Filho que proferia, entre outros temas, a figura dos Bandeirantes, bem como de sua missão; os direitos dos paulistas; ataca o governo federal pela falta de respeito à importância do estado de São Paulo para o país e por ter nomeado interventores de outros estados para São Paulo. (LIMA, 2008, p. 19)

No dia nove de julho foi iniciada a Revolução de 1932. Com o fim de combater o Movimento Constitucionalista, o governo varguista utilizou estrategicamente a imprensa e o rádio para disseminar que a insurreição paulista era alicerçada em um sentimento separatista e reacionário, denunciando uma suposta identidade antinacionalista da revolta. Os ataques ideológicos foram perenes de ambos os lados, e diversos combates armados foram travados no território do estado de São Paulo. Após três meses de um intenso cenário de guerra, o armistício foi assinado e, junto com ele, foi decretado o exílio para Portugal de diversos membros da liderança paulista.

O jornalista Julio de Mesquita Filho fazia parte do conjunto de paulistas exilados para o território lusitano, e por este motivo, seu cunhado Armando de Salles Oliveira assumiu a direção do jornal OESP, e este gestor interino experienciou um contexto de incertezas devido aos eventuais contatos com Mesquita Filho e com as perenes ameaças do governo federal de fechar o periódico. Além disso, o OESP também enfrentava uma situação de crise financeira desencadeada pelo momento hostil em curso. Entretanto, no dia 21 de agosto de 1933, Armando de Salles Oliveira foi nomeado Interventor Federal no estado de São Paulo, o que ilustrou um

período de trégua e conciliação do governo federal com os paulistas, autorizando o retorno ao território pátrio de diversos líderes do Movimento Constitucionalista, dentre eles, Julio de Mesquita Filho (LIMA, 2008).

No decreto da posse de Salles Oliveira, o presidente Getúlio Vargas enunciou as seguintes palavras: “Quero que compreenda, em toda a sua amplitude o significado de meu ato: com este decreto, entrego o governo de São Paulo aos revolucionários de 1932” (PANDOLFI, 2003, p. 3).

Apesar de as tropas paulistas terem sido militarmente derrotadas pelas forças armadas federais, os impactos do movimento Constitucionalista de 1932 que culminaram na aproximação do presidente Getúlio Vargas com o estado de São Paulo mediante a nomeação de Armando de Salles Oliveira como Interventor Federal, além de pautarem a discussão e a elaboração de uma nova Constituição em 1934, simbolizaram uma “vitória moral” dos paulistas.

Três meses e mais de 600 mortos depois, os paulistas se renderam e os políticos envolvidos no movimento foram presos e exilados. Sufocando o movimento, Getúlio Vargas marcou eleições para a Constituinte para maio de 1933, num gesto de aproximação com os políticos de São Paulo. A convocação foi imediatamente assumida como uma vitória moral: “Perdemos, mas vencemos” tornou-se a versão oficial do episódio. (COHEN, 2012, p. 43)

A legitimidade do poder estadual dos paulistas certificada pelo governo de Salles Oliveira viabilizou um conjunto de articulações pertinentes ao projeto político e cultural idealizado pelos grupos dos quais o Interventor paulista integrava. Segundo a historiadora Carolina Soares Sousa (2016), a fundação do Partido Constitucionalista (PC) e a priorização da eficiência administrativa na governança da prefeitura de São Paulo, sob a gestão do empresário Fabio Prado, estariam na pauta deste projeto político de poder. “Como interventor e depois governador de São Paulo de 1933 a 1936, Salles foi sem dúvida o personagem mais poderoso na política paulista da década de 30” (LOVE, 1982, p. 238).

O âmbito educacional, por sua vez, seria um dos importantes alicerces que consolidaria tal projeto de progresso econômico, conforme afirma o próprio Salles Oliveira: “A ciência, a técnica, a educação e o espírito de cooperação devem unir-se no mesmo esforço para a obra de organização da economia brasileira” (OLIVEIRA, *O Estado de S. Paulo*, 11 abr. 1937, p. 8).

Segundo Pimentel e Freitas (2012), após a Revolução de 1930, o Governo Federal adotou diversas medidas e normas que acarretaram modificações consideráveis na educação brasileira, iniciando uma feição de sistema de ensino articulado.

No caso do ensino secundário, a reforma realizada pelo Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos (1931), contribuiu para a implantação desta concepção de ensino de caráter orgânico. Neste ambiente da década de 1930, o ensino secundário público paulista vivenciou uma considerável expansão de sua rede, e tal processo foi viabilizado pelo apoio dos municípios do estado (Andrade, 2019), uma vez que “a obtenção de um ginásio público significava prestígio para o município, sendo visto como elemento de desenvolvimento sociocultural e de modernização” (DINIZ; SOUZA, 2014, p. 221-222).

Além de propiciar prestígio cultural aos municípios, “a expansão dos ginásios oficiais compôs o capital político de Armando de Salles Oliveira” (DINIZ; SOUZA, 2019, p. 102). Na plêiade pela idealização de um sistema educacional articulado, o governo estadual de Salles Oliveira concebeu o ensino secundário como um item precípua neste plano educacional, efetivando a função de aprofundar conhecimentos culturais e científicos aprendidos no nível primário. “Assim deverá crescer, de ano a ano, a massa de indivíduos em que se fará a sondagem indispensável para encaminhar ao ensino secundário a parte mais bem dotada da população escolar.” (OLIVEIRA, 2002, p. 429). E em tautocronia, facultaria a qualificação dos indivíduos para um hipotético ensino superior de excelência. Ademais, a organicidade do ensino secundário com as demais etapas educacionais fortaleceria o caráter nacional e unificador propostos para este novo sistema de ensino, logo, a ênfase remetida à consciência nacional dos cidadãos também estaria prescrita neste respectivo projeto secundarista do governo paulista.

Quaisquer que sejam as linhas em que se fixe o ensino secundário, não poderá ele fugir de seus fins – a formação da consciência nacional e da consciência universal e humana, e o desenvolvimento simultâneo do espírito literário e do espírito científico. Ensino desinteressado, de cultura geral, articulado à escola primária pela continuidade de seus fins e de seus processos, ele deixará tanto mais de cumprir o seu objetivo quanto mais pretender introduzir em sua organização os estudos de caráter especializado ou profissional. (OLIVEIRA, 2002, p. 428)

Em consonância com essa perspectiva, a atuação política do governo estadual paulista entre os anos de 1933 e 1936 sobre o ensino secundário totalizou 27 decretos estaduais³ especificamente direcionados a este nível educacional. Este

3 Os respectivos decretos estão descritos no Anexo.

conjunto de decretos outorgaram a criação de 21 ginásios, a compra e o arrendamento de terrenos para futuras inaugurações, a construção de 10 prédios escolares, o quitamento de alugueis e de outras despesas dos edifícios escolares, o pagamento de salários de professores, a regulamentação de determinadas instituições conforme a legislação vigente, o concurso para docentes e o acréscimo de aulas na grade curricular.

Salles Oliveira argumentava que o Brasil carecia de instituições de nível superior de *alto nível* com focos de pesquisa científica e *alta cultura*, porém, estas instituições não poderiam “subsistir sem um sólido sistema de educação secundária” (OLIVEIRA, 2002, p. 422). Nessa lógica, o ensino secundário deveria coadunar em sua grade os estudos clássicos com os científicos, sem a sobreposição de um sobre o outro, produzindo em seu invólucro uma formação cultural específica e ao mesmo tempo uma aptidão profissionalizante aos seus discentes.

Se organizar o ensino em moldes puramente clássicos é estimular forças antidemocráticas, isto é, “forças que dividem, estratificam, e classificam os homens”, dar-lhe por outro lado um caráter excessivamente prático seria não somente desvirtuá-lo dos seus fins humanos e nacionais, como também despojá-lo da riqueza e da utilidade educativa das humanidades clássicas. (OLIVEIRA, 2002, p. 427; grifos do autor)

As escolas secundárias assumiram a responsabilidade de formar os seus estudantes com base nos aspectos culturais pretendidos pelo projeto de nação ao qual elas estariam a serviço, propalando padrões de conduta e de cultura específicos e, simultaneamente, privilegiaram o aprendizado de conhecimentos técnicos e científicos concernentes às demandas produtivas do período vigente. Com essa sincronização das suas ações pedagógicas, o ensino secundarista se estabeleceria na formação intelectual e técnica dos indivíduos, relacionando diretamente cultura à produção, e vice-versa, evidenciando o interesse do governo paulista com a concatenação entre o ensino das humanidades clássicas e das ciências consideradas *práticas*.

Para o líder do poder executivo estadual paulista, Armando de Salles Oliveira, a harmonização entre os estudos clássicos e os estudos científicos deveria ser estabelecida no âmbito educacional da seguinte maneira

A solução estará ou em dar-lhe mais larga variedade de programas, para atender, na sua estrutura, o maior número de ocupações ou de profissões, ou de construí-lo sobre uma base comum, de cinco anos, para todos, com um justo equilíbrio de estudos li-

terários e científicos, para as ramificações posteriores nos últimos anos. Essas ramificações podiam ser em três seções, conforme os estudos superiores a que se destinem os alunos: a) seção de ciências; b) seção de clássicas; c) seção de letras modernas, em que se intensificariam respectivamente essas três ordens de estudos sobre a base adquirida no curso ginasial fundamental e como preparação indispensável à especialização dos cursos universitários. (OLIVEIRA, 2002, p. 427)

O equilíbrio entre os estudos clássicos e os estudos científicos tornar-se-ia uma importante estratégia do governo paulista para solucionar os entraves do setor industrial acarretados pelos diversos movimentos sociais vivenciados no Brasil no período em questão. O avanço nacional do industrialismo; o advento de novas profissões e de técnicas de produção; o deslocamento de parte da população rural para os centros urbanos, e, em concomitância, a dependência econômica brasileira do setor primário correspondiam a algumas dessas transformações sociais que exigiriam, na ótica de Salles Oliveira, uma reforma estrutural no sistema educacional, incluindo a expansão deste e a formação do alunado para o suprimento das carências dos setores produtivos e científicos da época, tendo em vista que ensino secundário seria direcionado para “a parte mais bem dotada da população escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 429), propiciando a ênfase e a complexidade no aprendizado básico ensinado pelas escolas primárias.

O aspecto da *preparação indispensável à especialização dos cursos universitários* também foi alvo da atuação política do governo estadual de Salles Oliveira por meio do Decreto Estadual n 6430, de 1934⁴, que delimitou a organização da estrutura pedagógica do Colégio Universitário pertencente à Universidade de São Paulo (USP), sendo este responsável pelo ensino preparatório dos candidatos que pretendiam cursar as faculdades que integravam a respectiva Universidade. Este ato político outorgou uma maior “filtragem” para o ensino superior, proporcionando a evidente exclusão e o caráter elitista do ingresso estudantil à Universidade de São Paulo em relação à população comum.

A formação dos profissionais do magistério, por sua vez, não poderia ser negligenciada nas políticas públicas remetidas ao ensino secundário. Afinal, as equipes de educadores deveriam estar plenamente aptas e coerentes com o novo modelo educacional que se pretendia instaurar.

É profícuo destacar a associação direta que Salles Oliveira atribuiu entre uma formação universitária e a competência profissional dos sujeitos, alegando

4 Ver em Anexo.

que a única possibilidade de superação do *status quo* seria a apropriação dos profissionais do magistério aos conhecimentos científicos lecionados nas instituições de ensino superior, conforme o trecho a seguir manifesta

A reforma do nosso ensino secundário está, entretanto, subordinada à preparação de seu magistério e de seu corpo de inspetores, em nível universitário. Sem essa prévia formação superior, cultural e profissional, dos professores e inspetores, destinados a uma missão de tamanha responsabilidade, será inútil pretender tirar o ensino secundário do estado precário em que se arrasta, depois de submetido, em meio século de regime republicano, a não sei quantas reformas, todas malogradas. (OLIVEIRA, 2002, p. 428-429)

Destarte, com o intento de estabelecer o ambicioso projeto de amplitude política, econômica e cultural a serviço do industrialismo, o governo estadual de Armando de Salles Oliveira elegeu a educação básica como um dos principais pilares de suas reformas políticas, defendendo a organicidade e a coesão do sistema educacional, sendo este devidamente estruturado para lidar com a pluralidade e diversidade da população brasileira de modo que assegurasse a unidade nacional, conforme afirma: “Por isso, o governo que queira trabalhar para a reconstrução social, econômica e política do país, terá de executar com pulso firme todas as medidas que visem dar uma estrutura orgânica – corpo e alma – à educação primária e secundária” (OLIVEIRA, 2002, p. 429).

Após implantada a coesão e organicidade no âmbito da educação primária e secundária, o sistema educacional formulado pelo governo paulista seria consolidado, segundo o ideário apregoado pelas elites dirigentes, com a devida associação e organização do ensino superior. À guisa de conclusão, o estudo apresentado expõe uma luta de paradigmas entre frações das elites dirigentes, nomeadamente as paulistas, que se autoproclamavam lideranças de um movimento de alcance nacional. A indústria, no sentido atribuído por Gramsci (2008), com seu aporte fordista, conduziria à massa obreira a uma nova etapa existencial, subjetiva e coletiva. O ensino secundário, como elemento cultural, deveria seguir tal lógica e aprofundar a formação da juventude popular para o trabalho, mantendo a clássica e dominante dicotomia deste ramo de instrução. Às elites estaria reservado o sistema privado de escolas confessionais (católicas, designadamente).

De todo modo, o governo estadual paulista, em permanente tensão com as forças federais aglutinadas no getulismo, não mediu esforços para organizar um sistema secundário de educação, consubstanciado, ao menos em tese, nos inúmeros

decretos assinados na gestão de Armando de Sales Oliveira, conforme demonstra o Quadro I anexo. Em três anos (1933-1936), Oliveira assinou vinte e sete normativas, criando ginásios oficiais, dentre outros segmentos do ensino secundário, na tentativa de sobrepor São Paulo ao restante da federação.

Não era somente o âmbito ginásial que o governo paulista privilegiava. Sem dúvida, o ritmo de expansão dos ginásios públicos foi relativamente crescente nos primeiros anos da década de 1930. As escolas normais foram, igualmente, objetos da preocupação governamental. O setor, conforme alguns decretos sinalizavam, necessitava de uma intervenção, seguindo, por hipótese, o que defendeu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova divulgado em 1932.

Interessante notar que o governo de Sales Oliveira não mediu esforços em organizar uma política de fortalecimento de um dos principais projetos das elites intelectuais e científicas de estado: a criação e a consolidação da Universidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que mirava a cultura de matriz racional, científica e industrialista, como “princípios da prosperidade”, conforme rezava o catecismo fordista.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, N. A. **A luta pela educação: conflitos e impasses pelo acesso ao ensino secundário no Estado de São Paulo (1930 a 1942)**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BENEVIDES, M. V. **Legislação eleitoral**. Brasília: Ed. Brasília, 1991.
- CERQUEIRA FILHO, G. A. **“questão social” no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- COHEN, I. S. Quando perder é vencer. **Revista de História**. 2012.
- DECCA, E. S. de. **1930: O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DINIZ, C. A.; SOUZA, R. F. A articulação entre estado e municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1947). In: DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. (Orgs.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia: Edfu, 2014.
- DINIZ, C. A.; SOUZA, R. F. A colaboração dos municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1964). **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.1, p. 93-121, jan./abr. 2019.
- FORD, H. **Princípios da Prosperidade**. Trad.: Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Brand, 1954.
- GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. Trad.: Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.
- LIMA, S. H. C. **Julio de Mesquita Filho: entre a máquina de escrever e a política – O discurso como elo entre líder civil e o jornalista na cobertura da Revolução de 32 pelo jornal O Estado de S. Paulo**. Dissertação de Mestrado em Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LOVE, J. **A Locomotiva: São Paulo na federação brasileira (1889-1937)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INDUSTRIALISMO E ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO
EM SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1930: CONFLUÊNCIAS, TENSÕES, PROJETOS

NEMI, A. L. L. A Escola Paulista de Medicina entre Tradição e Modernidade (1933-1956). *In*: RODRIGUES, J. (Org.). **A Universidade Federal de São Paulo aos 75 anos: ensaios sobre história e memória**. São Paulo: Editora Unifesp, pp. 93-140, 2008.

OLIVEIRA, A. de S. A solenidade inaugural do posto de alistamento do Partido Constitucionalista. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 11 abr. 1937, p. 8.

OLIVEIRA, A. de S. **Escritos políticos**. São Paulo: Arx, 2002.

PANDOLFI, D. C. Os anos 30: as incertezas do regime. *In*: FERREIRA, J.; DELGADO, L. (Orgs.). **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, vol. 2, p. 1337.

PIMENTEL, C. R. de C.; FREITAS, A. G. B. de. O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, 31 jul./03 ago. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4^a ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SOUSA, C. S. **“Para que o Brasil continue”**: memória e história de um grupo derrotado na política nacional (1933-1945). Tese de Doutorado em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

STEUER, R. C. **Julio de Mesquita Filho**: formação e evolução de um liberal. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1982.

WEINSTEIN, B. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964**. Trad.: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez/CDAPH-IFAN/Universidade São Francisco, 2000.

ZUCCHI, B. B. **O Programa e os métodos de treinamento profissional do curso de ferroviários da Companhia Sorocabana (São Paulo, década de 1930)**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANEXO

QUADRO I – DECRETOS ESTADUAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO

DECRETO	CONTEÚDO
SÃO PAULO (Estado). Decreto n 6180, de 25 de novembro de 1933.	Inclui os cursos das Escolas Normais Oficiais e particulares e a Escola Secundária do Instituto “Caetano de Campos” na legislação federal vigente (Decreto Federal n 23.4752, de 20/11/1933)
_____. Decreto n 6201, de 11 de dezembro de 1933	Inclui as Escolas Normais Livres do Estado no Código de Educação Estadual vigente.
_____. Decreto n 6207, de 12 de dezembro de 1933.	Transfere crédito para o devido pagamento das aulas extraordinárias lecionadas pelos docentes das Escolas Normais Oficiais.
_____. Decreto n 6229, de 18 de dezembro de 1933.	Autoriza a liberação de um crédito para o pagamento de vencimento de um professor secundarista.

DECRETO	CONTEÚDO
_____. Decreto n 6230, de 19 de dezembro de 1933.	Amplia o número de motivos com justificativas que autorizam os professores secundaristas a não lecionarem parte das aulas previstas.
_____. Decreto n 6316, de 26 de fevereiro de 1934.	Cria Ginásios Oficiais nos municípios de Araraquara, Itu, Taubaté, Catanduva e Araras.
_____. Decreto n 6427, de 9 de maio de 1934.	Estabelece critérios para a equiparação das Escolas Normais particulares com as Escolas Normais Oficiais.
_____. Decreto n 6428, de 9 de maio de 1934.	Abre no Tesouro Estadual um crédito para o pagamento das despesas do ano corrente dos ginásios de Araraquara, Itu, Taubaté, Catanduva e Araras.
_____. Decreto n 6430, de 9 de maio de 1934.	Organiza o Curso Complementar, denominado “Colégio Universitário”, destinado à preparação dos candidatos aos cursos da Universidade de São Paulo.
_____. Decreto n 6503, de 19 de junho de 1934.	Fixa o valor de crédito destinado à manutenção do Colégio Universitário.
_____. Decreto n 6512, de 22 de junho de 1934.	Estabelece condições para a inscrição de professores para lecionarem em cursos secundários ou superiores.
_____. Decreto n 6515, de 27 de junho de 1934.	Altera a organização do Colégio Universitário.
_____. Decreto n 6516, de 27 de junho de 1934.	Faculta a manutenção do curso fundamental, onde haja ginásios oficiais, às Escolas Normais mantidas por municipalidades.
_____. Decreto n 6601, de 11 de agosto de 1934.	Institui Ginásios Oficiais em Santos, Franca, Tietê, Bauru e Jaboticabal.
_____. Decreto n 6602, de 11 de agosto de 1934.	Fixa em quatro o número de contínuos da Escola Normal “Padre Anchieta”, da capital paulista.
_____. Decreto n 6691, de 21 de setembro de 1934.	Cria Ginásios Oficiais em Avaré, Faxina, São José do Rio Pardo e Sorocaba.
_____. Decreto n 6717, de 1 de outubro de 1934.	Cria Ginásios Oficiais em Rio Preto e Pirajú.
_____. Decreto n 6829, de 30 de novembro de 1934.	Estabelece o regulamento do Colégio Universitário.
_____. Decreto n 6943, de 5 de fevereiro de 1935.	Cria um Ginásio Oficial em Mogi das Cruzes.
_____. Decreto n 6999, de 9 de março de 1935.	Cria um Ginásio Oficial em Amparo.
_____. Decreto n 7051, de 3 de abril de 1935.	Cria um Ginásio Oficial em São João da Boa Vista.
_____. Decreto n 7101, de 10 de abril de 1935.	Cria um Ginásio Oficial em Penápolis.
_____. Decreto n 7105, de 10 de abril de 1935.	Cria um Ginásio Oficial em Itápolis.

INDUSTRIALISMO E ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO
EM SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1930: CONFLUÊNCIAS, TENSÕES, PROJETOS

DECRETO	CONTEÚDO
_____. Decreto n 7318, de 5 de julho de 1935.	Delimita alterações no ensino das Escolas Normais Oficiais; estabelece a inspeção especializada das Escolas Normais Oficiais e dos Ginásios Estaduais; prescreve normas para as Escolas Normais particulares.
_____. Decreto n 7684, de 20 de maio de 1936.	Aprova o regulamento sobre remoção e concurso de professores de escolas secundárias e das Escolas Normais do Estado.
_____. Decreto n 7727, de 30 de junho de 1936.	Instala cursos complementares nos Ginásios de Campinas e Ribeirão Preto.
_____. Decreto n 7881, de 30 de setembro de 1936.	Abre no Tesouro Estadual um crédito para o pagamento das despesas de manutenção dos Ginásios de Franca, de Sorocaba e do Colégio Universitário.

FONTE: DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA A HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (São Paulo, 1947-1963)

*Carlos Alberto Diniz,
Rosa Fátima de Souza Chaloba*

As reflexões apresentadas neste texto são decorrentes de algumas investigações que vimos desenvolvendo nos últimos 10 anos acerca da expansão do ensino secundário no estado de São Paulo.¹ Temos buscado revisitar esse tema como base na Nova História Política e na noção de campo de Bourdieu com vistas a compreender o intrincado jogo político implicado na ampliação das oportunidades educacionais para os adolescentes e jovens brasileiros.

O crescimento do número de escolas públicas e alunos matriculados nos dois ciclos do secundário (curso ginásial e colegial), no estado de São Paulo, no período entre as décadas de 1940 e 1970, foi impressionante e digno de nota. Até 1930, havia apenas três ginásios públicos nessa unidade da federação. Uma progressiva expansão do secundário ocorreu entre 1932 e 1947 quando foram criados 58 ginásios oficiais ao mesmo tempo em que se ampliava a rede de escolas secundárias particulares (DINIZ; SOUZA, 2019). Em 1945, conforme levantamento da Divisão de En-

1 Referimo-nos aqui a três projetos concluídos: "Ensino Secundário nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro: políticas governamentais e relações de poder (1945 – 1964)", coordenado pela Profa. Rosa Fátima de Souza, financiado pelo CNPq (Processo n° 304684/2014-7) e dois projetos coordenados por Carlos Alberto Diniz: "A Expansão dos Ginásios Oficiais e o Campo Político no Estado de São Paulo (1947 – 1963)" referente à pesquisa de doutorado e "A Expansão dos ginásios e colégios estaduais e o campo político no estado de São Paulo (1963-1971) referente ao pós-doutorado. Agradecemos aos bolsistas de iniciação científica, Natália Luiza Marques de Assumpção, Nayara Fernanda Vicentini e Yago Caue dos Santos Franzo, que muito colaboraram no levantamento de dados para essas pesquisas.

sino do Departamento Nacional de Educação (O ENSINO SECUNDÁRIO..., 1945), São Paulo possuía 230 unidades de ensino secundário (139 estabelecimentos oferecendo o curso ginásial e 91 oferecendo os dois ciclos – o ginásial e o colegial). O crescimento de escolas e matrículas nas décadas seguintes foi surpreendente. Entre 14 de março de 1947 e 31 de janeiro de 1963, foram criados por atos legais 474 ginásios públicos e 155 colégios; o maior crescimento do secundário público verificado em todo o país (DINIZ; SOUZA, 2019). A matrícula abrangendo 21.869 alunos em 1949, sendo 17.077 no ginásial e 4.792 no colegial (SÃO PAULO, 1949), saltou para 284.329 alunos em 1962 (246.392 matriculados no curso ginásial e 37.937 no colegial), dos quais 54,6% encontravam-se na rede pública de ensino (SÃO PAULO, 1964). No período de 1963 a 1971, conforme atesta Diniz (2021), foram criados mais 502 ginásios e 320 colégios no estado de São Paulo.

Os dados estatísticos são, sem dúvida, importantes fontes para o estudo do tema da expansão do ensino em qualquer nível ou modalidade educacional, mas, como bem observa Natália Gil (2007), é preciso ter em vista que as estatísticas são produções históricas que criam representações sobre a educação. No caso do secundário, apesar de as séries estatísticas produzidas tanto em nível federal quanto estadual serem muito precárias e lacunares no que diz respeito à sequência temporal, padronização dos dados e abrangência, elas permitem apreender a dimensão quantitativa da expansão expressa no número de unidades escolares, cursos, matrículas, entidades mantenedoras e matrículas por gênero.

No entanto, para se aproximar da atuação dos sujeitos e instituições e desvelar conflitos, tensões, demandas e disputas, é necessário não só deslocar a lente de observação para aspectos mais internos dos processos políticos, como também ampliar e renovar o questionário e utilizar outras fontes documentais.

Tendo em vista os pressupostos da Nova História Política, os estudos que realizamos buscaram compreender a atuação dos atores políticos na expansão do secundário paulista. À luz dos ensinamentos do historiador René Rémond (2003) a renovação da História Política foi estimulada pelo contato com as outras ciências sociais, pela renovação da História como um todo e pela ampliação do domínio da ação política nas relações internacionais e no interior dos estados nacionais. Praticada sob novos pressupostos, buscando se distanciar da velha História Política criticada desde o surgimento dos *Annales* como tradicional, factual, psicologizante, subjetiva e idealista, ela voltou a se ocupar das relações de poder, mas expandiu seu campo de ação levando em conta o sujeito, a cultura política e o “político” entendido como o lugar de gestão da sociedade.

Sobre o campo político, recorreremos à definição de Bourdieu (2011, p. 195): “um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no

interior do mundo social”, um campo de forças e de lutas possuindo suas próprias normas e pressupostos tácitos de funcionamento. Os políticos se dizem porta-vozes de grupos e produzem competências específicas, ou seja, a capacidade de negociação. Além disso, estão posicionados no campo desfrutando de maior ou menor prestígio e poder nas relações de forças presentes no campo. Ainda, é preciso considerar a relação dos políticos com a sua clientela. As lutas políticas ocorrem em prol de ideias e da disputa pelo poder sobre o Estado.

Não podemos deixar de registrar o quanto foi inspirador o estudo de Celso Rui Beisiegel (1964) para nossas pesquisas iniciais sobre a temática. Este autor pôs em evidência o papel fundamental desempenhado pelos deputados estaduais na ampliação da rede de escolas públicas secundárias do estado de São Paulo, no período posterior ao Estado Novo. Ele apontou como fator determinante do extraordinário crescimento do ensino ginásial paulista a ação dos deputados estaduais que serviram de mediadores entre as aspirações populares e as iniciativas do Poder Executivo. A esse respeito, ele afirmou: “[...] entre os 998 projetos registrados na Assembleia Legislativa entre 1947 e 1958, apenas 37 partiram do Poder Executivo; os restantes 961 projetos são de iniciativa de um ou mais de um deputado” (BEISIEGEL, 1964, p. 153). Essa ação incisiva dos deputados decorria, por um lado, do sistema de criação de escolas instituído no final dos anos 40 do século XX, o qual passava pela promulgação de lei aprovada na Assembleia Legislativa do Estado e das relações políticas estabelecidas entre os deputados, prefeitos e eleitores. As demandas sociais pela escola secundária e as disputas políticas pela ampliação da rede pública de ensino foram intensos em meados do século XX, especialmente no período da redemocratização.

Para nos acercarmos dessas lutas e disputas nos valem os exames de um significativo conjunto de projetos de lei de criação de ginásios e colégios apresentados por deputados ou pelo Executivo, arquivados na Seção de Pesquisa Jurídica da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp)².

Este artigo se propõe a discutir a relevância e a potencialidade informativa dos Projetos de Lei (PL) como fontes para a história da educação, especialmente para o estudo da expansão do ensino público. Na primeira parte do texto discorremos sobre o processo de tramitação dos Projetos de Lei na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e, na segunda parte, discutimos as características e potencialidades dessa fonte para a história política da educação.

2 Consultar Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: Acervo Histórico (al.sp.gov.br)

PROJETOS DE LEI: ASPECTOS CONCEITUAIS E PROCESSUAIS

Projeto de lei é correntemente definido como uma proposta apresentada a um órgão legislativo para, depois de discutida, tornar-se uma lei. A propósito, Sproesser (2000, p. 43) esclarece:

O processo legislativo parte de um projeto que se submete ao tratamento processual e, finalmente, se torna lei [...]. O projeto de lei, nada mais é do que uma intenção no sentido da lei. Assim, desde logo, tem de ser matéria, forma e sentido, embora não ainda de modo definitivo, pois que somente os terá assim, bem de ver, como a deliberação final dos órgãos que exercem a função legislativa, na conformidade da Constituição. Em que pese, pois, a mutabilidade de tais elementos no transcurso do processo, eles devem estar, de algum modo, presentes já no projeto.

[...]

No processo legislativo, pois, em última análise, trabalha-se sobre uma intenção (projeto) de fazer com que certa matéria social seja disciplinada no sentido da realização do Bem-Comum.

Ainda de acordo com esse autor, o projeto de lei desencadeia o processo legislativo, uma vez que sua intencionalidade política é transformar em lei determinada matéria. Esta concepção atual de projeto de lei era a mesma prevalecente em meados do século XX. A Constituição Estadual, elaborada pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo promulgada em 9 de julho de 1947 estabeleceu que o Poder Legislativo do Estado seria exercido pela Assembleia Legislativa constituída de deputados eleitos por voto secreto, em sufrágio universal e direto, com sistema de representação proporcional dos partidos políticos.

As iniciativas das leis consistiam em uma das atribuições do poder legislativo cuja proposta poderia partir de qualquer deputado, de alguma Comissão da Assembleia ou do governador.

Em conformidade com a Constituição Federal de 1946 que ao atribuir à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional conferiu aos Estados a faculdade de legislar sobre educação, a proposta de criação de escolas públicas passou a ser uma atribuição do poder legislativo. Em matéria de educação, a Constituição Estadual de São Paulo de 1947 estabeleceu no artigo 118 que “o ensino será ministrado primordialmente pelo Estado, sendo livre todavia a iniciativa privada, que o poder público amparará quando objetive o ensino gratuito das classes menos favorecidas”. E ainda, no artigo 121, que “o Estado distribuirá equitativamente pelo seu território escolas secundárias, profissionais e agrícolas,

podendo fazê-lo em colaboração com os municípios diretamente interessados”. (SÃO PAULO, 1947a).

O Decreto Estadual nº 17.530, de 5 de setembro de 1947 normatizou os encargos atribuídos do Departamento de Educação no que concerne à criação e instalação de escolas públicas:

- procedimento de inquérito sobre as condições de instalação dos ginásios, escolas normais e colégios;
- emissão de parecer fundamentado sobre a criação e instalação de novos estabelecimentos de ensino secundário e normal;
- verificação da prévia satisfação de todas as exigências legais, para instalação de novos estabelecimentos.

Artigo 3.º - Os estabelecimentos já criados, instalados ou não, que não satisfizerem as exigências da legislação federal e estadual, especialmente no que se refere a área do terreno, construção do prédio e instalações didáticas, deverão ser postas dentro das normas deste Decreto, dentro do prazo de dois (2) anos.

§ 1.º - A construção ou aquisição de prédio, terreno a instalações didáticas poderão ser feitas pelo Estado, pelos municípios ou por particulares, e ainda com a colaboração dos mesmos.

§ 2.º - Findo o prazo estabelecido neste artigo, será suprimido o estabelecimento que ficar comprovado não satisfazer as exigências legais para seu regular funcionamento. (SÃO PAULO, 1947b).

De acordo com o regulamento da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Resolução n. 59, de 9 de julho de 1951), a Assembleia Legislativa exerceria sua função por meio de proposições (projetos de resolução, projetos de lei, moções, indicações, requerimentos e emendas), a partir de um processo legislativo iniciado pela sua apresentação e, obrigatoriamente, analisado pela comissão competente, de acordo com temática abarcada na proposição. As Comissões competentes deveriam emitir um parecer que seria posteriormente discutido e colocado em votação em plenário pelos deputados (SÃO PAULO, 1951b).

Verificamos que a maioria dos projetos de lei de criação de ginásios e colégios selecionados para os estudos em apreço, apresentados à ALESP eram constituídos de três artigos, como se pode ver na citação abaixo:

Projeto de Lei nº 1.598 de 1950

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo decreta:

Artigo 1º - Fica criado um ginásio estadual no município de Altinópolis.

Artigo 2º - As despesas com a execução da presente lei correrão por conta das verbas próprias do orçamento.

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (SÃO PAULO, 1950a)

No entanto, aqueles projetos que contemplavam uma contrapartida material do município eram compostos por quatro artigos:

Projeto de Lei n. 637 de 1956.

Dispõe sobre a criação de um Ginásio Estadual em Coroados

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo decreta:

Artigo 1º - Fica criado um Ginásio Estadual no município de Coroados.

Artigo 2º - O estabelecimento de ensino de que trata o artigo anterior funcionará no prédio do Grupo Escolar, de Coroados, enquanto não possuir instalações próprias.

Artigo 3º - A lei orçamentária do exercício em que se der a instalação do Ginásio ora criado consignará dotações adequadas a atender às respectivas despesas.

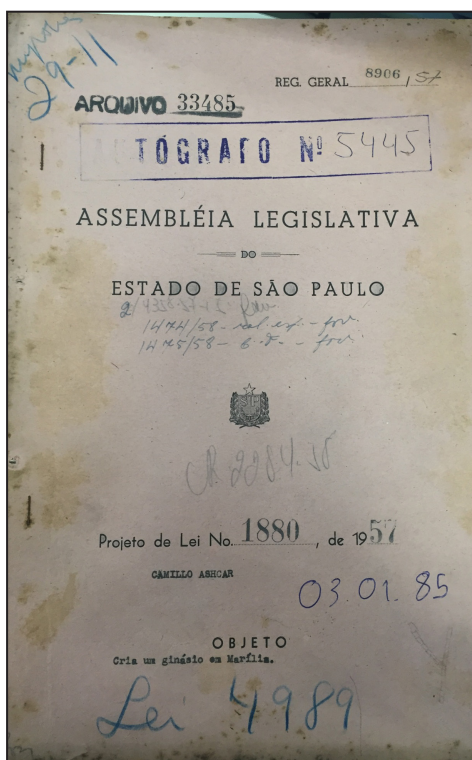
Artigo 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (SÃO PAULO, 1956)

A configuração textual de um projeto de lei, conforme normas regimentais, inicia com a identificação por número, seguida de título ou epígrafe enunciando o objetivo da lei, a autoridade que propõe a sanção do projeto, no caso a Assembleia Legislativa, os artigos especificando o conteúdo da norma e, por último, a data e a assinatura do proponente.

Em todos os projetos analisados encontramos a existência do artigo referente à dotação orçamentária para a instalação da escola o que denota a imprescindibilidade de anuência da Comissão de Finanças na tramitação do projeto.

A propósito dessa tramitação, o regimento interno da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo estabelecia que os projetos de lei seriam recebidos na Mesa e lidos pelo 1º secretário na Hora do Expediente, consultando o presidente e o plenário se tais proposições deveriam ser ou não ser objetos de deliberação. Em caso afirmativo, os projetos de lei teriam andamento e, em caso contrário, seriam arquivados. Publicados no Diário da Assembleia e impressos em avulsos, os projetos de lei seriam encaminhados à Comissão de Constituição e Justiça, responsável por emitir parecer versando sobre a constitucionalidade de cada proposição.

FIGURA 1 – capa do Projeto de
Lei n. 1880, de 1957.



FONTE:

IMAGEM COLETADA *IN LOCO*
PELOS AUTORES, OUT. 2015.
SEÇÃO DE PESQUISA JURÍDICA, ALESP.

Proposto pelo deputado Camillo Ashcar, do partido União Democrática Nacional - UDN, a primeira página desse processo consta a súmula da lei e na sequência uma justificativa do deputado dando ênfase à relevância do ginásio para a cidade de Marília.

Marília, cidade com apenas vinte e nove anos de existência, conta já com uma população apreciável: cêrca de 100.000 habitantes residem no município e 60.000 na sede. Seu crescimento vertiginoso ultrapassa as mais otimistas previsões.

Numerosos bairros, situados na periferia da cidade e apresentando elevado grau de densidade demográfica, se ressentem da falta de estabelecimentos de ensino de grau médio. É o caso das Vilas Bassan, São Miguel, São Paulo e Palmital, na maioria habitadas por operários e onde o problema se faz sentir com maior intensidade. Bairros mais afastados do centro da cidade e, em geral, mais populosos, reclamam urgentemente providências como a ora proposta. [...] Nem se olvide que o atual Colégio Estadual e Escola Normal de Marília, instalado em prédio modesto, com um corpo discente excessivo [...] não mais atende às necessidades da

pujante urbe da Alta Paulista: com efeito, todos os anos numerosos pedidos de matrículas, nas diversas séries de seus diversos cursos, deixam de ser atendidos; o número de candidatos é sempre muito superior ao das vagas existentes. (SÃO PAULO, 1957c).

Para reforçar seus argumentos, o deputado apresentou um levantamento de dados sobre o número de alunos matriculados no atual Colégio Estadual de Marília e o número de alunos egressos dos cursos primários da cidade.

Documento nº 1-

Dados relativos ao atual Colégio Estadual de Marília.

Curso diurno – ginásial – período da tarde.

Primeiras séries A, B, C e D	– matriculados em 1957	158 alunos
Segundas séries A, B e C	– idem, idem	120 alunos
Terceiras séries A e B	– idem, idem	78 alunos
Quartas séries A e B	– idem, idem	60 alunos
		Soma: 416 alunos

Curso diurno – colegial – período da manhã.

Primeiros científicos A e B	– idem, idem	82 alunos
Segundo científico A	– idem, idem	43 alunos
Terceiro científicos A	– idem, idem	18 alunos
		Soma: 143 alunos

[...]

Curso noturno – ginásial

Primeiras séries E e F	– idem, idem	80 alunos
Segundas séries D e E	– idem, idem	90 alunos
Terceira série C	– idem, idem	40 alunos
Quarta série C	– idem, idem	38 alunos
		Soma: 248 alunos

[...]

Documento nº 2

Dados relativos aos alunos egressos dos cursos primários

Matrícula inicial em 1957 (primeiro, segundo terceiro, quartos anos)

Na sede – cidade de Marília	5.178 alunos
Nos distritos	1.015 alunos

Total: 6.193 alunos

Alunos que concluíram o quarto ano primário em 1956.

Na sede	692 alunos
---------	------------

Nos distritos	180 alunos
---------------	------------

	872 alunos
--	------------

Alunos matriculados nos quartos anos em 1957

Na sede	1.025 alunos
---------	--------------

Nos distritos	185 alunos
---------------	------------

	1.210 alunos
--	--------------

[...] (SÃO PAULO, 1957c)

Após a justificativa do deputado, encontram-se os pareceres das comissões. O primeiro, da Comissão de Constituição e Justiça, ressalta a constitucionalidade da proposta:

O nobre Deputado Camillo Ashcar apresentou à consideração da Assembléia proposta objetivando a criação de um Ginásio Estadual na cidade de Marília [...] A medida está prevista no art. 5º do Decreto-lei federal n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário). [...] Isto pôsto, já que inexistem óbices de ordem jurídico constitucional, concluímos pela aprovação do Projeto de lei n. 1880, de 1957. (SÃO PAULO, 1957c).

Na sequência consta o parecer da Comissão de Educação e Cultura que se pronuncia sobre o atendimento do projeto aos critérios da área da educação:

Efetivamente, a necessidade da criação de um Ginásio para atender aos estudantes das Vilas São Miguel, Bassan, São Paulo e Palmital, em Marília, é indiscutível; aliás, essa circunstância foi lembrada, e muito bem, na justificação de motivos do projeto em exame. [...] Face ao exposto, patentes a conveniência e o acêrto da providência contida no Projeto de lei n. 1880, de 1957, concluímos pela sua aprovação. (SÃO PAULO, 1957c).

Em seguida, o parecer da Comissão de Finanças aprecia a viabilidade orçamentária da criação do ginásio em Marília:

No que tange ao aspecto financeiro, nada objetamos à medida consubstanciada no presente projeto de lei, eis que seu art. 2º atende perfeitamente à exigência do art. 30 da Constituição do Estado. Damos, por conseguinte, pela aprovação do Projeto de lei n. 1880, de 1957. (SÃO PAULO, 1957c).

Aprovado pela Assembleia Legislativa, o projeto foi encaminhado para a Comissão de Redação para verificação do texto da lei:

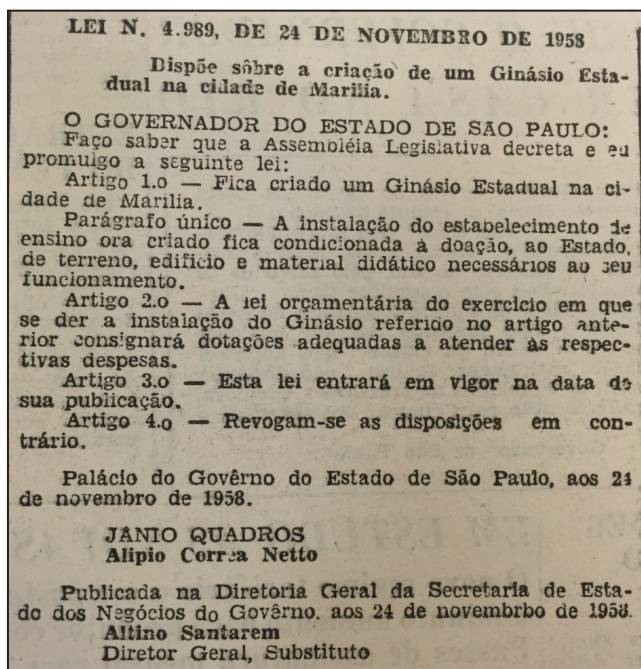
De autoria do nobre deputado Camillo Ashcar, foi submetido a esta Assembléia Legislativa o presente Projeto de lei nº 1880, de 1957. Aprovado em 2ª discussão, sem emenda, deve a sua redação final ser a seguinte: [...] (SÃO PAULO, 1957c).

Consta ainda nesse processo, o parecer do presidente da Assembleia relatando sinteticamente a discussão realizada pelos deputados em Assembleia sobre o projeto:

Tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência o incluso Autógrafo n. 5445, relativo ao Projeto de Lei n. 1880, de 1957, aprovado por esta Assembléia em sessão de 12 do corrente e que dispõe sobre a criação de um Ginásio Estadual na cidade de Marília. (SÃO PAULO, 1957c).

O último documento juntado ao processo é o recorte do Diário Oficial confirmando a publicação da lei aprovada.

FIGURA 2 – RECORTE DA PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO DA LEI N. 4.989, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1958.



FONTE:
IMAGEM COLETADA IN
LOCO PELOS AUTORES,
OUT. 2015. SEÇÃO DE
PESQUISA JURÍDICA,
ALESP.

A partir desse exemplo, podemos afirmar que a variada documentação que compõe os Projetos de Lei de criação de ginásios e colégios arquivada na Seção de Pesquisa Jurídica da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo põe em relevo a trajetória de discussão das proposições para criação de escolas secundárias públicas e, de modo muito especial, revelam elementos importantes para a compreensão das relações entre o campo político e o campo educacional.

OS PROJETOS DE LEI COMO FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No âmbito dos projetos de pesquisa aqui considerados analisamos 291 Projetos de Lei de criação de ginásios e colégios apresentados à Alesp, no período de 1947 a 1971. O exame detalhado dessa documentação tem se mostrado de enorme valor para a compreensão do processo político de criação de escolas secundárias públicas em meados do século XX. A relevância dessa fonte de pesquisa pode ser observada considerando três aspectos: a) a identificação dos atores políticos, sociais e educacionais implicados na criação de escolas; b) as disputas no campo político pela educação escolar e, c) as representações dos atores políticos sobre a educação secundária.

Os Projetos de Lei permitem mapear quantitativamente as iniciativas de proposições de criação de ginásios e colégios apresentados por deputados, pelos governadores e pela Comissão de Educação e Cultura. Dessa maneira, é possível arrolar municípios atendidos com ginásios e colégios oficiais criados por proposta (Projetos de Lei) do poder Legislativo e Executivo, verificar o número de escolas criadas por ano e a incidência da atuação dos deputados em relação a criação de estabelecimentos de ensino. O cruzamento desses dados com o pertencimento aos partidos políticos e pleitos eleitorais enseja uma análise dos redutos eleitorais e a importância da escola no jogo político estadual. Além disso, é possível identificar projetos bem-sucedidos (transformados em lei) e mal-sucedidos, os municípios beneficiados ou não com a criação de escolas públicas e a distribuição geográfica da expansão das escolas secundárias.

No estudo da expansão dos ginásios públicos no estado de São Paulo, Diniz (2020) identificou os deputados que mais apresentaram projetos de lei para criação desse tipo de escola, tanto na Capital quanto nas mais diversas localidades paulistas (no interior e no litoral), evidenciando um notório processo de expansão das escolas ginasiais em um ritmo extraordinariamente acelerado, ocorrido de modo discrepante em diversos aspectos, uma vez que prevaleceram critérios políticos em detrimento de critérios educacionais.

No período de 1947 a 1963, foram criados 155 colégios públicos a partir dos ginásios e escolas normais existentes. Dos 131 projetos de lei analisados referentes à criação de colégios, identificamos os deputados que mais apresentaram projetos de lei para essa finalidade e mais contribuíram para a expansão do curso colegial: Gabriel Migliori do PTB responsável pela criação de 13 colégios; Aloysio Nunes Ferreira do PTN, criação de 13 colégios e José Romeiro Pereira do PSD, criação de 8 colégios (FRANZO, 2019).

A análise sobre os atores políticos amplia o entendimento sobre o próprio campo político e os modos como a criação de escolas secundárias ocorriam; afinal, para os pais, a escolarização dos filhos era uma possibilidade de ascensão social, o caminho para o acesso a carreiras prestigiadas e empregos bem remunerados no futuro. Para os políticos locais, as instituições de ensino secundário, normal e superior representavam prestígio para o município, revelando o grau de cultura da localidade. O deputado estadual não apenas canalizava as pressões populares pela escola pública, mas também propunha a criação de escolas secundaristas, apontando aos seus redutos eleitorais os benefícios à população advindos da instalação de ginásios públicos nas localidades onde residiam. A conquista do ginásio, colégio, escola normal ou instituto de educação era um empreendimento altamente lucrativo do ponto de vista simbólico (SOUZA; DINIZ, 2014).

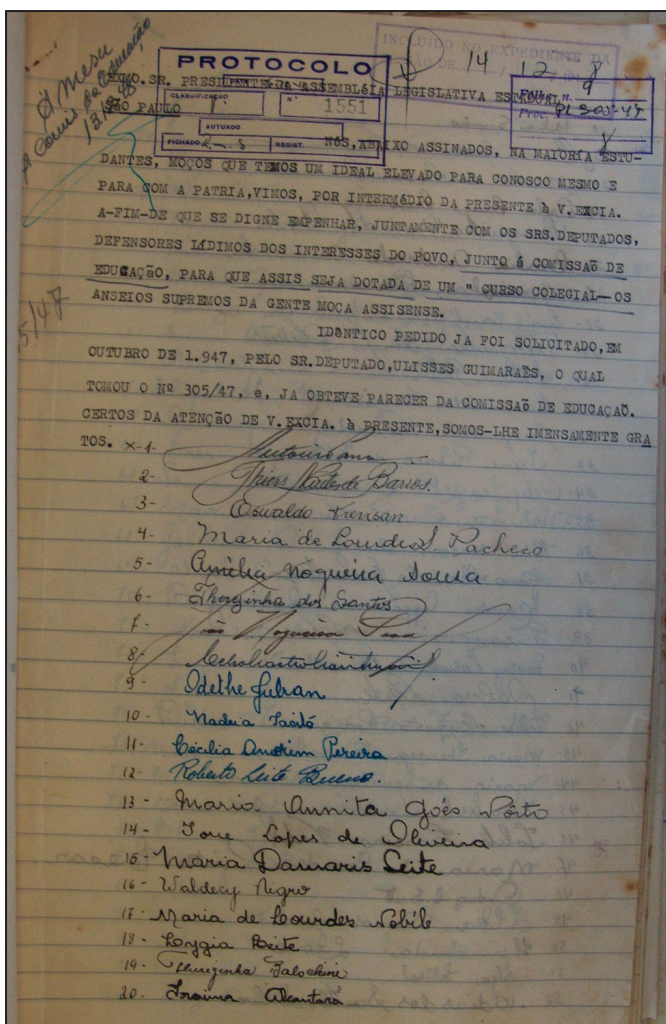
Para melhor justificarem suas solicitações, muitos deputados anexaram em suas propostas de lei diversos documentos complementares como abaixo-assinados, relatórios censitários, correspondências de autoridades locais (prefeitos e vereadores), solicitações de associações comerciais e civis, reportagens veiculadas em jornais locais e fotografias. Cabe assinalar que essa documentação também oferece indícios acerca da participação da sociedade civil na luta pela escola pública e as formas de pressão sobre os deputados e o Poder Executivo.

Um exemplo interessante pode ser observado no Projeto de Lei n. 305, de 1947, de autoria do deputado Ulysses Guimarães do Partido Social Democrático (PSD) para criação de um colégio estadual em Assis.

Na justificativa, o deputado exaltou a situação demográfica relevante do município de Assis, cuja população era de 30.400 habitantes, o desenvolvimento econômico da região e as legítimas aspirações da “mocidade estudiosa” da localidade (SÃO PAULO, 1947).

Para fortalecer a sua solicitação o deputado anexou vários documentos incluindo um abaixo assinado com 273 assinaturas de estudantes e moradores, além da ficha de classificação da Escola Normal e Ginásio Estadual de Assis e fotografias do prédio desse estabelecimento de ensino local onde seria instalado o colégio pleiteado.

FIGURA 3 – PRIMEIRA PÁGINA DO ABAIXO ASSINADO JUNTADO AO PL 305, DE 1947.



FONTE: IMAGEM COLETADA *IN LOCO* PELOS AUTORES, OUT. 2015.

**CONSTA NO CABEÇALHO DO ABAIXO ASSINADO DIRIGIDO AO PRESIDENTE DA
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO:**

"NÓS, ABAIXO ASSINADOS, NA MAIORIA ESTUDANTES, MOÇOS QUE TEMOS UM IDEAL ELEVADO PARA CONOSCO MESMO E PARA COM A PÁTRIA, VIMOS, POR INTERMÉDIO DA PRESENTE À V. EXCIA A-FIM-DE QUE SE DIGNE EMPENHAR, JUNTAMENTE COM OS SRS DEPUTADOS, DEFENSORES LÍDIMOS DOS INTERESSES DO POVO, JUNTO À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, PARA QUE ASSIS SEJA DOTADA DE UM 'CURSO COLEGIAL — OS ANSEIOS SUPREMOS DA GENTE MOÇA ASSISENSE. IDÊNTICO PEDIDO JÁ FOI SOLICITADO, EM OUTUBRO DE 1.947, PELO SR. DEPUTADO, ULISSES GUIMARÃES, O QUAL TOMOU O N.º 305/47 E, JÁ OBTVE PARECER DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. CERTOS DA ATENÇÃO DE V. EXCIA À PRESENTE, SOMOS-LHE IMENSAMENTE GRATOS." (SÃO PAULO, 1947). SEÇÃO DE PESQUISA JURÍDICA, ALESP.

FIGURA 4 – FOTOGRAFIA DA ESCOLA NORMAL E GINÁSIO ESTADUAL DE ASSIS. (SÃO PAULO, 1947).



FONTE: SEÇÃO DE PESQUISA JURÍDICA, ALESP.

FIGURA 5 – FACHADA INTERNA DA ESCOLA NORMAL E GINÁSIO ESTADUAL DE ASSIS. (SÃO PAULO, 1947).



FONTE: SEÇÃO DE PESQUISA JURÍDICA, ALESP.

O abaixo assinado servia como uma estratégia de pressão e a Ficha de Classificação do Ginásio³ reiterava as boas condições das instalações pré-existent para criação do colégio (SÃO PAULO, 1953).⁴

Outro exemplo, refere-se ao Projeto de Lei nº 38, de 1953, de autoria do deputado Narciso Pieroni do Partido Social Progressista (PSP) para criação de um colégio estadual e escola normal em Americana. A criação do colégio foi justificada tendo em vista o “notável desenvolvimento e do ritmo extraordinariamente progressista desse município” que podia ser observado pelo centro industrial expressivo e a concentração populacional. Em maio de 1953, o deputado apresentou à Alesp um requerimento juntando documentos ao projeto de lei 38 constando “telegramas e ofícios dos quais seus dignos signatários manifestam aplauso ao projeto citado.” (SÃO PAULO, 1953). Tratava-se de um ofício da Câmara Municipal de Americana, assinado pelo Dr. Nicolau J. Abdalla, presidente, pedindo a aprovação do projeto; um ofício do Ginásio Estadual de Americana, assinado pela diretora e docentes da escola enaltecendo a iniciativa do deputado e reiterando as boas condições das instalações do ginásio estadual para transformação em colégio e, mais de 30 telegramas enviados ao deputado por estudantes e famílias importantes da cidade.

FIGURA 6 – TELEGRAMA ANEXADO AO PL N. 38, DE 1953.



CONSTA A SEGUINTE MENSAGEM: “PARABÉNS E AGRADECIMENTOS PELA APRESENTAÇÃO PROJETO 38, DE 1953. LUIZA MENEZES ALUNA DO GINÁSIO ESTADUAL AMERICANA.”

FONTE: SEÇÃO DE PESQUISA JURÍDICA, ALESP.

- 3 A Ficha de Classificação consistia em um detalhamento apresentado pelas escolas à Inspetoria do Ensino Secundário que avaliava a situação dos estabelecimentos escolares. Compreendia dados sobre salubridade, equipamentos, salas de aula, iluminação, mobiliário, salas especiais (auditório, biblioteca, sala de ciências, de desenho), instalações pra Educação Física, etc.
- 4 Devido à promulgação da Lei nº 623, de 4 de janeiro de 1950 criando colégios estaduais nas cidades de Assis, Batatais e Capivari, o PL n. 305, de 1947 ficou prejudicado e foi arquivado.

Na tramitação do projeto de lei de criação do Colégio Estadual em Americana participaram vários atores políticos e sociais. Além do deputado Narciso Pieroni, o prefeito, os vereadores, a comunidade escolar da Escola Normal e Ginásio Estadual e famílias gradas da localidade. Os inúmeros telegramas encaminhados ao deputado e à Alesp demonstravam o apoio dos munícipes de Americana à proposição do deputado Pieroni. Expressão contundente da mobilização de setores da população, reiterava o prestígio do deputado e sua força política na região.⁵

Em se tratando do Projeto de Lei n. 205, de 1958, apresentado pelo deputado André Franco Montoro do Partido Democrata Cristão (PDC), para criação de um colégio no bairro de Aparecida, município de Rio Claro, fica nítido no Parecer da Comissão de Educação e Cultura a força política das manifestações da população.

O deputado justificou a proposição do PL ressaltando a reivindicação dos moradores junto ao prefeito:

Atendendo a representação da população de Rio Claro, tendo à frente o Sr. José Felício Castelano, e considerando a inteira justiça da medida, apresentamos à Assembléia o presente projeto de lei.

Atualmente, todo o município de Rio Claro é servido apenas por um Ginásio Estadual e, mesmo assim, êste, no período da tarde, atende apenas aos cursos normais. Conclusão: é muito limitado o número de vagas para o curso ginásial. (...)

A criação de estabelecimento de ensino ora proposta virá possibilitar aos moradores do birro de Aparecida e demais bairros e distritos circunvizinhos maior número de vagas no curso ginásial e distância menor para os alunos. (SÃO PAULO, 1958).

O Parecer da Comissão de Educação e Cultura exarado em 9 de novembro de 1958 (Parecer nº 3.187/ 1958) reiterou as justificativas apresentadas pelo deputado Franco Montoro e destacou os documentos enviados pela população:

O autor instruiu a sua proposta com memoriais que lhe foram enviados pela população do bairro de Aparecida. Nesses documentos os moradores da localidade em questão solicitam a rápida tramitação do projeto, em virtude da urgente necessidade do estabelecimento de ensino.

As ponderações feitas pelo ilustre autor da proposta e a documentação juntada ao processo nos levam a opinar favoravelmente à sua aprovação. (SÃO PAULO, 1958).⁶

5 Em 3 de janeiro de 1954, foi promulgada a Lei nº 2.483 criando o Colégio e Escola Normal de Americana.

6 A Assembleia aprovou o projeto em 20 de abril de 1960 e o Colégio foi criado pela Lei nº 5.627, de 6 de maio de 1960.

FIGURA 7 – ABAIXO-ASSINADO DOS MORADORES DA CIDADE DE RIO CLARO, BAIRRO DE VILA APARECIDA SOLICITANDO “RÁPIDA TRAMITAÇÃO” DO PROJETO DE LEI N. 205, DE 1958.

Os abaixo-assinados, todos moradores na cidade de Rio Claro, no bairro de Vila Aparecida e adjacências, vêm, respeitosamente, solicitar de V.Exa. envida r todos os esforços possíveis para que tenha rápida tramitação o projeto de lei do dep. Franco Montoro, que cria um Ginásio Estadual neste Bairro, em virtude da premência que temos desse melhoramento público, face à falta de lugar no estabelecimento oficial do Estado para alunos que desejam ingressar no mesmo. Contando com o apoio decisivo de V.Exa. deixamos patente nosso agradecimento.

João Malavazzi
 Hermenegildo Luiz Trame
 Augusto Rubim
 Dora Lopes do Oliveira, mercado municipal
 Mauro Carlos
 Ubaldo de Figueiredo
 Iracema de Almeida
 Augusto de Figueiredo
 Roberto Costa
 Renato Germano Cassola
 José de Jesus
 João de Jesus

FONTE: SECÃO DE PESQUISA JURÍDICA, ALESP.

Pela análise da tramitação dos Projetos de Lei e dos pareceres exarados pelas Comissões da Assembleia Legislativa podemos observar o tempo de duração dos processos, a atuação de cada uma das Comissões, especialmente, da Comissão de Educação e Cultura e os vetos dos governadores. Esse percurso de cada proposição expõe a articulação empenhada pelos deputados e seus partidos políticos em relação à educação e as disputas internas no âmbito da Assembleia Legislativa.

Um dos embates mais emblemáticos nesse sentido foi o verificado entre a Comissão de Educação e Cultura buscando frear o ritmo desenfreado da expansão do secundário estabelecendo critérios técnicos e a pressão dos deputados para a

aprovação imediata de seus projetos de lei para atendimento das demandas e expectativas dos municípios.

Desde o início do restabelecimento do regime democrático, a Comissão de Educação e Cultura da ALESP buscou definir critérios para a criação de escolas públicas secundaristas, em virtude da demanda excessiva de proposições apresentadas pelos deputados estaduais. O critério inicialmente definido limitava a criação do ginásio oficial nos municípios que comprovassem o mínimo de 120 conclusões do curso primário anuais. Contudo, este critério logo se tornou inócuo, uma vez que vários municípios já em 1950 passaram a atingir o número mínimo e predeterminado de conclusões.

Vencida pelas pressões dos deputados, a Comissão de Educação e Cultura da ALESP decidiu manifestar-se favoravelmente a todos os Projetos de Lei de criação de ginásios e colégios explicitando, outrossim, seu desacordo com o modo indiscriminado que vinha sendo aprovada a criação de escolas sem levar em conta critérios técnicos de natureza educacional elaborados pelo Departamento de Educação e acatados por ela.

Isso pode ser visto, por exemplo, no Projeto de Lei nº 557, de 1950, apresentado pelo deputado Luiz Liarte para criação do Colégio Estadual (2º ciclo secundário) junto ao Ginásio Estadual “Basílio Machado”, na Vila Mariana, na cidade de São Paulo. Pelo parecer nº 334/5826/50, a Comissão de Educação e Cultura se manifestou nos seguintes termos:

A douta Comissão de Educação e Cultura, ao examinar casos anteriores, tem se manifestado favoravelmente à medida, conforme se pode ler no parecer n. 373/50, do qual anexamos avulso.

Entende esse órgão técnico que o assunto merece pesquisa estatística para determinar a conveniência ou não da instalação de novos colégios. O Plenário, contudo, como se diz nesse parecer, vem dispensando essa providência. (SÃO PAULO, 1950b).

No parecer anexado pela Comissão (Parecer nº 373/1950), são apresentados os argumentos pelos quais os relatores vinham defendendo a necessidade de se levar em conta critérios objetivos para a criação de ginásios e colégios tendo em vista as necessidades dos municípios e as prioridades no atendimento da população. O parecer reitera também as pressões dos deputados e a total desconsideração da apreciação feita pela Comissão de Educação.

A Comissão de Educação e Cultura desejaria examinar estatisticamente, na parte demográfica e na parte geográfica, os projetos de criação de colégios em diversos ginásios do Estado.

Verifica, entretanto, que todo o seu trabalho e todo o seu esforço seriam inúteis e perdidos. No Plenário, são apresentadas e aprovadas emendas que não atendem a qualquer critério, como se não houvessem estudos e pareceres elaborados com trabalho e objetividade.

Por isso resolve remeter ao Plenário, com parecer favorável, indiscriminadamente, todos os projetos de criação de colégios, que estavam em seu poder para exame.

Os srs. Deputados, na sua alta sabedoria decidam, cada caso de per si, ressalvada a responsabilidade da Comissão de Educação e Cultura, que declara não se sentir com deveres maiores que os da Assembleia soberana.” (SÃO PAULO, 1950b).

A posição da Comissão de Educação e Cultura reiterada na maioria dos Projetos de Lei de criação de ginásios e colégios na década de 1950 expõe o modo pelo qual a expansão do ensino secundário tornou-se dispositivo de negociação política no âmbito estadual e municipal.

Ainda a partir dos PLs, Diniz (2021) aponta que nos anos iniciais da década de 1960, os vetos do Poder Executivo a projetos de lei de criação de ginásios e colégios aumentaram. Os vetos parciais concentravam-se, sobretudo, na: a) não oferta do ensino médio (ginásial ou colegial), no período noturno, em grupos escolares, considerados inadequados ao funcionamento de um ginásio e/ou colégio; b) não criação de ginásios em distritos e/ou bairros de municípios que já possuíam ginásios e/ou colégios estaduais; e c) na inexistência de prédio próprio para a instalação dos estabelecimentos de ensino solicitados. Entre os motivos dos vetos totais do Poder Executivo à criação de ginásios e colégios prefigurava a expansão acelerada e sem planejamento da rede de escolar de nível médio:

A expansão acelerada da rede oficial de escolas de nível médio, sem planejamento prévio, acarretou e ainda vem acarretando, ao lado de aspectos positivos, inúmeros outros francamente negativos.

O simples aumento de número de escolas, sem os elementos indispensáveis ao seu funcionamento eficiente, como prédios, laboratórios, equipamentos e, especialmente, pessoal docente, servirá apenas para fins estatísticos, sem qualquer proveito para a coletividade. [...] (SÃO PAULO, 1961, 1963a, 1963b, 1964).

Nesse viés, chamam a atenção outros dois argumentos utilizados pelos governadores Adhemar de Barros e Abreu Sodré, encontrados nos PLs analisados, até então inéditos no processo de expansão da rede de ginásios e colégios no Estado de São Paulo: a resolução n. 8/63, do Conselho Estadual de Educação, e a lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967.

A resolução n. 8/63 do Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu normas para a expansão do sistema estadual de ensino médio, objetivava disciplinar a criação e instalação de ginásios, colégios, escolas normais e institutos de educação em território paulista. Quanto aos ginásios, a resolução condicionava a criação do primeiro estabelecimento ginasial aos seguintes requisitos:

- 1 - média de 100 conclusões anuais de curso primário, no triênio anterior;
- 2 - possibilidade de organização de quadro docente constituído por professores devidamente habilitados ou autorizados para a regência das disciplinas do primeiro ciclo de grau médio;
- 3 - prédio-próprio, com área de terreno, instalações e equipamento de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação ou, a falta destas, com as normas vigentes do Ministério da Educação e Cultura;
- 4 - regularidade da situação do ensino primário local com a matrícula das crianças escolarizáveis e com o funcionamento das escolas existentes, em dois períodos diários no máximo. (SÃO PAULO, 1963c).

Nessa direção, para a criação de ginásios em municípios que já possuíam pelo menos um ginásio, era necessário que fosse esgotada a capacidade de matrícula das unidades similares existentes e que fosse superior a 40.000 o quociente da divisão da população total do município pelo número de unidades similares já existentes.

No que concerne à instalação do ciclo colegial, os municípios pleiteantes deveriam atender aos seguintes requisitos:

- a) a existência de ginásio estadual em funcionamento, com lotação completa dos cargos docentes e administrativos;
- b) média mínima de 30 conclusões anuais de curso de 1º ciclo no triênio anterior;
- c) possibilidades de organização de quadro docente, constituído por professores devidamente habilitados ou autorizados, para a regência das disciplinas do segundo ciclo do curso secundário;
- d) prédio que satisfaça aos requisitos fixados na alínea 3 das normas relativas ao 1º ciclo e que conte com a instalação e equipamento adequados para o ensino de disciplinas de caráter prático ou experimental. (SÃO PAULO, 1963c).

Ademais,

Para a instalação, no Município, de novas unidades estaduais de 2º ciclo, seguintes à primeira é necessário que:

- a) esteja esgotada a capacidade de matrícula das unidades similares existentes;
- b) seja superior a 100.000 (cem mil), o quociente da divisão da população total do Município pelo número de unidades similares estaduais, já existentes;
- c) satisfaça a unidade a ser instalada aos requisitos mínimos estabelecidos. (SÃO PAULO, 1963c).

Como já mencionado, outro dispositivo utilizado no veto do Poder Executivo consistia na lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967, que estabelecia a criação de 50 ginásios e 20 colégios, atribuindo ao Conselho Estadual de Educação a definição das localidades onde seriam instalados tais estabelecimentos:

Artigo 1º - São criados 50 (cinquenta) Ginásios Estaduais e transformados em Colégios 20 (vinte) Ginásios Estaduais, todos na Capital.

Artigo 2º - A localização dos Ginásios e Colégios de que trata o artigo 1º será feita, em cada caso, por decreto do Poder Executivo, ficando a sua instalação na dependência de prévia autorização do Conselho Estadual de Educação. (SÃO PAULO, 1967).

Ao que tudo indica, a resolução n. 8/63 do Conselho Estadual de Educação punha obstáculos à criação de ginásios e colégios nos municípios do interior e litoral paulista, enquanto a lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967, atingia a capital. Insatisfeitos, os parlamentares, contrariando os vetos do Poder Executivo, criavam ginásios e colégios, à luz do artigo 25 da Constituição Estadual:

Artigo 25 - Se devolvido, será submetido o projeto, ou a parte vetada, a uma só discussão, com parecer ou sem ele, dentro do prazo de trinta dias contados da data do seu recebimento ou da reunião da Assembleia.

Parágrafo único - São necessários dois terços dos votos dos deputados presentes para a aprovação da disposição vetada, que então será promulgada pelo Presidente da Assembleia. (SÃO PAULO, 1947a).

Evidentemente, a sistemática adotada pelo Poder Executivo na expansão da rede de ginásios e colégios estaduais, especialmente no que tangia ao veto a PLs apresentados e aprovados na Alesp, ou ainda no contundente intervalo de

tempo desigual destinado à tramitação dos PLs apresentados, acirrava ainda mais as disputas que existiam e que definiam a estrutura do campo político que se configurava no Estado de São Paulo, enquanto relação de forças entre os agentes envolvidos nele.

Por último, vale assinalar a potencialidade dos Projetos de Lei para a análise das representações dos atores políticos sobre a educação secundária. Notamos que os projetos aprovados apresentavam justificativas que buscavam atender as demandas da população. Vários deputados alegavam o grande contingente de alunos que tendo concluído o curso primário paravam de estudar devido à falta de ginásio público no município e à distância e às dificuldades de locomoção dos alunos para outras localidades.

São José da Bela Vista é município que, por seu elevado grau de desenvolvimento, comporta perfeitamente a criação de um estabelecimento secundário de 1º ciclo. [...]

Ora, não é justo que um município, que contribui permanentemente com quantias elevadas ao Estado, veja sua juventude sacrificar-se culturalmente por falta de escolas adequadas. Deve o Estado socorrê-lo. (SÃO PAULO, 1957a).

O desenvolvimento alcançado pelo distrito de Santa Lúcia, do município de Araraquara, está a exigir a criação ali de um estabelecimento de ensino secundário de 1º ciclo. Existe no distrito número suficiente de alunos em idade ginásial, o que constitui uma garantia para o efetivo funcionamento da nova escola. (SÃO PAULO, 1957b).

Argumento similar foi também apresentado pelos deputados para a criação do 2º ciclo do secundário (criação de colégios), incidindo nesse caso, na necessidade de continuidade dos estudos de nível médio. A propósito, destacamos a justificativa apresentada pelo deputado João Gabriel Ribeiro para a criação do Colégio Estadual em Tambaú:

Tambaú é cidade que cresce a olhos vistos, pela fertilidade de suas terras e pela amenidade de seu clima, atraindo e fixando uma população já considerável, que dia a dia se desenvolve em proporções notáveis.

Do imenso grupo de cidades do nosso interior em franco e alentado progresso, Tambaú, é das que se colocam em plena vanguarda. Sua população escolar é avultada, e pelo seu número já admite a criação de um colégio. (...)

Tenhamos sempre em vista e como verdade que nunca é demais criar escolas. O que com elas se despende, recupera-se na cultura do povo, na sua instrução, em benefício da ordem moral e material. (SÃO PAULO, 1951a).

Apesar da alegação do deputado acerca da avultada população escolar de Tambaú, o projeto recebeu parecer desfavorável do governador do estado e da Comissão de Educação e Cultura. Em ofício encaminhado ao Presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo, deputado Asdrubal Eupitysses da Cunha, em 29 de novembro de 1952, o governador Lucas Nogueira Garcez pronunciou-se da seguinte maneira em relação ao projeto de lei:

Senhor Presidente:

Com relação ao Projeto de Lei nº 38, de 1951, que trata da criação de um colégio estadual na cidade de Tambaú, - tenho a honra de comunicar a Vossa Excelência que os órgãos técnicos da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, ouvidos sobre o assunto, - opinaram pela transferência, para época mais oportuna, da efetivação desta medida de ordem legislativa.

Inúmeras são as propostas de criação de ginásios, colégios e escolas normais em tramitação na Assembleia Legislativa. Não pode o Estado, assoberbado com tantos compromissos de natureza material e técnica no setor de educação secundária, assumir o encargo de todas estas novas proposições, razão pela qual, embora reconhecendo o elevado espírito público que as ditou, se vê o Executivo na contingência de limitar ao mínimo possível os projetos de lei que devam ser acolhidos no interesse do próprio ensino.

Em consequência, tendo verificado, tanto na Capital como no interior, quais os núcleos que deveria ter solucionados, preferencialmente, os seus problemas de educação secundária, o Poder Executivo sugere à nobre Assembléia Legislativa se transfira para época mais oportuna, a criação de que trata este Projeto de Lei. (SÃO PAULO, 1951a).

Reiterando a posição do governador, o parecer da Comissão de Educação e Cultura da ALESP alegou o desenvolvimento insuficiente de Tambaú para a criação de um ginásio:

A Assistência Técnica da Casa em parecer muito lógico e com a apreciação de dados compatíveis, chega à conclusão 'de que a localidade não tem desenvolvimento que determina a criação pretendida.' Reforma esta opinião a resposta do sr. Governador

‘... se transfira para época mais oportuna, a criação de que trata este Projeto de Lei. (fls.15)’ (SÃO PAULO, 1951a).

Em síntese, podemos dizer que os Projetos de Lei de criação de ginásios e colégios têm se revelado interessantes fontes de pesquisa para o estudo da expansão do ensino secundário e da atuação dos atores políticos nesse processo. Como qualquer fonte de pesquisa, ela também deve ser objeto de uma crítica aprofundada e deve ser cotejada com outras fontes no desenvolvimento da investigação histórica.

A partir do vai-e-vem que marca a tramitação de projetos de lei e dos subterfúgios e artifícios utilizados pelos deputados estaduais e do próprio Poder Executivo para lidar especialmente com os adversários, imprescindíveis na celeridade – mas também na demora – da aprovação ou veto dos projetos de lei, indica a relação as disputas internas no âmbito do legislativo estadual que, provavelmente, não deve ter se alterado na contemporaneidade. Não obstante, é inegável o potencial analítico dos Projetos de Lei, particularmente pelos indícios que oferece para o historiador da educação acercar-se dos meandros da Assembleia Legislativa, do funcionamento do campo político e das relações de força e poder implicados na expansão da escola pública.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D’A. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p. 25-37, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/987/2958>. Acesso em: 3 de jul. de 2016

BEISIEGEL, C. R. Ação política e expansão da rede escolar. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 8, p. 99-198, 1964.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília. n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

DINIZ, C. A. **A educação secundária no interior paulista: estudo histórico sobre o Ginásio Estadual de Matão (1940-1965)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

DINIZ, C. A. **A escola da juventude paulista: a expansão dos ginásios públicos e o campo político no Estado de São Paulo (1947-1963)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DINIZ, C. A. A atuação dos poderes executivo e legislativo na expansão dos ginásios e colégios estaduais no Estado de São Paulo (1963-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 21, n. 1, e. 169. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/53271>, 2021. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

DINIZ, C. A.; SOUZA, R. F. A colaboração dos municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1964). **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.1,

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA A HISTÓRIA DO
ENSINO SECUNDÁRIO (SÃO PAULO, 1947-1963)

p. 93-121, jan./abr. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47620>, 2019. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

FERREIRA, M. M. A nova “Velha História”: o retorno da História Política. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 10, p. 265-271, 1992. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/1937/1076>. Acesso em: 4 de jul. de 2016.

FRANZO, Y. C. S. **A expansão dos colégios públicos no estado de São Paulo (1947-1963)**. Relatório final de pesquisa de bolsa PIBIC-Ação Afirmativa. Araraquara, 2019. (mimeog.).

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL EM 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, nov. 1945, p. 283-310.

GIL, N. L. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2007.

RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SÃO PAULO (Estado). [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado de São Paulo de 1947**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1947a. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-antiores/constituicao-estadual-1947/>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **O ensino secundário e normal do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, 1949.

SÃO PAULO (Estado). **Sinopse estatística do ensino no Estado de São Paulo de 1962**. Departamento de Estatística do Estado. São Paulo, 1964.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 17.530, de 5 de setembro de 1947. Dispõe sobre a transferência de atribuições para o Departamento de Educação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 57, n. 203, p. 1, 7 set., 1947b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17530-05.09.1947.html>. Acesso em: 10 de mar. de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre criação e transformação de unidades escolares do ensino secundário. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 77, n. 26, p. 3, 10 fev., 1967. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=45779>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 1598, 11 de dezembro de 1950**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1950a.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 997, de 1950**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1950b.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 38, de 19 de janeiro de 1951**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1951a.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 637, de 19 de setembro de 1956**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1956.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 814, de 24 de julho de 1957**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1957a.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 941, de 7 de agosto de 1957**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1957b.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 1.880, 26 de novembro de 1957**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1957c.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 1.335, de 06 de dezembro de 1961**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1961.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 148, de 25 de março de 1963**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1963a.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 3.114, de 21 de novembro de 1963**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1963b.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 741, de 26 de junho de 1964**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1964.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução ALESP n. 59, de 09 de julho de 1951**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1951b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/resolucao.alesp/1951/original-resolucao.alesp-59-09.07.1951.html>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução CEE n. 8/63**. Estabelece normas para a expansão do sistema estadual de ensino médio. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 1963c.

SPROESSER. A. K. **Direito parlamentar: processo legislativo**. São Paulo: ALESP/SGP, 2000.

SOUZA, R. F.; DINIZ, C. A. A articulação entre estado e municípios na expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo. In: DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. (org.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia (MG): EDUFU, 2014. p. 213-252. (Série novas investigações, v. 5).

TEMPLO DA DISCIPLINA E DA ORDEM: O GYMNASIO PAES DE CARVALHO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Iza Helena Travassos Ferraz de Araújo,
Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Já ultrapassado século e meio de existência se situa, na história da educação brasileira, como segundo estabelecimento de ensino equiparado ao Colégio D. Pedro II. Autêntico templo do saber, nele tem se formado sucessivas gerações, contribuindo para a projeção de personalidades marcantes no desempenho de lideranças e posições de destaque na vida pública, na ciência, artes, magistratura e no magistério. (Pádua Costa, Jornal Diário do Pará de 28 de julho de 1991)

O *Gymnasio* Paes de Carvalho, atual Escola Estadual de Ensino Médio “Paes de Carvalho”, localizado em Belém do Pará, foi a primeira instituição pública de instrução secundária deste Estado e se tornou, a partir do período republicano, *locus* de formação de da elite política, econômica e social paraense. Dada sua importância, objetivamos neste texto discutir as finalidades que foram imputadas ao estabelecimento de ensino e as transformações curriculares ocorridas nesta instituição durante a primeira república.

Apoiados em Chervel (1990), entendemos que as finalidades da escola mudam de acordo com os contextos políticos, econômicos e sociais, já que

Pode-se globalmente supor que a **sociedade**, a **família**, a religião experimentaram, em determinada época da história, a **necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada**, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola condu-

zem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p. 187, grifos nossos).

Além de conhecer as finalidades, queremos analisar a seleção e organização das disciplinas que constituíram o currículo do *Gymnasio* Paes de Carvalho na primeira república.

O recorte temporal por nós adotado compreende 40 anos de história desta instituição, que contemplam os anos finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Devido parte deste período contemplar a mudança de nome sofrida pelo estabelecimento – originalmente *Lyceu* Paraense, posteriormente renomeado pelos republicanos de *Gymnasio* Paes de Carvalho -, optamos por utilizar o termo liceu/ginásio para nos referir ao estabelecimento de ensino.

Para fins de organização de escrita o lapso temporal foi dividido em duas partes, a primeira compreende os anos entre 1889 e 1900, quando o liceu/ginásio passou por diversas reformas curriculares, ponto de inflexão que alterou profundamente seu *status*, e a segunda compreende os anos entre 1901 e 1930, período áureo desta instituição, que passou para condição de ginásio modelo do Estado do Pará.

Consideramos ainda que os anos iniciais da República, no Pará, são marcados por disputas políticas e ideológicas na política paraense e pela ascensão econômica do Estado devido à produção gomífera na Amazônia, o que de alguma forma refletiu ou refratou no conjunto de reformas curriculares desta instituição. A partir do início do século XX, com a consolidação da República, o projeto de formação do homem republicano foi se solidificando, uma nova elite se formando e o currículo ganhando contornos mais definidos.

De modo a conhecer as finalidades imputadas ao ginásio, foi necessário fazer uma incursão sobre as fontes históricas relativas ao período. Utilizamos como fontes primárias principais os seguintes documentos: “O Pará e a Instrução Secundária – 1841/1910 (*Polyanthéa* comemorativa da fundação e inauguração do *Gymnasio* Paes de Carvalho), elaborado por Antonio Firmo Dias Cardoso Junior, diretor do ginásio no período de 1906 a 1917; “*Ephemerides* do ‘*Lyceu* Paraense’, actual *Gymnasio* ‘Paes de Carvalho’”, de autoria de Ignacio Baptista Moura, publicado no “Anuario de Belém”, em 1915; o relatório de José Veríssimo apresentado ao Governador do Estado, Justo Leite Chermont, intitulado “A instrução pública no Estado do Pará em 1890”.

Selecionamos estes documentos porque os mesmos apresentam informações relativas aos decretos, leis, avisos circulares, nomeações e eventos, que tiveram implicações nas mudanças ocorridas na instrução pública secundária do Pará. Estes documentos serão situados em seu contexto histórico para que possam ser com-

preendidos a partir de uma totalidade. Para desenvolver tal tarefa, foi importante fazer um levantamento das produções acadêmicas acerca da Primeira República no Pará, materializados em forma de livros, dissertações/teses e artigos, de modo a fazer um cotejamento entre as produções e a bibliografia e as fontes históricas.

Ademais, Chervel (1990, p. 190) nos alerta que “Não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino”, portanto, foi necessário analisar outras fontes históricas, principalmente as produzidas pelos próprios atores pedagógicos da instituição – docentes, diretores, secretários – que se materializaram em forma de Livro de Ofícios Expedidos (1904/1911), livro que contém cópias dos ofícios enviados pelo diretor da escola, e de Livro de Registro de Ponto Docente (1901/1902), que indicava as matérias ensinadas com seus respectivos professores e os horários das aulas, ambos encontrados no arquivo da escola “Paes de Carvalho”.

A IMPLEMENTAÇÃO DO REGIME REPUBLICANO NO PARÁ (1889-1900): A CONFIGURAÇÃO DE UMA “NOVA” ELITE PARAENSE

No Pará, a adesão à Proclamação da República ocorreu apenas no dia 16 de novembro de 1889, após os republicanos históricos receberem a notícia que veio da capital, o Rio de Janeiro. Carvalho (2012) afirma que esta notícia foi surpresa para quase todas as províncias, uma vez que todo o movimento para tomada do poder ocorria totalmente na capital. Apesar da pouca participação das províncias nesse processo, a proclamação trouxe expectativas de mudanças no quadro político, por parte dos que estavam totalmente alijados das decisões políticas nacionais e locais.

Embora a adesão à República no Pará tenha ocorrido de forma pacífica, os anos que se seguiram exigiram a atuação de um grupo de intelectuais orgânicos, que tiveram a responsabilidade de inculcar os ideais republicanos na população paraense, por meio da propaganda na imprensa, da exaltação de novos símbolos, das mudanças no calendário e da implantação de rituais e festejos (FARIAS, 2000; MOURA, 2008).

Segundo Carvalho (2012), existiam três correntes de ideias republicanas, a liberalista americana, que propunha a participação mínima do Estado e a formação de indivíduos autônomos; a jacobina, que defendia a democracia com a participação direta dos cidadãos; e a positivista, com inspiração francesa nas ideias de Augusto Comte. Apesar do positivismo não ser a única corrente, esta foi a corrente preponderante no Estado do Pará, cujas ideias, compartilhadas pelos republicanos históricos, se tornaram hegemônicas na construção de um projeto republicano em seus anos iniciais. Estas ideias tiveram suas origens na Europa, local onde se formava a elite brasileira e, principalmente, nas escolas militares do Rio de Janeiro, em especial, as do Exército (CARVALHO, 2012; FARIAS, 2000).

Farias (2000), ao analisar a atuação dos intelectuais na propaganda dos ideais republicanos no Pará, afirma que tais ideias já se faziam presentes neste Estado desde 1886, ano de fundação do Clube Republicano e da primeira publicação do jornal “A República”. O autor destaca que o período de 1889 a 1991 foi marcado por muitas disputas e conflitos entre os republicanos históricos e o republicanos adesistas, o que culminou na revolta de 11 de junho de 1891, período de constitucionalização deste regime político na instância estadual.

A etapa de propagação das ideias republicanas no Estado do Pará foi significativa por demonstrar que, apesar de um pequeno número, os históricos paraenses, pelo menos os mais envolvidos com a campanha republicana, representavam as vozes desprendidas pelos principais centros do republicanismo brasileiro. Os dirigentes do Clube Republicano do Pará eram jovens que, em sua maioria, não possuíam nenhum prestígio no Governo Imperial. (FARIAS, 2000, p. 35)

Os jovens republicanos históricos eram os intelectuais do grupo político que despontou com a proclamação da república, a atuação desses intelectuais foi diversificada, pois atuaram em diversas frentes: na política, na literatura, nas artes, na administração pública e na educação. Era necessário criar mecanismos para a manutenção do novo regime e para o estabelecimento de uma nova hegemonia. Apesar das expectativas em torno dos ideais republicanos, esse grupo continuava a privilegiar apenas uma pequena parte da população, que se tornou a nova elite da sociedade.

Os intelectuais paraenses, que assumiram a organização do novo grupo político-social que veio se destacar nos anos iniciais da República no Estado, em sua maioria, tinham a formação de engenheiros, militares e médicos (FARIAS, 2000; MORAES, 2009). Os engenheiros e militares tiveram sua formação em renomadas escolas do Rio de Janeiro, imbuídas dos ideais positivistas, enquanto que os médicos, tiveram sua formação na Europa, *locus* de efervescência cultural e intelectual da época.

Esses jovens se contrapunham aos republicanos adesistas, ligados os partidos Liberal e Conservador, representantes de uma continuidade política e ideológica, pautadas no liberalismo. Esses representantes do período monárquico aderiram ao novo regime, porém, não tinham mais o mesmo poder político. Entretanto, não se deram por vencidos totalmente e iniciaram uma luta para se manterem no poder, uma de suas estratégias na política foi a luta pela implantação do parlamentarismo (FARIAS, 2000). Podemos pensar que estes sobreviventes do antigo regime eram os intelectuais tradicionais que, travestidos de republicanos, desejavam a manutenção de seu grupo político-social no topo da pirâmide.

Essa disputa entre republicanos históricos e adesistas se materializou na construção de dois partidos: o Partido Republicano Paraense (PRP) e o Partido Republicano Democrático (PRD). Destaco a constituição dos partidos, porque eles refletem bem as estratégias dos intelectuais na luta pela hegemonia, que também utilizaram as propagandas em jornais (*ibidem*).

Nessa luta, saíram a frente os republicanos históricos com a instalação do governo provisório de Justo Leite Chermont, que assumiu até ser nomeado ministro pelo Governo Federal (1889-1891). Ele foi seguido por Lauro Sodré, primeiro governador eleito do Estado (1891-1897) e José Paes de Carvalho, governador eleito que foi homenageado com seu nome na única instituição pública de instrução secundária (1897-1901).

Ressaltamos que todos os três fizeram parte do Clube Republicano, eram positivistas e, embora não tivessem *status* político no período monárquico, eram oriundos de uma elite econômica que vinha se configurando em Belém do Pará. A fim de compreender o “surgimento” desta elite, é necessário destacar o crescimento econômico do Estado, a partir do *boom* do extrativismo da borracha, mais especificamente nas mudanças sociais ocorridas na capital.

Segundo Sarges (2010), na transição dos séculos XIX para o século XX, houve no Brasil um processo de transformação do espaço público de modo a propagar novos hábitos e uma estrutura urbana adequada às classes mais bem aquinhoadas. Em Belém, havia uma exigência, por parte dos grupos favorecidos economicamente pela borracha, de uma modernização desta cidade, pois era na capital que moravam os seringalistas, os comerciantes e os financistas dessa atividade econômica. Desta forma, a capital paraense passou por um processo de transformação, financiada pela produção gomífera, que significou a materialização da modernidade, expressa, inclusive, pela formação de elites. Mas quem eram essas elites?

Sarges (2010, p. 108) destaca que esta elite ia se compondo a partir de membros representantes da “burocracia” e da “oligarquia da terra”, oriundos do período colonial e dos primeiros anos do Império. Diante das transformações econômicas, esta elite teve que se adaptar de diversas formas, inclusive por meio de alianças matrimoniais já que “as relações sociais foram redefinidas a partir da formação e rearranjo de grupos sociais” (CANCELA, 2009, p. 24).

A elite paraense estava se (trans)formando, se adaptando ao novo modelo econômico e, futuramente, ao novo regime político, e é dentro desse contexto que devemos pensar no liceu/ginásio, marcado pela mudança de regime político, ascensão de novos intelectuais, formação de uma nova elite, mudanças econômicas no Estado, transformação urbanística e paisagística de Belém, formação de novos hábitos sociais e, principalmente, mudanças na instrução pública do estado, como veremos a seguir.

O LYCEU PARAENSE QUE OS REPUBLICANOS ENCONTRARAM: “AMONTOADO DESCONEXO DE AULAS E MATÉRIAS”

Mas em que estado se encontrava o *Lyceu* Paraense nos anos iniciais da República? Quais foram as primeiras ações do governo estadual republicano em relação a instrução pública secundária do Estado? Quais as transformações curriculares ocorridas no período de 1889 a 1900?

O ponto de partida para responder estas questões será o relatório de José Veríssimo, intelectual paraense, cujas obras e atuações tiveram repercussão em todo território nacional. Nascido em Óbidos, região oeste do Pará, estudou no Rio de Janeiro e depois retornou ao Pará, onde exerceu um cargo político e, em seguida, voltou ao Rio de Janeiro. Segundo Farias (2000, p. 85), “Após a proclamação, foi um republicano mais atuante, sendo nomeado, logo no primeiro ano do novo regime, Diretor de Instrução Pública. Após alguns meses, o literato deixou o cargo e partiu para o Rio de Janeiro”.

Em 12 de maio de 1890, José Veríssimo foi nomeado pelo governador do Estado, Justo Chermont, para assumir a *Direção Geral de Instrução Pública do Estado Federado do Pará*, cargo que estava sendo ocupado interinamente por José Ferreira Cantão, lente mais antigo do *Lyceu* Paraense, conforme legislação vigente na época. Antes mesmo da nomeação de José Veríssimo, o governador, usando de suas atribuições conferidas pelo Governo Federal, promulgou dois decretos, o primeiro, o Decreto n. 16 de 09 de janeiro de 1890, dividia em duas a cadeira de matemática, a primeira de aritmética e a segunda de geometria.

O segundo decreto de Justo Chermont, relativo a instrução secundária, foi o Decreto n. 149 de 07 de maio de 1890, no qual o governador prescreve o programa de ensino, dá regulamento à instrução pública e dispõe que o ensino secundário deve ser dado no *Lyceu* Paraense, em um curso de preparatórios exigido para a entrada nos cursos de ensino superior. A preocupação com preparação para entrada no ensino superior ocorria no âmbito local e nacional, isto acabou por caracterizar fortemente o ensino secundário como um ensino propedêutico. Quem eram os candidatos a cursar o ensino superior? Em sua maioria, membros de uma elite que enviava seus filhos para estudar na Europa ou em outras capitais brasileiras. Portanto, com este decreto, era dado mais um passo para que o liceu/ginásio se tornasse um *locus* de formação da elite.

Porém, o decreto mais importante, que trouxe mudanças mais significativas para a instrução secundária e, conseqüentemente, para o liceu/ginásio, foi o Decreto n. 162 de 12 de julho de 1890, que já apresenta o modo como deveria ser pensado o novo currículo da escola, pautado nos princípios positivistas de ordem e progresso. Antes de analisarmos as mudanças implementadas, vamos destacar a avaliação

que Veríssimo fez acerca do estado “lastimável” em que se encontrava a instrução pública do paraense, em especial, o liceu/ginásio, nesse período.

Esta avaliação acerca do liceu/ginásio encontra-se no relatório intitulado “*A Instrução Pública no Estado do Pará*” enviado ao governador em 31 de dezembro de 1890. Neste relatório, este diretor apresenta, de forma detalhada, dados sobre a instrução pública paraense, fazendo-lhe muitas críticas e apresentando algumas propostas. É possível identificar na fala de José Veríssimo, que ele detém grande conhecimento acerca do que se passava na Europa e nos Estados Unidos, fazendo várias referências aos modelos instrucionais destes povos. Pensamos que essa ligação com o novo e velho mundo se deu também porque Belém tinha uma estreita ligação com os EUA e a Europa, devido a criação de um porto de onde saíam e chegavam centenas de embarcações destes territórios, carregados de matéria-prima da borracha. Além disso, Malheiros (2011) afirma que os intelectuais nacionais faziam uma importação de ideias e modelos, considerados modernos, de países como França e Inglaterra, pois a Europa era um exemplo de modernidade a ser seguido.

Nesse relatório, Veríssimo faz uma citação direta de seu discurso de posse. Essa discurso de posse estava concatenado aos ideais republicanos do grupo político ao qual este intelectual estava ligado. Sua referência à Proclamação da República como revolução e o seu desejo por um processo de “regeneração e restauração da pátria” (VERÍSSIMO, 1890, p. IV), no qual a instrução pública seria a base da prosperidade nacional, nos mostra que o seu discurso estava imbuído dos princípios positivistas.

A partir deste discurso de Veríssimo, é possível identificar que a instrução pública deveria se tornar um dos mecanismos de inculcação de valores republicanos na sociedade paraense, para além das propagandas de jornais, símbolos e festejos. A instrução pública se tornava uma poderosa arma para a formação do homem republicano, portanto, era necessário reformulá-la, “dando-lhe um espírito, uma orientação e uma direcção novas e effectivas” (*ibidem*, p. V). Isso tinha forte implicações no currículo do liceu/ginásio, que deveria ser adequado aos novos princípios, tanto no que se refere aos programas de ensino, quanto ao conjunto de regras que deveriam ser implementadas nesta instituição.

É importante destacar que não somente a instrução pública secundária do Estado passava por problemas, mas a instrução pública de forma geral. Estes problemas eram relativos à própria expansão do extrativismo da borracha, ou seja, o Pará vivia uma grande contradição, uma vez que seu notável crescimento econômico não favorecia os investimentos na instrução pública e os lucros contemplavam apenas uma pequena parcela da população. Em Belém, essa contradição se tornava mais evidente, já que o único estabelecimento público de ensino secundário do Pará, de ensino completo do curso de humanidades e com todas as matérias exi-

gidas para a matrícula dos cursos superiores, era decadente e preterido diante das instituições privadas (VERÍSSIMO, 1890).

Esta “incoerência” começava pelo próprio prédio do liceu/ginásio que não estava “completamente adequado para seu fim”, além disso, quem entrasse naquele local veria

as paredes cobertas de pinturas infames, de escriptos indecentes, de desenho immoraes, e o desrespeito traduzindo-se por todos os modos em vaias e assuadas, em actos de grosseria, os alumnos não cumprimentarem siquer os lentes e superiores de chapéu na cabeça e cigarro na boca, certamente faria de nós o mais triste e deshonoroso conceito.

Não era possível que um regimen que se inaugurava com um intuito regenerador como o republicano, deixasse por mais tempo continuar n’esse estado o estabelecimento principal de instrucção publica do Estado. (VERÍSSIMO, 1890, p. 135-136).

A partir deste destaque de Veríssimo, pensamos nos porquês da preocupação do diretor com o prédio e os comportamentos dos alunos. Não acreditamos que fosse apenas por conta dos ideais republicanos de ordem e progresso, mas sim porque esse “estado decadente” feria os olhos da elite econômica que se instalava na cidade. Esta elite, que mandava seus filhos estudarem na Europa, provavelmente, não desejava que seus filhos estudassem em uma instituição com esse perfil. Era também uma imposição da elite, que se fizessem mudanças nesta instituição, para que se adequasse ao seu “padrão”.

A nova ordem econômica e a nova filosofia financeira nascida com a República impunham não somente a reordenação da cidade através de uma política de saneamento e embelezamento, mas também a remodelação dos hábitos e costumes sociais. Era preciso alinhar a cidade aos padrões da civilização europeia. Desse modo, a destruição da imagem da cidade desordenada, feia, promíscua, imunda, insalubre e insegura fazia parte de uma nova estratégia social no sentido de mostrar ao mundo civilizado (entenda-se Europa) que a cidade de Belém era símbolo do Progresso, imagem que se transformou na “obsessão coletiva da nova burguesia”. (SARGES, 2010, p. 20).

Ou seja, o *Lycen* Paraense, também deveria se adequar aos “padrões da civilização europeia”, acrescentamos ainda ao dos EUA, tanto em sua estrutura física, quanto na formação de hábitos e costumes condignos à classe dominante. Isto posto, podemos verificar que a primeira proposta de Veríssimo foi um projeto

de reforma do liceu/ginásio, que foi submetido e aprovado na congregação desta instituição

Assumindo a direção geral da instrução publica e a do Lyceu, que então lhe era anexa, procurei evocar immediatamente a reforma completa d'esse estabelecimento, que, mais do que inutil, se tornára nocivo, tal o estado de indisciplina e desmoralisação em que caíra.

Em uma relação do recente Congresso panamericano, li que na viagem faustosa que aos congressistas facultou fazerem através dos Estados-Unidos, o governo da grande Republica, nas cidades a que chegavam eram esses deputados levado sempre a visitar os estabelecimentos de instrução.

Queriam assim os Estados-Unidos não só revelar o seu interesse pelas coisas do espirito, como dar aos ilustres estrangeiros a prova de que a sua civilisação não é exclusivamente industrial.

Ai de nós se tivéssemos de ser julgados por estabelecimentos como era o Lyceu. (VERÍSSIMO, 1890, p. 135).

Outro destaque apresentado por Veríssimo se refere a gratuidade das matrículas na instituição, ele afirmava que “o investimento do Estado não tem retorno”, dada as condições em qual se encontrava. Ademais, outro argumento desfavorável a esta gratuidade, é referente ao índice de evasão dos alunos, apresentado por meio de tabelas, acrescentado de um comparativo de matrículas entre o liceu/ginásio e as instituições privadas de ensino secundário. No próprio relatório há uma seção destinada somente as instituições privadas do Estado.

Além de Veríssimo apresentar as “mazelas” do liceu, com expressões do tipo “nocivo à educação geral”; “corrompe a moralidade, falência completa da noção de dever, do respeito e da ordem”; “deplorável estado”; ele se refere ao programa de ensino desta instituição como um “amontoado desconexo de aulas e matérias”.

O Lyceu Paraense, unico estabelecimento publico de ensino completo das humanidades exigidas para matricula dos cursos superiores, está, como sabeis e lamentaes, no mais deploravel estado. Como meio de indisciplinar e desmoralisar a mocidade, dir-vos-ei francamente que não conheço nada mais perfeito. Os estudos estão organisados – si organização é licito chamar áquelle amontoado desconexo de aulas e materias – da maneira mais irracional, a ordem não existe e a indisciplina reina absolutamente. Tudo isto torna esse estabelecimento quasi inutil em relação a quanto custo ao Estado e, o que pior é, nocivo á educação geral, pela má lição de indisciplina e desordem que ali recebe a mocidade que o frequenta. (VERÍSSIMO, 1890, p. 136).

Para este diretor, não havia um “projeto” para o liceu/ginásio, que contemplasse um programa de ensino razoável e um conjunto de regras de condutas, que estivessem de acordo com ideias e princípios da classe dominante. Nesse sentido, Veríssimo, ao assumir esta direção, encontrava-se diante de um grande desafio curricular: determinar o que os alunos deveriam se tornar ao cursar o ensino secundário no liceu/ginásio e, conjuntamente, definir que conhecimentos deveriam constituir seu programa de ensino. A partir de seu relatório e do contexto histórico dos anos iniciais da república no Pará, é possível inferir sobre que tipo de identidade que o novo currículo do liceu/ginásio deveria formar. Podemos perceber que esse projeto de formação de identidade do homem republicano, membro de uma elite político-econômica do Estado, veio a se materializar nos anos seguintes. Afinal de contas, foram os ex-alunos, professores e ex-professores deste ginásio que configuraram grande parte da elite política, econômica e intelectual do Estado, ocupando os cargos de governadores do Estado ou de intendentess de Belém (RÊGO, 2002).

Quanto aos programas de ensino e a instalação de novas regras na instituição, devemos lançar um olhar especial sobre as leis e decretos que foram estabelecidos nesse período. Nos documentos “O Pará e a Instrução Secundária – 1841/1910” e “*Ephemerides do ‘Lyceu Paraense’, actual Gymnasio ‘Paes de Carvalho’*” há um conjunto de leis, decretos e atos que foram instituídos nesses anos iniciais do período republicano.

Os decretos de números 16 e 149 já foram citados anteriormente, cabe agora tratarmos da grande reforma curricular pela qual passaria o liceu/ginásio. Sobre esta reforma, fica claro que havia uma grande expectativa sobre como ficaria a instrução secundária, pois esperava-se que, após a mudança de regime político, houvesse grandes transformações no ensino, conforme relata o diretor do ginásio em 1910:

Por decreto n. 162, de 12 de Julho, foi dado o respectivo regulamento que, aguardando a reforma radical do ensino secundario pelo governo federal, limitou-se apenas a legislar sobre a parte disciplinar e economia geral do estabelecimento, declarando que a organização do ensino seria posteriormente estabelecida, afirmando, porém, a obrigação da dependencia logica das materias (FIRMO CARDOSO, 1910, P. 16).

Apesar da exigência de ter que aguardar uma reforma nacional, o decreto de 12 de julho já estabelecia as novas regras do liceu, uma vez que

Infelizmente n'esta reforma temos de attender ás exigencias do nosso publico e da nossa situação politica, que nos obriga a adop-

tar as normas do Governo Federal, afim de que possa o ensino secundario que distribue o Estado, servir para a matricula dos cursos superiores.

O que devemos, porém, é procurar que essas duas necessidades não prejudiquem de modo algum a organização e o desenvolvimento do nosso ensino secundario.

Foi forçado pela segunda d'essas exigencias que o projecto de reforma adiou a organização da parte propriamente do ensino, pois devendo o ensino secundario federal passar, ao que se diz, por uma reforma radical, não era possível sobre o nosso regulamentar sem saber qual seria essa reforma. (VERÍSSIMO, 1890, p. 137).

A reforma radical ao qual Veríssimo e Firmo Cardoso se referem, foi efetivada em 08 de novembro de 1890, pelo decreto federal n. 981, assinado pelo presidente Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca e pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Segundo Veríssimo, esta foi a primeira vez que se tentou organizar a instrução secundária no Brasil, excetuando o antigo curso do ex-Colégio Pedro II.

Nos documentos “O Pará e a Instrução Secundária – 1841/1910” e “Ephemerides do ‘Lyceu Paraense’, actual Gymnasio ‘Paes de Carvalho’” esta reforma federal não foi citada. Ambos fazem referência apenas ao decreto n. 372 de 13 de julho de 1891, no governo do Dr. Lauro Sodré, que manteve em suas bases o regulamento de 07 de maio de 1890. Os dois também destacam o artigo 225 que dispôs o seguinte: “o ensino secundário será dado no Liceu Paraense, em um curso de Ciências e Letras, organizado de acordo com as exigências do Governo Federal, para a matrícula nos cursos superiores da República”.

Veríssimo afirma em seu relatório que solicitou ao então diretor do liceu/ginásio, Alexandre Vaz Tavares, a organização de um novo regulamento, “codificando com o recentemente promulgado as alterações da reforma federal e adaptando-a ao nosso caso especial” (VERÍSSIMO, 1890, p. 141). Porém, o novo regulamento foi efetivado apenas em 28 de outubro de 1891, pelo decreto n. 417, quando Veríssimo já não ocupava mais o cargo de diretor de instrução pública do Estado.

Apesar da grande reforma efetuada sobre a instrução secundária brasileira ter sido implementada, de forma parcial, a partir de 1891, as bases materiais e morais do novo liceu/ginásio foram construídas no ano de 1890 na gestão de José Veríssimo a frente da Diretoria de Instrução Pública. Isto é, tão logo o Pará aderiu a República e em pleno auge da economia da borracha, foi iniciada uma reformulação do currículo para que o liceu/ginásio se tornasse *locus* de formação da elite política, econômica e social deste Estado. Seu prédio reformado, normas disciplinares

e pagamento de matrículas impostos, aliados ao projeto e inculcação dos ideais republicanos e de novos hábitos sociais, bem como, a luta pela hegemonia política, viriam atender o interesse de um projeto do Pará republicano.

O processo de transformação do liceu/ginásio já tinha sido iniciado e, em 08 de outubro de 1892, foi dado mais um passo em direção a elevação do *status* dessa instituição, quando o governador decretou a modificação do regulamento do liceu

de modo a pô-lo de accôrdo com o Gymnasio Nacional, afim de gosar da faculdade conferida pelo decreto do governo federal, n. 1.389, de 21 de Fevereiro de 1891, resolveu, de conformidade com a lei n. 63, de 30 de Agosto daquelle anno, baixar as modificações constantes do citado decreto, aumentando o numero de cadeiras, distribuindo as disciplinas em sete annos e dispondo sobre os concursos. (FIRMO CARDOSO, 1910, p. 16-17).

Essa modificação no regulamento ocorreu em caráter urgência, já que havia o interesse do governador fazer com que o liceu/ginásio obtivesse as mesmas vantagens do *Gymnasio* Nacional, o que se concretizou a partir do Decreto Federal n. 1.121, de 1 de novembro de 1892:

O Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil, attendendo ás informações prestadas pelo commissario fiscal do Governo sobre os programmas de ensino e modo por que são executados no Lyceo Paraense, resolve conceder a este estabelecimento de instrucção, na fôrma do disposto do decreto n. 1389, de 21 de fevereiro de 1891 as vantagens de que goza o Gymnasio Nacional e de que tratam os arts. 431 do decreto n. 1232 H, de 2 de janeiro de 1891, e 38, paragrapho único, do de n. 981, de 8 de novembro de 1890.

A partir da leitura do decreto, verificamos que este foi assinado pelo vice-presidente, Floriano Peixoto, que tinha fortes ligações políticas com o governador do Estado do Pará na época, Lauro Sodré. Lembremos que Carvalho (2012), afirmou que Lauro Sodré era florianista fanático e que era conspirador, portanto, é possível que tenha havido algum acordo político para que o liceu/ginásio obtivesse essas vantagens em tão pouco tempo, haja vista que a mudança em seu regulamento ocorreu com menos de 30 dias de antecedência deste decreto.

Porém, as vantagens obtidas só puderam ser gozadas a partir de 25 de janeiro de 1893, quando foi executada a equiparação, com a distribuição das matérias do curso integral, de acordo com os programas do *Gymnasio* Nacional. Segundo Firmo Cardoso (1910, p. 17), “A equiparação concorreu, desde logo, para o augmento da matricula no curso integral do Lyceu, até então, muito diminuta”.

Após a equiparação, toda alteração que fosse realizada no ginásio da capital federal, deveria ser adotada no liceu/ginásio. Ignacio Moura (1915), destacou em seu anuário, dois avisos do Ministério do Interior, um referente a obrigatoriedade do estudo de Inglês e Alemão e outro sobre o modelamento dos liceus estaduais ao *Gymnasio* Nacional, ambos publicados em setembro de 1894. Ou seja, dentre a documentação oficial do liceu/ginásio, há sempre uma referência ao que ocorria em âmbito nacional e no *Gymnasio* Nacional, isso nos mostra que esta instituição buscava sempre se adequar às constantes reformas curriculares.

Em 1895, pelo decreto n. 417 de 05 de janeiro, o programa de ensino e o plano de estudos do liceu/ginásio passou a ser completamente modelado pelo *Gymnasio* Nacional. Com base neste decreto, é possível apreender que o liceu/ginásio deveria ofertar as mesmas matérias, com os mesmos conteúdos e a mesma distribuição de tempo, estabelecidos pelo ginásio modelo da capital federal.

A partir de 1898, por meio do decreto n. 542 de 23 de março, o ensino de Geografia passou a ser cadeira do curso integral de Ciências e Letras do liceu/ginásio. Ao averiguar o programa de ensino do *Gymnasio* Nacional, identificamos que esta matéria já se constituía a quarta cadeira daquele ginásio, o que nos dá indícios de que havia uma relação temporal assíncrona no que se refere a inclusão/exclusão de matérias e alterações de conteúdos estabelecidas.

O último decreto do qual obtivemos registro por meio das fontes históricas, referente ao período de 1889 a 1900, foi o decreto n. 798 de 08 de janeiro de 1900, referente a uma reforma do liceu/ginásio, para que este melhor encaminhasse o ensino de acordo com a organização do *Gymnasio* Nacional. O que reafirma a constante preocupação do governo estadual em seguir o que era estabelecido pela instituição padrão.

Todos os decretos elencados, seja por Ignacio Moura ou Antônio Firmo Cardoso, professor e diretor do liceu/ginásio, respectivamente, demonstram o conjunto de ações do governo estadual para que o liceu/ginásio “acompanhasse” o que era determinado pelo *Gymnasio* Nacional. Dessa forma, compreendemos que o currículo da instituição modelo era o “currículo prescrito” ou “currículo oficial” da época, determinado pela administração federal e sancionado pela congregação do ginásio. Apesar do conjunto de decretos que citamos, pensamos se realmente o nosso liceu/ginásio implementava este currículo. Afinal de contas, é necessário pensar que havia a atuação de uma intelectualidade paraense dentro e fora desta instituição, além de interesses políticos e demandas da nova elite econômica.

Portanto, as finalidades imputadas ao liceu/ginásio, tão logo foi instaurado o novo regime político no Pará, atendiam aos interesses dos intelectuais orgânicos desse novo regime, de uma nova elite econômica do estado e de uma nova intelec-

tualidade que atuava dentro e fora desta instituição. Dentre estes interesses, havia o de equiparar o *Lyceu* Paraense ao *Gymnasio* Nacional, para que os alunos egressos pudessem entrar no ensino superior, reformando seu ensino e suas regras de conduta. Ao longo do ensino secundário, os alunos deveriam ser (trans)formados, se adequando ao novo modelo de sociedade e aos interesses desses grupos.

Os decretos nos apontam que havia uma “corrida” do nosso liceu/ginásio, em busca de atender às normas e regulamentos implementados pelo “currículo oficial”, porém, convém a nós pensarmos em como se materializava essa “corrida” nos programas de ensino implementados pelo liceu/ginásio. Para isso, é necessário contextualizar o *Gymnasio* Paes de Carvalho nas primeiras décadas do século XX, como veremos a seguir.

AS TRANSFORMAÇÕES PROMOVIDAS PELOS REPUBLICANOS NO GYMNASIO PAES DE CARVALHO

José Paes de Carvalho governou o Estado no período de 01/02/1897 a 01/02/1900, sendo sucedido por Augusto Montenegro, que venceu Justo Chermont nas eleições. Saía Paes de Carvalho do Governo do Estado, mas permanecia Antônio Lemos na Intendência de Belém, político que havia assumido no mesmo ano que Paes de Carvalho, porém permaneceu neste cargo até o ano de 1911. Apesar de Paes de Carvalho ter atuado no Clube Republicano junto com Lauro Sodré e Justo Chermont, nessas eleições, ele se uniu a Antônio Lemos e fez campanha para a vitória de Augusto Montenegro (BORGES, 1983). Antônio Lemos, figura ilustre da história de Belém, é considerado o grande responsável pelos projetos urbanísticos e paisagísticos desta capital e era grande inimigo político de Lauro Sodré.

Destacamos esta contradição para mostrar que entre os republicanos históricos que no início do processo tinham uma voz uníssona, passaram a ter divergências internas que culminaram com o lançamento de candidatos distintos. Não havia mais o medo de um retrocesso, representado pelas figuras políticas sobreviventes do período monárquico, eram novos interesses (pessoais e coletivos) em jogo, interesses que se divergiram e que culminaram na formação de novos partidos e novas lideranças.

Em meio a estas tramas políticas e ao significativo desenvolvimento da capital paraense, há o coroamento do processo de equiparação do liceu/ginásio, que vinha sendo galgado desde os anos iniciais da República.

Em virtude do decreto n. 959, de 9 de fevereiro de 1901, firmado pelo governador dr. Augusto Montenegro, o *Lyceu* Paraense passou a denominar-se *Gymnasio* “Paes de Carvalho”, como justo e merecido preito e homenagem ao eminente paraense, dr. José Paes de Carvalho, ex-governador do Estado. (FIRMO CARDOSO, 1910, p. 19)

A escolha deste nome não foi ingênua, mas carregada dos interesses que estavam sendo disputados na cena política paraense. Paes de Carvalho apoiou Augusto Montenegro nas eleições, este eleito, nos seus primeiros dias de governo lhe fez uma homenagem, colocando seu nome na única instituição pública de ensino secundário do Pará, que almejava se tornar um ginásio modelo na capital. Além disso, Paes de Carvalho era um representante legítimo dos republicanos históricos e teve seu nome escrito na história do Pará, como aquele que depôs o presidente da Província no dia 16 de novembro de 1889 (BORGES, 1983). Quanto ao uso do termo *gymnasio*, este já estava sendo utilizado pelo Colégio Pedro II, que passou a ser denominado *Gymnasio* Nacional desde o ano de 1890, quando Benjamim Constant, então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, restabeleceu as seções de internato e externato deste colégio.

A mudança de nome ocorreu logo após a chamada reforma Epitácio Pessoa, instituída pelo Decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901, e a instituição de novo regulamento do *Gymnasio* Nacional, pelo Decreto n. 3.914, de 26 de janeiro do mesmo ano. Segundo Nagle (1974, p. 144),

Esta **segunda reforma** republicana consolida o regime de equiparação, aplicando-o indiscriminadamente aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares. Pela generalização das equiparações – sujeitas a medidas federais fiscalizadoras e uniformizadoras –, a reforma de 1901, mantendo o exame de madureza, programa a implantação do regime de estudos seriados, ou seja, do curso ginásial, em substituição aos exames parcelados de preparatórios. Nessa reforma, embora o exame de madureza continue com a importante tarefa de elevar o nível de estudos, é a equiparação generalizada que se impõe como mecanismo de atuação do Poder Central. Consequentemente, o Ginásio Nacional assume a função modeladora de todos os estabelecimentos secundários, públicos e particulares (grifos nossos).

Sobre o número de matrículas no liceu/ginásio, o *boom* das matrículas ocorreu mesmo a partir de 1902, após a segunda reforma republicana, a mudança de nome e, finalmente, a mudança de *status* desta instituição. Apesar dos ideais republicanos e da necessidade de ampliar a oferta da educação para a população brasileira, a implementação dos ginásios era voltada apenas para uma parte desta população, de onde, deveria surgir a elite intelectual do Brasil (ABUD, 1996).

Ao fazer uma leitura das leis, decretos e avisos circulares indicados nas fontes analisadas, presume-se que o ginásio constantemente se “atualizava”, a fim de atender as regras da equiparação, porém, ao fazer a leitura do Livro de Registro de

Ponto Docente (1901/1902), encontramos discrepâncias entre o que era requerido e o que era efetivado. Tomamos como referência os programas de ensino do *Gymnasio* Nacional, do período de 1850 a 1930, publicados por Vechia e Lorenz (1998), e fizemos um comparativo com o objetivo de situar o contexto no qual estava inserida a disciplina escolar matemática, conforme veremos a seguir.

Segundo Vechia e Lorenz (1998), os programas do *Gymnasio* Nacional no período da Primeira República foram publicados nos anos de 1892, 1893, 1895, 1898, 1912, 1915, 1926, 1929 e 1931. A referência mais antiga acerca de um programa de ensino do *Gymnasio* Paes de Carvalho foi obtida por meio do Livro de Ponto Docente dos anos de 1901-1902, encontrado no arquivo da escola “Paes de Carvalho”.

O programa de 1898 do *Gymnasio* Nacional foi nosso ponto de partida, já que este deveria ser a referência a ser seguida pelo *Gymnasio* Paes de Carvalho, no ano de 1901 e nos seguintes. Dessa forma, analisamos o Livro de Ponto Docente do ano de 1901, do qual foi possível conhecer as matérias que eram ensinadas nesta instituição, em seguida, fizemos um comparativo com o programa oficial do ginásio da capital federal.

Ao fazer o comparativo, foi possível verificar que o nosso ginásio não ofertava o sétimo ano, que consistia na conclusão do curso clássico daquela instituição. Desde 1898, quando foi realizada uma “sub-reforma” no *Gymnasio* Nacional, este passou a ofertar dois tipos de cursos, o curso realista ou propedêutico, com duração máxima de seis anos, e o curso clássico o humanista, que poderia ser concluído em sete anos (POLON, 2004).

Além disso, a partir da análise do Livro de Registro de Ponto Docente (1901/1902), foi possível perceber que haviam muitas discrepâncias entre os programas das duas instituições, já que neste livro não consta a oferta de matérias como ginástica e música, e indica a oferta de outras disciplinas que não estavam no programa *Gymnasio* Nacional. Isso nos leva a pensar que o *Gymnasio* Paes de Carvalho não seguia o programa “prescrito” pelo *Gymnasio* Nacional. Não pretendemos aqui explicar o porquê dessas dessemelhanças entre os programas, mas vamos destacar as discrepâncias relativas a disciplina escolar matemática.

No primeiro e segundo ano, os alunos de ambas as instituições estudavam aritmética; no terceiro ano, os alunos do ginásio da capital federal estudavam aritmética e álgebra, enquanto que os alunos da capital paraense estudavam geometria e álgebra; no quarto ano, o programa oficial prescrevia o estudo da aritmética, álgebra e geometria e trigonometria, enquanto que os alunos do nosso ginásio estudavam apenas geometria e trigonometria; no quinto ano, o programa prescrevia o estudo das mesmas matérias do ano anterior, além do cálculo e geometria descritiva, enquanto que no Pará, não se estudava nenhuma matéria relativa a matemática;

o programa do sexto ano contemplava todas as matérias relativas a matemática do ano anterior, porém, na capital paraense se estudava, simplesmente, matemática.

Com o exemplo da disciplina escolar matemática, é possível notar o quão distantes eram os programas de ensino dessas duas instituições, embora o *Gymnasio* Paes de Carvalho fosse equiparado ao *Gymnasio* Nacional. Apesar dos decretos e regulamentos e das medidas federais fiscalizadoras e uniformizadoras, o ginásio da capital paraense não acompanhava o mesmo plano de estudos da instituição modelo dos estabelecimentos do ensino secundário, pelo menos não de forma síncrona.

Ignacio Moura, em seu anuário, faz referência a Lei n. 834 de 24 de outubro de 1902 que autorizou a reorganização do *Gymnasio* Paes de Carvalho e da Escola Normal, o que demonstra que as “reorganizações” do ginásio eram constantes. A circular do Ministério da Justiça e Negócios Interiores de 18 de março de 1909 reforça que os estabelecimentos equiparados deveriam, entrando em execução o regime de maturidade, observar as disposições do regulamento do *Gymnasio* Nacional. Somente no ano de 1909 que foi autorizada mais uma reforma do *Gymnasio* Paes de Carvalho, pela Lei n. 1082 de 14 de outubro, seguida pelo decreto n. 1664 de 20 de janeiro de 1910, que deu novo regulamento ao ginásio da capital paraense. Este novo regulamento, em conjunto com o código dos institutos oficiais de ensino superior e secundário, prevaleceu até a efetivação da terceira reforma republicana. Dessa forma,

Capitulados os principais elementos históricos sobre a marcha da instrução secundária entre nós, não podemos deixar de dizer que, na propaganda e forma de ensino, o nosso Estado tem-se avantajado e pôde orgulhar-se da instrução sólida e real, que ministra. (FIRMO CARDOSO, 1910, p. 20).

Ou seja, a primeira instituição pública de ensino secundário do Pará, em seus 69 anos de história, passou de um estado decadente para o um estado florescente. No período de 1901 a 1910 o ginásio consolidou o seu processo de ascensão na sociedade paraense. Porém, apesar do *status* de estabelecimento equiparado ser um dos contribuintes para ascensão do ginásio, esse regime de equiparação não ocorria sem críticas por parte da direção desta instituição. De modo a ilustrar essa afirmação, faremos referência ao documento “Relatório do *Gymnasio* Paes de Carvalho de 1906”, elaborado pelo diretor da época, denominados na documentação analisada como Dr. Firmo Cardoso, e transcrito no livro de Rêgo (2002).

Firmo Cardoso foi nomeado pelo Governador do Estado da época, Augusto Montenegro, que o retirou da direção da Escola Normal, encaminhando-lhe para a direção do ginásio. A nomeação do diretor do ginásio era feita diretamente pelo governador do Estado, portanto, um cargo político. A figura deste diretor

representa a estreita ligação entre o *Gymnasio* Paes de Carvalho e os políticos da época, além disso, em nossa visão, ele era um verdadeiro representante da nova elite paraense. Este diretor era natural de Belém do Pará e obteve o grau de bacharel pela Faculdade de Direito de Recife, em 1893. Segundo Rêgo (2002), exerceu vários cargos públicos, dentre eles, funcionário aduaneiro do Pará, diretor de um Externato em Cametá, Inspetor Escolar na capital, Diretor Geral da Instrução Pública e diretor do *Gymnasio* Paes de Carvalho. Além de bacharel, era jornalista e escritor, e chegou a exercer fortes influências na opinião pública deste estado, já que foi proprietário e redator do jornal “Diário de Notícias”, no período de 28 de janeiro a 14 de junho de 1891, dentre outras ações nas imprensas paraense e nacional. Ademais,

Foi deputado estadual no ano de 1899. Foi membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro; do Grêmio Literário da Bahia; dos Congressos de Instrução e Geografia; membro *d'honneur de la Société Academique de Histoire Internationale; de Academie Vitor Hugo; de l'Academie des Sciences, Arts et Lettres; de La Renaissance Nationale Société d'Instruction et d'Education Populaire*, de Paris. (RÊGO, 2002, p. 210).

Era um intelectual no sentido do literato, membro de academias e sociedades francesas e, com certeza, um grande articulador político, já que permaneceu como diretor o ginásio por onze anos e três governos distintos, o de Augusto Montenegro (1901-1909), o de João Antônio Luis Coelho (1909-19013) e o de Eneias Martins Pinheiro (1913-1917). O relatório elaborado e enviado por Firmo Cardoso foi enviado ao Secretário de Estado da Instrução Pública no dia 22 de novembro de 1906, nele, o diretor relata que

o ensino, como acontece no Ginásio Nacional, internato e externato modelos, e em em todos os colégios equiparados, muito deixa a desejar, em consequência dos programas e disciplinas acumuladas e escusadas, que ocasionam a sua improficuidade, à vista da organização e disposição pesada e defeituosa, que representa. (FIRMO CARDOSO, 1906, *apud* RÊGO, 2002, 166).

Na visão deste diretor, o currículo do ensino secundário brasileiro, embora tivesse a função de preparar os alunos para a entrada no ensino superior, não tinha uma “organização estável e profícua” e não havia nele uma “boa escolha e conveniente distribuição das disciplinas”.

Ainda, como causa do mau estado e confusão da instrução secundária, consigna-se com muita razão, os exames parcelados de

preparatórios, a disposição de lei que mandou considerar finais e válidos para a matrícula nas escolas superiores exames feitos desde o 2º ano do curso integral e adiamento dos exames de maturidade, o que modifica, por completo, a verdadeira organização ginasial, que tem por fim proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos do ensino superior e para obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras (*ibidem*, p. 167)

Essa leitura de Firmo Cardoso sobre a organização das disciplinas, nos remete às críticas feitas por José Veríssimo no ano de 1890, porém, desta vez, a crítica se refere a uma organização curricular nacional. O diretor enfatiza o grande crescimento do número de matrículas no ginásio desde o processo de equiparação. Ele aponta que “De 1894 a 1906 a matrícula geral elevou-se a 1.282 alunos e 171 alunas”. Por meio deste relatório é possível conhecer também os comissários do Governo Federal que exerciam as funções de fiscal de ensino no ginásio, outro cargo de cunho estritamente político.

Mas, o que parece mais incomodar o diretor da época, eram os exames, sobre os quais fez as seguintes críticas:

Estou firmemente convencido de que, se a instrução secundária entre nós, como no Ginásio Nacional e em todos os estabelecimentos equiparados deixa tanto a desejar, quanto mais a que se acha entregue à iniciativa popular, que se preocupa mais em mercantilizar o ensino, empregando recursos imagináveis para obter aprovação fácil de seus alunos, contando com a benevolência dos examinadores, principalmente daqueles que, como professores oficiais, são chamados a co-participar no comércio do ensino.

Felizmente, consigno, que houve toda a justiça e seriedade no julgamento das provas desses candidatos, a maior parte atirados a exames com certeza de serem aprovados, porque tinham na banca o explicador ou contavam com o empenho deste ou daquele...

Força é confessar, perdida essa esperança, levantou-se a gritar contra alguns lentes examinadores, que procederam com toda a imparcialidade e isenção, alheios aos empenhos e aos interesses dos proprietários dos colégios (*ibidem*, p. 181)

Destacamos esta fala do diretor no relatório, porque consideramos de suma importância as críticas que ele faz acerca dos exames. É possível percebermos que a avaliação não ocorria de forma tão confiável e que haviam muitos interesses, inclusive políticos, envolvidos nas aprovações dos alunos.

Este relatório nos mostra uma visão parcial da parte sobre o todo, ou seja, como a direção do ginásio compreendia e criticava as prescrições nacionais. É pos-

sível verificar que o diretor tinha amplo conhecimento das leis/resoluções/decretos, e do que se passava a nível local e nacional. Consideramos relevante destacar que havia um descontentamento deste diretor acerca do currículo, mais especificamente sobre a organização das disciplinas e as avaliações. É importante lembrar que o curso seriado não havia tido êxito e que os preparatórios tinham sido novamente prorrogados até 1908 (NAGLE, 1974).

Segundo Nagle (1974) a partir do ano de 1911, a instrução secundária brasileira passa por uma grande reformulação, aprovada pelo Decreto n. 8.659 de 5 de abril, publicada no dia seguinte no Diário Oficial da capital federal, que revogava as medidas oficializadoras da Reforma Eptácio Pessoa, eliminando as cartas e certificações emitidas pelo *Gymnasio* Nacional e estabelecimentos equiparados, como condição necessária para a entrada no ensino superior.

Diante das prescrições da Lei Orgânica, desaparece a necessidade de um curso secundário modelo, papel que vinha exercendo o Ginásio Nacional. O ensino oficial uniforme, do sistema de 1901 cede lugar, então, a um ensino livre, diversificado e flexível, a realizar-se em estabelecimentos autônomos (*idem*, p. 145).

No Pará, esta reforma foi tema de correspondência entre o diretor do *Gymansio* Paes de Carvalho e o Desembargador Secretário de Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública. Esta comunicação foi feita via Ofício n. 29 de 22 de abril de 1911, que iniciava com uma referência ao decreto e ao regulamento do *Gymnasio* Nacional, seguida de sua descrição e de uma avaliação por parte do diretor do ginásio

Sem gozarem de privilegio de qualquer especie, os institutos até então subordinados ao Ministério do Interior, são de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático como do administrativo (art. 1 e 2 da lei organica).

No Colégio Pedro 2º, em virtude dessa lei, se ensinarão as disciplinas do ensino fundamental, com o seu desenvolvimento litterario e scientifico (art. 4) ficando esse ensino desopprimido da condição subalterna de mero preparatorio para as acedemias (art. 6).

Tendo por fim proporcionar uma cultura geral de carater essencialmente pratico applicavel a todas as exigencias da vida, difundir o ensino das sciencias e letras (art. 1 do regulamento do Collegio Pedro 2º), as materias serão ensinadas em seis series; obedecendo a seguinte tabela (art. 8 do cit. reg.) (LIVRO DE OFÍCIOS EXPEDIDOS, 1904/1911).

Após citar as matérias a serem estudadas em cada ano e fazer referência a nomeação de novos professores para este estabelecimento de ensino, ele faz referência aos programas de cada matéria e às certificações.

Foram extintas as cadeiras de litteratura, logica e mecanica e astronomia e creadas as de instrucção civica e noções de direito, de hygiene e o ensino de gymnastica, tendo sido adoptados os exames por secções, estatuido a passagem por simples promoção, abolido os concursos, sendo os programmas de ensino organizados pelos professores e aprovados pela congregação. Ao concluir a 6ª serie, será entregue ao aluno um certificado do ensino fundamental (art. 10 do cit. reg.).

Pela disposição do art. 139 da lei organica, cabe as congregações dos institutos de ensino, por força de autonomia administrativa e didática, modificar ou reformar as disposições regulamentares e as inerentes a intima economia deles, eleger seu diretor e apresentar a escolha do governo os candidatos ao lugar de professor ordinario, mas isso, a meu ver, não podendo dar a este gymnasio completa desoficialização por ser mantido pelo Estado e assim sujeito a sua dependencia e fiscalização official, sem pretender entrar e considerações sobre a nova forma dada a diffusão do ensino das sciencias e das lettras, consulto a V. Exa. como devo agir ante a reforma decretada, pois, a organização do ensino secundario ou fundamental estatuida pela referida lei organica e regulamento do Collegio Pedro 2º, apezar de entrar em execução desde já, só se applica aos alumnos que se matricularam no corrente anno, na primeira serie do respectivo curso (art. 138 da lei org. citada) (grifos nossos). (LIVRO DE OFÍCIOS EXPEDIDOS, 1904/1911)

Apesar da consulta ao desembargador, o diretor propõe que somente o ensino dos alunos da primeira série devia ser regulado pelos novos programas organizados pelos respectivos professores, com acréscimo apenas do ensino de ginástica, para o qual era necessária a nomeação do mestre em caráter de urgência. Quanto a esta matéria, verificamos que desde 1901 não era ofertada pelo ginásio, embora estivesse presente no programa prescrito pelo *Gymnasio* Nacional. Foram necessários dez anos para que a mesma fosse incluída no programa de ensino desta instituição. Desta forma, privilegiavam-se outras disciplinas, consideradas mais importantes no modelo de curso propedêutico que se constituía o ensino secundário, apesar das tentativas de reformas.

Podemos identificar isso na fala do diretor Firmo Cardoso, no Ofício n. 29 de 22 de abril de 1911, quando este se refere aos alunos dos anos posteriores, que não deveriam ser atingidos pela reforma de 1911, já que devia “lhes ser ministrado o ensino de modo a continuarem a adquirir a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em sciencias e letras”. O diretor conclui o ofício afirmando que

Tal é, o que veio determinar a reforma do ensino, cuja regulamentação para este estabelecimento virá a ser indispensável:

Felizmente, a instrução fundamental pela mesma reforma, mantendo (contra a divisão cyclica atacada pela nossa delegação no 1º Congresso de Instrução Secundaria), a integridade do ensino, veio dar honroso relevo a essa ideia que a mesma delegação irreduutivelmente sustentou como V. Exa. verá do relatório que vos será apresentado (LIVRO DE OFÍCIOS EXPEDIDOS, 1904/1911).

Este ofício nos dá algumas pistas para situarmos o *Gymnasio* Paes de Carvalho no início da segunda década do século XX. Em primeiro lugar, havia uma relação direta com o Desembargador Secretário de Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública, que se revela através de numerosos ofícios com os mais variados temas referentes a esta instituição. Todas as ações do diretor do ginásio, como representante máximo deste estabelecimento de ensino, deveriam ter a anuência do Estado e deveriam estar de acordo com os decretos federais e regulamentos do *Gymnasio* Nacional, que o diretor denomina como Colégio Pedro II.

O diretor demonstra ter uma avaliação crítica relativa a nova reforma e expõe a participação ativa de uma delegação paraense em um evento nacional relativo a instrução pública, isto nos possibilita pensar que o Pará não se encontrava totalmente alijado das decisões nacionais sobre a instrução secundária. Apesar da reforma estabelecer um regime de “amplas autonomias” e sem os “privilégios escolares” (NAGLE, 1974, p. 144), o ginásio da capital paraense opta pela não “completa desoficialização” de seu ensino, com o argumento de que era mantido pelo Estado.

Embora a correspondência entre diretor e desembargador tenha ocorrido tão logo foi anunciada a reforma, foi somente o Decreto n. 1920, de 3 de agosto de 1912, que materializou a reforma do *Gymnasio* Paes de Carvalho, pois foi este que deu novo regulamento ao ginásio e determinou a criação das cadeiras de Noções de Higiene, de Instrução Cívica e Noções Gerais de Direito e de Educação Física, além de extinguir a cadeira de Mecânica. Novamente identificamos a falta de sincronia, no que se refere a implantação de reformas, entre o estabelecimento de ensino modelo e o estabelecimento de ensino da capital paraense.

Além do ofício, dois outros documentos nos ajudam a compreender as transformações curriculares ocorridas no *Gymnasio* Paes de Carvalho nas primeiras décadas do século XX. São estes “Memória histórica do anno de 1911” e “Memória histórica do anno de 1912”, ambos elaborados por Firmo Cardoso e transcritos por Rêgo (2002).

Estes documentos consistem em relatórios anuais apresentados ao governo do Estado, com descrição das atividades e um balanço sobre o ano letivo que findava. No documento “Memória histórica do anno de 1911”, é possível capturar a forma como o diretor da época, Firmo Cardoso, avaliou a reforma ocorrida neste ano:

Como em toda parte, o nosso ensino secundário, o nosso ano ginasial, foi bastante acidentado.

A reforma do ensino que nos encheu de tristeza, e contra a qual, em conferência pública, sem a responsabilidade da direção desta casa, lavramos nosso protesto, veio causar muitos tropeços e profunda revolução em nossa instrução secundária, com a remodelação decretada, a 5 de abril, por uma lei promulgada pelo poder executivo.

Daí o ensino vacilante, o estudo desanimado e deficiente (FIRMO CARDOSO, 1911, *apud* RÊGO, 2002, p. 187).

Nagle (1974, p. 145) afirma que essa reforma estava “em franco desacordo com as condições do meio escolar brasileiro” e as palavras do diretor do ginásio expõem o descontentamento não só da direção do ginásio da capital paraense, mas de todas as instituições públicas de ensino secundário. O diretor faz críticas contundentes ao Ministro do Interior, Rivadavia Corrêa, e à reforma:

a reforma ocasionou a maior desordem no ensino, por ser imperfeita, incompleta, cheia de erros, de vícios, de lacunas e verdadeiros disparates, que a sua principal evolução – o exame de admissão – não atenua nem resolve o problema da moralidade nos cursos básicos e fará descer ainda mais baixo o nível da nossa cultura, pondo em sobressalto, não diremos a opinião pública, mas com certeza todos os interessados na questão do ensino (FIRMO CARDOSO, 1911, *apud* RÊGO, 2002, p. 188).

Neste documento, o diretor faz referências às finalidades imputadas ao ginásio nos anos iniciais da República, que foram traduzidas em leis e reformas, que acabaram, no futuro, desvirtuando do espírito republicano. Devemos chamar a atenção ao fato de que havia no Pará, um movimento pela autonomia do *Gymnasio*

Paes de Carvalho e contra o processo de equiparação dos estabelecimentos particulares, não temos como afirmar se este movimento incluía os demais professores da instituição, mas nas palavras do diretor:

O benemérito Governador do Estado, em sua última e notável mensagem, pediu e obteve autorização que lhe permite dar novo regulamento a este ginásio, atendendo ter encontrado o Estado na *plena posse de sua liberdade* para dar ao curso ginásial a organização que melhor lhe parecer.

Pedimos venia, porém, para ponderar que na alteração do nosso estatuto de ensino devemos evitar com todo o cuidado um passo em falso, porque a semente da nova reforma não germinará; terá apenas a duração, se ainda assim for o governo do Sr. Rivadávia, porque ela, como foi feita, não promove o engrandecimento econômico da nossa Pátria, não veio dar impulso decisivo às suas instituições de ensino.

Também pensamos que devemos afastar de nós tudo quanto possa chamar de *equiparação* do ensino. (...)

Aceitável e compreensível era, sem dúvida alguma, a equiparação dos liceus e ginásios estaduais, onde a vigilância do governo de cada Estado garantia a efetividade de seus fins.

Mas estender-se essa equiparação aos estabelecimentos particulares, foi implantar o mais perigoso de todos os comércios, ocasionando desastrosos e danosos efeitos ao ensino. (FIRMO CARDOSO, 1911, *apud* Rêgo, 2002, p. 189)

Porém, no ano de 1912, este mesmo diretor parece “mudar” de ideia no que se refere a reforma promovida pelo Ministro Rivadávia,

A última reforma federal do ensino secundário e superior da República, que realizou uma obra doutrinária de grande alcance e vital patriotismo, acabando com o regime da equiparação e eliminando os preparatórios, que os substitui por um exame de admissão nas faculdades, veio determinar a transformação do nosso ensino secundário, de modo mais proveitoso e útil, que, reorganizado pelo decreto n.1920, de 3 de agosto do ano findo, atendeu melhor às conveniências do ensino.

Mas como as leis do ensino não podem ter um caráter fixo e imóvel na atualidade, devendo por isso constituir um organismo sempre vivo, que evolua com as necessidades da sociedade, em continuar a honrar, como pensava quando foi consultado sobre a

nova reorganização, que a manter-se os exames de admissão não bastava a divisão do curso em séries correspondente a seis anos, recebendo os alunos no fim o diploma de bacharéis em Ciências e Letras, seria conveniente que depois da 3ª série fosse facultado, ao que quisessem, o estudo somente das disciplinas de que precisassem para a admissão nas escolas de ensino superior a que se destinassem (FIRMO CARDOSO, 1911, *apud* Rêgo, 2002, p. 201).

Acreditamos que a mudança de postura do diretor em relação à reforma de 1911 tenha se dado por dois motivos, o primeiro relativo as suas próprias convicções relativas ao processo de equiparação, pois se posicionava contra à equiparação do estabelecimentos de ensino particulares, que tinha sido regulamentada em 1901; segundo, devido a sua atuação como vice-presidente do primeiro e segundo Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, evento criado na gestão do Ministro Rivadávia Corrêa, ocorridos nos anos de 1911 e 1912. Devemos lembrar que Firmo Cardoso representava uma elite do Estado do Pará e, de certa forma, atuava nas causas de interesses dessa elite. Além disso, seu cargo era político, carregado de interesses dos governantes da época, não só a nível local, como nacional.

Quanto ao programa de ensino dessa instituição, no ano de 1911, permanecia o mesmo do ano de 1906. É importante lembrar que o *Gymnasio* Nacional só lançou um novo programa de ensino no ano de 1912, e que o novo regimento do *Gymnasio* Paes de Carvalho só foi instituído em agosto deste ano também.

É possível apreender, a partir dos programas de ensino de 1901, do relatório do ano letivo de 1906 e do horário de aulas semanais de 1911, que o período de consolidação da República foi também um período de estabilidade para o currículo desta instituição, pois não houve alteração relevante em seu plano de estudos. Este currículo, em conformidade com o que acontecia no ensino secundário nacional, privilegiava as disciplinas tradicionais (línguas, matemáticas, geografia e história), com a predominância dos estudos literários sobre os estudos científicos; seus programas de ensino eram extensos e sobrecarregados de assuntos; e o ensino era memorialístico, livresco e desenvolvido por meio da exposição e recitação (NAGLE, 1974).

Os alunos do *Gymansio* Paes de Carvalho estudavam de segunda à sábado, no horário de 07h às 11h, mas nem sempre em todos os horários. Não há indicação de intervalos para lanches, ou mesmo, intervalos entre as aulas. Cada professor que ia para uma turma assinava o livro de ponto. A partir do ano de 1920, além de assinar o livro de ponto, o professor deveria descrever o ponto explicado.

Mas quem eram os alunos do ginásio? Já vimos que o ginásio foi reestruturado e teve seu currículo reformulado a partir do período republicano para atender os interesses de uma nova elite que se configurava no Pará. Além disso, o governo, apesar dos ideais republicanos, não ampliou as oportunidades para entrada no

ensino secundário, e mantinha o *Gymnasio* Paes de Carvalho como único estabelecimento de público de ensino secundário do Pará, além de único estabelecimento equiparado ao *Gymnasio* Nacional. Dessa forma, se tornou *locus* de formação de jovens afortunados, e seu ensino um “instrumento de manutenção de *status* social e de ascensão a este *status*” (NAGLE, 1974, p. 147). Este movimento não destoava do que acontecia nacionalmente, já que esta era uma característica do ensino secundário brasileiro deste período, que se destinava a selecionar e preparar a elite do país (*ibidem*).

Entretanto, além dessa descrição geral acerca dos alunos, obtivemos por meio do Livro de Ofícios Expedidos (1904/1911) uma descrição dos alunos por parte do diretor da escola, em uma situação que nos ajuda a compreender melhor o perfil destes alunos. O primeiro documento ao qual vamos nos referir é o Ofício de n. 35, de 02 de agosto de 1910, com destino ao Chefe de Polícia. Neste ofício, o diretor dá uma resposta ao ofício n. 350 recebido no dia 30 de julho, que não foi encontrado dentre a documentação analisada, no qual o Chefe de Polícia da época apresenta denúncias feitas pelos comerciantes das redondezas do ginásio, contra os alunos do ginásio. Apesar de não ter tido acesso ao ofício recebido pelo diretor, é possível apreender que neste é dado conhecimento ao diretor sobre o que os alunos do ginásio faziam quando estavam fora da escola e solicitava providências, por parte do diretor, em relação ao comportamento dos alunos.

Em resposta, o diretor afirma sua responsabilidade é manter a disciplina e a ordem nos limites determinados pelo regulamento da instituição, mas que procedeu a minuciosa sindicância em consideração a solicitação do Chefe de Polícia. Em seguida, descreve que todos os resultados da investigação feita no ginásio apontam que a culpa foi dos comerciantes e não dos alunos, finalizando o ofício com a seguinte afirmação:

O vosso officio referindo-se em geral aos alumnos deste estabelecimento, sem mencionar os nomes dos apontados ou denunciados na tal reclamação veio, com pezar, abranger uma pleiade de moços dignos, filhos de carinhosos paes, em sua maior parte de sentimentos nobres, estudiosos e que sabem elevar o nome e prestigio de sua classe, dando os mais satisfatorios exemplos no cumprimento de seus deveres. (LIVRO DE OFÍCIOS EXPEDIDOS, 1904/1910).

Porém, esta não foi uma única reclamação contra os alunos do ginásio, conflitos entre os alunos e os comerciantes da área também foi tema do Ofício n. 40, de 27 de abril de 1911, enviado ao Desembargador Secretário de Estado do Interior,

Justiça e Instrução Pública. Este ofício foi enviado ao desembargador no mesmo dia em que foi publicada notícia acerca do conflito, porque o diretor desejava adiantar explicações ao mesmo, afirmando que a notícia era falsa, oriunda de pessoas que desejavam pôr em dúvida a disciplina do ginásio. Novamente o diretor saiu em defesa dos alunos, ou melhor, da disciplina e da ordem que desejavam-se imputar ao ginásio tão logo se instalou a república no Pará.

Longe de apresentar uma relação de causa e efeito, desejamos destacar que houve transformações significativas no currículo do *Gymnasio* Paes de Carvalho, ao longo dos primeiros 20 anos do período republicano. Se José Veríssimo, em 1890, destacava o ginásio como sendo um local de indisciplina e desordem, com alunos desrespeitosos e grosseiros (VERÍSSIMO, 1890); Antônio Firmo Cardoso, em 1911 e 1912, enaltecia o ginásio, como templo da disciplina e da ordem, e defendia seus alunos, que ele descrevia como estudiosos, filhos de pais com sentimentos nobres, que cumpriam seus deveres e elevavam o prestígio de sua classe (RÊGO, 2002).

A despeito do comportamento dos alunos que, de acordo com os ofícios, não eram tão ordeiros e disciplinados quanto o diretor da época desejava aparentar, podemos afirmar que o projeto de formação do homem republicano paraense, entendido aqui como membro da nova elite, formada pelos filhos da classe que criou fortuna a partir da economia gomífera e dos rearranjos dos grupos sociais da época e que viviam os louros da *belle époque* da capital paraense, havia se tornado vitorioso. O *Gymnasio* Paes de Carvalho se tornara o *locus* de formação da elite paraense, com elevado *status* reconhecido não somente no Pará, mas também no Brasil, com atuação de seus professores e diretores em congressos brasileiros de instrução, em cargos públicos e, principalmente, na política. O objetivo principal do ginásio, ao longo desses anos, conforme o que acontecia em nível nacional, era encaminhar seus alunos para os institutos superiores, que deveriam compor a “elite intelectual” do Pará e do Brasil, contribuindo para que ficassem à margem do ensino secundário brasileiro, mais de 90% dos adolescentes (NAGLE, 1974).

Afirmamos isto porque em nenhuma das fontes históricas analisadas, identificamos uma preocupação com a expansão do ensino secundário no Pará, a preocupação constante era em melhor preparar os alunos para o ensino superior. Somente quando crescia o número de alunos que se matriculavam no ginásio é que se tomavam providências para melhor atendê-los.

As tentativas de mudanças mais significativas para a constituição do ensino secundário brasileiro ocorreram a partir de 1925, com a publicação do decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro, conhecida como reforma “Rocha Vaz”, a quinta e última reforma da Primeira República. Suas principais características foram a implantação de um ensino seriado, com frequência obrigatória, e o aumento da fiscalização do

governo quanto à instrução secundária em todo país (NAGLE, 1974). Porém, segundo Valente (2004), a obrigatoriedade de seriação apenas adaptou-se ao sistema dos preparatórios, o que fez permanecer um ensino secundário propedêutico que melhor atendia às solicitações de ingresso no ensino superior. Ademais, é importante destacar que permaneceu a equiparação, que tornou-se o “instrumento oficial de uniformização dos ginásios estaduais” (NAGLE, 1974, p. 152).

O *Gymnasio* Paes e Carvalho permaneceria com a condição de estabelecimento equiparado e, desta forma, sujeito a fiscalizações por parte do Conselho Nacional de Ensino e com a obrigatoriedade de sempre se adequar às mudanças ocorridas na organização curricular do *Gymnasio* Nacional. Isto posto, entendemos que, apesar das particularidades locais, a instrução secundária paraense não se furta aos problemas existentes na constituição do currículo do ensino secundário brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A história e o ensino temático. In: MONTEIRO, J. M.; BLAJ, I. (org). **Histórias & utopias**. Textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 492-501. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/?p=16734>. Acesso em: 20/06/2013
- ALVES, E. M. S. **O Atheneu Sergipense**: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908). Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BORGES, R. **Pará Republicano (1824-1928): ensaio histórico**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1983. (Coleção História do Pará. Série Arthur Vianna).
- CANCELA, C. D. Famílias de elite: transformação da riqueza e alianças matrimoniais. Belém 1870-1920. In: **TOPOI**, v. 10, n. 18, jan-jun. De 2009, p. 24-38.
- CARDOSO, A. F. **O Pará e a Instrução Secundária – 1841/1910** (*Polyanthéa* comemorativa da fundação e inauguração do *Gymnasio* Paes de Carvalho). Pará, Typ da “Papellaria Americana”, 1910.
- CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FARIAS, W. G. **Os intelectuais e a República: 1886-1891**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Curso Internacional de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Belém, 2000.
- MALHEIROS, R. G. Tensões e negociações entre Igreja e Estado: arrazoamentos e acordos políticos em um período de aceleradas transformações (1883 a 1891). In: **MNEME – Revista de Humanidades**, 11(29), jan./jul. 2011.
- MORAES, T. C. **A engenharia da história**: natureza, geografia e historiografia na Amazônia. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2009.

MOURA, D. de A. **A República paraense em festa (1890-1911)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2008.

MOURA, I. B. *Ephemerides do 'Lyceu Paraense', actual Gymnasio 'Paes de Carvalho'*. Publicado no Anuario de Belém, 1915. In: RÊGO, C. S. de M. **Subsídios para a história do Colégio Estadual "Paes de Carvalho"**. Belém, EDUFPA / L&A Editora, 2002.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

POLON, T. L. P. **Políticas públicas para o ensino médio nos anos 90: a trajetória do Colégio Pedro II / RJ**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2004.

RÊGO, C. S. de M. **Subsídios para a história do Colégio Estadual "Paes de Carvalho"**. Belém, EDUFPA / L&A Editora, 2002.

SARGES, M. de N. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. 3 ed. Belém: Paka-Tatu, 2010. (Coleção Açai).

VALENTE, W. R. (org.). **O nascimento da matemática no ginásio**. São Paulo: Annalube; FAPESP, 2004.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VERÍSSIMO, J. **A instrução pública no Estado do Pará em 1890**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Justo Chermont. Pará: Diretoria Geral de Instrução Publica, 1890.

A ESCRITA SATÍRICA DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO (1864-1899): REFLEXÕES SOBRE AS HUMANIDADES

Maria das Graças de Loiola Madeira

Este texto destaca a escrita satírica de professores do Liceu de Maceió e das aulas secundárias avulsas do Penedo, a partir da herança do ensino clássico. Os mestres colaboravam com a imprensa periódica alagoana e pernambucana do século XIX, da qual foram selecionadas publicações que tinham em comum a sátira (SO-ETHE, 1998), uma forma literária que compunha as Humanidades. É a partir dessa linguagem literária (CAMBI; GIAMBALVO, 2008), que os professores constituíram uma formação crítica ainda contemporânea. O argumento em torno do qual o ensino da tradição clássica latina recorria apenas à memória e à repetição (CHERVEL; COMPÈRE, 1999) não se sustenta na escrita em debate dos professores.

Para análise foram escolhidas publicações de três professores que pertenceram a gerações distintas: o mestre de Latim do Liceu de Maceió, o sacerdote Manoel Amâncio das Dores Chaves (1864), o professor de Francês do Penedo, que cursou Humanidades na cidade natal, José Vicente d'Araújo Batinga (1876) e o mestre de História Geral do Liceu Alagoano¹, o bacharel Manoel Aristeu

¹ Em relação aos nomes dos "liceus" em Alagoas. No Império havia o Liceu de Maceió, na República a instituição recebeu o título de Liceu Alagoano. Ainda no Império as cadeiras de Francês e de Latim eram também ministradas em Penedo. O professor José Vicente Batinga era professor, por exemplo, da cadeira de Francês, uma das mais antigas da Província. Na República as cadeiras avulsas foram reunidas no Liceu do Penedo, somando-se a outras criadas, num total de oito. Com vida breve o Liceu do Penedo foi extinto em 1908. O Liceu Alagoano, sediado em Maceió, alcançou longa trajetória, seguindo até 1942 quando se transformou em Colégio Alagoano (DUARTE, 1961).

Goulart de Andrade (1899). A sátira como recurso literário compunha o ensino das artes liberais desde a Antiguidade, que passaram a ser conhecidas por Humanidades. É expressiva a quantidade de autores que usavam essa forma de se expressar no universo greco-romano, desde Sócrates, Plauto, Horácio, Juvenal, Sêneca, Luciano, Cícero. Para o poeta romano Horácio, a sátira era um modo de dizer a verdade rindo, mesmo quando se reportasse a temas áridos.

Para André Chervel e Marie-Madeleine Compère (1999) as Humanidades ensinadas na França tinham no centro “[...] os autores romanos e os exercícios de composição em latim”[...] (p. 150). Na acepção de Franco Cambi (1999) as *humanitas* ganharam contornos mais amplos, desde a cultura literária, filosófica à científica cuja finalidade era formar exclusivamente os homens livres ou aqueles considerados capazes de alcançar níveis elevados no exercício da racionalidade. Os saberes da literatura, da filosofia, da gramática, da música, da matemática, da astrologia, da filosofia e da física tornariam o sujeito um cidadão universal, um ser do mundo, por meio exclusivo da formação. Na argumentação dos autores franceses, no ensino tradicional da república das Luzes “[...] as humanidades clássicas definem-se, antes e principalmente, por uma educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica”. (Ibid.). Uma de suas qualidades certamente não era a formação de um espírito crítico, pois o ensino se ocupava na constituição de leitores imitadores, decoradores e declamadores de textos antigos conformados às normas recebidas. Alunos formados por autores clássicos latinos eram associados a uma elite conservadora preparada para o mando e distante dos problemas vividos e dos negócios, devido ao interesse em se tornarem parecidos mais com os antigos do que com os do seu tempo. As apreciações de Chervel e Compère (1999) compõem um conjunto de críticas à cultura clássica latina, desde o século XVII, com maior intensidade nos séculos XIX e XX. Regra geral, as impressões negativas do perfil do ensino das Humanidades tornaram quase invisíveis os recursos literários contidos nas obras clássicas que promoviam a formação de um pensamento crítico e resistente ao tempo. É o caso da sátira, forma literária preferida de literatos desde a Antiguidade Clássica como Lucílio, Plauto, Horácio, Cícero, Sêneca² e Luciano³.

2 Após a morte do Imperador Cláudio (54 d. C) Sêneca elaborou uma sátira sob o título *Apocolocintose do Divino Cláudio*, como forma de contestar a homenagem do senado romano ao *princeps* morto. O sofrimento no exílio na Ilha de Córsega imputado por Cláudio levou Sêneca ao “revide literário”.

3 Embora carregasse um nome latino e tenha vivido sob o Império Romano, Luciano de Samósata escreveu suas obras satíricas em grego. Chama atenção à importância dada pelo autor satírico as experiências pessoais como fundamento da escrita. Não por acaso, Homero será um dos autores mais satirizados nas obras por tratar do que não viveu.

Utilizando-se dessa forma literária específica, eles foram grandes observadores e críticos dos seus respectivos contextos.

Como antecipado, a partir do século XVII, com a crítica em torno da tradição clássica latina no ensino das Humanidades esboçou-se outra proposta de formação escolar na qual teria centralidade o estudo da natureza, das coisas e do mundo vivido. A ciência e seus métodos na obra de René Descartes no *Discurso do Método* teria um impacto importante nas diretrizes futuras do ensino, impulsionando uma cultura escolar mais laica e produtiva. (CAMBI, 1999). O “aprender fazendo” movido pelas ciências físicas e naturais seria forte aliado na formação proposta por J. Locke no século XVII, e na ampla aceitação d’A *Didática Magna*, de Comenius, por promoverem um saber mais útil do que aquele contido nos livros e na memória. As exigências de uma sociedade operosa foram se impondo ao longo dos séculos, especialmente na formação humana que deveria portar saberes aplicáveis à nova ordem social.

O vigor da sátira como forma literária oriunda dos textos clássicos se manteve fortemente nos literatos, poetas, romancistas e contistas dos séculos seguintes, mas ficou distante, por certo, da máxima de formar o sujeito produtivo na Modernidade. Efetivamente o exercício da escrita satírica era geralmente de autores que se portavam como observadores, de fora, mas não abstraídos dos seus respectivos contextos sociais.

No século XIX as exigências do estado nacional para os ensinos físico-geográficos das nações, a memorização dos “modelos-cívico” e o ensino das normas gramaticais da língua vernácula seriam dissecados de quaisquer elementos filosóficos e ficcionais que não fossem potencialmente aplicáveis ao progresso da vida material. Em relação ao ensino de literatura, W. Benjamin (2016) argumenta acerca do privilégio do ensino da ciência histórica da literatura pelos “historiadores literatos pragmáticos”. Na vertente dos governos civis converteu-se o ensino da literatura na memória dos vultos civis sagrados, no início do século XIX na Alemanha: “De modo mais ou menos deliberado renunciou-se à ênfase na História para permutá-la com base nas Ciências Naturais”. (p. 15). O autor argumenta que era uma época de apogeu da “doutrina positivista” interessada pela História da Literatura para uso doméstico e burguês: o destaque para a periodização exata, a seleção dos gênios civis, dos fatos, portanto, um gigantesco cortejo triunfal de vultos alemães ideais que a fundamentaram (p. 17).

No Brasil, a cultura clássica se manteve forte no currículo dos colégios e dos liceus do século XIX até as décadas iniciais do século XX. A chegada da imprensa periódica permitiu conhecer mais de perto a pertinência dessa tradição na formação intelectual. O que se observa na produção periódica é que poetas,

romancistas, dramaturgos, cronistas foram os principais colaboradores dos impressos nos seus variados formatos. Custeados na maioria das vezes pelos cargos ocupados nos ensinos primário ou secundário, esses intelectuais estabeleceram um forte vínculo entre literatura, imprensa e magistério. No ofício de mestres e literatos eles tinham grande audiência de suas produções. Mestres de Retórica, de Poética e de línguas portavam um vasto patrimônio de cultura literária que mobilizavam nas traduções, nos romances, nas rimas poéticas e nas crônicas que iam a público.

Nas décadas iniciais do século XX o conteúdo das Humanidades fora cada vez mais relegado para o terreno da literatura e da ficção, de pouco prestígio no currículo das escolas primária e secundária. Conteúdos didáticos dissecados da literatura ganharam força, como lembra Benjamin, pois tinham o propósito de atender a demanda do novo tempo. Parte dos mestres passou a separar a ficção do conteúdo escolar, limitando-se a composição de livros de leitura e didáticos, mais simplificados e palatáveis na formação dos estudantes.

A SÁTIRA NAS HUMANIDADES

Para Paulo Soethe (1998), a sátira remete a um gênero histórico, desde a tradição clássica, com desdobramentos até a contemporaneidade. Uma das vertentes mais conhecidas é a vinculada a Luciano de Samósata, que tinha no riso um meio de denúncia das falsas verdades pregadas por oradores sofistas e a crítica aos costumes. De certo, há uma multiplicidade de significados e também de recursos linguísticos utilizados pelos clássicos latinos para a escrita satírica: a poesia, o conto e a crônica. Cambi e Giambolvo (2008) argumentam que esta forma literária deve ser considerada como artefato cultural que pode se transformar em objeto de formação crítica, de autonomia, de vigília de um contexto social.

Na escrita periódica aqui analisada chama atenção à contemporaneidade dos textos satíricos na forma de poesia, crônica e crítica literária, e do quanto tal gênero se revigorou com o tempo, manifestando uma perspectiva de mundo. Regra geral, o recurso satírico solicita uma vasta cultura literária e histórica que põe os sujeitos como observadores atentos aos contextos de vida. O autor protegido pelo tratamento literário da realidade, a transfigura. O uso, por exemplo, de pseudônimo o preserva, o protege de eventuais revides. A clara intenção da sátira é a crítica, e seu autor escolhe estratégias linguísticas engenhosas e ambíguas para conduzir o leitor a outra forma de conceber a questão abordada. Embora a escrita satírica não se comprometa com um papel pedagógico, efetivamente o propósito é formar um leitor crítico movido pelo riso.

No texto aqui esboçado compreende-se a sátira como um recurso literário que tem a crítica, a denúncia, a defesa de um ponto de vista da realidade como elemento central. A sátira adquire um papel pedagógico porque ela medeia a relação do sujeito com a realidade e a verdade. Ao defender um ponto de vista de maneira peculiar, a sátira se reporta à vida, à realidade, à experiência e a existência humana. Orienta-se um modo de se colocar diante dos impasses da vida, cultivando uma sabedoria existencial na qual o sentimento de indignação é dissipado pelo riso. (COLICCHI, 2008). Produto de um mundo precário e incerto, vivido por quem se manifesta, a elaboração da sátira exige sagacidade, inteligência astuta (*metis*), inventividade, agudeza de espírito cultivada pela experiência pessoal e não por “situações simuladas”, portanto, a criação literária tem seus contornos definidos pelo mundo real.

Os vários recursos utilizados pelo autor satírico procura preservar a autonomia de pensar, com marcações no texto, uso de expressões que oscilam entre o erudito e o popular, trocadilhos de nomes, uso de arranjos linguísticos engenhosos e improváveis que exigem sujeitos atentos e portadores de amplo repertório da cultura literária capaz de mobilizar o pensamento com “instantâneos”.

Foram selecionados três textos satíricos de professores do ensino secundário alagoano. O primeiro é do latinista do Liceu de Maceió e sacerdote Manoel Amâncio das Dores Chaves, que elaborou em quatro artigos publicados no periódico maceioense *Mercantil* (1863) e no *Diário de Pernambuco* (1864) uma crítica às publicações do viajante francês Adolpho D’Assier saídas pela *Revue des Deux Mondes* (1863) cujo teor tratava de relatos de viagem ao Brasil para avaliar o nosso estágio de civilização. Se havia insulto ao povo brasileiro nos escritos do viajante padre Amâncio revidava com o conhecimento da história, da língua e da cultura da França e dos demais países europeus. O segundo texto é do professor de Francês da cidade alagoana do Penedo José Vicente d’Araújo Batinga, escrito publicado no *Jornal do Pilar* (1876). Em estilo cordelista, a poesia sob o título *São Arranjos de Eleição* traz versos sobre as mais variadas estratégias dos candidatos a pleitos eleitorais no alcance do voto. Desde as ilusórias promessas às inusitadas situações nas quais o eleitor era abordado. Não escapavam o bacharel, o marujo, o pobre e o médico. O último escrito é do bacharel Manoel Aristeu Goulart de Andrade, professor de História Geral do Liceu Alagoano. Assinado com pseudônimo, ele escrevia crônicas satíricas aos domingos no periódico maceioense *Gutenberg* (1899) na seção *Ver, ouvir e contar*. Foi selecionada a crônica que leva o título *Ao leitor poeta ou coronel*. Oculto por pseudônimos, revelados apenas após a morte trágica e precoce, Aristeu ganhava ampla liberdade para se manifestar num ambiente de profundo controle social cujo alcance era capaz de eliminar os obstáculos à ordem constituída.

O MESTRE AMÂNCIO E A CRÍTICA A ADOLPHO ASSIER

Em 02 de setembro de 1863 foi fundado em Maceió o jornal *Mercantil*⁴, de propriedade do padre Manoel Amâncio das Dores Chaves e do colega do Liceu de Maceió Filinto Elysio da Costa Cutrim. No mês de criação do periódico Amâncio publicou seus escritos, num total de quatro, rebatendo o viajante francês Adolpho Assier, que, entre os meses de junho e julho de 1863, publicou seis artigos no periódico parisiense *Revue des Deux Mondes*, tratando de viagens realizadas ao Brasil, desde 1858, com o propósito de avaliar o grau de civilização do nosso país.

No ano em que publicou os artigos, num formato de missivas, padre Amâncio acumulava 14 anos de docência no ensino secundário, nove deles no Liceu da capital alagoana⁵. Além de docente e jornalista, era tradutor⁶, poeta e parlamentar por Alagoas (1858-1867)⁷. É provável que ele tenha se ordenado pelo Seminário de Olinda, entre 1849 e 1850, época em que publicou no jornal *Diário de Pernambuco* (1849)⁸ poesias e anúncios de aulas particulares de Latim, Francês, Música e Geometria, todas ofertadas na cidade de Olinda. (DIAS; MADEIRA, 2021).

Os antigos vínculos com a vizinha província pernambucana fizeram com que os quatro artigos de Amâncio sobre Adolpho Assier fossem reproduzidos pelo mencionado periódico recifense um ano depois (1864). A receptividade dos escritos de Amâncio no *Diário de Pernambuco* provavelmente se explicava pelos vínculos do jornal com a diocese daquela província, e por ser Assier estrangeiro de um país de onde nos chegavam modelos para reformas do ensino que contrariavam interesses da Igreja Católica; eram as luzes de um estado que pretendia retirar a Igreja Católica dos domínios da educação com o não custeio da formação do clero brasileiro pelos cofres públicos.

4 Cf. *Mercantil* – jornal Comercial, Noticioso, Litterario e Ecclesiastico, 1863, n.28. Os artigos de padre Amâncio foram assinados em 26 de setembro de 1863, e reproduzidos no jornal *Diário de Pernambuco* de 1864, nas edições de 212-215.

5 Além de Manoel Amâncio, outros sacerdotes compunham o grupo de docentes do ensino secundário alagoano no século XIX: João da Silva Cardozo, Antonio Jozé Pinto, Antonio Craveiro de Barros Leite, João da Silva Cardoso, João da Silva Lemos, João Francisco de Godoy, Sátiro José Barbosa, Antônio Procópio da Costa, Tertuliano José dos Santos Patury, Getúlio Vespasiano Augusto da Costa e Pedro Lins de Vasconcelos.

6 Traduziu para o jornal *O Pilearense* (1870) um folhetim de *Stephania de Keralieu*.

7 Em 1853, já no território alagoano, ministrava aulas de Gramática Latina, Francesa e Filosofia na Villa do Norte, atual cidade de Santa Luzia do Norte. Em 1854 assumiu a cadeira de Gramática Latina e Retórica como substituto do Liceu de Maceió. No ano seguinte ministrou a cadeira de Latim em Porto Calvo. Quando o Liceu de Maceió foi provisoriamente extinto em 1861 ele recebeu concessão para ministrar aulas de Latim em sua residência. (DIAS; MADEIRA, 2021).

8 Cf. *Diário de Pernambuco* (1849), edição 45. Padre Amâncio faleceu na capital alagoana em 1876. Em 1867 o latinista publicou em três edições do *Diário de Pernambuco* um relatório sobre a história eclesiástica da Igreja Católica alagoana. No romance *Traços e Troças*, do alagoano Pedro Nolasco Maciel padre Amâncio é mencionado como “[...] notável sacerdote cujos versos ainda hoje tem a doçura e o encanto místico de sublimes inspirações” (p. 49).

Entre 1863 e 1864 o viajante francês Adolpho Assier publicou no periódico parisiense *Revue des Deux Mondes* seis artigos relativos a visitas realizadas ao Brasil, iniciadas em 1858⁹. As críticas do latinista do Liceu de Maceió se dirigiam inicialmente a prestigiada revista parisiense pela publicação de “[...] três extensos artigos contra o Brasil, somente notáveis pelo estilo grosseiro e brusco do seu autor” [...], e principalmente pelo fato de que “Sr. Adolfo apresenta-nos aos olhos do mundo como uma nação repulsiva sob todos os aspectos” (CHAVES, 1864, p. 08).

Por ter considerado os artigos um insulto à nação brasileira, no correr da escrita, o latinista fundamentou suas críticas com o conhecimento da língua francesa, com a história do país europeu que se colocava na condição de modelador das nações ocidentais. Ciente estava Amâncio da história do Brasil e da condição de ex-colônia europeia, submetida ainda econômica e culturalmente. A considerada escala inferior da vida social brasileira era motivo de escárnio por Assier, que, para Amâncio, deveria ser revidado à altura.

Para Chaves, com os ingleses a aversão era antiga. A eles Amâncio Chaves fez ressalvas, pois até se poderia tolerar tais insultos se fossem “[...] a produção de uma d’essas horas, em que os vapores da cerveja, do cognac, do absinthio, ou da genebra fizessem aparecer em raivoso tripudio trosos ou irosos phantasmas no cérebro escarnecido d’algum *gentleman*” (Ibid). Dos ingleses se esperava escárnio sobre o Brasil, mas não de um francês, de uma nação onde tão amigavelmente recebia seus patrícios e a bem acolhida dos modelos de sociabilidade, de civilização e de ensino.

Ao se dirigir ao europeu Assier, o mestre de Latim expõe um grau de autonomia e liberdade no uso de expressões consideradas ousadas para um sacerdote do século XIX. Oscilando entre o erudito, o popular e o vulgar, ora com passagens do texto em francês, inglês e latim, ora utilizando-se de apelidos depreciativos: “[...] analysemos, como nos permittir a deficiência das nossas luzes esses *importantes* artigos”. As marcações em itálico no texto de Amâncio eram sinais dos recursos da sátira, ora com expressões laudatórias com o fim de deboche: do *Abalizado escritor, notável artiguista, sábio naturalista francez* com seus *primorosos escriptos*, ora de escárnio: *o escritor mascate da Revue; o mascate gallo; o amante da cachaça brasileira, apreciador dos vapores deliciosos do rhum da Jamaica ou* o “[...] encyclopedista artiguista, querendo hostentar seus profundos e variados conhecimentos naturaes e agrícolas [...]” (Ibid). O elogio era uma difamação, lançava dúvidas

9 Nas informações de Camargo (2007), Assier compôs os artigos intitulados “*Le Brésil et la société brésilienne, mœurs et paysages. I. Le rancho*”; “*II. La fazenda*”; “*III. La cidade*”; “*Le mato virgem. Scènes et souvenirs d'un voyage au Brésil*”; “*L'El dorado brésilien et la Serra-das-Emeraldas*. O viajante francês foi quem mais publicou artigos sobre o Brasil no afamado periódico francês no século XIX.

ou propriamente ofensas à capacidade intelectual do viajante; ao solicitar o riso defendia um ponto de vista em torno da questão.

Quando Assier se reportava ao indígena como uma raça atea recebia de Amâncio um comentário mordaz e sarcástico, ao confrontá-lo com outras apreciações estrangeiras:

[...] de sua “*consumada pericia* na arte descriptiva”, o sr. Adolpho considera o indígena uma “[...] raça de atheus indomável e refractaria a toda a civilisação, [mas que sabe colher] o caoutchouc (borraxe) a ipecacuanha, a baunilha, a salsaparrilha e todos os outros productos das florestas, e vá dá-los em escambio pelos productos da industria européa”. (Ibid).

Informado acerca da história das relações de exploração das nossas riquezas pelo europeu, Chaves advertia que, até os séculos XV e XVI, quando o Brasil não tinha ainda “cahydo, sob as vistas ambiciosas da Europa, a já França tão civilisada recorria aos erros...”, o nosso povo era livre da cobiça da matéria prima e sem a difamação dos costumes. Continua o latinista alegando a ignorância do colaborador do periódico parisiense quando se trata do universo religioso indígena:

[...] sr. Adolpho segue na contramão do consenso dos demais viajantes ilustrados e filósofos, que são unânimes em “[...] afirmar que não há povo algum sem a noção de um Deus, sem a idea de um ente superior, a quem preste culto sob qualquer fórma que seja; porque essa Idea é universal e innata no coração humano, o Sr. Adolfe, que desejaria acabar até com Deus dos Brasileiros, nega-se a existência nesta grande parte do mundo; com um *verdict* declara os Indios uma raça de atheus. [...] Sr. Adolpho que debocha dos costumes dos habitantes de nossas terras: “[...] apresenta o índio refratário a toda a civilização, compara-o ao jaguar que se embrenha na floresta à proporção que o machado europeu se aproxima dele”. (Ibid).

No mesmo argumento de insulto ao indígena, Amâncio contestava: “A branca e culta França onde nasceu o *afamado* escritor, admira-se dos adereços utilizados pelas índias, e não lembra que sua gente, vanguarda que se arrogam da civilização, mandam furar as orelhas de seus recém-nascidos?” (Ibid).

O latinista do Liceu de Maceió considerava ingênua e pretensiosa avaliação do francês quanto ao “grau de evolução” dos costumes indígenas. Nas palavras de Assier, o nativo brasileiro já tinha aprendido práticas de agricultura, das artes liberais e de mecânica, já tinham aprendido a pendurar o arco e a flecha nos galhos do vergueiro e do jequitibá. Assim se resumiam os *grandes progressos* do indígena

recebidos da culta Europa, argumentava sagazmente Amâncio Chaves. Quanto à figura feminina brasileira, Assier

[...] acusa a mulher de viver condenada a vegetar, desde sua infância, no isolamento, na ignorância e no ócio. A jovem brasileira sofre uma espécie de embargo no desenvolvimento que affecta todo o seu ser. Sua inteligência fana-se, suas faculdades se atrofiam. (Ibid).

O viajante francês disseminava estigmas a todos os grupos sociais do nosso país: a *ignorância* dos negros de apenas conhecerem os três primeiros números, chagando a quatro; os brancos contavam até doze, raras vezes; as cidades brasileiras que mereciam alguma consideração estavam nas províncias do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, o resto eram “[...] miseráveis povoações, de cujo aspecto só podem dar idéa as situações mais devastadas dos Abruzzos e da Calabri”. (Ibid).

Em outros pontos dos artigos Assier debochava do clero brasileiro, mas o latinista rebatia apontando casos de devassidão moral na terra das luzes; ao censurar o sistema eleitoral brasileiro, Amâncio alegava que na Inglaterra também se compravam todos os cargos eletivos.

Katia Camargo (2007) avaliou os relatórios do viajante francês, e assinala que a depreciação da gente brasileira residia particularmente na tentativa de classificar como primário o nosso estágio de civilização. O índio é apresentado como aquele que sente raiva da civilização; a indolência e a inaptidão para o trabalho ativo e fecundo resultava da colonização portuguesa de cuja nação herdou-se a aversão à ciência e ao trabalho, provavelmente pela influência dos mouros. Para Adolpho Assier ao povo brasileiro faltava “[...] o impulso da ciência e uma nova infusão de sangue europeu [...]”, neste caso, de uma parte da Europa muito próxima ao perfil francês (CAMARGO, 2007, p. 240).

Por ultimo, o sacerdote e latinista do Liceu contestava a ofensa de Assier aos acadêmicos de direito de São Paulo, apresentando-os como possuidores de uma mentalidade ingênua e erótica ou “pouco acadêmica”, ao enumerar a lista de livros encomendados, dentre os quais constavam as obras de La Fontaine e de Bocage.

Embora cultivasse uma leitura crítica das relações desiguais entre Europa e Brasil, havia em padre Amâncio o estigma comum da Igreja Católica em relação aos escravizados. Às críticas a conduta moral do viajante francês se incluíam a relação próxima com os “negros da senzala”. O sacerdote latinista se escandalizava com as minúcias da vida nos referidos espaços “[...] detalhamento dos grosseiros costumes dos negros boçais”. Chegava a nomear Adolpho Assier de “paranynpho das senzalas” e adorador dos “vapores do delicioso rhum da Jamaica”. (Ibid).

A ácida crítica do latinista do Liceu de Maceió a Adolpho Assier, de algum modo, explicava a condição na qual se encontrava a Igreja Católica no Brasil do século XIX. A progressiva perda de poder e o avanço das luzes do estado laico aos poucos minava a participação da instituição nas tarefas de educar, principalmente com a retirada do investimento público na formação do clero. Em outra publicação de 1864 no jornal *Diário de Pernambuco*¹⁰, a indignação de Amâncio parecia mais evidente: Sabe o que é ser padre no Brasil? Deveria ser como em qualquer parte do mundo: “[...] homem da sciencia e da virtude, destinado a preencher as funções do divino”. Ele recorria a Heródoto para lembrar que, segundo o historiador, “[...] os padres eram ao mesmo tempo os philosophos, e os legisladores de sua nação”. Mas o Brasil era inteiramente avesso, rebatia Amâncio, porque o governo efetuava gastos em todos os ramos da ciência, mas se negava a cuidar da formação do clero, que, segundo ele, “vegetava”¹¹.

Da mesma república de Voltaire e de D’Alambert, Adolpho Assier recebia as críticas destinadas às luzes francesas. Na escrita satírica padre Amâncio, de algum modo, expunha a formação do clero brasileiro, um dos principais impulsionadores do ensino das Humanidades. A sagacidade com que trata o estrangeiro chega a surpreender a quem supunha envelhecida a formação de um padre latinista no Brasil do século XIX. Amâncio colocava sob suspeita a fama do modelo civilizador francês: a história, a cultura, a economia, a religião, e expõe ao ridículo a pretensiosa superioridade dos estágios elevados de civilização publicados no relatório do viajante europeu. Voz ativa dentro e fora do clero pernambucano e alagoano, Manuel Amâncio Chaves nos deixou com seu escrito uma interpretação de que os europeus não recebiam unanimemente louvores dos intelectuais brasileiros, embora seus modelos de civilização fossem referências, em particular, na constituição dos ensinos primário e secundário. Demonstrava que o poder do riso pode ser mais forte e eficaz do que as longas digressões intelectuais. Ao debochar da narrativa ofensiva e depreciativa do povo brasileiro, o mestre do Liceu de Maceió preservou uma crítica aplicada a épocas e a lugares distintos. As luzes da civilização de Assier receberam o escárnio de um velho padre latinista, uma crítica em que as luzes se tornaram opacas¹².

10 Cf. artigo no qual o padre mestre analisa a obra poética *Flores Murchas* do colega e professor do Liceu de Maceió Filinto Elysis da Costa Cutrim (*Diário de Pernambuco*, 1864, edições 213 e 214).

11 É provável que Amâncio tenha se ordenado entre as últimas turmas formadas pelo Seminário de Olinda (1849-1850).

12 Não há fontes precisas para afirmar, mas é provável que Amâncio tenha sido uma das poucas vozes nacionais em confrontar as assertivas do francês em relação ao Brasil naquele período. Parecia haver um certo grau de aceitação em torno das ideias do viajante francês.

A SÁTIRA POLÍTICA DOS PROFESSORES JOSÉ VICENTE E ARISTEU DE ANDRADE

Neste tópico, em análise estão dois escritos jornalísticos dos professores de Francês do Penedo e de História Geral do Liceu Alagoano. Do poeta e professor José Batinga foi selecionado a poesia *São Arranjos de Eleição* cuja publicação saiu pelo *Jornal do Penedo* (1876). Do bacharel Aristeu de Andrade uma crônica domingueira intitulada *Ver, ouvir e contar* publicada no jornal maceioense *Gutenberg* (1899). Ambos os professores tinham em comum o fato de elaborarem uma sátira política, e por isso, talvez, ocultassem seus nomes na assinatura dos textos. José Vicente com as iniciais J.B e Aristeu de Andrade com o pseudônimo Asmodeu¹³.

Quando José Batinga ingressou na cadeira de Francês da cidade alagoana do Penedo (1879), já havia uma geração de mestres de reconhecido prestígio, desde 1842, nos ensino de Francês e Latim. Alguns deles como o reverendo Antônio Craveiro de Barros Leite que ocupou a cadeira de Gramática Latina por mais de 30 anos e o latinista Felix Rogério de Novaes. O grupo contemporâneo a José Vicente tinha um perfil mais diverso, além de mestres das aulas avulsas do ensino secundário eram também poetas, cronistas, romancistas, redatores e proprietários de periódicos: o professor de Francês Ignácio de Barros Leite, o latinista padre Tertuliano José dos Santos Patury, o poeta e proprietário de jornal o professor de Francês Antonio de Almeida Romariz.

O poeta e professor penedense José Vicente Batinga estudou os preparatórios na cidade onde nasceu (1850), e teve o professor Antonio Craveiro de Barros Leite como o mestre da Língua Francesa. Por concurso foi provido a professor público do ensino secundário da cidade natal na cadeira de Francês (1879)¹⁴.

Como visto nos artigos de padre Amâncio, o grau de autonomia na escrita satírica tem a crítica como princípio fundante. Um modo de dizer a verdade rindo, como lembra o poeta Horário, e o cultivo de uma capacidade engenhosa de transformar em humor algo que nos assola. O estilo erudito e popular, da linguagem satírica, se aplica à poesia do professor de Francês do Penedo José Vicente d'Araújo Batinga. Seus versos soam simples, mas denunciam as artimanhas,

13 A identificação de José Batinga no poema *São arranjos de eleição* foi somente possível por uma nota do próprio jornal anunciando a publicação. Em relação a Aristeu de Andrade suas crônicas políticas eram assinadas com pseudônimos revelados aos leitores apenas após sua morte (1905).

14 Falecido em 1894, José Vicente Batinga publicou duas obras poéticas: *Ensaio Poéticos*, editada na cidade natal (1876), e *Horas Vagas*, na capital baiana (1886). Seu filho, o bacharel Ulysses Segismundo de Araújo Batinga fundou em Penedo no início do século XX um colégio que levava o nome do seu pai: o *Externo José Batinga*, e vinculado a instituição fez circular o periódico *A escola* (1910).

promessas e bajulações dos candidatos a pleitos eleitoreiros, cenário em que ele transformou em poesia:

Quando virem partidista
Com dinheiro e posição,
Abraçar humilde artista! –
Dispensar-lhe proteção!-
Não tome o cazo a sério!...
São arranjos de eleição.

Do artista, ao caixeiro, ao marujo, ao doutor em medicina, ao bacharel e as mulheres¹⁵, todos abordados com bajulação e promessas pelo que ele nomeava de partidista:

O pobre fica tão cheio
Com tamanha adulação!
Não se lembrando que é veio, _
Diz - eu faço um papelão!
Deixa d'isso, meo pateta!
São arranjos de eleição.

Na busca pelo voto não há lugar a salvo, serve qualquer ocasião:

Vae se na caza do rico
Passa-se lá o serão!
De piano ouve-se um tico...
- É chegada a occasião –
O senhor me dá seo voto?
São arranjos de eleição.

15 Até mulheres! Mulheres...! Exclama o verso de José Vicente, ninguém escapa. Embora não votassem elas eram "Envolvidas na função!" - Olha lá – vê se tu queres de penhor um coração? - Pode da-lo a quem quizer. São arranjos de eleição?"(Cf. BATINGA, *Jornal do Penedo*, 02 de junho de 1876, edição 20, p. 03).

O grandela engana ao pobre;
O pequeno a seo irmão;
Emfim, o rico é quem sobe,
E o pobre fica no chão!
Gritão os tolos bem tarde –
São arranjos de eleição!

Tudo depende de geito –
De manhosa adulação!
Cabe-se até um defeito
P'ra ter certa a votação:
A mentira e o tino juntos.
São Arranjos de eleição. (BATINGA, 1876, p.03)

O riso na poesia de José Vicente carregava um aviso ao leitor/eleitor iludido com as promessas de pertencer ao clã de confiança do eleito. Apenas com o pleito consumado o eleitor compreendia a situação: “Gritão os tolos bem tarde – São arranjos de eleição!”.

Quanto a Aristeu de Andrade, desde a juventude ele demonstrava um perfil literário de alto valor. Poeta e professor Andrade se destacava desde quando era aluno do Liceu Alagoano onde ajudou a fundar o *Centro Literário Estudantesco Alagoano* (1893-1894). Ao cursar Direito em Recife intensificou a produção poética publicando nos jornais locais: o *Jornal Pequeno* (1898-1901), e o *Jornal do Recife*. Na Faculdade de Direito teve produção intensa no periódico *Escola de Direito* (1897-1898). Como estudante a vida intelectual se dividia entre Maceió e Recife, e tal condição não o permitia ter regularidade na colaboração dos periódicos das duas cidades. (DIAS; MADEIRA, 2021)

Em 1903 quando assumiu a cadeira de Pedagogia, Educação Cívica, Higiene e História do Liceu Alagoano, Aristeu de Andrade não demorou muito no cargo, transferindo-se em 1904 para a de História Geral. A breve passagem pela docência teve fim com sua morte precoce no ano seguinte. Outros cargos foram exercidos na capital alagoana: o de promotor público e de deputado por Alagoas (1901-1902)¹⁶.

16 Nascido em 1878 na capital alagoana, Aristeu de Andrade publicou *Noivado*; *Cancioneiro* (1900); *Canções do Tédio e Sulamita*. O

De prestigiada família de intelectuais alagoanos, os Andrade, Eusébio, Joaquim e Goulart de Andrade, eram poetas, jornalistas, romancistas e dramaturgos reconhecidos nacionalmente. Desde 1881 o jornal *Gutenberg* foi dirigido por Eusébio de Andrade e, em 1903, pelo próprio Aristeu. No periódico suas publicações tiveram maior intensidade.

Mais conhecido por seus versos, as crônicas escritas por Aristeu não eram associadas a seu nome certamente pelo uso frequente de pseudônimos cuja informação apenas revelada ao público por ocasião da trágica e precoce morte em 1905. Alguns deles informados pelo jornal carioca *Correio da Manhã* (1905)¹⁷: Asmodeu, Caran d'Ache, Lord Spleen, Martial, Rocatini, Sylpho e Volney. É quase impossível de se mapear a publicação do poeta e professor, considerando outros tantos pseudônimos não identificados.

Com a escrita refinada, engenhosa e sarcástica, particularmente nas crônicas, Aristeu se dirigia aos gestores públicos. No rodapé do *Gutenberg*, utilizando-se do pseudônimo Asmodeu ele publicava aos domingos a crônica *Ver ouvir e contar* (1898/99). Iniciada com a epígrafe: “... *leitor repare bem que isto é verso*” a crônica rimada era um aviso ao leitor do tratamento literário dado aos eventos e personagens ali narrados. Na crônica selecionada sob o título: *Leitor poeta ou coronel*, o poeta e professor advertia das dúvidas em dirigir-se ao leitor, preferindo o duplo tratamento: poeta ou coronel. Do possível impasse, por serem figuras supostamente opostas, o cronista esclarecia:

A terra em que vivemos sob o sol ardente tanto *poeta* e *coronel* encerra que muita vez atrapalhada a gente vê-se ao dar o devido tratamento a qualquer um, de modo que, de experto, chamo *poeta* ou *coronel* no intento de tratar as pessoas com acerto... Quem não empunha a espada, tange a lyra no querido torrão dos marechais, n'esta pátria formosa e tão dilecta que ao braço dá valor e a mente inspira nos descantes ou lides marciais... quem não é *coronel* é bom *poeta*... (ANDRADE, 1899, p. 01).

Considerando a matriz coronelista do leitor que “ora invoca a Musa ora a patente”, Aristeu dirigia sua sátira, sua crítica, aos vários perfis assumidos pelo “coronel - urbano”, pois iam se os tempos em que o associava aquele com posses de terra; a matriz ganhava vigor nos espaços urbanos e nele se espalhava em ofícios

jovem poeta e professor alagoano suicidou-se em 1905, aos 27 anos.

17 Cf. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24 de junho de 1905, edição 1.474.

diversificados: um jornalista, um poeta, um professor, um padre, um gestor: “De certo tempo para cá tem sido tão grande das patentes a enxurrada, e o numero dos poetas tem crescido tanto que entre a Lyra e a espada não há que preferir... se alguém escapa de ser um *coronel* de *capa* e *espada*, se torna um *menestrel* de *espada* e *capa*!...”. Ciente que dela era também herdeiro, o cronista e acadêmico de Direito iniciava a crônica...: “E deitando de lado o *bacharel* e a mania de *coronelisar*, meu *poeta* leitor ou *coronel*, tudo que vi e *ouvi*, vos vou *contar*”. (ANDRADE, 1899, p. 01).

Como se observa, do mesmo modo que padre Amâncio, Aristeu abusava das marcações no texto em itálico, utilizando-se de expressões laudatórias para difamar. Oscila entre o erudito e o popular, cria apelidos depreciativos, diminutivos: “o *seu* Totonio esguio e grave, e mais tezo talvez do que um espargo” (ANDRADE, 1899, p. 01)¹⁸. E, “O *duartinho* governo não se cança de bem servir ao seu filho mais velho, o bom *papae* *Clarencio*, que na pança guarda os sacros preceitos do Evangelho!...” (Ibid). Aqui o cronista associa a figura do coronel aquele que zelava pelo clã familiar patrocinado pela verba pública. A velha política de servir aos seus transformava os cargos eletivos em lugares cobiçados. Era o afã pelo acento no parlamento, como vimos nos versos de José Vicente. Um sobrenome respeitado soava como letra da lei; era uma legenda. O desejo na família pela figura do doutor coadunava com o de garantir os privilégios: um juiz, um delegado, um bacharel, um médico, ou outros títulos que se prestavam ao papel, como o padre, o professor, o jornalista e o próprio artista.

Era recorrente o trocadilho de nomes com duplo sentido, associando-os a figura do coronel: “Eis a razão porque uns *coronéis*, quero dizer, de leite uns vendedores, avisaram aos seus consumidores que só *dão leite* de oitocentos réis!” (Ibid). Um riso de assunto sério: a carestia dos alimentos, a alta dos impostos, os desvios de verbas:

Direi ao Figueiredo Pimentel, a fim de acrescentar ao seu livrinho de contos e de histórias p’ra creanças, uma história engraçada de finanças, mesmo uma historia própria de... *netinhos*... ouviste, meu *poeta* ou *coronel*, que lêis gostosamente o meu gosmado, o governo contar pela *Tribuna* a historia do emprestimo encantado? (ANDRADE, 1899, p. 01).

De um tema a outro, toma o leitor de forma inesperada: “Que nos livre e nos guarde o bom Jesus, de um dia dar na *telha* do Loureiro, pedir como os do *leite* mais dinheiro p’ra *dar*, como tem sempre dado, a *luz*?” (Ibid).

18 É provável que Aristeu de Andrade se reportasse, sobretudo, a Antônio Jose Duarte, ex-professor de Retórica e Poética do Liceu de Maceió, que ocupava o cargo de intendente de Maceió (1899-1901).

Os temas áridos tratados com a leveza do riso, mas que não diminuía a capacidade de um juízo crítico:

O pão amargo da vida com o preço dos alimentos “o povo se consome e com o peso do imposto não aguenta, sentindo-se atacado de *morrinha*, vendo que seis mil réis custa a farinha e que está perto de morrer de fome!..”. *Le mond marche*, o grande Pelletan diz com razão, e vemos todo o dia que hoje tudo da noite p’ra manhã corre, desfila, marcha, engorda e cresce, enquanto o imposto o gênero encarece, e até... (nos soccorrei, Virgem Maria!) a farinha subiu p’ra mais seis mil réis!... (Ibid).

Do clã familiar aos clãs de confiança os coronéis prosperavam numa terra de oportunidades escassas para o povo, este iludido pelas promessas dos “partidistas”. As críticas ousadas aos gestores públicos locais renderam ao *Gutenberg* dois empastelamentos, e, finalmente, a extinção do periódico (1913), ato que expressava a necessidade de remover os obstáculos à ordem constituída¹⁹. A mesma facilidade com que atraíam aliados minavam os espaços dos desafetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto no texto, tanto Manuel Amâncio quanto José Vicente e Aristeu de Andrade trataram seu tempo com certa intensidade. Foram grandes observadores e críticos de seus respectivos contextos, em grande parte, devido à ampla formação no âmbito da cultura literária, histórica e filosófica que em nada havia de envelhecida e abstraída do seu mundo.

O perfil dos mestres do ensino secundário alagoano mesclava os ofícios da docência, com atividades no parlamento e com a escrita literária no jornalismo. O conjunto dessas atividades cultivou autonomia intelectual capaz de transformar seus contextos particulares em elementos literários de amplo alcance. O recurso satírico os ajudou a elaborar uma crítica resistente ao tempo, ainda contemporânea, com linguagem criativa, engenhosa para dizer amargas verdades. A crítica literária de padre Amâncio, a poesia de José Vicente e a crônica de Aristeu de Andrade certamente evidenciam o poder da cultura literária, de sua valência em nossos tempos áridos e de empobrecimento da formação. As Humanidades cada vez mais dissecadas dos conteúdos escolares, em nome de um saber mais adequado a nova realidade, útil e produtiva. A escrita de uma literatura sob encomenda pelos gover-

19 CARONE (1971).

nos republicanos passou a povoar o universo de leitura dos estudantes: uma poesia, uma crônica, um romance, desde que com função civil, e com desdobramentos nos cursos de formação dos professores.

Atento aos seus respectivos contextos certamente estavam os mestres em discussão. Pelo menos é o que demonstram as publicações analisadas. O propósito era certamente de pôr o humor a serviço da dúvida, da crítica, da indignação e da liberdade de pensar. Tal forma literária em discussão sugeria despretenso e comprometimento com a realidade, mas talvez dela se aproximasse com maior agudeza.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. A. G. de (Asmodeu). Ver, ouvir e contar. **Gutenberg**, Maceió, 12 de fevereiro de 1899, edição 30, ano XVIII, p. 01.
- BATINGA, J. V. d'A. São arranjos de eleição. **Jornal do Penedo**, Penedo, 02 de junho de 1876, edição 20, ano 06, p. 03.
- BENJAMIN, W. **História da literatura e ciência da literatura**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.
- CAMARGO, K. A. F. de. As representações de Adolphe D'Assier da gente e da terra brasileiras publicadas na Revue des Deux Mondes. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 11, p. 227-244, 2007.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAMBI, F.; GAMBIALVO, E. **Formarsi nell'ironia**: un modelo postmoderno. Palermo: Sellerio, 2008.
- CARONE, E. Coronelismo: definição histórica. **Revista Adm. Emp.** Rio de Janeiro, V.11, p. 85-92, jul./set.1971.
- CHAVES, M. A. das D. Litteratura - Analyse critica á três artigos publicados na Revue des deux mondes, tomos 43 e 46 dos mezes de junho e julho de 1863, sob a epigraphe – Le Brésil et la société brésilienne, moeurs et paysages; pelo padre Manoel Amancio das Dores Chaves, membro da assembléa legislativa provincial das Alagoas, e professor de latim do lyceu de Maceió. **Diário de Pernambuco**, Recife, 16 de setembro de 1864, edição 212, p. 08.
- CHAVES, M. A. das D. Analise critica á obra intitulada Flores Murchas por Filinto Elysio da Costa Cutrim pelo padre Amancio das Dores Chaves. **Diário de Pernambuco**, Recife, 29 de setembro de 1864, edição 223, p. 08.
- CHERVEL, A.; COMPÈRE, M-M. O ensino das humanidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.
- COLICCHI, E. Ironia ed educazione: nota preliminare. In: CAMBI, Franco; GAMBIALVO, Epifania. **Formarsi nell'ironia**: un modelo postmoderno. Palermo: Sellerio, 2008, p. 83-96.
- DIAS, D. F. M.; MADEIRA, M. das G. de L.; LIMA, M. T.; SILVA, R. L.; JESUS, S. C. A. **Notas biobibliográficas de docentes e normalistas** (Alagoas 1831-1931). Jundiá (SP): Paco Editorial, 2021.
- SOETHE, P. A. Sobre a sátira: contribuições da teoria literária alemã na década de 60. **Fragmentos**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 07-27, jan. / jun. / 1998.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORES

EURIZE CALDAS PESSANHA

Bolsista Produtividade CNPq. Pós-doutorados pela University of Wisconsin – Madison (Bolsista da CAPES) e Texas A&M University em College Station, Texas, Estados Unidos. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora sênior da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE).

E-mail: eurizep@uol.com.br

NORBERTO DALLABRIDA

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisador do CNPq. Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Educação a Distância da UDESC.

E-mail: norbertodallabrida@gmail.com

ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOA

Livre-docente em História da Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor titular na Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus Marília. Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação e membro da Comissão de Área de Ciências Humanas e Sociais da Fapesp. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: rosa.souza@unesp.br

AUTORES DO VOLUME 2

ADRIANA APARECIDA PINTO

Professora Associada I dos cursos de Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em Educação Escolar/UNESP Araraquara. Estágio de Pós-Doutorado em História – UNESP/Assis. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Ensino, História e Educação – GEPEHED, certificado pelo CNPq.

E-mail: adrianaaparecida@ufgd.edu.br

ALESSANDRA CRISTINA FURTADO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade pela UFGD.

E-mail: alessandrafurtado@ufgd.edu.br

ALEXANDRE DE BRITTO REDONDO

Mestre em Educação: História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo. Doutorando do Programa de Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Integra o Grupo de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira (PUCSP).

E-mail: alexandre.b.redondo@gmail.com

ALICIA MARIANI LUCIO LANDES DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação. Mestra em Educação (PPGE-UFPR) e licenciada em História (UTP). Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná.

E-mail: alicialucio12@gmail.com

ANA GONÇALVES SOUSA

Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada em História – UFMT Rondonópolis. Graduanda em Pedagogia/UEMS/Dourados, cursando Especialização em Coordenação Pedagógica/UEMS. Bolsista de Apoio Técnico à Pesquisa – Nível A1/CNPq (2018-2019).

E-mail: annninhasousa@gmail.com

ANA MARIA GONÇALVES

Professora titular na Universidade Federal de Catalão, Doutora em Educação pela Unesp. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Ana Maria Gonçalves.

E-mail: ana_goncalves@ufcat.edu.br

ANA PAULA DA SILVA ESTEVES

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Professora na rede municipal de Volta Redonda (RJ). Integrante do grupo de pesquisa Estudos da História da Educação Local (EHELO -FEBF-UERJ).

E-mail: anap.esteves83@gmail.com

CARLOS ALBERTO DINIZ

Pós-Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Campus Araraquara). Professor e Coordenador Pedagógico na Escola Técnica Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

E-mail: carlos.diniz@etec.sp.gov.br

CELEIDA MARIA COSTA DE SOUZA E SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), atua nos Cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGE/UCDB). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica pela UCDB.

E-mail: celeidams@uol.com.br

ESTELA MARIS SARTORI MARTINI

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora de história da rede particular de ensino e assessora de direção da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina.

E-mail: estelamartini@yahoo.com.br

FABIANA TEIXEIRA DA ROSA

Doutoranda em Educação – linha de pesquisa: Sociologia e História da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Técnica em Educação na Direção de Ensino de Graduação, do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPEFESC/UFSC/CNPq.

E-mail: fabirosa11@hotmail.com

GEORGE FREDMAN SANTOS OLIVEIRA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC); doutorando pelo mesmo Programa com ingresso em 2020; arquivista na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: george.fredman@ufsc.br

GENYLTON ODILON RÊGO DA ROCHA

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ex- Secretário Regional da SBPC no Pará. Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: genylton@gmail.com

IZA HELENA TRAVASSOS FERRAZ DE ARAÚJO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com período sanduíche na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora Adjunta II na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro da Comissão Permanente das Feiras de Matemática.

E-mail: izahelena@ufpa.br

JULIANA TOPANOTTI DOS SANTOS DE MELLO

Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Orientadora Educacional da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.

E-mail: julianamello@sed.sc.gov.br

LIBÂNIA NACIF XAVIER (UFRJ)

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atua no do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “História, Sujeitos e Processos Educacionais”. Bacharel e Licenciada em História pela UFRJ; Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993 e 1999, respectivamente). Realizou pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2008). É sócia fundadora da Sociedade Brasileira de

SOBRE OS AUTORES

História da Educação, Coordena o Grupo de Pesquisa “Processos Educacionais e História da Profissão Docente”, registrado no Diretório de grupos do CNPq.

E-mail: libanianacif@gmail.com

MARIA DALVA FONTENELE CERQUEIRA

Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação, Sociedade e Cultura (NESC), do Núcleo de Pesquisa em História e Educação (NUPEHED), ambos na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoa de nível superior (CAPES).

E-mail: dalvaclio@gmail.com

MARIA DAS GRAÇAS DE LOIOLA MADEIRA

Pós-doutorado pela Università degli Studi di Firenze, Italia. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: mgloiola22@gmail.com

MAURO CASTILHO GONÇALVES

Doutor em Educação: História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui Pós-Doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: História da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade de Taubaté. Líder dos Grupos de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira (PUCSP) e História e Patrimônio Ambiental (UNITAU).

E-mail: mauro_castilho@uol.com.br

ESTE LIVRO FOI COMPOSTO POR
FONTE Garamound, 11 pt
IMPRESSO EM PRETO
PAPEL POLEN SOFT 80 G/M² NO MIOLO
PAPEL SUPREMO ALTOALVURA 250 G/M² NA CAPA
NO FORMATO 15,5 X 22,5 CM