

Educação Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 29 - número 59 - jul./set. 2020



**Ensino Secundário
nos Séculos XIX e XX:
Implantação, Expansão e
Experiências Inovadoras**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**Ensino Secundário
nos Séculos XIX e XX:
Implantação, Expansão e
Experiências Inovadoras**





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

Coordenadora: Mary Valda Sales

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

Editora Científica: Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);
Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenador do n. 59: Jaci Maria Ferraz de Menezes; Eurize Caldas Pessanha

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

Editora Assistente: Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 59, p. 1-454, jul./set. 2020

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iissue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

ENSINO SECUNDÁRIO NOS SÉCULOS XIX E XX: IMPLANTAÇÃO, EXPANSÃO E EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

- 12 APRESENTAÇÃO**
Jaci Maria Ferraz de Menezes; Eurize Caldas Pessanha
- 16 INDIVIDUALIZAR O ENSINO SECUNDÁRIO NA FRANÇA (ANOS 1930): UMA TENTATIVA DE TRANSPOSIÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS POR HENRI BOUCHET**
Laurent Gutierrez
- 30 O SUBCAMPO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SANTA CATARINA (1942-1961)**
Norberto Dallabrida; Letícia Vieira
- 43 O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL ENQUANTO UM SUBCAMPO DA EDUCAÇÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE EDUCACIONAL**
Claudecir dos Santos; Leoncio Vega Gil
- 62 REESCRITA HISTORIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM MATO GROSSO (2000-2018)**
Fabiany de Cássia Tavares Silva; Eurize Caldas Pessanha; Silvia Helena Andrade de Brito
- 77 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO NA BAHIA (1968 A 1971)**
Edna Pinheiro Santos; Jaci Maria Ferraz de Menezes
- 95 ALÉM DO EXAME DE ADMISSÃO: OBSTÁCULOS PARA O ACESSO AO ENSINO SECUNDÁRIO EM SÃO PAULO**
Daniel Ferraz Chiozzini; Nadia Arabadgi de Andrade
- 110 A COMEMORAÇÃO DAS VANGUARDAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO PAULISTA DA DÉCADA DE 1960: RECONSTRUIR O PASSADO PARA MOLDAR O FUTURO**
Natália Frizzo de Almeida
- 129 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX NO CHILE: LICEUS RENOVADOS**
Jaime Caiceo Escudero
- 144 OS JORNAIS DOS ALUNOS DO LICEU MARANHENSE (1907-1930)**
Cesar Augusto Castro; Luciana Nathalia Morais Furtado; Samuel Luís Velásquez Castellanos
- 162 ENSINO SECUNDÁRIO NO CASARÃO DA PRAÇA DA BANDEIRA: GINÁSIO PARAENSE (1930-1937)**
Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França; Laura Maria Silva Araújo Alves
- 180 A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA NO ATHENEU SERGIPENSE: ENTRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DISCENTES (1942-1961)**
Eva Maria Siqueira Alves; João Paulo Gama Oliveira; Rosemeire Marcedo Costa
- 195 A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PERNAMBUCO: A INTERIORIZAÇÃO DOS GINÁSIOS OFICIAIS (1948-1963)**
Kalline Laira Lima dos Santos; Rosa Fatima de Souza Chaloba
- 212 AS VICISSITUDES DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE (1940-1961)**
Marta Maria de Araújo

228 A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MINAS GERAIS: ESTATÍSTICAS, LEGISLAÇÃO E HISTORIOGRAFIA (1942-1961)

Giseli Cristina do Vale Gatti; Décio Gatti Júnior

258 A ESCOLA SECUNDÁRIA FLUMINENSE: ORGANIZAÇÃO, FINANCIAMENTO E DESAFIOS (1945-1955)

Amália Cristina da Rocha Bezerra; Claudia Maria Costa de Alves Oliveira; Fernando César Ferreira Gouvêa

275 RIO, CIDADE-CAPITAL E A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1940-1960)

Patrícia Coelho da Costa; Jefferson da Costa Soares

295 ENSINO SECUNDÁRIO NO PARANÁ: EXPANSÃO E TRANSFORMAÇÃO (1940/1950)

Sergio Roberto Chaves Junior

310 A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA BAHIA (1942-1961)

Sara Martha Dick

ESTUDOS

329 ESCRIVÊNCIAS TRANS* COMO POTÊNCIA

Alfrancio Ferreira Dias

345 PRÁTICAS DE SAÚDE DE ESTUDANTES DO GÊNERO MASCULINO DE UM CURSO SUPERIOR EM SAÚDE

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho; Daniele Machado Pereira Rocha; Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro

360 ENSINO E APREDIZAGEM DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio; Luciana Amorim de Oliveira; Maiane Fonseca Santos

377 CIÊNCIA DOS JOGOS APLICADA A EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO PROCESSO CRIATIVO DE CONFECÇÃO DO JOGO ANALÓGICO UMUECHEM

Jeferson Antunes; Verônica Salgueiro do Nascimento; Zuleide Fernandes de Queiroz

403 EDUCAÇÃO, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Clarice Wilken de Pinho; Leôncio Soares; Fernanda A. O. Rodrigues Silva

417 INSTRUIR, MORALIZAR E CIVILIZAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA BAHIA: ESTRATÉGIAS DAS CAMPANHAS DE SANEAMENTO E EDUCAÇÃO RURAL DE 1918 E 1952

Gilmário Moreira Brito; Eliene Rodrigues Ramos

432 OS INSPETORES DE ALUNOS DO COLÉGIO PEDRO II EM SEUS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO (1837-1857)

Letícia Sousa Campos da Silva

448 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2020/2021

449 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

HIGH SCHOOL IN THE 19TH AND 20TH CENTURIES: IMPLEMENTATION, EXPANSION AND INNOVATIVE EXPERIENCES

12 PRESENTATION

Jaci Maria Ferraz de Menezes; Eurize Caldas Pessanha

16 INDIVIDUALIZING HIGH SCHOOL IN FRANCE (1930S): A TRANSPOSITION ATTEMPT OF ACTIVE METHODS BY HENRI BOUCHET

Laurent Gutierrez

30 THE SECONDARY TEACHING SUBFIELD IN SANTA CATARINA (1942-1961)

Norberto Dallabrida; Letícia Vieira

43 THE SECONDARY TEACHING IN BRAZIL AS A SUBFIELD OF THE EDUCATION: FROM LEGISLATION TO EDUCATIONAL REALITY

Claudecir dos Santos; Leoncio Vega Gil

62 HISTORIOGRAPHIC REWRITING OF SECONDARY EDUCATION IN MATO GROSSO (2000-2018)

Fabiany de Cássia Tavares Silva; Eurize Caldas Pessanha; Silvia Helena Andrade de Brito

77 THE INTEGRATED CENTERS OF EDUCACION IN BAHIA (1968 TO 1971)

Edna Pinheiro Santos; Jaci Maria Ferraz de Menezes

95 BEYOND THE ADMISSION EXAMS: OBSTACLES TO SECONDARY EDUCATION ACCESS IN SÃO PAULO

Daniel Ferraz Chiozzini; Nadia Arabadgi de Andrade

110 THE COMMEMORATION OF PEDAGOGICAL VANGUARDS OF SECONDARY EDUCATION IN SÃO PAULO IN THE 1960S: RECONSTRUCTING THE PAST TO CREATE THE FUTURE

Natália Frizzo de Almeida

129 THE DEVELOPMENT OF SECONDARY EDUCATION DURING THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY IN CHILE: RENOVATED HIGH SCHOOLS

Jaime Caiceo Escudero

144 THE SPEECHES OF STUDENTS OF THE LICEU MARANHENSE IN THE FIRST REPUBLIC (1907-1930)

Cesar Augusto Castro; Luciana Nathalia Morais Furtado; Samuel Luís Velásquez Castellanos

162 SECONDARY SCHOOL IN THE HOUSE OF PRAÇA DA BANDEIRA: GINÁSIO PARAENSE (1930-1937)

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França; Laura Maria Silva Araújo Alves

180 THE GUSTAVO CAPANEMA REFORM IN ATHENEU SERGIPENSE: BETWEEN EDUCATIONAL LEGISLATION AND STUDENT EDUCATIONAL PRACTICES (1942-1961)

Eva Maria Siqueira Alves; João Paulo Gama Oliveira; Rosemeire Marcedo Costa

195 THE EXPANSION OF THE SECONDARY SCHOOL EDUCATION IN PERNAMBUCO (BRAZIL): THE INTERIORIZATION OF THE PUBLIC JUNIOR HIGH SCHOOLS (1948-1963)

Kalline Laira Lima dos Santos; Rosa Fatima de Souza Chaloba

212 THE VICISSITUDES OF SECONDARY EDUCATION DEMOCRATIZATION IN RIO GRANDE DO NORTE (1940-1961)

Marta Maria de Araújo

- 228 EXPANSION OF SECONDARY EDUCATION IN MINAS GERAIS: STATISTICS, LEGISLATION, AND HISTORIOGRAPHY (1942-1961)**
Giseli Cristina do Vale Gatti; Décio Gatti Júnior
- 258 THE FLUMINIAN SECONDARY SCHOOL: ORGANIZATION, FINANCING AND CHALLENGES (1945-1955)**
Amália Cristina da Rocha Bezerra; Cláudia Maria Costa de Alves Oliveira; Fernando César Ferreira Gouvêa
- 275 RIO, CAPITAL CITY AND THE EXPANSION OF HIGH SCHOOL (1940-1960)**
Patrícia Coelho da Costa; Jefferson da Costa Soares
- 295 HIGH SCHOOL IN PARANÁ: EXPANSION AND TRANSFORMATION (1940/1950)**
Sergio Roberto Chaves Junior
- 310 THE EXPANSION OF SECONDARY EDUCATION IN BAHIA (1942-1961)**
Sara Martha Dick

ESTUDIES

- 329 TRANS* 'ESCREVIVÊNCIAS' AS POWER**
Alfrancio Ferreira Dias
- 345 PRACTICES OF HEALTH OF STUDENTS OF GENDER MASCULINE OF A HIGHER COURSE IN HEALTH**
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho; Daniele Machado Pereira Rocha; Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro
- 360 TEACHING AND LEARNING OF GEOGRAPHY: TEACHING TRAINING AND PRACTICES**
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio; Luciana Amorim de Oliveira; Maiane Fonseca Santos
- 377 GAMES SCIENCE APPLIED TO EDUCATION: A STUDY OF THE CREATIVE PROCESS OF CREATING THE UMUECHEM ANALOGUE GAME**
Jeferson Antunes; Verônica Salgueiro do Nascimento; Zuleide Fernandes de Queiroz
- 403 EDUCATION, POPULAR CULTURE AND YOUNG AND ADULT EDUCATION**
Clarice Wilken de Pinho; Leôncio Soares; Fernanda A. O. Rodrigues Silva
- 417 INSTRUCT, MORALIZE AND CIVILIZE FOR THE DEVELOPMENT OF BAHIA: STRATEGIES OF THE SANITATION AND RURAL EDUCATION CAMPAIGNS OF 1918 AND 1952**
Gilmário Moreira Brito; Eliene Rodrigues Ramos
- 432 THE STUDENT INSPECTORS OF COLÉGIO PEDRO II IN ITS EARLY YEARS (1837-1857)**
Letícia Sousa Campos da Silva
- 452 NORMS FOR PUBLICATION**

SUMARIO

LA ESCUELA SECUNDARIA EN LOS SIGLOS XIX Y XX: APLICACIÓN, EXPANSIÓN Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS

12 PRESENTACIÓN

Jaci Maria Ferraz de Menezes; Eurize Caldas Pessanha

16 INDIVIDUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FRANCIA (AÑOS 30): UN INTENT DE TRANSPONER LOS MÉTODOS ACTIVOS POR HENRI BOUCHET

Laurent Gutierrez

30 EL SUBCAMPO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIO EM SANTA CATARINA (1942-1961)

Norberto Dallabrida; Letícia Vieira

43 LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL EN CUANTO UN SUBCAMPO DE LA EDUCACIÓN: DE LA LEGISLACIÓN A LA REALIDAD EDUCATIVA

Claudecir dos Santos; Leoncio Vega Gil

62 REESCRITURA HISTORIOGRÁFICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATO GROSSO (2000-2018)

Fabiany de Cássia Tavares Silva; Eurize Caldas Pessanha; Silvia Helena Andrade de Brito

77 LOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN EN BAHIA (1968 A 1971)

Edna Pinheiro Santos; Jaci Maria Ferraz de Menezes

95 MÁS ALLÁ DEL EXAMEN DE ADMISIÓN: OBSTÁCULOS PARA EL ACCESO A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN SÃO PAULO

Daniel Ferraz Chiozzini; Nadia Arabadgi de Andrade

110 CELEBRANDO LA VANGUARDIA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN SÃO PAULO EN LA DÉCADA DE 1960: RECONSTRUYENDO EL PASADO PARA CREAR EL FUTURO

Natália Frizzo de Almeida

129 EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN CHILE: LICEOS RENOVADOS

Jaime Caiceo Escudero

144 LOS DISCURSOS DE ESTUDIANTES DEL LICEU MARANHENSE EN LA PRIMERA REPÚBLICA (1907-1930)

Cesar Augusto Castro; Luciana Nathalia Morais Furtado; Samuel Luís Velásquez Castellanos

162 ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA CASARONA DE LA PLAZA DE LA BANDEIRA: GINÁSIO PARAENSE (1930-1937)

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França; Laura Maria Silva Araújo Alves

180 LA REFORMA DE GUSTAVO CAPANEMA EN ATHENEU SERGIPENSE: ENTRE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES (1942-1961)

Eva Maria Siqueira Alves; João Paulo Gama Oliveira; Rosemeire Marcedo Costa

195 LA EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PERNAMBUCO: LA INTERIORIZACIÓN DE LOS GIMNASIOS OFICIALES (1948-1963)

Kalline Laira Lima dos Santos; Rosa Fatima de Souza Chaloba

212 LOS VICISITUDES DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN RIO GRANDE DO NORTE (1940-1961)

Marta Maria de Araújo

- 228 LA EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN MINAS GERAIS: ESTADÍSTICAS, LEGISLACIÓN E HISTORIOGRAFÍA (1942-1961)**
Giseli Cristina do Vale Gatti; Décio Gatti Júnior
- 258 LA ESCUELA SECUNDARIA FLUMINESA: ORGANIZACIÓN, FINANCIAMIENTO Y RETOS (1945-1955)**
Amália Cristina da Rocha Bezerra; Claudia Maria Costa de Alves Oliveira; Fernando César Ferreira Gouvêa
- 275 RIO, CIUDAD CAPITAL Y LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA (1940-1960)**
Patrícia Coelho da Costa; Jefferson da Costa Soares
- 295 ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PARANÁ: EXPANSIÓN Y TRANSFORMACIÓN (1940/1950)**
Sergio Roberto Chaves Junior
- 310 LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BAHIA (1942-1961)**
Sara Martha Dick

ESTUDIOS

- 329 ESCREVIVÊNCIAS TRANS* COMO POTENCIA**
Alfrancio Ferreira Dias
- 345 LAS PRÁCTICAS DE SALUD DE ESTUDIANTES DEL GÉNERO MASCULINO DE UNO CURSO SUPERIOR EN SALUD**
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho; Daniele Machado Pereira Rocha; Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro
- 360 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE GEOGRAFÍA: FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES**
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio; Luciana Amorim de Oliveira; Maiane Fonseca Santos
- 377 CIENCIA DE LOS JUEGOS APLICADA A LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DEL PROCESO CREATIVO DE CREACIÓN DEL JUEGO ANALÓGICO UMUECHEM**
Jeferson Antunes; Verônica Salgueiro do Nascimento; Zuleide Fernandes de Queiroz
- 403 EDUCACIÓN, CULTURA POPULAR Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**
Clarice Wilken de Pinho; Leôncio Soares; Fernanda A. O. Rodrigues Silva
- 417 INSTRUIR, MORALIZAR Y CIVILIZAR PARA EL DESARROLLO DE BAHIA: ESTRATEGIAS DE LAS CAMPAÑAS DE SANEAMIENTO Y EDUCACIÓN RURAL DE 1918 Y 1952**
Gilmário Moreira Brito; Eliene Rodrigues Ramos
- 432 LOS INSPECTORES ESTUDIANTILES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE FUNCIONAMIENTO DEL COLEGIO PEDRO II (1837-1857)**
Letícia Sousa Campos da Silva

APRESENTAÇÃO

A idealização deste Dossiê Temático **ENSI-NO SECUNDÁRIO NOS SÉCULOS XIX E XX: implantação, expansão e experiências inovadoras** – responde, pelo menos em parte, à possibilidade de preenchimento de algumas lacunas identificadas nas investigações sobre a história do Ensino Secundário no Brasil. De um lado, ancorada nas motivações provocadas pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, que concedeu às Assembleias Legislativas Provinciais a possibilidade de legislar sobre a instrução pública, isto porque algumas províncias criaram e instalaram estabelecimentos de ensino secundário, mesmo antes da fundação do Imperial Collegio Pedro II, em 1837. De outro, por resultados de pesquisas que tomam o Ensino Secundário como objeto de estudo, a partir de abordagens, fontes e recortes diversos, e tornaram possível não apenas a compreensão mais ampla dos processos históricos que produziram/produzem este objeto, mas também a análise do momento atual por que passa esse nível de ensino, motivo de preocupações, polémicas e avaliações, tanto dos poderes públicos como da sociedade.

Nesse cenário, confirma-se, por exemplo, a hipótese de que, em todo o país, a implantação e a expansão do ensino secundário se deu a passos lentos, com pouca atenção do poder público na criação de estabelecimentos, embora contribuísse com diversas formas de auxílios financeiros. Contudo, apesar do volume considerável de pesquisas, ainda há questões a serem respondidas a respeito da história desse nível de ensino que vem sendo apontado como desafio atual para as políticas governamentais. Entre essas, destacamos as relacionadas com a diversidade das histórias dos ensinos secundários nos estados brasileiros e em outros países. Diante disso, os artigos deste dossiê, embora versando sobre a mesma temática, apresentam uma ampla diversidade de focos e fontes, analisam, discutem e divulgam informações

abrangentes, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal, e provocam reflexões teórico-metodológicas sobre essa diversidade.

Nessa perspectiva, abre este Dossiê o artigo *Individualizar o ensino secundário na França (anos 1930): uma tentativa de transposição dos métodos ativos por Henri Bouchet*, de Laurent Gutierrez, trazendo uma discussão a respeito das propostas de Henri Bouchet, do grupo dos pedagogos da Educação Nova, sobre a individualização do ensino, na França, na década de 1930, e os debates em torno da necessidade de reformar os liceus. Consideramos que este artigo traz a possibilidade de alimentar as discussões sobre a Escola Nova e os métodos ativos durante o mesmo período no Brasil.

Os três artigos seguintes resultam de reflexões teórico-metodológicas a respeito da historiografia sobre o ensino secundário. No primeiro deles, *O subcampo do ensino secundário em Santa Catarina (1942-1961)*, Norberto Dallabrida e Letícia Vieira adotam a perspectiva de campo e subcampo de Bourdieu para analisar a expansão do ensino secundário no estado de Santa Catarina, de 1942 (Reforma Capanema) a 1961 (LDB). Seguindo a mesma perspectiva teórica, Claudécir dos Santos e Leoncio Vega Gil problematizam a relação entre a legislação que estabelece as diretrizes do ensino secundário no Brasil e a realidade educacional deste nível de ensino em *Ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação: da legislação à realidade educacional*, concluindo que quanto maior for a participação dos sujeitos que atuam nesse nível de ensino, mais claro se tornará seu poder de refração, embora decorra da legislação. Em *Reescrita historiográfica da educação secundária em Mato Grosso (2000-2018)*, Fabiany de Cássia Tavares Silva, Eurize Caldas Pessanha e Silvia Helena Andrade de Brito incursionam pela versão da comparação nominada “estudos comparados” para analisar dissertações, utilizadas como

fontes e objetos, defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação, apontando para a necessidade de aprofundamentos e desdobramentos dos aspectos singulares da regionalidade, que mantêm conexão e alimentam interdependências entre si e na relação com práticas políticas, econômicas, culturais e educativas.

Na sequência, outro grupo de artigos focaliza aspectos específicos da estrutura e do funcionamento de instituições de ensino secundário, a começar por *Os centros integrados de educação na Bahia (1968 a 1971)*, de autoria de Edna Pinheiro Santos e Jaci Maria Ferraz de Menezes, que analisa uma experiência educativa inovadora para o ensino secundário na cidade de Salvador, Bahia, entre as décadas de 1960 e 1970. Para tanto, destaca as especificidades dessa experiência e o seu legado como experiência educacional para a história da educação secundária na Bahia. Em *Além do exame de admissão: obstáculos para o acesso ao ensino secundário em São Paulo*, nos deparamos com outros fatores pouco investigados, que restringiam o acesso de todos ao ensino secundário, pelas análises de Daniel Chiozzini e Nadia Arabadgi de Andrade. Tais análises recorrem à documentação da Secretaria de Educação, evidenciando que as reivindicações da população se encontravam submetidas a determinações das instâncias burocráticas, que paralisavam as demandas pela expansão do ensino secundário. Natália Frizzo de Almeida, em *A comemoração das vanguardas pedagógicas do ensino secundário paulista da década de 1960: reconstruir o passado para moldar o futuro*, apresenta o exercício de comparação dos discursos registrados em livros/artigos comemorativos, na busca pela compreensão de quais as motivações para transformar o reencontro de antigos colegas de classe em divulgação das suas experiências escolares para um público mais amplo.

Liceus, Ateneus e Casarões, espaços e tempos de construção do ensino secundário, constituem a temática do próximo grupo de artigos.

Inaugura essa temática o texto *El desarrollo de la educación secundaria durante la primera mitad del siglo XX en Chile: liceos renovados*, de Jaime Caiceo Escudero, no qual encontramos a Reforma Gradual da Educação Secundária, analisada a partir de 1946 pela vinculação às ideias de John Dewey. Na continuidade, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França e Laura Maria Silva Araújo Alves, em *Ensino secundário no Casarão da Praça da Bandeira: Ginásio Paraense (1930-1937)*, nos trazem análises acerca do Casarão que abrigou o Ginásio Paraense, tornado um lugar de difusão do conhecimento científico e literário. Ainda neste mesmo grupo de artigos, *A Reforma Gustavo Capanema no Atheneu Sergipense: entre a legislação educacional e as práticas educativas discentes (1942-1961)*, de autoria de Eva Maria Siqueira Alves, João Paulo Gama Oliveira e Rosemeire Marcedo Costa, destaca o papel do aluno não apenas como partícipe e produtor do cotidiano escolar do Atheneu Sergipense, no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Fechando esse grupo, Cesar Augusto Castro, Luciana Nathalia Morais Furtado e Samuel Luís Velásquez Castellanos analisam *Os jornais dos alunos do Liceu Maranhense (1907-1930)* como jornais estudantis, concluindo que os jornais escritos pelos alunos do Liceu Maranhense se configuraram como um importante veículo de identidade e de resistência entre o ideal e o concreto vivenciado pelos estudantes desta instituição.

O dossiê se completa com artigos que discutem resultados de pesquisas cujo objeto se encontra circunscrito à expansão do ensino secundário em diversos estados brasileiros. Kalline Laira Lima dos Santos e Rosa Fátima de Souza Chaloba analisam a expansão do ensino secundário público no estado de Pernambuco em *A expansão do ensino secundário em Pernambuco: a interiorização dos ginásios oficiais (1948-1963)*, registrando a lentidão e a condição tardia como aspectos contributivos para a produção das desigualdades regionais no campo da educação, bem como para os limites

da política estatal para esse nível de ensino. Na continuidade, *As vicissitudes da democratização do ensino secundário no Rio Grande do Norte (1940-1961)*, de Marta Maria de Araújo, analisa aspectos reveladores da tendência à ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário no Rio Grande do Norte (1942-1961), impulsionada, particularmente, pelo aumento da rede de estabelecimentos de ensino secundário particulares, em sua maioria femininos. Ainda na tônica da expansão, Giseli Cristina do Vale Gatti e Décio Gatti Júnior identificam a forte expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais, com oferta privada predominante, notadamente católica, mediante subvenções públicas em *A expansão do ensino secundário em Minas Gerais: estatísticas, legislação e historiografia (1942-1961)*. No tocante à percepção de uma discreta participação do poder público na criação de escolas de ensino médio, nos deparamos com *A escola secundária fluminense: organização, financiamento e desafios (1945-1955)*, de autoria de Amália Cristina da Rocha Bezerra, Claudia Maria Costa de Alves Oliveira e Fernando César Ferreira Gouvêa, que ainda ampliam análises acerca da ação de prover bolsas de estudo para a frequência em escolas privadas. Em *Rio, cidade-capital e a expansão do ensino secundário (1940-1960)*, Patrícia Coelho da Costa e Jefferson da Costa Soares relacionam a expansão do ensino secundário carioca com a lógica do capital imobiliário, que atendeu aos moradores dos bairros com maior poder aquisitivo e restringiu as oportunidades de escolarização secundária para os residentes dos distritos mais distantes e pobres da cidade, reforçando a desigualdade social. Na região Sul, o *Ensino secundário no Paraná: expansão e transformação (1940/1950)*, de autoria de Sergio Roberto Chaves Junior, registra que, no período estudado, ocorreram debates para transformar esse nível de ensino uma vez que estava constituída uma rede de estabelecimentos públicos de ensino secundário numericamente superior às instituições da esfera privada, mas não se garantiu o acesso

a grande parte da população, pois a expansão pode ter enfrentado obstáculos. Na região Nordeste, a expansão do Ensino Secundário, de 1942 a 1961, está delineada no texto *A expansão do ensino secundário na Bahia (1942-1961)*, de Sara Martha Dick, que recorre a fontes do Arquivo Público da Bahia (APBA), Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHBA), Biblioteca Pública da Bahia (BPBA) e Arquivo Municipal de Salvador, além da consulta a jornais, para analisar a expansão no período mais democrático na gestão do estado.

Este dossiê abriga, ainda, na seção Estudos, sete artigos. O primeiro, intitulado *Escrevivências trans* como potência*, de autoria de Alfrancio Ferreira Dias, propõe uma analítica de gênero a partir do movimento de escrevivências trans*. O artigo explora a perspectiva de como a escrita trans* é potencializadora do autoconhecimento, além de discutir o surgimento de uma pedagogia trans*.

O segundo artigo, *Práticas de saúde de estudantes do gênero masculino de um curso superior em saúde*, de Maria Thereza Ávila Dantas Coelho, Daniele Machado Pereira Rocha e Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro, aborda, a partir de dados obtidos numa pesquisa de campo, a temática das práticas de saúde e doença de estudantes do gênero masculino de um curso superior em saúde.

Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes, de Andrecksia Viana Oliveira Sampaio, Luciana Amorim de Oliveira e Maiane Fonseca Santos, é o terceiro artigo. As autoras apresentam uma discussão sobre o ensino de Geografia desde a formação até as práticas docentes.

Em seguida, temos o artigo *Ciência dos jogos aplicada a educação: um estudo do processo criativo de confecção do jogo analógico Umuechem*, de autoria de Jeferson Antunes, Verônica Salgueiro do Nascimento e Zuleide Fernandes de Queiroz. O estudo demonstra o processo criativo de concepção do jogo analógico Umuechem, utilizando a metodologia do Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos. Além da

descrição do processo de criação, os autores refletem sobre a ação interdisciplinar no processo de criação do jogo.

O quinto artigo, *Educação, cultura popular e Educação de Jovens e Adultos*, de Clarice Wilken de Pinho, Leôncio Soares e Fernanda Aparecida Rodrigues Silva, fala das experiências culturais presentes nas múltiplas identidades dos jovens e adultos presentes na base dos movimentos de educação e cultura popular que eclodiram no Brasil na década de 1960.

O sexto artigo, de autoria de Gilmário Moreira Brito e Eliene R. Ramos, intitulado *Instruir, moralizar e civilizar para o desenvolvimento da Bahia: estratégias das campanhas de saneamento e educação rural de 1918 e 1952*, discute as concepções políticas das campanhas de saneamento e educação destinadas aos sertões e zonas rurais da Bahia, implantadas, respectivamente, pela Liga Pró-Saneamento, instituída em 1918, e a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952. Examina conceitos de saneamento, educação rural e instrução usados, pela Campanha de 1952, como estratégias para modificar modos de viver e produzir de

moradores rurais tendo em vista inseri-los, no contexto da década de 1950, nos mercados nacional e internacional.

Fechando a seção temática, temos o artigo *Os inspetores de alunos do Colégio Pedro II em seus primeiros anos de funcionamento (1837-1857)*, de Letícia Sousa Campos da Silva. A autora analisa a Memória Histórica do Colégio de Pedro II (MHCPII), buscando investigar a situação dos inspetores de alunos do Colégio entre 1837 e 1857, analisando o modo como esses trabalhadores são representados na MHCPII.

Desejamos uma boa leitura a todos e esperamos que esse conjunto de artigos estimule pesquisadores na ampliação e aprofundamento das investigações sobre o Ensino Secundário em todos os espaços e tempos, na pretensão de contribuir para a escrita da História da Educação no Brasil.

Primavera de 2020

Jaci Maria Ferraz de Menezes
Eurize Caldas Pessanha

INDIVIDUALIZAR O ENSINO SECUNDÁRIO NA FRANÇA (ANOS 1930): UMA TENTATIVA DE TRANSPOSIÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS POR HENRI BOUCHET

*Laurent Gutierrez**

<https://orcid.org/0000-0002-2864-7936>

RESUMO

Com sua tese sobre a individualização do ensino, Henri Bouchet pertence ao grupo dos pedagogos da Educação Nova, os quais alimentaram os debates em torno da necessidade de reformar o liceu nos anos 1930. Partidários de um ensino racional inspirado na norte-americana Helen Parkhurst, seus trabalhos indagam a maneira como seria possível transpor e difundir o método do Plano Dalton na França. Este artigo mostra como este militante dos métodos ativos, cujos trabalhos serão acirradamente discutidos no meio universitário, estabelece os fatores gerais da individualidade que governa o caminho e o progresso de todo pensamento humano. Pedagogo antes de tudo, Henri Bouchet deseja trabalhar “para e pelo concreto”, convidando aqueles que o lerão a tentarem a experiência dos métodos ativos em suas salas de aula.

Palavras-chave: Henri Bouchet. Plano Dalton. Ensino secundário. França. Método ativo. Educação Nova.

ABSTRACT

INDIVIDUALIZING HIGH SCHOOL IN FRANCE (1930s): A TRANSPOSITION ATTEMPT OF ACTIVE METHODS BY HENRI BOUCHET

Henri Bouchet belongs, with his thesis about teaching individualization, to the new education pedagogues group, that fed the debates around the need to reform high school in the 1930s. Rational teaching supporters inspired by the American Helen Parkhurst, their works question the way it is possible to transpose and spread the Dalton Plan method in France. This paper shows how this militant of active methods, whose works were roughly discussed at university environment, establishes the general factors of the individuality as a whole that rules the way and progress of human thought. Pedagogue above all, Henri Bouchet wishes to work “for and by the concrete” inviting those that will read him to try the active method experiences in their classrooms.

Keywords: Henri Bouchet. Dalton Plan. High school. France. Active method. New Education.

* Doctorat en Sciences de l'éducation (2008) – Université de Paris VIII. Atualmente professor en sciences de l'éducation et de la formation. Université Paris Nanterre. E-mail: lgutierrez76@aol.com

RESUMEN

INDIVIDUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FRANCIA (AÑOS 30): UN INTENT DE TRANSPONER LOS MÉTODOS ACTIVOS POR HENRI BOUCHET

Con su tesis sobre la individualización de la enseñanza, Henri Bouchet pertenece al grupo de pedagogos de la Educación Nueva, que alimentó los debates sobre la necesidad de reformar la escuela secundaria en la década de 1930. Partidarios de una enseñanza racional inspirada en la estadounidense Hele Parkhurst. Sus trabajos preguntan cómo sería posible transponer y difundir el método de Plan Dalton en Francia. Este artículo muestra cómo este militante de los métodos activos, cuyo trabajo será discutido acaloradamente en el entorno universitario, establece los factores generales de individualidad que gobiernan el camino y el progreso de todo pensamiento humano. Pedagogo, en primer lugar, Henri Bouchet quiere trabajar “por y a través del concreto”, invitando a quienes lo lean a probar la experiencia de los métodos activos en sus aulas.

Palabras clave: Henri Bouchet. Plan Dalton. Enseñanza secundaria. Francia. Método activo. Nueva Educación.

Apesar do reconhecimento da Academia Francesa que, em 1935, o coroou com o Prêmio Meaujean por suas duas teses defendidas na Sorbonne em 1933, as ideias de Henri Bouchet sobre a individualização do ensino serão acirradamente discutidas. Se nele alguns veem um dos “mestres da pedagogia contemporânea” (DE HOVRE; BRECKX, 1938), outros, mais numerosos, se mostram relutantes a respeito dessa abordagem racional do ensino inspirada no Plano Dalton.¹ Segundo esse autor, suas ideias causaram escândalo no início dos anos 1930 e lhe custaram “a máxima excomunhão dos grandes e pequenos Pontífices da Universidade” (BOUCHET, 1973, p. 275). No âmbito deste estudo, nós tentaremos compreender por que as teses de Henri Bouchet não receberam a adesão da sua área profissional ao passo que o contexto, ao que tudo indica, não era desfavorável, muito pelo contrário. É para melhor compreender a origem desse paradoxo aparente que voltaremos, inicialmente, aos primeiros passos desse jovem militante da Educação Nova no ensino secundário dos anos 1930.

1 Método pedagógico norte-americano que leva os alunos a planejarem eles mesmos as diferentes tarefas que devem executar durante o ano e isto nas diversas disciplinas que comportam um programa previamente estabelecido.

Depois, analisaremos a abordagem do autor cujos fundamentos indagaremos, sob uma forma original, as possibilidades de transposição e de difusão desse método ativo na França. Por fim, estudaremos como Bouchet contribuiu, a seu modo, ao preconizar uma individualização do ensino que era, segundo ele, a única alternativa para pensar “a escola do amanhã”.

Os primeiros passos de um jovem militante da Educação Nova no ensino secundário dos anos 1930

Originário do departamento francês de Gers, Bouchet faz parte da geração que fizera seus estudos superiores na linha de frente. Matriculado no segundo ano do curso de Direito na Faculdade de Letras de Bordeaux, ele tem apenas 19 anos quando incorpora o 17º esquadrão antes de juntar-se ao 18º regimento de artilharia na condição de tenente de reserva. Condecorado com a Cruz de Guerra e com a Legião de Honra no seu retorno em 1919, após quatro anos e meio, dos quais “29 meses de guerra”, Henri Bouchet retoma os seus estudos e obtém

seu bacharelado em Direito na Faculdade de Paris em 1922. Titular de uma bolsa de estudos, ele completa, em 1926, um bacharelado em letras (Filosofia) e, no ano seguinte, obtém seu diploma de estudos superiores. Professor substituto de filosofia no liceu de Lorient a partir de 1928, ele se prepara para o concurso para efetivar-se (*agrégation*), no qual é aprovado na segunda tentativa, em 1929. Durante os três anos passados a preparar os seus alunos para o vestibular (*baccalauréat*), Henri Bouchet indaga-se sobre o funcionamento desta instituição e, notadamente, sobre os métodos de ensino secundário que se perpetuam na França apesar da existência de instruções oficiais que tendem a transformá-los no sentido da Educação Nova. Se as portarias de 2 de setembro de 1925 e, mais ainda, aquelas de 23 de setembro de 1930 e de 30 de abril de 1931 constituem, segundo ele, o ponto de partida de uma renovação total, “é a primeira vez que uma reforma realmente inovadora tende a fazer penetrar no ensino público secundário, na França, alguns dos princípios da ciência pedagógica modernas como os compreende e os proclama a Liga Internacional para a Educação Nova” (BOUCHET, 1935a, p. 48).

Todavia, requer-se prudência quando o assunto é a sua aplicação efetiva. Neste ponto, ele sabe que as realizações serão limitadas e isto por várias razões: desconhecimento destas diretrizes; ignorância da psicologia infantil (que, a seu ver, é o mais grave, pois ela alimenta uma atitude geral de desconfiança e de dogmatismo em relação às crianças); resistência compreensível dos professores que fracassaram no passado tentando aplicar métodos que, não obstante, foram oficialmente preconizados; desconfiança dos pais em relação às inovações sem as quais eles foram bem-sucedidos em seus estudos; inadequação dos manuais; compartimentação das salas de aula e multiplicação das sequências de uma hora (BOUCHET, 1933a). Evidentemente, as resistências são grandes, mas essas instruções que vangloriam o papel dos “conselhos de clas-

se”, que alertam sobre a ação potencialmente nefasta dos deveres de casa por

[é errado] acreditar que a eficácia de um ensino se mede pelo número e pela extensão dos trabalhos que o aluno leva para fazer depois de cada aula... ilusão manifesta e profundo erro pedagógico. O que importa é que as crianças aprendem... não a fazerem muito, mas a fazerem bem, e colocando o máximo possível delas mesmas no que fazem. Toda tarefa escolar deve ser sobretudo um convite a refletir, a buscar, e uma solicitação à iniciativa intelectual, por mais humilde que ela possa ser. (INSTRUCTIONS..., 1925 apud BOUCHET, 1933a, p. 48).

Que introduzam “sessões de orientação” no seio das quais

[...] a ação do mestre deve aplicar-se menos à coletividade que ao indivíduo. O professor deve descobrir o ponto forte e o ponto fraco de cada aluno, observá-lo trabalhando, indicar-lhe os seus defeitos e mostrar-lhe como ele se curará disso, ou seja, ele deve adaptar à diversidade das inteligências individuais a generalidade dos preceitos coletivos [...] (INSTRUCTIONS..., 1925 apud BOUCHET, 1933a, p. 48)

Que limitem a vinte o número de alunos por sala de aula, convidando os professores a “segurem de perto e controlem instantaneamente o esforço de cada aluno” (BOUCHET, 1933a, p. 425) em todas as disciplinas. Tudo isso é, segundo Henri Bouchet (1933a), uma prova manifesta de que o ensino secundário francês vai em direção a uma transformação de suas práticas pedagógicas. O entusiasmo deste jovem professor que deseja, dentro de pouco tempo, poder comparar os resultados das experiências conduzidas por seus colegas não deixará sem reação alguns dos militantes de Educação Nova, começando por Marie-Louise Cazamian,² para quem o empreendimento é simplesmente irrealizável. Após ter lembrado que, na prática, as turmas

2 Doutora da Universidade de Estrasburgo, membro do Grupo Francês de Educação Nova, colabora na revista *Pour l'Ere Nouvelle* e faz parte do comitê de organização do 6º Congresso Mundial de Educação Nova em Nice, em 1932. Ela é, aliás, esposa de Louis Cazamian, professor da Sorbonne, primeiro presidente dos Companheiros da Universidade Nova, de 1919 a 1921 (GARNIER, 2008).

somente são divididas pela metade a partir do quadragésimo primeiro aluno, que estas novas instruções desconcertam os pais e que eles acabam por se oporem a elas, que existem poucos manuais redigidos com base nestes preceitos e que em relação ao espaço e à importância que ainda têm os exames e, mais ainda, o vestibular (*baccalauréat*) no ensino, é ilusório esperar quaisquer mudanças no sentido destas novas orientações, ainda que sejam excelentes (CAZAMIAN, 1932). Maurice Weber³ faz a mesma constatação. Segundo ele, Henri Bouchet

[...] dá mostras de um belo otimismo. Primeiramente, as Instruções das quais ele cita os trechos mais significativos ainda parecem muito tímidas, muito aquém do que temos direito de reclamar em nome dos princípios de educação nova. Mas, sobretudo, elas quase não são aplicáveis: os programas e os horários opõem-se a elas, assim como os efetivos escolares. Se eles quisessem aplicá-las, os professores – mesmo que a sua formação intelectual e os seus hábitos os predispuessem a isso, o que é raro – colidiriam com obstáculos quase insuperáveis. (WEBER, 1932, p. 113).

Concordando com essas observações, Henri Bouchet deseja, todavia, trazer a prova da operacionalidade dessas instruções apoiando-se no método norte-americano inspirado no Plano Dalton.⁴ Para isso, expõe as possibilidades de transposição a partir de uma experiência que ele mesmo realizou na sua disciplina de Filosofia com 12 e depois com 24 de seus alunos do último ano do ensino médio entre 1931 e 1933. Fórmula de um compromisso provisório entre “A Educação Nova e os velhos hábitos”, este método é alvo de duras críticas,⁵ pois se apoia nos manuais e programas escolares. Ele apresenta, porém, a vantagem de levar os alunos a assumirem um papel ativo na gestão dos

temas a estudar no decorrer do ano. Informasse, desde as primeiras aulas, sobre a divisão do programa para exame, cada unidade de trabalho é, em seguida, realizada segundo um progresso que os alunos geram, eles mesmos, ao longo do ano.

Essa forma de individualização do ensino é escolhida por Henri Bouchet, que expõe os seus princípios e os seus primeiros resultados no 6^o Congresso da Liga Internacional pela Educação Nova (LIEN), em Nice, em 1932. Esta ancoragem no concreto da sala de aula é assumida e reivindicada por Henri Bouchet, que estima que “a individualização (corresponde ao) conjunto de procedimentos que permitem a cada um dar o seu rendimento máximo, pôr em jogo todos os recursos (que são grandes e que são esquecidos ou tolhidos com muita frequência) de sua individualidade” (BOUCHET, 1933b, p. 98). A julgar pelas avaliações de seu chefe de estabelecimento de ensino, as suas primeiras tentativas não ocorreram sem desagradados. Qualificado de “iniciante zeloso e consciencioso que constrói as suas aulas com muito cuidado e método e que busca tornar a sua sala de aula viva tanto quanto possível” (LE FICHE..., 1929), durante o seu primeiro ano de exercício no liceu de Lorient, as observações feitas acerca dele vão, em seguida, progressivamente degradar-se. Durante a sua avaliação anual em janeiro de 1932, o diretor da escola chegará a escrever a seu respeito: “Sempre igual... na mediocridade. Haveria um sério inconveniente em encarregá-lo de uma turma numerosa” (LE FICHE..., 1929). O desprezo assim demonstrado pela sua hierarquia em relação ao seu ensino vai confortá-lo no seu projeto de denunciar a situação na qual se encontra então, segundo ele, o ensino secundário francês.

Mais que uma tese, uma apologia

Em sua tese, que ele defende na Sorbonne em junho de 1933, Henri Bouchet julga que todos os males dos quais sofre a escola têm

3 Secretário geral dos Companheiros da Universidade Nova no início dos anos 1930.

4 Para uma descrição minuciosa desse método, consultar Gisen (1930). Esta tese será publicada sob o título *Le Plan de Dalton* pela Lamertin (Bruxelles) em 1931.

5 A começar por Adolphe Ferrière, que considera que, em 1924, esta prática era um “perigo público” (FERRIÈRE, 1924, p. 23).

uma origem comum: o esquecimento das crianças reais e de sua individualidade (BOUCHET, 1948a, p. VIII). Neste caso, a França tem “uma ausência total de espírito científico” por ter subestimado as experiências já realizadas tanto no exterior por Ovide Decroly, Maria Montessori, Edouard Claparède e John Dewey, quanto na França por Célestin Freinet, Fernand Cattier, Hyppolite Profit ou ainda Roger Cousinet. Fracassos foram relatados a fim de descreditar as tentativas feitas por seus promotores. Contudo, as escolas novas também registraram resultados indiscutíveis, com a imagem de alunos “felizes [...] e profundamente disciplinados porque formados através da autodisciplina [...], e, sobretudo, de alunos sabendo trabalhar, tendo aprendido a aprender, a formar por si próprios um temperamento de cultura sólida e interessante” (BOUCHET, 1935b, p. 3). Trata-se do principal objetivo que deve ter todo educador:

Investigar a individualidade de cada aluno é pesquisar de que maneira a individualidade da criança em geral pode se manifestar na escola e de que maneira a escola pode, *nos contextos irremediavelmente coletivos que a caracterizam*, utilizar estas manifestações para a aquisição da cultura. Para individualizar o ensino [...], basta [...] propor para as suas atividades espontâneas contextos educativos de trabalho, contextos que a psicologia geral da criança é suficiente para fazer descobrir. (BOUCHET, 1937, p. 7, grifo do autor).

Se a psicologia é, assim, posta em destaque por Henri Bouchet, é para melhor apontar o erro manifesto que fora o do sociologismo. Este primado do social entendido como “a afirmação da prevalência das diversas sociedades sobre o ser individual, com todas as consequências administrativas, pedagógicas, familiares, profissionais, nacionais etc. que podem decorrer dela” (BOUCHET, 1948a, p. 8) assume diversas formas que convém controlar e considerar naquilo que elas são, a saber, fatores que tendem, por um lado, a empobrecer os recursos infantis e, por outro lado, a subestimar a potência criadora da educação. Frente a este perigo, Bouchet

(1948a) previne os educadores acerca da sua paixão de dominar, da arbitrariedade familiar no destino social, do autoritarismo dos pais em relação aos estudos secundários, da falta de boa vontade dos mestres e do papel conservador de Estado no equilíbrio das disciplinas escolares. Tantos males que podem conduzir ao declínio da escola e, portanto, dos indivíduos, a exemplo das políticas educativas adotadas por estados totalitários como a Rússia, a Itália ou a Alemanha. Bouchet (1948a, p. 49) conclui apontando a alienação que pode constituir o ideal industrial que “somente vê em cada ser humano uma peça prevista de um mecanismo bem montado”.

Convém assim, segundo Bouchet (1948a), seguindo o psicólogo Edouard Claparède, o epistemólogo E. Meyerson e o metafísico Augustin Jakubisiak (1884-1945), afirmar que cada indivíduo é governado por leis fundamentais que podem lhe permitir extrair-se de uma consciência coletiva, essência mesma de uma identidade fundamental do indivíduo e de suas determinações. Nada de surpreendente, portanto, que o balanço do ensino secundário francês se resuma a “uma interposição sistemática entre o sujeito e o objeto, de conceitos abstratos, inutilizáveis e deformadores, e a uma falta total de desejo de desenvolver no adolescente suas capacidades de autoeducação” (CARCOPINO, 1934, p. 358). Este ensino que consegue dissimular sua nocividade apresenta seus limites tão logo as condições de vida obrigam os homens a assumirem as suas responsabilidades diante de eventos tão terríveis como a guerra, por exemplo. É, por conseguinte, em direção a uma filosofia capaz de reservar, ao mesmo tempo, os direitos da experiência e aqueles da razão que deve se dirigir toda educação e, notadamente, a Educação Nova originalmente fundada sobre os sentidos do real. Para realizar esta difícil síntese, Henri Bouchet (1949) propõe recorrer a uma metafísica que também rompe tanto com a tradição peripatético-escolástica quanto com o intelectualismo unitário moderno. Este siste-

ma oriundo dos trabalhos do abade Augustin Jakubisiak, chamado ainda de “concretismo”, poderia corresponder a esta filosofia do real que reabilitaria a individualidade na sua relação com as coisas e com o mundo. Ela deveria, por fim, segundo Henri Bouchet (1949), dar visibilidade à prioridade em matéria de educação. Na França, os Companheiros – esta “geração que sofreu com a sua vã bagagem teórica e com a sua impotência prática” (BOUCHET, 1935b, p. 3) – mobilizaram sua energia e dedicaram tempo demais a

[...] uma certa fórmula de organização escolar: a Escola Única; assim colocaram em segundo plano a reforma pedagógica, fazendo depender uma da outra. É por isso que, após ter gerado grandes esperanças, seu Movimento se limitou quase exclusivamente a planos de reforma ousados, mas um pouco teóricos e, sobretudo, com prazo longo demais. Um dos mais clarividentes, M. Weber viu o perigo e, recentemente, reclamava a multiplicação dos contatos entre os Companheiros e Educadores Novos, salientando os pontos importantes de concordância que já existem entre eles. Mas, quanto à doutrina, os Companheiros no momento somente têm a oferecer uma doutrina de essência política: a democratização do ensino. Ora, nós não temos o direito de associar a conceitos tão confusos o destino da Educação Nova. É da razão apoiada sobre a experiência que ela deve receber seus princípios. (BOUCHET, 1935b, p. 3).

As posições de Henri Bouchet não deixam indiferentes alguns membros do ensino secundário, assim como da Universidade. Desse modo, durante a sua defesa de tese, um dos membros da banca chegará a duvidar da exatidão dos fatos relativos à intelectualidade infantil obtidos de psicólogos renomados, mais especificamente sobre observações contraditórias que ele havia feito sobre as suas duas netas.⁶ As principais ressalvas virão daqueles para os quais as concepções filosóficas de Bouchet implicam nuances evidentes.

⁶ Episódio relatado por Henri Bouchet na “advertência à segunda edição” de *L'individualisation de l'enseignement* (BOUCHET, 1948a, p. V). O universitário em questão é, provavelmente, Paul Fauconnet.

Um consenso repellido em nome de uma convicção assumida

Se para alguns “a crítica do sociologismo faz dele uma obra prática e sólida” (FOURNEAU, 1935, p. 140), para outros, como Henri Marty, a tese de Henri Bouchet sistematiza o idealismo sociológico a ponto de ver nele somente um corpo de doutrinas cujo pai seria Aristóteles e cuja filiação se estabeleceria até Émile Durkheim e Antoine Blondel. Esta abordagem “obscura, por ter querido ser clara demais” (MARTY, 1934, p. 224), dá azo à controvérsia assim como o conjunto da parte filosófica da sua dissertação em que podemos repreendê-lo

[...] por ter esquecido frequentemente que a criança permanece e permanecerá membro de uma sociedade, caracterizada e definida tanto no tempo como no espaço; que ela é herdeira de um passado e de um patrimônio; que ela nasce e se desenvolve numa família e sob um clima; que ela deve servir a coletividade que protege o seu crescimento. (MARTY, 1934, p. 224).

Portanto, a educação não consiste somente em “estabelecer relações concretas entre a individualidade nascente das crianças e aqueles que devem ajudá-la a se desenvolver” (MARTY, 1934, p. 224), mas, como salienta Adolphe Ferrière no seu prefácio, em “respeitar a individualidade da criança no que ela tem de são e construtivo” (FERRIÈRE, 1933, p. IV). Estes dois adjetivos que implicam toda uma sociologia sem negar a sua metafísica são, na realidade, a origem da abordagem que Henri Marty teria desejado encontrar nesse livro que “pela riqueza de sua documentação, pelo número e a amplitude das questões que ele levanta, pela sua evidente boa-fé, [...] se impõe à nossa atenção, e não ficaríamos bem em ainda insistir em algumas leviandades e em alguns belos defeitos de juventude” (MARTY, 1934, p. 226).

Segundo o dominicano Michel Bonnet de Paillerets (1936), Henri Bouchet pôs de forma equivocada o problema que opõe o indivíduo-criança e a sociedade:

Psicologia ou sociologia? A criança tal qual ela é ou tal qual deve ser? Pressão social ou livre desabrochar das individualidades? Nós recusamos escolher. É preciso um e outro. Ou antes, em primeiro lugar, nem um nem outro. Pois nem a psicologia nem a sociologia podem ser uma base suficiente para a pedagogia. (DE PAILLERETS, 1936, p. 23-24).

A verdadeira sabedoria que transcende os limites da experiência sem, contudo, desconhecer os seus dados; tal é o ideal necessário e legítimo de toda pedagogia, segundo esse sacerdote. Assim, o conflito não está entre psicologia e sociologia, mas entre a moral do indivíduo e a moral do grupo. O fato de que Henri Bouchet não tenha desejado colocar o problema moral no âmbito de sua tese não lhe permite, de fato, discutir o papel da sociedade na educação. Ora, toda problemática educativa remete inexoravelmente a uma reflexão sobre as relações entre o indivíduo e a sociedade. A essa altura, Michel Bonnet de Paillerets (1936) salienta que

[...] as críticas contra o ‘sociologismo’ ou até mesmo contra a sociologia durkheimiana teriam um alcance muito mais garantido se elas reconhecessem o direito legítimo de toda sociedade de prescrever *certos* fins para a criança e condenassem somente os abusos, frequentes demais, infelizmente! cuja causa é uma concepção errada da sociedade e da sociologia. É preciso, aliás, reconhecer que há pouca clareza nos espíritos modernos sobre estas questões. (DE PAILLERETS, 1936, p. 27).

Destarte, sustentar que nós devemos desenvolver a personalidade das crianças sem visar nenhum objetivo social (devendo ele encontrar-se *ipso facto*) é um erro filosófico que Bonnet de Paillerets não deixa de repreender em Henri Bouchet. Trata-se, aliás, de uma das causas dos conflitos violentos entre os que só veem o indivíduo e aqueles que só veem a sociedade. O padre Delos (1936 apud DE PAILLERETS, 1936, p. 26) estima em definitivo que “[...] é preciso procurar entre os dois: a sociedade é um fato específico, mas não é por isso anterior aos indivíduos: o laço social reside no objetivo atribuído por natureza ou por livre

contrato aos indivíduos de um mesmo grupo social”.

Na prática, os fins individuais e sociais não devem ser considerados como antagônicos, mas como hierárquicos, e não é necessário proibir a busca de uns para assegurar a obtenção dos outros. Henri Bouchet opõe-se a esta tentativa de conciliação que leva, o mais das vezes, ao primado do social⁷ sobre o indivíduo.

As leis da individualidade

É a razão pela qual, após ter relativizado algumas das teorias de Jean Piaget,⁸ Henri Bouchet insiste nos cinco fatores gerais da individualidade, que governam o caminho e o progresso de todo pensamento.⁹ Numa conferência realizada em Lille, em 26 de abril de 1934, ele retorna àquilo que está no cerne de sua tese, a saber: as leis da individualidade.

1° A lei da continuidade resulta do fato de que o passado inteiro da criança adere ao seu presente e prepara o seu futuro. O espírito infantil se compraz espontaneamente em adquirir certos conhecimentos a partir de visões gerais, sumárias e esquemáticas, cujos detalhes ele precisará posteriormente. É o que Decroly (1929) analisou e qualificou de “função globalizante”.

2° A lei da logicidade leva a criança a desenvolver sua lógica por progressos sucessivos no contexto de um caminho que obedece a certas regras: preponderância dos conhecimentos concretos, necessidade do fator tempo na assimilação de certas ideias cuja aparição varia conforme os indivíduos.

3° A lei da finalidade ou da organização espontânea dos conhecimentos no espírito infantil corresponde a este procedimento natural

7 Por “social” é preciso entender todos os grupos sociais: família, escola, Estado e, também, sem dúvida, igreja.

8 No plano da logicidade, Henri Bouchet se contrapõe a Jean Piaget, afirmando que a criança tem uma lógica igual à dos adultos, ainda que ela se manifeste em experiências fortemente dessemelhantes.

9 Trata-se de uma versão resumida da segunda parte da sua obra *L'individualisation de l'enseignement* (BOUCHET, 1933a), dedicada à “A individualidade e suas leis”.

baseado na curiosidade da criança de compreender e de explorar o mundo que a cerca.

4° **A lei da liberdade** está fundada na possibilidade de a criança escolher seu assunto de estudo assim como seus métodos de trabalho.

5° **A lei da originalidade** confirma que a assimilação dos conhecimentos em cada criança se faz de uma maneira diferente. Cada um utiliza procedimentos que lhe são estritamente pessoais e que dependem da “configuração” de seu espírito (intuitivos, lógicos, preponderância visual, auditiva, muscular etc.). Os interesses dominantes desempenham igualmente um papel determinante em razão de se ligarem às experiências singulares de cada indivíduo.

Essas leis de individualização, que não são senão as da individualidade, segundo Bouchet (1933a), oferecem uma útil pedagogia que permite classificar os fatos e encontrar as suas bases funcionais para aplicações pedagógicas delas decorrentes. Elas permitem também julgar o valor dos novos e dos antigos métodos. Nisso, elas dividem as opiniões conforme se adira ou não às suas necessidades para pensar a educação e o ensino:

Podemos [as] adotar ou [as] rejeitar, mas é difícil não tomar partido a favor ou contra. Trata-se, sem desconhecer nenhuma das vantagens da vida em sociedade, sem quebrar nenhuma necessária disciplina, de se indagar se a coletividade não é, em todos os casos, uma simples estimuladora das potências individuais, ao invés de ser, como muitos o disseram, a criadora das faculdades humanas [...]. Antes de lhes [às almas infantis] impor normas impessoais, será que ela não deve ajudá-las a cumprir o seu destino individual, a única com a qual elas são capazes de trabalhar com gosto? A experiência prova, aliás, que ela tem tudo a ganhar com isso: a sociedade a serviço das individualidades humanas, na medida em que estas se desenvolvem integralmente, portanto no respeito (senão no amor) da individualidade de outrem, tal é a solução de muitos problemas, a começar pela educação. No que diz respeito a isso, os resultados obtidos há meio século pelas escolas renovadas, e há vinte cinco anos pelo escotismo, aparecem como decisivos: tudo ali é organizado para o indivíduo,

e nunca se obteve dele tal rendimento ‘social’. (DE HOVRE; BRECKX, 1938, p. 439).

Henri Bouchet assume a clivagem potencial que pode gerar tal tomada de posição. Trata-se, todavia, de uma postura (de um “mal”?) necessária a fim de assentar, em determinado tempo, o estudo da psicologia da criança na formação dos professores de ensino secundário. Ao serem julgadas por certos inspetores fora de suas atribuições diretas, as posições de Henri Bouchet serão assim descartadas e até mesmo condenadas.

“Converter as pessoas... Tarefa sem fim e de resto insuficiente: só se destrói aquilo que se substitui”

Depois de ter obtido a sua transferência, em outubro de 1932, para o liceu Alexandre Ribot de Saint-Omer, onde permanece apenas um ano letivo, Henri Bouchet é nomeado para o liceu misto de Beauvais. Não satisfeito com esta nova atribuição, ele inicia então trâmite original solicitando ao Ministro da Educação Nacional a autorização para, durante o ano escolar 1934-1935, “estudar as condições nas quais a Educação Nova poderia se organizar no nosso ensino secundário e os meios úteis [a este fim]” (LE FICHE..., 1933, p. 1). Contrariamente ao parecer desfavorável do diretor de ensino secundário da época (Didier Roustan) anexado à carta enviada ao Ministro, o pedido de Bouchet será atendido. Com uma licença sem vencimentos para estudos, Henri Bouchet realizará assim uma “experiência de pedagogia prática” entre outubro de 1934 e julho de 1935 no Colégio da Normandia (Clères, Seine-inférieure), onde se torna, nesta oportunidade, o diretor dos estudos. No seu relatório enviado ao diretor do ensino secundário, em 19 de junho de 1935, Henri Bouchet escreve:

A minha experiência na Normandia terminou: eu me deparei, felizmente, com as mesmas dificuldades de qualquer estabelecimento

público: pessoal antigo e crianças pelo menos tão pouco dóceis. Estou me dando conta, hoje, que não é preciso tentar converter as pessoas... Tarefa sem fim e de resto insuficiente: só se destrói o que se substitui. O que é preciso primeiramente, o que nos falta, a nós professores, é um material verdadeiramente adaptado à psicologia dos principiantes. Algo intermediário entre o manual, que dá à criança apenas um todo pronto, e a cópia branca, que lhe deixa tudo por fazer. Portanto, sob a direção de Sr. Inspetor Gastinel, eu terminei, com a ajuda de um colega do Henri IV, um 'livro auxiliar de latim', segundo uma fórmula totalmente nova, para o sexto ano. Estou preparando também um material elementar de experimentação para a disciplina de filosofia – pois eles também são iniciantes... – e 'livros auxiliares' de geografia para o sexto ano. (LE FICHE..., 1935, p. 1).

Reintegrado, em 1935, ao liceu de meninos de Cahors antes de transferir-se para o de Auch no início do ano letivo seguinte, Henri Bouchet dedica-se então a essa nova atividade editorial. Em 1936-1937, ele publica duas obras sobre o ensino do latim, em colaboração com Jacques Lamaison,¹⁰ destinadas aos alunos do sexto ano. Partindo da história de um jovem ateniense, esses autores abordam, através das vinte e uma etapas que seu programa¹¹ comporta, as principais dificuldades dessa matéria. A fim de igualmente seguir o programa de história, a narrativa dessa criança de Atenas, em torno de quem gravita todo o desenvolvimento, se estende ao Egito e a outros povos do Oriente (fenícios, hebreus etc.).¹² Nesta perspectiva, esses autores, que desejaram ser fiéis a seu princípio “de um ensino ativo e vivo” (BOUCHET; LAMAISSON, 1937, p. 11), se esforçam, como salienta o autor do prefácio, Georges Gastinel, Inspetor-Geral da Educação Nacional, por trazer “o problema fundamental da pedagogia do latim para o plano

da psicologia prática” (GASTINEL, 1937, p. 7), propondo aos alunos um trabalho pessoal. Estes dois volumes, unidos um ao outro, propõem, assim, respectivamente, uma aula de latim atenta às progressões diárias de uma turma de sexto ano (Livro A – Método) e um caderno de exercícios graduados (Livro B – Livro de Exercícios) nos quais “espaços em branco” estão incluídos em todas as páginas a fim de permitir aos próprios alunos escreverem o que aprenderam com a ajuda de selos.¹³ Este tipo de exercício é precisamente o que faz dele a principal novidade da época e que, espera Georges Gastinel (1937, p. 7), poderá “numa ampla medida estimular e guiar o espírito de pesquisa nos mestres cada vez mais numerosos que recusem identificar o ‘sono dogmático’ com a sabedoria”.

Escapar à teoria e à ideologia abstrata: trabalhar por e para o concreto... um ponto de vista nem sempre compartilhado

Nesse meio tempo, Henri Bouchet participa do primeiro congresso para o estudo das questões relativas à organização do segundo grau no Havre, em junho de 1936 (CONDETTE; SAVOYE, 2011), no decorrer do qual expõe, mais uma vez, sua abordagem de ensino em uma comunicação sobre “a disciplina dos alunos mais velhos”,¹⁴ e, em outra, sobre “a coordenação horizontal e vertical dos ensinamentos”.¹⁵ No ano seguinte, visivelmente alertado pelo diretor do liceu de Auch, Henri Bouchet é inspecionado por Paul Crouzet,¹⁶ que, com base nos fatos observados, o julgará severamente:

10 Professor efetivo do sexto ano no Liceu Henri IV.

11 Este é composto de oito “leituras sobre Roma” acompanhadas de gravuras e questionários e de uma narrativa de dificuldade graduada.

12 Com seu colega Lamaison, Bouchet, exporá *in extenso* esta história em *Epitome Historiae Graecae et Orientalis: Histoire d'un jeune athénien au temps de Démosthène* (LAMAISSON; BOUCHET, 1937), na coleção “O latim pelos textos”. Esta obra terá três outras edições até os anos 1960.

13 Este princípio será, mais uma vez, adotado pelos autores nas duas obras que eles consagraram aos alunos do quinto ano, em 1938 (A. Método) e 1939 (B. Livro de Exercícios).

14 Contribuição n° 77, proferida na sessão IV, dedicada à “Organização da educação moral”.

15 Contribuição n° 78, proferida na seção IV, dedicada à “A necessidade da coordenação”.

16 Nascido em 1873, Paul Crouzet, após ter sido Inspetor Escolar de Paris durante vinte anos, se torna Inspetor Geral em 14 de outubro de 1936. Aos 64 anos, em 1937, ele se ocupa de suas novas funções há quatro meses apenas quando inspeciona Bouchet, 25 anos mais novo que ele (CAPLAT, 1997).

O método do sr. Bouchet lhe é bastante particular: seus alunos não têm livro de aula de filosofia, mas simplesmente um livro de textos filosóficos explicados. O objetivo deste ensino é, diz ele, que eles façam anotações extensas sobre textos significativos. É talvez isso, para o sr. Bouchet, uma aplicação das teorias de sua tese de doutorado sobre a individualização dos métodos de ensino, mas a questão é de saber se este método pode alcançar em uma formação filosófica completa. O sr. Bouchet é um espírito curioso, mas cuja pedagogia parece incerta. Importa que ele se preocupe com as reações de ideias filosóficas ousadas sobre jovens alunos nos quais ele não parece ter toda a autoridade desejável, tanto a turma parecia agitada ou tendendo se agitar. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Essa avaliação leva Henri Bouchet a enviar uma carta de protesto ao diretor do ensino secundário na qual ele contesta os fatos e faz questão de observar que se tratava mais de diferença de ponto de vista em relação ao inspetor do que de reais problemas pedagógicos:

Há oito anos estou acostumado a falar diante de jovens moças, e até agora nunca provoquei nem mesmo um sorriso nos seus camaradas moços quando me aconteceu de tratar certas questões delicadas. No que diz respeito à minha autoridade sobre os alunos, ousou afirmar nunca ter tido dificuldade disciplinar com a minha turma, nem coletiva, nem individual. Nunca um aluno me faltou com o respeito – e será preciso dizer que eu nunca fui desorganizado, nem um pouco. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Bouchet defende, em seguida, os resultados obtidos por seu método:

Talvez minha pedagogia pareça incerta, mas os resultados que ela obtém há dezoito anos, seja do ponto de vista da cultura da reflexão nos meus alunos, seja do ponto de vista do exame, podem tranquilizar. Os diretores dos liceus de Lorient, de Saint-Omer, de Beauvais e de Cahors poderiam dizer que, já em julho, a proporção de admissíveis sempre ultrapassou 80 por cento e a dos admitidos, ainda em julho, os três quartos. Quanto à turma que pareceu “agitada ou tendendo a se agitar”, eu aceito de bom grado esta observação se ela salienta o efeito dos meus esforços para impedir os alunos de sofrerem passivamente meu ensino e engajá-los a colocar questões, objeções e descobrir por eles mesmos

o que eu quero lhes ensinar. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

E termina especificando que

[o seu] passado de professor e [o seus] trabalhos de pedagogia teórica e prática não mereciam, me parece, uma execução tão sumária, e talvez me pudessem valer que se confiasse um pouco na minha maneira pessoal de conduzir uma sala de aula. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Se esse “caso” parece tê-lo afetado,¹⁷ Henri Bouchet, todavia, prossegue sua atividade editorial colaborando com Pierre Clarac, outro inspetor-geral, na redação de uma coletânea de textos franceses para a leitura, a observação e a dicção (BOUCHET, 1938)¹⁸ antes de a Segunda Guerra mundial estourar.

Pensar “a escola do amanhã”

Com 44 anos, Henri Bouchet é, uma vez mais, chamado a servir no exército francês. Feito prisioneiro em 17 de junho de 1940, o tenente Bouchet é deportado para a Alemanha. Durante seu cativeiro, ele redige uma *Dissertação sobre a escola do amanhã* (LE FICHE..., 1945), na qual expõe os princípios de uma “reforma de base” fundada na distinção entre “conhecimentos de memória” e “conhecimentos de cultura”. Após ter denunciado as deficiências do ensino e apontado a causa principal do mal, a saber, “a organização do trabalho escolar”, ele identifica para cada disciplina o que é indispensável aprender de cor (conhecimentos de memória)¹⁹ que permite em seguida adquirir, por “procedimentos vivos”, os conhecimentos oriundos da cultura.²⁰ Completados por visões pessoais sobre a formação do caráter²¹ e

17 A multiplicação do número de ausências por causa de doença dá seguimento a esse episódio.

18 Essa obra terá doze edições entre 1938 e o fim dos anos 1950.

19 Trata-se das datas, dos nomes próprios, das raízes, das palavras, das fórmulas, das vistas sinópticas etc. que “constituem de alguma forma o mínimo de bagagem exigível para o curso superior” (BOUCHET, 1940, p. 3).

20 O conjunto de conhecimentos ligados aos temas estudados à base de pesquisas realizadas e organizadas pelos alunos, sozinhos ou em grupos.

21 No capítulo que ele dedica a essa questão, ele aborda o

“alguns problemas gerais”,²² essa dissertação promove a introdução e o desenvolvimento dos métodos ativos no contexto de uma reforma do ensino secundário francês. Reforma tanto mais necessária quanto a escola falhou na sua tarefa, segundo ele, não formando homens e, ainda menos, cabeças possuidoras do sentido concreto e do gosto do real.²³

Libertado em 21 de junho de 1941, Henri Bouchet junta-se à Resistência francesa, e entre abril e dezembro de 1945 participa da campanha de Autun e da Alsácia no Corpo Franco Pommiès (LE FICHE..., 1945). Reintegrado com o título de professor de filosofia no liceu de Chartres em 1947, ele acumula as licenças de invalidez de longa duração até 1950. Sujeito a frequentes depressões como consequência do seu cativeiro, o seu estado de saúde não lhe permite apresentar-se, de novo, diante de uma turma de estudantes. Este período marca uma etapa importante na vida de Henri Bouchet. Enfraquecido, ele não perde, todavia, a sua combatividade quando se trata de defender as suas ideias no campo da educação. Assim, reedita já em 1946 a sua tese secundária *O escotismo e a individualidade*²⁴ sob um novo título: *Psicologia do escotismo* (BOUCHET, 1946).²⁵ Nesta obra ele busca explicar, do ponto de vista psicológico e sociológico – o título não já corresponde, de fato, à ambição e ao conteúdo do livro –, os métodos e as práticas dos Esclarecedores da França que lhe são familiares por ser, ele

mesmo, chefe escoteiro desde 1929. Julgando que o escotismo “se aparenta à Educação Nova da qual ele constitui uma das mais notáveis manifestações” (BOUCHET, 1933c, p. 8), Henri Bouchet insiste, aqui, mais particularmente, nas relações entre professor e aluno, que deveriam se calcar na relação que existe entre um chefe e os seus escoteiros.

Ao mesmo tempo, ele remaneja e apresenta o seu livro *A individualização do ensino*.²⁶ Na advertência que ele redige nesta ocasião, além da exposição dos motivos que o levaram a suprimir ou a acrescentar certos pontos, ele deseja que a sua obra seja

[...] antes de tudo um instrumento de trabalho,²⁷ e não uma obra teórica, que nós desejamos oferecer aos professores que querem lealmente tentar a experiência para a qual os convidamos, enquanto nada, na formação profissional deles, os havia verdadeiramente preparado – sendo o ensino sem dúvida a única profissão na qual é omitida a aprendizagem de uma técnica. (BOUCHET, 1948a, p. 8).

Henri Bouchet publicará a sua abordagem teórica no ano seguinte na *Introdução à filosofia do indivíduo* (BOUCHET, 1949). Esta obra complexa não encontrará o seu público dentro de um contexto de pós-guerra em que os educadores e os jovens professores sem formação, recém-nomeados, aguardam livros e revistas que lhes dão conselhos práticos que lhes permitem ser operacionais o quanto antes (GUTIERREZ, 2012). As editoras não se enganarão, solicitando, mais uma vez, Henri Bouchet, que publicará, entre 1948 e 1951, *Cahiers de Travaux dirigés de géographie*.²⁸

desaparecimento de alguns conflitos, o papel social do trabalho em equipe, o recreio e as caixas de jogos, as saídas da tarde, a formação dos vigilantes, os trabalhos manuais, as salas de reuniões ou “lares” reservados aos pensionistas, o canto e as sanções.

22 A formação dos professores, os horários, o vestibular (*baccalauréat*), a juventude única.

23 Henri Bouchet desenvolve esse ponto de vista em um texto inédito intitulado “Ce que la guerre ou la Résistance ont révélé aux enseignants” (CAMBON; DELCHET; LEFEVRE, 1974).

24 Observe-se que na primeira capa é indicado que o prefácio é de Edmond Goblot (professor honorário da Universidade de Lyon, membro do comitê diretor et vice-presidente dos *Eclaireurs de France*). Ora, esta é assinada comumente por Edmond e, seu filho, François Goblot (chefe dos *Eclaireurs de France*).

25 *Psicologia do escotismo* já havia sido reeditado, em 1940, pela Spes. Trata-se, portanto, de sua 3ª edição.

26 Nesta segunda edição de 1948, publicada de forma condensada (280 páginas ao invés das 552 páginas da primeira edição), notamos que o prefácio de Adolphe Ferrière não é reproduzido.

27 Enriquecida de mais de 500 novos títulos, esta bibliografia de 35 páginas é, aliás, apresentada sob a forma de temática, constituindo uma fonte particularmente preciosa para a matéria.

28 *Cahiers de Travaux dirigés de géographie (I. Classe de 6^{ème})* (BOUCHET, 1948b) e *Cahiers de Travaux dirigés de géographie (II. Classe de 5^{ème})* (BOUCHET, 1951a). Ver também *La géographie du cours moyen par les méthodes actives. Exercices d'observation, de comparaison, de réflexion, d'étude de la carte et des gravures, de géographie locale, régionale, humaine, etc.* (BOUCHET, 1951b).

Adaptar os métodos ativos ao ensino por correspondência

Nesse meio tempo, em 1950, ano em que é feito Cavaleiro da Legião de Honra, Bouchet integra o Centro Nacional de Ensino por Correspondência Radio Televisão (CNEPCRT) no qual

Pontual... do seu jeito [...] [ele se] apaixona por sua tarefa e cumpre-a com todas as qualidades e os pequenos defeitos que a paixão pode engendrar. Seu método de latim no qual ele refletiu longamente requer de maneira incontestável ajustes no detalhe (M. Bouchet não é latinista, mas filósofo). Mas tal como é, desde o início, ele parece muito eficaz e tanto quanto pude apurar por visitas ou cartas de pais, tem gerado entusiasmo, pelo menos entre nossos melhores alunos. (LE FICHE..., 1951, p. 1).²⁹

No ano seguinte, Bouchet assume a coordenação das diversas matérias do quinto e do sexto ano. Nesta função, torna-se o promotor de uma experiência de adaptação dos métodos ativos no ensino por correspondência (LE FICHE..., 1952, p. 1).³⁰ Durante os anos em que trabalha no CNEPCRT, ele tenta promover um método que coloca os alunos principiantes imediatamente na presença de um texto em latim a partir do qual eles se exercitam em classificar as palavras conforme suas terminações características e em recortar as frases conforme grupos funcionais gramaticais. Esta abordagem permite ao aluno aprender progressivamente as conjugações, as declinações e a sintaxe básica sem ficar preso em um ensino gramatical dogmático. Após ter ajustado o seu método e respondido, assim, às necessidades de um ensino a distância, Henri Bouchet atua na Rádio no âmbito das formações oferecidas pelo CNEPCRT. No ano anterior à sua aposentadoria, em 1956, o chefe do Centro estima que este “[...] método [é] lógico, muito analítico, mas vivo, atento, no sentido da pedagogia ativa. O sr. Bouchet faz um trabalho minucioso,

aprofundado, digno de elogios” (LE FICHE..., 1955, p. 1).³¹

Esse método, transposto por Roger Gal, será publicado em um manual (BOUCHET: GAL, 1954) no qual um amplo espaço é dedicado à pesquisa etimológica das palavras e à versão em francês de textos em latim. Na mesma ordem de ideias, Bouchet continuará a redigir livros de gramática destinados aos alunos de escolas de ensino fundamental (BOUCHET, 1962; BOUCHET; MEIGNANT; ZEMB, 1964). Sem poder terminar a sua última obra,³² na qual ele voltava às oportunidades perdidas e às resistências que encontrara em relação à pedagogia nova na França no decorrer do século XX (BOUCHET, 1973), Henri Bouchet falece em 17 de janeiro de 1972 com a idade de 76 anos.

Conclusão

O percurso profissional e intelectual de Henri Bouchet não pode deixar indiferente o historiador da educação por pelo menos três razões. A primeira deve-se à singularidade deste professor de filosofia, que vê nas instruções oficiais de 1925, 1930 e 1931 uma forma de convite a modificar as práticas de ensino no sentido das preconizações do movimento da Educação Nova. Este aspecto, pouco estudado, sem dúvida em razão do fraco impacto que as suas diretrizes ministeriais puderam ter, torna atrativa a militância do jovem Henri Bouchet. A segunda razão está ligada à sua tese de doutorado, na qual ele tenta formalizar os fatores gerais da individualidade que, segundo ele, governam o caminho e o progresso de todo pensamento. Trata-se de uma posição audaciosa em um contexto em que a função de magistério do professor no ensino secundário permanece no centro da organização pedagógica das aulas dos liceus. A terceira razão da relevância desse

29 Avaliação de M. Barraud, diretor do CNEPCRT, em 15 de fevereiro de 1951.

30 Avaliação de M. Barraud, diretor do CNEPCRT, em 29 de maio de 1952.

31 Avaliação de M. Barraud, diretor do CNEPCRT, em 21 de janeiro de 1955.

32 Dois livros já tinham sido anunciados “no prelo” (*L’Education contemporaine: son histoire, son bilan e Du biologique au spirituel*) no preâmbulo de sua *Introduction à la philosophie de l’individu*, em 1949.

pedagogo diz respeito aos esforços que envidará para adaptar as características pedagógicas de certas disciplinas (latim, francês, história, geografia) à psicologia dos diferentes públicos escolares aos quais ele se endereça. Este aspecto desconhecido da obra de Henri Bouchet mereceria ser estudado no campo da história das disciplinas escolares a fim de determinar o seu alcance e a sua eventual originalidade.

Além de uma consideração retrospectiva que nos parece muito meritória, convém acrescentar que as posições de Henri Bouchet vão ao encontro de vários partidários da Educação Nova que colocam a ação concreta do aluno no centro das possibilidades de reforma do ensino. Assim, não é surpreendente que ele julgue “incerta” a experiência das salas de aula novas a partir da Liberação em razão de elas não serem uma adesão, mas um compromisso com as ideias da Educação Nova. Razão também pela qual ele desejará que essa primeira “reforma de base” seja completada por uma segunda que consista em criar, nos moldes do Instituto das Ciências da Educação em Genebra, um Instituto Francês de Educação Nova. Várias tentativas serão efetuadas neste sentido nos anos 1960 e 1970, sem que nenhuma, infelizmente, pudesse se perenizar. Isto teria sido a realização do desejo de toda uma vida de Henri Bouchet.

REFERÊNCIAS

- BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation. Préface de Adolphe Ferrière. Paris: F. Alcan, 1933a.
- BOUCHET, Henri. Un Essai d'individualisation dans une Classe de philosophie. **Pour l'Ere nouvelle**, n. 87, p. 96-99, abr./maio 1933b.
- BOUCHET, Henri. **Le scoutisme et l'individu**. Paris, Alcan, 1933c.
- BOUCHET, Henri. L'école active dans l'enseignement secondaire en France. **Pour l'Ere nouvelle**, n. 75, p. 48, fev. 1935a.
- BOUCHET, Henri. Ce qu'apporte de nouveau l'éducation nouvelle. **Les Nouvelles Littéraires**, n. 650, p. 3, mar. 1935b.
- BOUCHET, Henri. **Celui qui nous intéresse d'abord: l'écolier réel. L'information pédagogique**, n. 1, p. 7, jan. 1937.
- BOUCHET, Henri. **Textes français de lecture, d'observation, de diction** (en collaboration avec Pierre Clarac). Paris: Belin, 1938.
- BOUCHET, Henri. **Mémoire sur l'école de demain**. Paris: Fonds du Ministère de l'Instruction publique, 1940.
- BOUCHET, Henri. **Psychologie du scoutisme**. Paris: Spes, 1946.
- BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation. Paris: F. Alcan, 1948a.
- BOUCHET, Henri. **Cahiers de Travaux dirigés de géographie** (I. Classe de 6^{ème}). Paris: Belin, 1948b.
- BOUCHET, Henri. **Introduction à la Philosophie de l'individu**. Paris: Flammarion, 1949.
- BOUCHET, Henri. **Cahiers de Travaux dirigés de géographie** (II. Classe de 5^{ème}). Paris: Belin, 1951a.
- BOUCHET, Henri. **La géographie du cours moyen par les méthodes actives**. Exercices d'observation, de comparaison, de réflexion, d'étude de la carte et des gravures, de géographie locale, régionale, humaine, etc. Paris: Fortin, 1951b.
- BOUCHET, Henri. **Textes choisis et commentés**. Classes de 6^{ème} et 5^{ème}: lecture, explication, diction. Paris: Belin, 1962.
- BOUCHET, Henri. Le Plan Dalton. **Boletim da Sociedade Alfred Binet e Théodore Simon**, n. 535, p. 275, jun. 1973.
- BOUCHET, Henri; GAL, Roger. **Manuel de latin**. Méthode inductive et globale. Paris: éditions OCDL, 1954.
- BOUCHET, H.; LAMAISON J. **Le latin de sixième en XXI étapes** – A. Méthode. Paris: F. Nathan, 1937.
- BOUCHET, Henri; MEIGNANT, Lucien; ZEMB Jean-Marie. **Grammaire française 6ème-5ème**. Paris: Office central de Librairie, 1964.
- CAMBON, J.; DELCHET, R.; LEFEVRE, L. **Anthologie des pédagogues français contemporains**. Paris: Puf, 1974.
- CAPLAT, Guy. **L'inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle**. Paris: INRP-Economica, 1997.
- CARCOPINO, Claude. Conférences de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Deuxième

section). **L'Éducation**, n. 6, p. 358, mar. 1934.

CAZAMIAN, M.-L. L'École active dans l'enseignement secondaire en France. **Pour l'Ere Nouvelle**, n. 80, p. 214-216, ago./set. 1932.

CONDETTE, Jean-François; SAVOYE, Antoine. Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936): Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. **Carrefours de l'Éducation**, n. 31, p. 61-88, jan./jun. 2011.

DECROLY Ovide. **La fonction globalisante et l'enseignement**. Bruxelles: Fondation Ovide Decroly-Centetr d'études decrolyennes, 1929.

DE HOVRE, Frans; BRECKX, Leon. **Les maîtres de la pédagogie contemporaine**. Bruges: Casterman, 1938.

DE PAILLERETS, M. L'Éducation et individu. **La nouvelle Revue des Jeunes**, n. 1, p. 23-24, jan. 1936.

FERRIERE, Adolphe. **La pratique de l'école active**. Paris: Delachaux e Niestlé, 1924.

FERRIERE, Adolphe. **Préface**. In: BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. Paris: F. Alcan, 1933. p. III-VIII.

FOURNEAU, Louis. H. Bouchet: l'individualisation de l'enseignement. **Revue néo-scolastique de Philosophie**, v. 38, n. 45, p. 140, 1935.

GARNIER, Bruno. **Les combattants de l'école unique**. Lyon: INRP, 2008.

GASTINEL, G. Préface. In: BOUCHET, H.; LAMAISON, J. **Le latin de sixième en XXI étapes - A. Méthode**. Paris: F. Nathan, 1937. p. 7.

GISEN, Antoinette. **Le Plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement**. Bruxelles: Lebègue, 1930.

GUTIERREZ, Laurent. Méthodes actives (1946-

1950). In: BESSE, Laurent; GUTIERREZ, Laurent; PROST, Antoine. **L'éducation nouvelle au service d'une nation à réformer: entre espoirs et réalités**. Grenoble/Paris: PUG, 2012. p. 195-207.

LAMAISON, Jacques; BOUCHET Henri. **Epitome Historiae Graecae et Orientalis: Histoire d'un jeune athénien au temps de Démosthène**. Paris: Belin, 1937.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1929.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1933.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1935.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1937.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1945.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1951.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1952.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1955.

MARTY, Henri. Henri Bouchet - L'individualisation de l'enseignement. **L'Éducation**, n. 4, p. 224-226, jan. 1934.

WEBER, Maurice. L'École active dans l'enseignement secondaire en France. **L'Université nouvelle**, n. 56-57, p. 113, out. 1932.

Recebido em: 25/04/2020

Aprovado em: 25/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O SUBCAMPO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SANTA CATARINA (1942-1961)

*Norberto Dallabrida (UDESC)**

<https://orcid.org/0000-0002-5100-2028>

*Letícia Vieira (USP)***

<https://orcid.org/0000-0002-1093-3010>

RESUMO

Este artigo analisa como ocorreu a expansão do ensino secundário no estado de Santa Catarina de 1942 (Reforma Capanema) a 1961 (LDB), considerando as redes privadas e o ensino público. Para tanto, adota a perspectiva de Pierre Bourdieu que concebe o espaço social formado por campos e subcampos, constituídos por leis, jogos e capitais específicos. Assim, o ensino secundário é considerado um subcampo que integra o campo educacional catarinense. Constata que, de 1942 a 1961, o ensino secundário catarinense teve uma expansão inédita devido ao aumento dos colégios católicos, à fundação de educandários luteranos, ao oferecimento de cursos ginasiais e colegiais pelo governo estadual em escolas normais e institutos de educação. O subcampo do ensino secundário em Santa Catarina, portanto, foi marcado pela privatização dominada pela rede escolar católica.

Palavras-chave: Ensino secundário. Expansão. Santa Catarina. Privatização.

ABSTRACT

THE SECONDARY TEACHING SUBFIELD IN SANTA CATARINA (1942-1961)

This paper analysis how the secondary teaching expansion happened in Santa Catarina State from 1942 (Capanema Reform) to 1961 (LDB), considering the private and public teaching system. Therefore, it is adopted Pierre Bourdieu perspective that conceives the social space formed by fields and subfields, constituted by laws, games and specific capitals. Thus, the secondary teaching is considered a subfield that integrates the Catarinense educational field. It is registered that, from 1942 to 1961, the Catarinense secondary teaching had an unusual expansion due to the increasing Catholic Schools, the Lutheran Educational Foundations, offering the Junior High School and High School courses by the State Government in Normal Schools and Educational Institutes.

* Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: norbertodallabrida@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Servidora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: leticia.vieira1990@gmail.com

The Secondary Teaching subfield in Santa Catarina, although, was highlighted by privatization mastered by Catholic School system.

Keywords: Secondary teaching. Expansion. Santa Catarina. Privatization.

RESUMEN

EL SUBCAMPO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIO EM SANTA CATARINA (1942-1961)

Este artículo analiza como se produjo la expansión de la educación secundaria en el estado de Santa Catarina desde 1942 (Reforma Capanema) hasta 1961 (LDB), considerando las redes privadas y la educación pública. Para ello, adopta la perspectiva de Pierre Bourdieu quien concibe el espacio social formado por campos y subcampos, constituídos por leyes, juegos y capitales específicos. Por lo tanto, la educación secundaria se considera un subcampo que integra el campo educativo. Señala que, de 1942 a 1961, la educación secundaria en Santa Catalina tuvo una expansión sin precedentes debido al aumento de las escuelas católicas, la fundación de colégios luteranos, la provisión de cursos de secundaria por parte del gobierno de estado de Santa Catalina en escuelas y institutos educativos normales. El subcampo de la educación secundaria en Santa Catalina, por lo tanto, estuvo marcado por la privatización dominada por la rede de escuelas católicas.

Palabras clave: Educación secundaria. Expansión. Santa Catalina. Privatización.

Desde a sua instituição até o início da década de 1960, no estado de Santa Catarina o ensino secundário de caráter privado e católico foi dominante. Logo após a instalação do regime republicano, o ensino secundário brasileiro foi reestruturado por meio da Reforma Benjamin Constant, de 1890, que previa a implantação de um estabelecimento de ensino secundário público – chamado de ginásio – em cada unidade da federação brasileira. Assim, em 1892, o estado de Santa Catarina criou, na sua capital, o Ginásio Catarinense, que ganhou novo regimento e vida institucional regular após a Revolução Federalista (1893-1894). No entanto, o Ginásio Catarinense não era prestigiado pelas elites estaduais, que enviavam os seus filhos para colégios de outros estados, particularmente ao Ginásio Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo, dirigido por padres jesuítas alemães. Em 4 de novembro de 1905, o Governo do estado de Santa Catarina e os jesuítas alemães do Rio Grande do Sul assinaram um contrato para a instalação de um

colégio da Companhia de Jesus na capital catarinense – Florianópolis –, que foi recebido pela imprensa local com críticas de tom anticlerical e antielitista. No início de 1906, o colégio dos jesuítas, direcionado para as elites estaduais, começou a funcionar sob o nome de Ginásio Santa Catarina e o ginásio público estadual foi fechado, privatizando o ensino secundário catarinense (DALLABRIDA, 2001).

O colégio dos jesuítas alemães de Florianópolis foi o único estabelecimento de ensino no território catarinense até o início da década de 1930, mas, por questões de equiparação ao Colégio Pedro II, em 1918, passou a se chamar Ginásio Catarinense. A partir da Reforma Francisco Campos, de 1931, que reestruturou o ensino secundário brasileiro conferindo dois ciclos – o fundamental de 5 anos e o complementar de 2 anos –, no estado de Santa Catarina houve uma primeira expansão desse nível de escolarização. Assim, além do Ginásio Catarinense, que passou a ter os dois ciclos do ensino secundário, foram criados sete novos ginásios

que ofereciam somente o ciclo fundamental. Esses novos ginásios se estabeleceram nas principais cidades catarinense que funcionavam como capitais regionais devido à descentralização do estado catarinense. A maioria deles era vinculado a congregações católicas como os jesuítas, franciscanos, Irmãos Maristas e Irmãs da Divina Providência, dois tinham ajuda parcial dos seus respectivos municípios, e somente o Ginásio Lagunense tinha um currículo laico. A grande maioria dos ginásios era destinada para os adolescentes homens, o curso ginásial do Colégio Coração de Jesus era para mulheres e os ginásios Barão de Antonina e Lagunense praticavam a coeducação dos gêneros (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, oficializada pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que integrava a Reforma Capanema durante a ditadura getulista, reestruturou o ensino secundário brasileiro, passando a ter o curso ginásial de 4 anos e o ciclo colegial de três anos – formado pelos cursos clássico ou científico (SOUZA, 2008). Essa nova legislação educacional provocou uma nova expansão do ensino secundário em nível nacional, particularmente do curso ginásial. Nesta direção, este trabalho procura analisar como ocorreu a expansão do ensino secundário no estado de Santa Catarina, de 1942 a 1961, considerando as redes privadas e o ensino público. No ano de 1942 foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Secundário e, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que criou o ensino médio, integrando o ensino secundário, os cursos técnico-profissionais e o curso normal, fato que estabeleceu a equivalência da escolarização secundária entre o ensino primário e o ensino superior. A análise deste texto focaliza somente o ensino secundário, etapa da escolarização que preparava para o ingresso no ensino superior.

Para tanto, adota-se a perspectiva bourdieusiana, que concebe o mundo contemporâneo formado por campos, microcosmos sociais que têm autonomia relativa, constituídos por leis,

jogos e capitais específicos (CHAUVIRÉ; FONTAINE, 2003). Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p. 36), “o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”. Os campos são marcados, necessariamente, por disputas pelo controle e legitimação dos bens produzidos e classificados, de forma que no seu interior há relações de força entre “posições dominantes” e “posições inferiores”. Nesta direção, Bourdieu (1983, p. 89) anota que “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc.”. Para esse sociólogo francês, pensar em termos de campo é pensar de modo relacional, que significa identificar os agentes nos diferentes setores da realidade social de forma interdependente, como num jogo de xadrez, e em perspectiva histórica. Na obra *La noblesse d'État*, para pensar as grandes écoles como uma etapa específica do ensino superior francês, Bourdieu (1989) criou o conceito de subcampo.

O ensino secundário é pensado como um subcampo do campo do sistema de ensino, que, no Brasil, até 1971 era formado por outros subcampos como a educação pré-escolar, ensino primário e ensino superior. O ensino secundário brasileiro era uma longa etapa do sistema, formada por sete anos e dividida em dois ciclos, sendo direcionada sobremaneira para as classes privilegiadas. O subcampo do ensino secundário em Santa Catarina, de 1942 a 1961, foi instituído pelas posições da rede de educandários privados e pelos colégios públicos estaduais e municipais. O presente texto, portanto, procura compreender as posições do ensino secundário catarinense, da Lei Orgânica do Ensino Secundário até a promulgação da primeira LDB, procurando cotejar a presença de educandários privados e colégios públicos.

Expansão dos educandários confessionais

Durante a chamada “Era Vargas”, as reformas do ensino secundário oficializadas por meio de decretos-lei em 1931 (Reforma Francisco Campos) e em 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) criaram novas estruturas para o ensino secundário. Enquanto a primeira criou os ciclos fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), a segunda reestruturou os dois ciclos, estabelecendo o curso ginásial, comum a todos os secundaristas e com duração de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos e diversificado em curso científico e curso clássico. Assim, a partir do início da década de 1930, o ensino secundário apresentou um crescimento vertiginoso em nível nacional, como constata Pinto (2008, p. 150):

O ensino primário passou de 2,2 milhões de alunos em 1933 para 4,2 milhões em 1950, com um crescimento de 90%; no ensino superior, a matrícula expandiu-se de 24 mil para 44 mil, o que corresponde a 80%; e no ensino secundário o número de alunos passou de 66.420 para 389.762, ocorreu uma expansão de na ordem de 490%. Esse crescimento explosivo do ensino secundário levou à improvisação de professores e, conseqüentemente, à queda da qualidade de ensino.

Se a Reforma Francisco Campos já havia proporcionado uma expansão significativa do ensino secundário em nível nacional, a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário vai provocar ainda mais a implantação de cursos ginásiais, científicos e clássicos. Como o número de faculdades de Filosofia, Ciências e Letras era muitíssimo reduzido, o ensino secundário passou a ter a grande maioria de professores que não tinham formação específica para as disciplinas que ministravam – os chamados professores leigos. Não sem razão, esta situação precária do corpo docente do ensino secundário impulsionou a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) por meio do Decreto nº

34.638, de 17 de novembro de 1953. A CADES fazia parte do chamado “campanhismo” no campo educacional brasileiro, isto é, políticas públicas emergenciais marcadas pela crença no conhecimento técnico e no envolvimento de intelectuais modernizadores (PINTO, 2008). A instituição da CADES, em 1953, certamente indica a grande expansão do ensino secundário ocorrida após a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa campanha proporcionava cursos de férias para os professores leigos com o propósito de lhes conferir habilitação específica para ministrar aulas nos cursos do ensino secundário, marcando a década de 1950 e parte do decênio seguinte.

No entanto, havia uma clara assimetria no número de matriculados no curso ginásial, primeiro ciclo do ensino secundário comum a todos os alunos, e no ciclo colegial. Segundo Souza (2008), em 1954 havia 459.489 alunos matriculados no ciclo ginásial e 76.286 no ciclo colegial, que representavam, respectivamente, 85,8% e 15,2%. E, entre os matriculados no ciclo colegial, também havia um contraste, porque 85,7% estavam matriculados no curso científico e somente 14,3% no curso clássico. O curso científico preparava os alunos para o ensino superior na área de medicina e das engenharias, sendo considerado mais distinto e geralmente frequentado por grupos socialmente mais endinheirados. De outra parte, em nível nacional, em 1954, Souza (2008, p. 205) assevera que “nas escolas públicas estavam matriculados 143.465 alunos, isto é, 26,8% do alunado, enquanto a rede particular atendia 392.310 alunos (73,2% dos matriculados)”. Entre os 1.771 colégios de ensino secundários existentes no Brasil, somente 435 eram de caráter público, sendo 348 estaduais, 68 municipais e 19 federais (SOUZA, 2008). Assim, verifica-se que o ensino secundário, na década de 1950, era ainda muito privatizado e aquele de caráter público era oferecido, de forma predominante, pelos estados federados.

No estado de Santa Catarina, em 1942 havia somente oito educandários de ensino

secundário (ginásios), sendo seis dirigidos por congregações católicas e dois parcialmente auxiliados por prefeituras municipais. Dentre esses educandários católicos, somente o Colégio Catarinense tinha implantado, na década de 1930, o segundo ciclo do ensino secundário – o curso complementar (SOUZA, 2005). A Lei Orgânica do Ensino Secundário alavancou a implantação de novos estabelecimentos de ensino secundário, de modo que, em 1949, no seu relatório anual, o governador Aderbal Ramos da Silva registra que, no território catarinense, havia 23 educandários particulares, sendo 17 ginásios e 6 colégios (SANTA CATARINA, 1950). Trata-se de um crescimento expressivo em um curto espaço de tempo, porque o número de escolas de ensino secundário quase quadruplicou em sete anos. Dois anos depois, o número de educandários particulares era de 30, de forma que os ginásios tinham crescido para 24, mas o número de colégios permanecia o mesmo (SANTA CATARINA, 1952). Em 1956, o número de ginásios e colégios particulares permanece o mesmo (SANTA CATARINA, 1957), indicando o limite da expansão do ensino secundário em cidades médias de Santa Catarina. Desta forma, verifica-se que, logo após a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, houve um grande crescimento dos educandários de ensino secundário, mas na década de 1950 ocorreu estabilização do número de colégios e pequeno crescimento dos ginásios.

Ao analisar a reestruturação do ensino secundário realizada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, Souza (2008, p. 172) chama atenção para “a padronização dos tipos de estabelecimento de ensino – o ginásio destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo e o colégio, compreendendo, além do curso ginásial, os cursos de segundo ciclo”. Os termos ginásial e, sobretudo, colegial se enraizaram na tradição oral e também na mídia impressa, de modo que atualmente ainda há referência à atual etapa do ensino médio como colegial. O estabelecimento de ensino secundário que conseguia implantar o curso científico ou o clássico passava a ter o

status de colégio, que lhe conferia uma distinção escolar e social. Não sem razão, logo após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, alguns ginásios existentes em cidades catarinenses envidaram esforços para implantar o segundo ciclo do ensino secundário, passando a se chamar colégios. Em Santa Catarina, seis ginásios passaram a oferecer os dois ciclos do ensino secundário, sendo dois deles na capital catarinense e um deles, o Colégio Bom Jesus, passou a ser administrado pela Sociedade Filantrópica Bom Jesus, que era vinculada à Igreja Luterana (TERNES, 1986); e somente um direcionado para mulheres, o Colégio Coração de Jesus, que somente em 1947 passou a oferecer o curso científico para mulheres (MARTINI, 2008). Constata-se, portanto, que, a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário havia uma clara assimetria de gênero no crescimento dos colégios em Santa Catarina.

Se o número de colégios teve certo crescimento logo após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário e esteve praticamente estabilizado na década de 1950, os ginásios tiveram uma expansão expressiva na rede de colégios confessionais. Em 1942 havia oito ginásios no território catarinense, mas, segundo dados oficiais, sete anos depois já eram 17 (SANTA CATARINA, 1950) e, em 1951, aumentaram para 24 (SANTA CATARINA, 1952), passando a ter certa estabilização na década de 1950. Assim, na primeira década após a vigência da Reforma Capanema do ensino secundário, de 1942, o número de estabelecimentos que ofereciam somente o curso ginásial em Santa Catarina triplicou. Deve-se considerar que os colégios, que eram identificados com o oferecimento do segundo ciclo do ensino secundário, também ofereciam o seu primeiro ciclo. A rede privada de ginásios era totalmente confessional porque dirigida por congregações católicas e por associações da Igreja Luterana. Na medida em que os novos ginásios foram sendo instalados nas cidades médias, o ensino secundário passou a atender partes das classes médias e mesmo grupo sociais do mundo

rural – particularmente nos educandários que abrigavam internato para vocações religiosas de padres ou irmãos leigos.

A ordem católica que teve maior número de ginásios da Lei Orgânica do Ensino Secundário até o início da década de 1960 foi a Congregação dos Irmãos Maristas, que fora fundada na França, em 1817, por Marcelino Champagnat e emigrara para o Rio Grande do Sul no final do século XIX. Os Irmãos Maristas estabeleceram-se inicialmente no oeste de Santa Catarina, acompanhando descendentes de imigrantes europeus – especialmente ítalo-brasileiros – do Rio Grande do Sul que colonizaram essa parte do território catarinense. A porta de entrada dos Irmãos Maristas deu-se por meio da aquisição do Ginásio Aurora – localizado em Caçador e pertencente ao casal de imigrantes italianos Dante e Albina Mosconi – em 1938 (TRIDAPALLI, 2007). A obra educacional marista estendeu-se para Joaçaba e Chapecó, cidades emergentes de porte médio, também por meio da criação de ginásios. Na região norte/nordeste de Santa Catarina, os discípulos de Champagnat fundaram ginásios em Jaraguá do Sul, Canoinhas, São Bento e Joinville, sendo que nesta última cidade passaram a disputar clientela com o luterano Colégio Bom Jesus. E, em 1961, os Irmãos Maristas marcaram presença no sul catarinense pela instituição do Ginásio Masculino São José, no início de 1961, na cidade de Criciúma. No ano seguinte essa escola passou a se chamar Ginásio Marista e, em 1966, com a implantação do curso científico, foi nomeado de Colégio Marista (AZZI, 1999). Até 1961, a rede de ginásios maristas no território catarinense foi formada por oito unidades escolares, indicando uma expansão expressiva.

Na escolarização ginásial dos adolescentes homens deve-se destacar também a Congregação Salesiana, fundada por Dom Bosco na Itália, em 1859, e que emigrara para o Brasil no final do século XIX, pelo estabelecimento de ginásios no Vale do Itajaí. Em Santa Catarina, os salesianos instalaram-se inicialmente

em Ascurra, município agrícola povoado por descendentes de imigrantes italianos, onde instalaram uma escola primária, mas, a partir de 1946, criaram o Ginásio São Paulo, que passou a receber alunos externos no final da década de 1950. Em 1948, em Rio do Sul, criaram o Ginásio Dom Bosco, que passou a conferir escolarização secundária somente para os adolescentes homens, enquanto o Ginásio Maria Auxiliadora tornou-se exclusivamente feminino, obedecendo a divisão de gênero prescrita nas determinações oficiais da Igreja Católica (ARECO, 1998). E, em 1956, a Congregação Salesiana adquiriu o Ginásio de Itajaí – criado oito anos antes por uma sociedade anônima –, que passou a se chamar Ginásio Salesiano Itajaí e se transformou numa referência escolar regional (AZZI, 1997). Entre meados da década de 1940 e início da década de 1960, os salesianos, portanto, estabeleceram três ginásios em um município rural de ascendência italiana e em duas cidades médias do Vale do Itajaí-Açu, contribuindo significativamente com o avanço da rede católica de ginásios.

De outra parte, na escolarização ginásial feminina, a Congregação da Divina Providência, que tinha a maior rede escolar direcionada para meninas e moças, teve presença absoluta no território catarinense. Essa congregação católica feminina, cuja sede era a capital catarinense, administrava nesta cidade o Colégio Coração de Jesus, que foi a primeira escola que ofereceu curso ginásial para mulheres e a partir de 1947 passou a oferecer o curso científico para mulheres. Tratava-se do educandário modelo das Irmãs da Divina Providência, que tinha internato para abrigar as filhas das elites do interior de Santa Catarina e funcionava ao lado da sede da província homônima. Nas principais cidades catarinenses, as Irmãs da Divina Providência tinham escolas que ofereciam jardim de infância e curso primário, mas, impulsionadas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, passaram a oferecer o primeiro ciclo do ensino secundário, criando ginásios direcionados para moças. É o caso dos ginásios Santa Rosa de

Lima, de Lages, Sagrada Família, de Blumenau, São José, de Tubarão, e Madre Teresa Michel, de Criciúma. Essa rede de ginásios das Irmãs da Divina Providência era dominante na educação catarinense, demandando estudos históricos.

Além de dirigir o Colégio Bom Jesus, de Joinville – conforme visto acima –, a Igreja de Confissão Luterana fundou, no início de 1947, na cidade de Brusque, por meio da Sociedade Escolar Evangélica, o Ginásio Cônsul Carlos Renaux. Esse estabelecimento de ensino secundário foi instituído com o auxílio da elite econômica local porque o nome do seu patrono era o do principal industrial da cidade, que doou Cr\$ 100.000 (cem mil cruzeiros) para o estabelecimento do ginásio. Seis anos depois, o Ginásio Cônsul Carlos Renaux criou o internato Oswaldo von Buettner, cujo nome foi dado ao industrial brusquense que viabilizou materialmente o seu funcionamento. Até 1958, esse ginásio luterano funcionava somente no período matutino, mas, a partir do ano seguinte, também oferecia o primeiro ciclo do ensino secundário no período noturno (RISTOW, 1999). Na cidade de Brusque, os padres dehonianos – que pertenciam à Congregação dos Sacerdotes do Sagrado Coração de Jesus – instituíram, em 1953, o Ginásio São Luiz, que se transformaria em colégio somente no início da década de 1970 (KOCH, 1992). Em boa medida, esse ginásio católico era um contraponto ao Ginásio Cônsul Carlos Renaux, de modo que, em Brusque, a disputa ginásial no subcampo do ensino secundário catarinense colocava-se efetivamente pela atração, respectivamente, das clientelas luterana e católica.

Da decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário até o início da década de 1960, constata-se o crescimento vigoroso de colégios confessionais masculinos e femininos que ofereciam ensino secundário. No entanto, houve uma clivagem entre os colégios que ministravam o ensino secundário completo, localizados nas principais cidades catarinenses e em número reduzido, e os ginásios que ofereciam somente o curso ginásial, estabelecidos

em cidades de porte médio e pequeno e bem mais numerosos. Nesse momento histórico, de acordo com as orientações papais, os educandários católicos eram distintos em gênero, mas aqueles que eram frequentados somente por adolescentes homens eram em número bem maior. E, em relação ao segundo ciclo do ensino secundário, havia vários colégios católicos masculinos e somente um feminino – o Colégio Coração de Jesus – e poucos ginásios católicos para moças, indicando desigualdades de gênero.

A tímida rede pública de ensino secundário

Se a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário gerou, de imediato, a expansão do ensino secundário na rede privada, o mesmo não aconteceu no sistema estadual de ensino. Nesse momento histórico não havia estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Governo de Santa Catarina devido à existência de um contrato assinado, em 1920, entre o Governo do Estado de Santa Catarina e a Sociedade Literária Padre Antônio Vieira, que determinava que o Ginásio Catarinense teria o *status* de estabelecimento de ensino secundário oficial e o Governo Estadual não poderia criar, durante a vigência do contrato, outro ginásio oficial no estado de Santa Catarina. Esse contrato entrou em vigor em 1º de janeiro de 1921 e tinha um prazo de duração de 25 anos, de forma que ele estabeleceu a privatização do ensino secundário em Santa Catarina (DALLABRIDA, 2006). Salve melhor juízo, trata-se de um caso único no Brasil de ausência do governo estadual na oferta do ensino secundário, que conferia um traço ainda mais elitista a essa etapa do ensino secundário, que era praticamente inacessível às classes populares. Em 1946 – ano em que terminou o contrato entre os jesuítas e o Executivo catarinense – foram envidados esforços a fim de instituir o ensino secundário de caráter público estadual em Santa Catarina.

No início do ano seguinte, nas cidades de Florianópolis, Blumenau e Lages foram criados os primeiros cursos ginásiais mantidos pelo estado de Santa Catarina. O curso ginásial público e gratuito na capital catarinense foi criado, oficialmente, no início de 1947, no Instituto Estadual Dias Velho (SANTA CATARINA, 1947), que era, desde o início do regime republicano, a instituição escolar catarinense por excelência de formação de professores do ensino primário. Nascida em 1892 como Escola Normal Catarinense, esse educandário docente passou a se chamar, em 1935, Instituto de Educação, congregando diferentes modalidades de escola normal, bem como grupo escolar, escola isolada e jardim de infância. Entre a criação e a implantação desse curso ginásial, houve pressão para que o governador Aderbal Ramos da Silva renovasse o contrato com a Companhia de Jesus, impedindo a implantação do ensino secundário público, gratuito e laico. No entanto, apesar dessa tensão, o estado de Santa Catarina envidou esforços junto ao Ministério da Educação e Saúde para a implantação do curso ginásial no Instituto de Educação Dias Velho, que ocorreu no início do ano letivo de 1947 (DALLABRIDA, 2017). Este fato é significativo para a história do ensino secundário público e gratuito no território catarinense.

A Escola Normal de Lages foi implantada em 1934 e, no início do ano seguinte, foi transformada em Instituto de Educação de acordo com as prescrições da Reforma Trindade – decretada pelo Decreto nº 05, de janeiro de 1935 (PINTO, 2002). O Instituto de Educação de Lages converteu-se, desta forma, na segunda escola completa de formação de professores(as) para o ensino primário e a única localizada no interior de Santa Catarina. Em 1947, esse instituto de educação passou a oferecer o curso ginásial público e gratuito, que se converteu em um fato significativo porque o ensino secundário em Lages era ofertado somente por colégio católicos – o Colégio Diocesano e o Colégio Santa Rosa de Lima (COSTA, 1947). Além de ser o maior município da serra catarinense,

Lages era a sede da família Ramos, que havia sido influente no final do período imperial e na primeira república e voltou a exercer ainda mais poder na política catarinense com a Revolução de 1930. Não sem razão, foi durante a interventoria de Aristiliano Ramos (1933-1935) que foi criada a Escola Normal de Lages, logo transformada em Instituto de Educação homônimo. E, no início do Governo Aderbal Ramos da Silva (1947-1951), que ela passou a oferecer o curso ginásial que também praticava a coeducação, proporcionando escolarização secundária para adolescentes oriundos de grupos sociais desfavorecidos que não podiam pagar um colégio privado.

Com o fechamento de escolas teuto-brasileiras no auge da nacionalização autoritária, levada a cabo em Santa Catarina pelo interventor Nereu Ramos, em Blumenau foi criado o Grupo Escolar Pedro II, que, em 1947, agregou uma escola normal e um curso ginásial. Nessa cidade industrial, até esse momento, o ensino secundário era oferecido nos colégios Santo Antônio e Sagrada Família, que eram dirigidos por congregações católicas. As aulas do primeiro ciclo do ensino secundário iniciaram no primeiro semestre de 1947, no período vespertino, com duas turmas da 1ª série do curso ginásial (DUARTE, 2007). Assim como os cursos ginásiais de caráter público estadual em Florianópolis e em Lages, o de Blumenau também praticava a coeducação, de modo que a primeira turma de ginásianos(as) da Escola Normal Pedro II era formada por 34 homens e 29 mulheres, o que indicava pouco desequilíbrio de gênero, incomum no ensino secundário brasileiro. No início de 1951, após a formatura da primeira turma de ginásianos(as), o curso ginásial da Escola Normal de Blumenau passou a se chamar Ginásio Estadual Pedro II (CIPRIANI, 2006). Uma terceira cidade catarinense, portanto, passava a oferecer o curso ginásial público e gratuito, oportunizando o acesso ao primeiro ciclo do ensino secundário para cidadãos que não pertenciam às elites locais.

O Ginásio Barão de Antonina foi instituído na cidade de Mafra, em 1937, pela Associação Mafrense de Ensino, agremiação civil criada no ano anterior com o intuito de oferecer o curso ginásial, tendo o apoio de alguns municípios de região norte de Santa Catarina e, especialmente, de Mafra. Ele se diferenciou no subcampo do ensino secundário catarinense pelo fato de também praticar a coeducação – assim como ocorria com os cursos ginásiais dos educandários públicos estaduais (MARTINS, 2009). Em 1950, o Ginásio Barão de Antonina implantou o curso científico, que era um passo ousado porque Mafra e os municípios vizinhos eram de médio porte, passando a se chamar Colégio Barão de Antonina. No entanto, no início de 1952, os seus bens imóveis e móveis, que pertenciam à Associação Mafrense de Ensino, foram doados ao estado de Santa Catarina, que transformou o Colégio Barão de Antonina num estabelecimento de ensino público e gratuito. Assim, o governo estadual estabeleceu a Escola Normal Barão de Antonina, que continuava a ter somente um curso ginásial (MARTINS, 2009). Desta forma, até a década de 1960, o único estabelecimento de ensino secundário que era parcialmente auxiliado por uma prefeitura municipal catarinense era o Ginásio Lagunense, mas oferecia somente o curso ginásial (SILVA; DALLABRIDA, 2007).

Constata-se que, no período em análise, e somente a partir de 1947, em Santa Catarina havia apenas quatro estabelecimentos de ensino público e gratuito que ofereciam o curso ginásial, quais sejam: institutos de educação de Florianópolis e de Lages e as escolas normais de Blumenau e de Mafra. Desta forma, o curso ginásial de caráter público e gratuito em Santa Catarina foi anexado aos estabelecimentos de formação de professores(as) do ensino primário, que tiveram que ser reinventados na sua estrutura e no seu corpo docente para admitir alunos(as) ginásianos(as). Embora instituídos de forma improvisada em escolas de formação de professores do ensino primário, esses cursos ginásiais tiveram um importante papel

na institucionalização do ensino secundário público e gratuito, porque oportunizavam escolarização média para pequena parte da população que não integravam as elites.

A formatura da primeira turma do curso ginásial público estadual nas escolas de formação de professores não implicou, necessariamente, na implementação do segundo ciclo do ensino secundário. Esse processo ocorreu somente no Instituto de Educação de Florianópolis que, em 1950, passou a oferecer os cursos clássico e científico, de forma que a reunião dos dois ciclos do ensino secundário formou o Colégio Estadual Dias Velho (COLÉGIO..., 1950; SECCO, 1973). A instituição do ensino secundário completo no Instituto de Educação Dias Velho representava uma transformação significativa pelo fato de o Colégio Estadual homônimo ser um estabelecimento de ensino que preparava professoras(es) normalistas. Naquele momento histórico, havia um fosso entre os cursos técnicos e a escola normal, que será superado oficialmente com a equivalência dessas etapas do ensino determinada pela LDB de 1961. Referindo-se à instituição do Colégio Estadual Dias Velho no Instituto de Educação homônimo, afirma Dallabrida (2017, p. 17-18): “Trata-se de um ensino secundário com o ginásio e os dois cursos do colegial que atendiam sobremaneira os estudantes que não podiam pagar os educandários privados, bem como por jovens cujos pais almejavam uma escola pública laica para os seus filhos”. Desta forma, em Florianópolis, a criação do Colégio Estadual Dias Velho representou uma opção para os estudantes secundaristas de ambos os gêneros porque, até 1947, havia somente dois colégios católicos voltados para as elites, mas segregados por gênero – o Colégio Catarinense e o Colégio Coração de Jesus.

O oferecimento de ensino secundário completo no Instituto de Educação Dias Velho engendrou o problema de espaço físico nesse educandário, fazendo com que o curso ginásial fosse oferecido no período diurno, enquanto os cursos científico e clássico funcionariam

de noite – apropriado para aqueles estudantes que trabalhavam durante o dia. O caráter provisório e enjambrado desse estabelecimento de ensino foi constatado pelo governador Irineu Bornhausen na mensagem que enviou à Assembleia Legislativa em 1952, indicando a discrepância entre número de alunos previstos e os que, efetivamente, frequentavam o Instituto de Educação Dias Velho. Diz o governador:

O Instituto de Educação, estabelecimento padrão na formação do magistério, para cumprir sua finalidade necessita de prédio e instalações apropriadas, o que não acontece entre nós, onde a antiga Escola Normal, projetada e construída para abrigar 200 alunos, abriga, hoje, mais de um milhar, em turnos diferentes. Desnecessário será salientar os prejuízos e as deficiências que tal situação acarreta. Porém, para se atender a crescente frequência do Instituto, mantendo a produtividade do ensino, uma medida se impõe, de imediato: o desdobramento de diversas cadeiras (SANTA CATARINA, 1952, p. 19).

Esse problema somente será equacionado no início da década de 1960, com a construção e inauguração de amplo e moderno edifício escolar para o Instituto de Educação, que se tornou a maior escola de Santa Catarina e fortaleceu o oferecimento do ensino secundário.

Na Escola Normal Pedro II de Blumenau, o curso científico foi criado somente no início de 1957, o que provocou a criação do Colégio Estadual homônimo. Além de um certo arranjo entre as elites políticas, a implantação do segundo ciclo do ensino secundário na escola normal de Blumenau foi fruto de um movimento social, liderado pela União Blumenauense de Estudantes (UBE), que reivindicava um curso científico público, gratuito e noturno para os estudantes de Blumenau e sua região. A UBE havia sido criada, em 1952, por Vitor Fernando Sasse – aluno do 4º ano do curso ginásial do Ginásio Estadual Pedro II – e promovia eventos esportivos, culturais e políticos (DUARTE, 2007). Segundo Cipriani (2006), houve resistência à implantação do curso científico por parte do clero católico, que dirigia o Colégio Santo Antônio – o único educandário que ofere-

cia o ensino secundário completo na cidade de Blumenau. Nesta direção, um dos adolescentes que se tornou aluno do Colégio Estadual Pedro II afirma:

Naturalmente que os padres [franciscanos] ficaram possessos com o nosso movimento e tentaram impedir de todas as formas que se implantasse o [curso] científico. Houve inclusive um debate público. Isso criou uma situação de animosidade que chegou a se refletir em eventos esportivos. Porque a UBE promovia torneios entre os colégios. A rivalidade chegou a tal ponto que quando se cruzavam [o Colégio] Santo Antônio versus o [Colégio] Pedro II, chegava a ocorrer, inclusive confrontos físicos entre os alunos. (CIPRIANI, 2006, p. 111).

Apesar desse conflito de interesses escolares e econômicos, o Curso Científico do Colégio Estadual Pedro II passou a ser oferecido no período noturno, que visava dar oportunidade de escolarização secundária para aqueles(as) adolescentes que trabalhavam durante o dia. Para atingir ainda mais esse objetivo, no final da década de 1950, o curso ginásial, que era oferecido no período diurno, também passou a ser ministrado à noite (CIPRIANI, 2006). Desta forma, pequena parte dos adolescentes que não integravam a elite do município de Blumenau passaram a ter a oportunidade de frequentar um colégio de ensino secundário público, gratuito e coeducativo. O Colégio Estadual Pedro II afirmou-se na cidade de Blumenau especialmente pela constituição de seu corpo docente, que tinha formação consistente e prestígio social. Ele contrastava com os educandários católicos da cidade de Blumenau – o Santo Antônio, que oferecia o ensino secundário completo para adolescentes homens e o Sagrada Família, que tinha o curso ginásial para moças –, que eram privados e distintos em gênero.

Além de começar a ser oferecido oito anos após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, até o início da década de 1960, o segundo ciclo do ensino secundário público e gratuito foi oferecido somente no Instituto de Educação de Florianópolis e na Escola Normal Pedro II. Trata-se de um número muito restrito

de cursos científico e clássico, que contrastava com a presença ostensiva dos colégios confessionais, que ofereciam o ensino secundário completo. O Instituto de Educação de Lages e a Escola Normal Barão de Antonina tiveram que esperar a onda de massificação do ensino secundário catarinense da década de 1960 para implantar os seus cursos do ciclo colegial.

Considerações finais

No período desde a decretação da Lei Orgânica do Ensino até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o ensino secundário no Brasil e em Santa Catarina teve um crescimento sem precedentes. Em 1942, o território catarinense, que tinha somente uma rede de ginásios católicos e dois ginásios auxiliados parcialmente pelas prefeituras municipais de Laguna e de Mafra, passou a constituir um efetivo subcampo do ensino secundário, formado por novos ginásios e colégios católicos, um ginásio e um colégio vinculado à Igreja Luterana e dois ginásios e dois colégios públicos mantidos pelo estado de Santa Catarina. Na capital catarinense, a partir da década de 1950, havia três estabelecimentos de ensino secundário com os dois ciclos, sendo dois católicos e divididos por gênero e um de caráter público estadual e coeducativo – o Colégio Estadual Dias Velho, que integrava o Instituto de Educação homônimo –, que apresentavam diferentes perspectivas curriculares e certa concorrência. Em outras grandes cidades catarinenses também se verifica disputas, geralmente veladas e não reveladas pelas fontes históricas, entre educandários católicos e ginásios e colégios públicos.

Os colégios católicos imprimiam um enquadramento disciplinar mais rigoroso, envolvendo o regime de internato, tinham um corpo docente mais afinado e estável e, seguindo as orientações oficiais da Igreja Católica, eram distintos em gênero. Os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo poder público estadual tinham um corpo docente mais

heterogêneo e diversificado, uma atmosfera disciplinar mais aberta e praticavam a coeducação. A rede de educandários dirigidos por congregações católicas masculinas e femininas representou a maior dos estabelecimentos de ensino secundário em Santa Catarina, que contrastava com os cursos ginásial, científico e clássico que funcionavam no instituto de educação e nas escolas normais e com os dois colégios luteranos. Se os estabelecimentos de ensino secundário, no recorte temporal em análise, eram típicas escolas urbanas, a Igreja Católica, por meio de seus seminários, oferecia ensino secundário na área rural.

Entre os colégios confessionais também houve uma certa disputa, mas de modo mais discreto, entre os estabelecimentos de ensino secundário das congregações católicas e aqueles vinculados às associações luteranas. Em Joinville, a maior cidade catarinense, o ensino secundário completo se consolidou logo após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio da criação do curso científico no Colégio Bom Jesus, que se vinculou a uma associação da Igreja Luterana. Esse colégio passou a ter concorrência católica a partir de 1960, quando foi criado o Ginásio São José, dirigido pela Congregação dos Irmãos Maristas. Assim como Joinville, a cidade de Brusque tinha ascendência germânica e, a partir da década de 1950, além de contar com o Ginásio Cônsul Carlos Renaux, mantido pela Igreja Luterana, tinha o Ginásio São Luís, administrado pelos padres católicos. Atravessados pela cultura cristã reformada, os educandários luteranos praticavam a coeducação, diferenciando-se da divisão de gênero própria dos colégios católicos.

Por fim, é importante constatar que, enquanto os educandários confessionais de ensino secundário tiveram prédio escolar próprio, alguns deles grandiosos e imponentes, situados em áreas burguesas das cidades catarinenses, os ginásios e colégios de caráter público estadual funcionaram, de forma improvisada e apertada, nos edifícios das escolas normais e

dos institutos de educação. Estes sinais arquiteturas são indícios significativos de como era tratado o ensino secundário catarinense da Reforma Capanema até o início da década de 1960, de sorte que os poucos estabelecimentos de ensino secundário de caráter público estadual em Santa Catarina não tinham prédios próprios, forçando o seu funcionamento no período noturno. Em Santa Catarina, essa situação somente começará a ser revertida a partir da implementação do Plano de Metas – PLAMEG (1961-1965), do executivo estadual, que construiu novos edifícios escolares para o ensino secundário nas grandes e médias cidades catarinenses. Alguns dessas construções eram enormes porque tinham o propósito de massificar o ensino secundário de caráter público estadual, tonificando a pequena e tímida rede pública de ensino secundário

REFERÊNCIAS

- ARECO, N. M. S. M. **Instituto Maria Auxiliadora 1928-1998**: 70 anos no Coração de Rio do Sul. Rio do Sul, SC: Imprensa Continental, 1998.
- AZZI, R. **A obra de Dom Bosco em Santa Catarina**: a atuação pastoral e educativa dos salesianos 1942-1991. v. II. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1997.
- AZZI, R. **História da educação católica no Brasil**: contribuição dos Irmãos Maristas 1897-1997. v. 3. São Paulo: Secretariado Provincial Marista, 1999.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.
- BOURDIEU, P. **La noblesse d'état**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003.
- CIPRIANI, J. R. **Escola Normal Pedro II (1940-1950)**: um estudo sobre a formação de sujeitos. 2006. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, 2006.
- COLÉGIO Estadual Dias Velho. **A Gazeta**, Florianópolis, n. 3.651, p. 2, 16 fev. 1950.
- COSTA, A. V. Exames e matrículas. **Correio Lageano**, Lages, SC, n. 379, p. 6, 08 fev. 1947.
- DALLABRIDA, N. **Ensino secundário público e de qualidade no antigo Instituto de Educação**: Florianópolis, 1947-1963. Florianópolis: Editora UDESC, 2017.
- DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DALLABRIDA, N. Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). *In*: VALLE, I. R. (org.). **Ensino médio em Santa Catarina**: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p. 117-140.
- DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (org.). **O tempo dos ginásios**: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- DUARTE, D. C. **O Ginásio Estadual Pedro II e o ensino secundário para as classes médias (1946-1956)**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2007.
- KOCH, E. D. **Convento SCJ**: contribuição à história da Província e de Brusque (SC). Brusque, SC: Convento Sagrado Coração de Jesus, 1992.
- MARTINI, E. M. S. **Curso científico do Colégio Coração de Jesus**: cultura escolar e socialização das elites femininas de Santa Catarina (1947-1961). 2008. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2008.
- MARTINS, M. R. **Coeducação, cultura escolar e seus limites**: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952). 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2009.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? *In*: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia (org.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 145-177.

PINTO, F. M. M. Escola Pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd-Sul), 4., 2002, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2002. p. 1-10.

RISTOW, A. **Educação**: história ilustrada de um ideal. Florianópolis: IOESC, 1999.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3.779, de 27 de janeiro de 1947. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 29/01/1947, nº 3.397. p. 1.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, em 15 de abril de 1950, pelo Governador Irineu Bornhausen**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1950.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador do Estado de Santa Catarina Irineu Bornhausen por ocasião da abertura da sessão de 1952**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1952.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 15 de abril de 1957, pelo Governador Jorge Lacerda**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1957.

SECCO, Victurino Antônio. **Uma realidade edu-**

cional. Florianópolis: Instituto Estadual de Educação, 1973.

SILVA, Fernando Leocino; DALLABRIDA, Norberto. Ginásio Lagunense: laicidade e coeducação (1932-1945). *In*: DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (org.). **O tempo dos ginásios**: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 13-26.

SOUZA, R. L. **Uma história inacabada**: cem anos do Colégio Catarinense. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2005.

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).

TERNES, A. **Colégio Bom Jesus**: 60 anos de ensino. Joinville, SC: Gráfica Meyer, 1986.

TRIDAPALLI, A. L. “Bons cristãos e virtuosos cidadãos”: estratégias disciplinares aplicadas pela Congregação Marista no Ginásio Aurora (1938-1945). *In*: DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (org.). **O tempo dos ginásios**: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 211-237.

Recebido em: 13/04/2020
Aprovado em: 24/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL ENQUANTO UM SUBCAMPO DA EDUCAÇÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE EDUCACIONAL

*Claudecir dos Santos (UFFS)**

<https://orcid.org/0000-0003-3304-757X>

*Leoncio Vega Gil (USAL)***

<https://orcid.org/0000-0001-5579-2963>

RESUMO

Este artigo problematiza a relação entre a legislação que estabelece as diretrizes do ensino secundário no Brasil e a realidade educacional desse nível de ensino. Ao fazer isso, e esse é o seu objetivo, o artigo defende a ideia de que o ensino secundário no Brasil, a partir de uma abordagem do conceito de campo de Pierre Bourdieu, reúne as condições para ser estudado como um subcampo da educação. O ponto de partida da análise é o Decreto Lei de 02 de dezembro de 1837, que converteu o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, denominando-o de Collegio de Pedro II, e o ponto de chegada é a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu mudanças na estrutura do atual ensino médio. Em suas conclusões o artigo destaca que o poder de refração do ensino secundário, embora decorra da legislação que fixa suas diretrizes, será tanto mais claro quanto maior for a participação dos sujeitos que atuam nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Legislação. Campo. Subcampo.

ABSTRACT

THE SECONDARY TEACHING IN BRAZIL AS A SUBFIELD OF THE EDUCATION: FROM LEGISLATION TO EDUCATIONAL REALITY

This scientific article problematize the relation between the legislation that establishes the Guidelines of the secondary teaching in Brazil and the educational reality of this level of education. In doing so, and this is its goal, the article represents the idea that secondary teaching in Brazil, from a approach of the concept of field by Pierre Bourdieu, gathers the conditions to be studied as a subfield of the education. The starting point of the analysis is the Decree-Law

* Pós-doutorado em Educação Comparada pela Universidade de Salamanca (USAL), Espanha. Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: claudedir.santos@uffs.edu.br

** Catedrático de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (USAL), España. E-mail: lvg@usal.es

2/1837, that converted the Seminary of São Joaquim in school of secondary education, calling it Collegio de Pedro II, and, the point of arrival is the Law number 13.415/2017, that established changes in the current High School structure. In its conclusions the scientific article highlights that the refractive power of the secondary teaching, although arise from legislation that establishes its Guidelines, will be all the more direct the greater the participation of the subjects who work in this level of education.

Keywords: Secondary Teaching. Legislation. Field. Subfield.

RESUMEN

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL EN CUANTO UN SUBCAMPO DE LA EDUCACIÓN: DE LA LEGISLACIÓN A LA REALIDAD EDUCATIVA

Este artículo problematiza la relación entre la legislación que establece las Directrices de la enseñanza secundaria en Brasil y la realidad educativa de ese nivel de educación. Haciendo esto, y esto es su objetivo, el artículo defiende la idea de que la enseñanza secundaria en Brasil, desde un enfoque del concepto de campo de Pierre Bourdieu, reúne las condiciones para ser estudiado como un subcampo de educación. El punto de partida del análisis es el Decreto-Ley 2/1837, que convirtió el Seminario São Joaquim en una escuela de educación secundaria, llamándolo Colegio de Pedro II, y el punto final es la Ley n° 13.415/2017, que estableció cambios en la estructura de la corriente educación secundaria. En sus conclusiones, el artículo destaca que el poder refractivo de la enseñanza secundaria, aunque se deriva de la legislación que establece sus Directrices, será más claro cuanto mayor sea la participación de los sujetos que trabajan en este nivel de educación.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Legislación. Campo. Subcampo.

Introdução

Todos os dias, ao longo do ano letivo, cerca de 50 milhões de brasileiros e brasileiras saem de suas casas e se encontram em um lugar comum: a escola. São os estudantes e professores da educação básica. Desses, quase oito milhões, incluindo 7.465.891 estudantes e 507.931 professores, fazem parte do ensino médio. Nesse momento (abril de 2020) todos estão em suas casas. Motivo: a pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19). Fazemos esse registro com a intenção de solidarizar-se com esses milhares de seres humanos e, também, para demonstrar a grandeza desse nível de ensino em um país que ainda procura resolver déficits históricos no campo da educação.¹

¹ De acordo com o Ministério da Educação, através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Este artigo se vincula a uma pesquisa de Pós-doutorado que tem como foco investigativo a formação de professores e a atratividade da profissão docente, com atenção à educação secundária. Portanto, constituído de um recorte da pesquisa maior, o artigo analisa a legislação que estabelece as diretrizes do ensino secundário no Brasil (atual ensino médio), relaciona com a realidade educacional desse nível de ensino, e problematiza essa relação defendendo a ideia de que o ensino secundário no Brasil,

Anísio Teixeira (2019), Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, na educação básica (4 a 17 anos), são 47.874,246 de estudantes e 2.212.018 professores. No ensino médio são 7.465.891 de estudantes e 507.931 professores. Assim como esses milhões de seres humanos, também nós não sabemos quando e como será a volta às aulas, por isso continuamos estudando esse subcampo da educação.

a partir de uma abordagem do conceito de campo de Pierre Bourdieu, reúne as condições para ser compreendido como um subcampo da educação.

No estudo que fizemos dessa legislação, percebemos que o ensino secundário no Brasil é revelador de um traço conspícuo do campo educacional brasileiro. Quer dizer, ele não revela a essência do campo da educação, mas torna visível uma lógica de funcionalidade comum aos demais níveis educacionais.

Entretanto, no contexto da análise interpretativa sobre o ensino secundário, chamou atenção o índice de autonomia (capacidade de refratar) presente nesse nível de ensino, apesar das regras próprias que incidem na sua organicidade e especificidade.

Nesse sentido, assim como Bourdieu (1989), que desde a origem do emprego do conceito de campo percebeu nele uma indicação de direção à sua pesquisa, também nós, ao relacionarmos a legislação que estrutura o ensino secundário no Brasil com os dados estatísticos referentes à realidade educacional brasileira, percebemos que abordar o ensino secundário como um subcampo da educação nos permite desenvolver uma pesquisa que “enxerga” para além do objeto investigado. Veja-se o caso a seguir.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e estabeleceu mudanças na estrutura do atual ensino médio, propõe uma flexibilidade curricular que deve contemplar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes. Essa dupla ação será concretizada através da expansão da carga horária e implementação dos itinerários formativos.²

De acordo com o governo, a potencialidade

2 Segundo o Ministério da Educação (2020), os “itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”.

da Lei está nas possibilidades de escolha dos estudantes através da organização de seus itinerários. A oferta desses itinerários acontecerá nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017). A Lei, no Art. 35-A, também diz que “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017). Nesse cenário, para que os estudantes tenham condições de “escolher” seus itinerários, é preciso que tenham escolas e professores suficientes para oferecê-los. Até esse ponto não há grandes estranhezas nas deliberações da Lei, mas quando a ela associamos o fato de que mais de 50% dos municípios brasileiros têm apenas uma escola do ensino médio, e mais de 30% dos professores não têm formação na disciplina que atuam, aí então começamos a nos preocupar.

O Quadro 1 a seguir ajuda a entender melhor o cenário descrito.

A discrepância entre aquilo que propõe a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e as condições para efetivar tais proposições indica que a compreensão sobre a funcionalidade do ensino médio vai além das questões legislativas que tratam das suas diretrizes. Ou seja, as razões pelas quais o Brasil continua tomando decisões no campo educacional que, embora sejam justificadas como necessárias, ignoram obviedades que impedem suas exequibilidades, são mais complexas do que parecem.

É nesse contexto de complexidade que ouvimos conceber o ensino secundário como um subcampo da educação. Com isso, pretendemos redimensionar os momentos basilares da análise do campo, incluindo novos dispositivos e ferramentas de investigação que permitam a atualização e o aprofundamento necessários à continuidade da pesquisa sobre esse nível de ensino.

No caso específico deste artigo, consideran-

Quadro 1 – Ensino Médio em números no Brasil, ano de referência 2019

Número de municípios	5.570
Número de escolas de educação básica	180.610
Número de escolas que oferecem ensino médio	28.860
Número de matrículas no ensino médio	7.475.891
Número de municípios com uma só escola que oferece ensino médio regular ou educação profissionalizante	2.967
Número de municípios com uma só escola que oferece apenas ensino médio regular	3.063
Percentual de docentes do ensino médio com formação adequada à disciplina que leciona*	63,3%

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020a, 2020b), Ministério da Educação (2019), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020a) e Toledo (2017).

* De acordo com os Indicadores Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020a), em relação à Adequação da Formação Docente, em 2018, 61,9% dos docentes tinham formação adequada em relação a disciplina que ministravam. Em 2019, esse percentual chegou a 63,3%.

do que ele é fruto de uma pesquisa em andamento, mas que já apresenta subsídios para uma abordagem do ensino secundário enquanto um subcampo a educação, a argumentação principal gira em torno da defesa dessa abordagem. Para tanto o artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresenta a legislação que define a trajetória do ensino secundário no Brasil, e na segunda, volta-se à teoria dos campos e subcampos de Bourdieu para problematizar a estrutura e a capacidade de refração desse nível de ensino.

Assim sendo, o ponto de partida da primeira seção é o Decreto Lei de 2 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1837), que converteu o Seminário de São Joaquim, em 1837, em um colégio de instrução secundária, conhecido como Colégio de Pedro II. Na sequência são observadas as Reformas: Benjamin Constant (BRASIL, 1890); Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901); Rivadávia Corrêa (BRASIL, 1911); Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915); João Luiz Alves/Rocha Vaz (BRASIL, 1925); Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932);³

³ A Reforma se estruturou a partir de vários Decretos, três deles trataram especificamente do ensino secundário. Taís Delaneze, na pesquisa de Mestrado intitulada *As Reformas*

Gustavo Capanema (BRASIL, 1942); e as Leis: nº 4.024/61 – LDB de 1961 (BRASIL, 1961); nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971); nº 9.394/96 – LDB de 1996 (BRASIL, 1996); chegando à de nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que instituiu a mais recente reforma do ensino médio.

No que diz respeito à legislação, os dados jurídicos legais estão organizados no Quadro 2, em que consta: o ano/período da legislação que trata do ensino secundário e demais terminologias assumidas por esse nível de ensino; as Leis, Reformas e Decretos que deliberaram sobre a funcionalidade do ensino secundário no Brasil; e as funções atribuídas à legislação em questão. Na problematização/interpretação da legislação, as discussões se fundamentam em produções científicas de autores⁴ com uma longa trajetória de pesquisa no campo

educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas, destaca 17 Decretos criados nesse período (DELANEZE, 2007).

⁴ Ferraro e Kreidlow (2004); Delaneze (2007); Cartolano (1994); Palma Filho (2005); Sampaio (1991); Rocha (2012), Cury (2002, 2009); Oliveira (2007); Abreu (2015); Bomeny (2015); Andreotti (2006); Zotti (2005, 2006); Montalvão (2010); Cunha (2014); Saviani (2016).

educacional.

Na segunda seção, ao voltar-se à teoria dos campos e subcampos de Bourdieu, o artigo apresenta uma descrição do conceito de campo; destaca o que é necessário para a análise de um campo ou subcampo; e os argumentos para um estudo do ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação.

Nas considerações finais, procura esclarecer porque o poder de refração (a capacidade de autonomia e a heteronomia) do ensino secundário no Brasil, embora decorra de uma legislação que fixa suas diretrizes, será tanto mais claro quanto maior for a participação dos sujeitos que atuam nesse nível de ensino.

O Ensino Secundário no Brasil segundo a legislação que estabelece suas diretrizes em âmbito nacional

Esta seção faz um resgate da legislação principal que regulamenta o ensino secundário no Brasil em âmbito nacional. Esse resgate está organizado em forma de quadro, a partir de uma descrição do ano de promulgação das Leis, Reformas e Decretos, e das funções atribuídas à legislação em questão. No Quadro 2 prosseguem as discussões acerca dos aspectos históricos, jurídicos, políticos e pedagógicos que acompanham a trajetória desse nível de ensino.

Quadro 2 – Legislação que fixa as diretrizes do ensino secundário no Brasil (âmbito nacional)

Ano/Período	Legislação	Funções atribuídas à Legislação em questão
1837-1889	Decreto Lei de 2 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1837)	Converteu o Seminário de São Joaquim em Colégio de Instrução Secundária. Dessa conversão nasceu o Colégio denominado Colégio de Pedro II. O Colégio de Pedro II passou a ensinar as línguas latina, grega, francesa e inglesa; retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia.
1890	Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890)	Promoveu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Entretanto, se tornou referência para reformas que ocorreram em outros estados e municípios, daí a importância em observá-la como uma diretriz para o ensino secundário em âmbito nacional.
1901	Reforma (Código) Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901)	Aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.
1911	Reforma Rivadávia Corrêa (BRASIL, 1911)	Aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.
1915	Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915)	Reorganizou o ensino secundário e o superior na República.
1925	Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (BRASIL, 1925)	Estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, e organizou o Departamento Nacional do Ensino, assim como a reforma do ensino secundário e superior.
1930-1932	Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932)	Estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante).

1942	Reforma Gustavo Capanema (BRASIL, 1942)	Criou a Lei Orgânica do ensino secundário, e estabeleceu as bases de organização e as finalidades do ensino secundário.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1961)	Fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Essa Lei é também conhecida como a primeira LDB brasileira).
1971	Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971)	Fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996)	Estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB em vigor).
2017	Lei nº 13.415/2017 – Reforma do ensino médio (BRASIL, 2017)	Alterou as Leis: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Foi no período conhecido como Império do Brasil, na transição entre a Independência do Brasil, em 1822, e o início da Primeira República, em 1889, na conversão do Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, que passou a ser denominado Colégio de Pedro II, que teve início o ensino secundário no Brasil. De acordo com Zotti (2005, p. 29-30), a criação do Colégio de Pedro II, em 1837, “marca o início da ação do governo central na organização sistemática desse campo de ensino em contraposição às aulas isoladas que herdamos da colônia”.

A ação política do governo central ao dar o primeiro passo rumo à organização da instrução secundária, sem dúvida, representou um avanço para a época, porém, o que o Estatuto para o Colégio de Pedro II previa em relação ao ingresso dos estudantes deixava claro que o ensino secundário estava destinado a um número reduzido de pessoas, ou seja, o Art. 46 dizia que ninguém seria admitido como aluno

se em seu favor não concorrerem os seguintes requisitos:

§ 1.º Idade, pelo menos, de 8 annos, e de 12 quando muito. Os que excederem essa idade, não serão admittidos, sem licença especial do Governo. § 2.º Saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de Arithmetica. § 3.º Attestado de bom procedimento dos Professores, ou Directores das Escolas, que houverem frequentado. § 4.º Despacho de admissão dado pelo Reitor. (BRASIL, 1838).

Face às regras do Estatuto, estampava-se a realidade educacional brasileira da época. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020b), o analfabetismo no Brasil Império superava a casa dos 80% da população. Acerca desse fato, Ferraro e Kreidlow (2004), em um estudo sobre o analfabetismo no Brasil e a configuração e gênese das desigualdades regionais, em 1872, informam que na realização do primeiro Censo demográfico brasileiro “a taxa de analfabetismo para o conjunto do país

era de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais, situação esta que se mantém inalterada pelo menos até o segundo Censo, realizado em 1890 (82,6%), já no início da República” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 182).

Esses autores lembram que o número elevado de analfabetos valeu ao Brasil, na época, a pecha de campeão mundial do analfabetismo. A situação era tão caótica que “na própria Corte havia apenas 4.800 alunos primários para uma população estimada em 400.000 a meio milhão de almas” (HOLANDA, 1977 apud FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 183). Talvez por isso, no período de 1837 a 1889 aconteceram outras reformas educacionais, como é o caso da Reforma Leôncio de Carvalho, regulamentada pelo Decreto nº 7.247 (BRASIL, 1879), de 19 de abril de 1879, mas esse Decreto previa uma reforma no ensino primário e secundário apenas no município da Corte, por isso não abordamos nesse artigo.

Algo parecido aconteceu com a Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890), a primeira do período histórico conhecido como Primeira República. Essa, porém, conforme nos esclarece Cartolano (1994), embora estivesse restrita à capital da República, é provável que, “pela sua importância naquele momento histórico e conjuntural, fosse considerada modelo para o país e referência para outras reformas que, por força da descentralização administrativa e política do novo regime, viessem ocorrer nos Estados e Municípios” (CARTOLANO, 1994, p. 124).

Nesse contexto, segundo Cartolano (1994), a Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890) dirigiu-se fundamentalmente àqueles segmentos sociais que, agora na República, participavam do projeto político de recomposição da hegemonia: “um grupo de bem-sucedidos (filhos de militares, filhos de imigrantes estabelecidos na cidade, filhos de proprietários de terra e donos de negócios em atividades comerciais e industriais)” (CARTOLANO, 1994, p. 143). Contudo, conforme os registros da época, incluindo a eles os relatos de Cartolano (1994), mesmo

ao grupo de “bem-sucedidos” o ensino não se efetivava a contento, ora por falta de escolas e professores competentes, ora por dificuldades dos alunos para aceder aos conhecimentos enciclopédicos propostos pela Reforma.

Na primeira Reforma do século XIX, Reforma Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901), o analfabetismo e a falta de estrutura (física e pedagógica) para oferta do ensino em todos os níveis continuava sendo um problema crônico no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020c), em 1900, a população brasileira era de 17.438.434. E, conforme registro do Mapa do Analfabetismo no Brasil, na faixa de 15 anos ou mais, eram cerca de 9 milhões de pessoas, e destas, cerca de 6 milhões eram analfabetas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003), ou seja, em torno de 65% do público-alvo do ensino secundário era analfabeto.

Foi nesse contexto que a Reforma Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901) promoveu a consolidação da equiparação dos colégios particulares e demais estabelecimentos de ensino da época com o Colégio de Pedro II. Com isso, houve uma uniformização de todo o ensino secundário nacional. Entretanto, nas palavras de Palma Filho (2005, p. 4), “fracassou a tentativa de dar ao ensino secundário um sentido próprio, uma vez que o mesmo continuará funcionando como um curso preparatório ao ensino superior”. Soma-se a isso o fato de que até 1900 o Brasil tinha apenas 24 escolas de Ensino Superior (SAMPAIO, 1991), e este – ensino superior – não se organizou sob a forma universitária, ou seja, seu formato continuou sendo o dos cursos voltados para a formação de profissões tradicionais. Esse cenário evidencia que fora reduzido o número de contemplados pela Reforma.

A Reforma Rivadavia Corrêa (BRASIL, 1911), instituiu, ao mesmo tempo, o “livre ensino”, e a “desoficialização do ensino no país”. Rocha (2012, p. 219) sinaliza para a importância de perceber que a concepção de “livre ensino”, no contexto dessa reforma, “assumiu o caráter de livre oferta de ensino”. Essa concepção de en-

sino livre, segundo estudiosos dessa Reforma, instaurou uma possibilidade de enfrentamento à busca desenfreada pelos diplomas e não pela ciência.

Nesse sentido, conforme destaca Cury (2009, p. 734), “a Reforma Rivadávia, com sua desoficialização, foi muito original e buscou, em base à concepção positivista, outro campo para o desenvolvimento da educação”. Entretanto, continua o autor, “como nesse período a sociedade civil ainda era muito fraca e sujeita aos interesses de uns poucos, o recuo do Estado e sua eventual saída significaram um campo livre para toda a sorte de inescrupulosos tomarem de assalto a educação” (CURY, 2009, p. 734). Na interpretação de Cury (2009, p. 734), essa Reforma deixou uma lição: “a saída ou o recuo do Estado em matéria de educação abre o campo para alguns setores sadios da sociedade civil”, o que é importante, inclusive, para o reforço da democracia. Entretanto, “ao mesmo tempo, abre o flanco para transformar a educação, serviço público e bem público, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado” (CURY, 2009, p. 734).

Na sequência, a Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915) reoficializou o ensino, restabelecendo a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior. Ao fazer isso, a Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915) considerou importantes aspectos das reformas anteriores. Segundo estudiosos, essa foi uma atitude inteligente para o período. Nas palavras de Palma Filho (2005, p. 5), “talvez, esta tenha sido a reforma educacional mais inteligente realizada durante toda a Primeira República”. Contudo, a Reforma focou-se na preparação ao ensino superior, o que, segundo Palma Filho (2005, p. 5), “ainda era o que os estudantes e seus familiares esperavam do ensino secundário”.

Todavia, na contramão desse fato, Oliveira (2007, p. 71) destaca que “a matrícula de alunos nas faculdades brasileiras diminuiu de 1.302, em 1915, para 144 em 1916”. O flagrante afastamento de estudantes do ensino superior era justificado pelos reformadores da época

como sinais de melhoria do ensino secundário. O detalhe a ser observado aqui é sobre quem estava frequentando o ensino secundário, ou seja, ele era frequentado por um público-alvo diminuto, mas bem identificado: os filhos da elite.

A Reforma João Luiz Alves (BRASIL, 1925), mais conhecida como Rocha Vaz, de 1925, consolidou a anterior e, nas observações de Palma Filho (2005, p. 6), “preparou o terreno de modo definitivo para a implantação de um ensino secundário seriado”. Essa Reforma reestabeleceu um acordo entre a União e os Estados e fomentou outras reformas de abrangência estadual nos últimos anos da década de 1920. Também, além de tornar o ensino médio indispensável para o ingresso nos cursos superiores, reforçou seu caráter de preparo geral para a vida. Contudo, de acordo com Bomeny (2015), embora a intenção da Reforma fosse realçar o aspecto formativo do ensino secundário, essa ação foi “neutralizada por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada”. Prova disso, informa a autora, é que em 1929 “ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino” (BOMENY, 2015).

Na Segunda República (1930-1945), a primeira Reforma, Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932), teve vários decretos, por isso a destacamos entre os anos de 1930-1932. De acordo com Andreotti (2006a), “essa Reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, porque esses eram os mais procurados pelas elites”. Zotti (2006) destaca que, na prática, a Reforma instituiu dois cursos seriados: o curso fundamental e o curso complementar. O primeiro tinha por objetivo uma formação geral, com duração de cinco anos e uniforme a todo o país, e o segundo mantinha o objetivo de formação propedêutica, mas acrescentava propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em

determinados institutos de ensino superior. Na visão de Zotti (2006), apesar da intenção de ampliar a formação do jovem, o alcance da Reforma ficou limitado a uma minoria que podia passar cinco anos adquirindo uma “sólida cultura geral”. E, na conjuntura da época, não era essa a realidade da grande maioria da população. Dessa forma, a Reforma continuou privilegiando um ensino secundário para a formação adequada de uma minoria.

Já no chamado Estado Novo (1937-1945), foi a partir de 1942, com a Reforma Capanema (BRASIL, 1942), que ações concretas aconteceram. De acordo com Andreotti (2006b), foi a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como também trouxe mudanças no ensino secundário. No entendimento de Zotti (2006), a Reforma Capanema (BRASIL, 1942) consagrou uma tendência que já vinha sendo afirmada na Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932): a dualidade do sistema de ensino brasileiro, ou seja, um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. E, de forma ainda mais explícita que a Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932), fortaleceu o caráter elitista desse nível de ensino.

Em relação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (BRASIL, 1961), em primeiro lugar, é preciso reconhecer: comparando-a com as reformas precedentes, ela representou um grande avanço para o ensino nacional. Dito isso, é importante lembrar a gestação da LDB/61. Sobre isso, Montalvão (2010, p. 22) nos lembra que: “a tramitação da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial nº. 605 de 29 de outubro de 1948”. Segundo esse autor, a demora na aprovação não expõe apenas a lentidão das duas casas legislativas em decidirem sobre temas de maior importância

e complexidade, mas, sobretudo, expõe o jogo político existente entre os poderes Legislativo e Executivo (MONTALVÃO, 2010).

Essa não prioridade com a educação que envolveu a gestação da primeira LDB brasileira teve continuidade após sua promulgação. Assim, com as novas regras que emergiram durante o período político ditatorial (1964-1985), mais prejuízos sofreriam as camadas populares da sociedade. Portanto, mais uma vez, no que se refere à organização estrutural do ensino secundário no Brasil, mesmo com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda não estava garantido o acesso, permanência e aprendizagem de qualidade a todo o público-alvo desse nível de ensino.

A Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971, foi, nas palavras de Cunha (2014, p. 3), “pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus”. Essa instituiu o ensino profissionalizante na educação secundária, tornando universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau. Na prática, ela fundiu o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico. De acordo com Cunha (2014, p. 9), “a concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional”. No entanto, seu fracasso pode ser observado a partir do que ficou conhecido como reformas das reformas, ou seja, tentativas de suprir as demandas educacionais que a pretensa LDB de 1971 (BRASIL, 1971) não conseguiu. Exemplo disso foi o Parecer nº 177/82 (BRASIL, 1982a), e a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982b). As reformas propostas por esse parecer e a Lei 7.044 (BRASIL, 1982b), de outubro de 1982, representam o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau e exteriorização da “crise na qualidade do ensino”. Em síntese, tornou perceptível o que diversos especialistas advertiram na época: “os custos da profissionalização universal e compulsória no ensino

de 2º grau seriam dificilmente cobertos pelos orçamentos existentes” (CUNHA, 2014, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) pode ser considerada, sem correr o risco de exageros, a mais progressista das legislações sobre a educação. Sobre essa Lei, Cury (2002, p. 182) destaca que:

Do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico.

Os longos debates, nas duas casas legislativas, que marcaram a configuração da LDB/1996 (BRASIL, 1996) não foram suficientes para apontar soluções viáveis e rápidas para as fraquezas identificáveis na Lei. Isso fez com que diversos estudiosos em políticas educacionais chamassem atenção para a importância em manter-se atento ao caminho a ser percorrido para ver as novas diretrizes sendo vivenciadas. Recentemente, em 2016, passados 20 anos da sua promulgação, Dermeval Saviani, educador brasileiro com participação ativa na construção da Lei e posterior debate sobre ela, em uma análise das mudanças decorrentes das 39 Leis aprovadas entre 1997 e 2015 que “mexeram” com a LDB/96, conclui que: “resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade acessível a toda a população” (SAVIANI, 2016, p. 392).

Saviani (2016) chama atenção para o perigo das medidas restritivas em pleno século XXI; as restrições anunciadas preocupam, justamente, porque ainda não foram consolidadas ações sugeridas pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Por isso concluiu: “essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil” (SAVIANI, 2016, p. 392).

Foi na esteira dessas preocupações que emergiu a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Mudanças no ensino médio estavam previstas no horizonte educacional do ensino médio brasileiro, mas, paralelo às mudanças políticas que aconteceram no Brasil no ano de 2016, a falta de um debate mais aprofundado e, conseqüentemente, a rapidez da criação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que propôs a reforma do ensino médio, causou preocupações quanto ao futuro desse nível de ensino.

Em síntese, da forma que está estruturada, pode-se dizer que, se com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) a função formativa tinha predominância sobre a função propedêutica e a função profissionalizante, conforme destacou Cury (2002), com a reforma do ensino médio de 2017 acontece quase o contrário, ou seja, ela estimula uma visão utilitarista do conhecimento e “vende uma ideia” de liberdade de escolha curricular (os chamados itinerários formativos) que não condiz com a realidade da educação básica no Brasil.

Nesse sentido, endossamos a ponderação de Saviani (2016): a luta pela educação deve ser de todos os educadores, e agora de forma ainda mais incisiva. É o que estamos procurando fazer neste artigo ao problematizar a legislação específica que trata do ensino secundário, relacionando-a com a realidade educacional que envolve esse nível de ensino. Ou seja, no que diz respeito ao nosso compromisso com essa luta, nos esforçamos para contribuir com o debate sobre a trajetória do ensino secundário, e lançar algumas luzes sobre o presente e o futuro do atual ensino médio.

As experiências que vivenciamos no ensino médio brasileiro nessas duas primeiras décadas do século XXI, seja em sala de aula, através de pesquisas ou na participação, coordenação e supervisão de Programas de formação de professores, tem nos permitido olhar para esse nível de ensino a partir de diferentes perspectivas. São elas que nos possibilitam defender a ideia de que o ensino secundário no Brasil, a partir de uma abordagem do

conceito de campo de Bourdieu, reúne as condições para ser compreendido como um subcampo da educação. Vejamos mais sobre isso na seção que segue.

O ensino secundário no Brasil como um subcampo da educação e o seu poder de refração

Conforme já foi descrito, o conceito de campo empregado neste artigo toma como referência a conceituação desenvolvida e problematizada por Pierre Bourdieu. Nesta seção, abordamos esse conceito observando três aspectos: descrição do conceito; o que é necessário para a análise de um campo ou subcampo; argumentos para um estudo do ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação.

Descrição do conceito

Embora a obra de Bourdieu tenha importantes graus de complexidade, no que se refere à noção de campo, segundo as palavras do próprio Bourdieu (2004, p. 20), “é uma ideia extremamente simples”. E ele deu um exemplo para contribuir com a compreensão da ideia. Vamos entender por parte esse exemplo:

a) ‘Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto.’;

b) ‘Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos [texto e contexto], muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*’;

c) nesse universo “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo e um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos espe-

cíficas”. (BOURDIEU, 2004, p. 20, grifo nosso).⁵

A partir desse exemplo, Bourdieu (2004, p. 20) afirma que “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”. A defesa de que o campo é um espaço relativamente autônomo decorre das reflexões prévias de Bourdieu sobre as relações e intervenções do mundo social nas ações dos agentes de cada campo. Assim, sendo o campo um microcosmo, também como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, mas essas não são as mesmas. Nesse sentido, “se jamais escapa as imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

No diálogo com Loïc Wacquant, exposto na obra *Una invitación a la sociología reflexiva* (BOURDIEU; WACQUANT, 2005), ao falar sobre *la lógica de los campos*, Bourdieu ressalta que:

En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150)

Em termos gerais é esta a explicação de Bourdieu sobre a conceituação de campo. Poderíamos ampliá-la, mas, seguindo o que propomos para essa seção, após essas notas breves mas diretas no que diz respeito à conceituação, passamos para o segundo aspecto da proposição.

O que é necessário para a análise de um campo ou subcampo

Sobre isso, na resposta à pergunta: “como

⁵ Optamos por descrever dessa forma para tornar mais claro o exemplo, mas toda a descrição, com exceção do grifo, é de Bourdieu (2004, p. 20).

abordar um estudo de um campo e quais são os passos necessários para esse tipo de análise?”, Bourdieu afirma que é preciso atentar para três momentos basilares internamente conectados:

Primero, se debe analizar la posición del campo frente al campo del poder. Segundo, es necesario trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo. Y, tercero, hay que analizar los hábitos de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización. (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159-160).

Nesta produção, em razão das normas que especificam a extensão e dão outros critérios à elaboração de um artigo, não se faz possível ater-se detalhadamente sobre esses três momentos, mas como estamos estudando o ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação, os três momentos estão em constante interpretação. Aqui, porém, restringimos o estudo na busca pela compreensão do sentido do jogo e as relações de força que dão vida a um espaço que estamos abordando como um subcampo da educação: o ensino secundário brasileiro.

Focar o estudo nesses dois aspectos – sentido do jogo e relações de força – não é uma tarefa simples, isso porque, conforme afirma Bourdieu (2004, p. 27), “os campos são os lugares das relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento”. Apesar das dificuldades, porém, também surgem interessantes possibilidades de interpretação, ou seja, a condição de pertencimento a um campo permite aos participantes aprender as regras do jogo e, mesmo atuando em meio a hierarquias e tendo acesso restrito à configuração das regras do jogo, aos agentes do campo está reservada a

vantagem de perceber o sentido do jogo, bem como captar com maior objetividade as relações de força designadoras de vantagens e/ou desvantagens na busca pelos troféus do campo.

Os agentes de um campo fazem parte dele porque, de um modo ou de outro, estão jogando o jogo do campo. Portanto, estudar e entender a funcionalidade de um campo implica em entender o jogo que está sendo jogado, assim como visualizar os troféus que aquele campo oportuniza aos jogadores. Esse senso do jogo, diz Bourdieu (2004, p. 28), “é, de início, um senso da história do jogo, no sentido do futuro do jogo”. Assim, “como um bom jogador de *rugby* sabe para onde vai a bola e se põe lá onde a bola vai cair, o bom cientista jogador é aquele que, sem ter necessidade de calcular, de ser cínico, faz as escolhas que compensam” (BOURDIEU, 2004, p. 28).

Aqueles que nasceram no jogo, obviamente, têm mais vantagens em relação aos que chegam para jogar. Contudo, no que diz respeito ao ensino secundário brasileiro, essa situação não parece ser a que mais influenciou nas mudanças ocorridas nesse nível de ensino. Em outras palavras, os bons jogadores do campo educacional, sejam eles agentes nascidos no campo, “novatos”, ou membros oriundos de “processos de imigração entre campos”, embora tenham contribuições significativas nas mudanças das regras do jogo, quando se trata da legislação que estabeleceu as diretrizes do ensino secundário, especialmente a que antecedeu a primeira LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a presença desses agentes é menos notável que a ação de representantes políticos dos governos de cada época, e de outras instituições que influenciavam e, por vezes, dominavam o debate nacional sobre a educação, a exemplo das instituições religiosas.

Entretanto, com a instauração do Estado Democrático de Direito, garantido pela Constituição de 1988, o Brasil passou a problematizar as questões relativas à educação sob o viés da laicidade e da ciência. Infelizmente, três décadas depois, com uma democracia ainda em bus-

ca de afirmação, uma onda de precarização do trabalho intelectual e desvalorização da ciência tem assustado pesquisadores e profissionais da educação. Todavia isso não deve ser motivo para pânico, aliás, vale recordar, atualmente, são 507.931 professores atuando no ensino médio brasileiro (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). Sem dúvida é um considerável número de agentes, o que nos leva a acreditar que quanto mais esses professores perceberem o ensino médio como um subcampo da educação e participarem da construção das regras do jogo, mais clara será a capacidade de refratar do subcampo em que atuam.

Esse cenário revela que fazer uma análise do campo da educação no Brasil exige uma dedicação que deve seguir critérios de organização e projeção investigativa. Cientes disso, delimitamos a pesquisa da qual este artigo é fruto em objetos investigativos específicos, um deles é o ensino secundário. No entanto, quando passamos a estudá-lo a partir da legislação que estabelece suas diretrizes, e relacionamos essa legislação com a realidade do atual ensino médio, percebemos uma complexidade que precisa ser analisada sob alguns critérios que tenham condições de captar as especificidades desse nível de ensino. E assim chegamos ao ponto sobre os argumentos em defesa do ensino secundário enquanto um subcampo da educação.

Argumentos para um estudo do ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação

Em um estudo sobre a estruturação de um campo, seja ele qual for, devemos considerar de que forma este campo se integra com as demais estruturas dos campos com os quais mantém relações. No caso do campo da educação no Brasil, uma possibilidade de estudo é relacioná-lo com o próprio Estado brasileiro

nas mais diversas formas que ele assumiu ao longo da história. Entretanto, como a intenção do artigo é perceber o sentido do jogo, e captar quais são as relações de força que mais incidem na busca pelos troféus desse campo, a alternativa escolhida foi observar a funcionalidade dos diferentes níveis de ensino presentes nesse campo.

Essa atitude permite um olhar que engloba as partes e o todo de um campo. E aqui tem início, talvez, a principal justificativa da defesa do ensino secundário como um subcampo, ou seja, Bourdieu entende que “un campo no tiene partes, componentes” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159). O que significa dizer que, “cada subcampo tiene su propia lógica, reglas y regularidades” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 154). De acordo com esse entendimento, o surgimento de um subcampo dentro de um campo está atrelado ao conjunto de especificidades e o poder de refração delas na existência do subcampo. Exemplificando: “cada estadio de la división de un campo (digamos el campo de la producción literaria) implica un auténtico salto cualitativo (por ejemplo cuando nos movemos desde el nivel del campo literario al del subcampo de la novela o el teatro)” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159)

Portanto, no que diz respeito à especificidade e dinamicidade das regras próprias que se fizeram necessárias na relação geral campo/subcampo, o nascimento de um subcampo é uma experiência possível quando tem emergência esse “autêntico salto cualitativo” de um subcampo em relação ao campo. Em síntese, o surgimento de um subcampo faz parte da existência do campo, uma vez que “todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyas fronteras son confines dinámicos que son objeto de luchas dentro del campo mismo” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159). É isso que percebemos na relação do campo da educação com o ensino secundário Brasil.

Com essa exposição, se voltarmos agora à legislação que estabelece as diretrizes do ensino secundário no Brasil, e, dando um passo

além, prestarmos atenção nas disputas internas e externas que esse nível de ensino apresenta, veremos que são fortes os argumentos para a defesa do ensino secundário no Brasil como um subcampo da educação.

Por fim, é oportuno lembrar que, para Bourdieu, “en el trabajo de investigación empírica la construcción de un campo no se efectúa por un acto de imposición” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 154). Novamente, Bourdieu clareia essa afirmação com um exemplo: “yo dudo seriamente que el conjunto de asociaciones culturales (coros, grupos de teatro, clubes de lectura, etc.) de un determinado Estado de Norteamérica o de una región de Francia forme un campo” (BOURDIEU, WACQUANT, 2005, p. 154). Em contrapartida a isso, porém, a ligação que determinadas instituições criam entre si para estruturar ações capazes de gerar uma simbologia daquilo e naquilo que produzem pode se transformar no devir de um campo. Assim sendo, conclui Bourdieu: “sólo estudiando cada uno de estos universos se puede sopesar hasta qué punto están constituidos, dónde se terminan, quién está adentro y quién no, y si conforman o no un campo” (BOURDIEU, WACQUANT, 2005, p. 155).

É isso que estamos fazendo, ou seja, estudando o universo que compõem o ensino secundário brasileiro com o objetivo de compreender a estruturação desse nível de ensino. Com base no que já foi sistematizado, defendemos que é possível abordá-lo como um subcampo da educação.

Considerações finais

Não podemos fazer considerações finais acerca da temática deste artigo sem que algumas informações sejam resgatadas. Entre essas informações estão as que foram expostas no Quadro 1. Elas têm grande importância para uma análise do atual ensino médio brasileiro, mas, além disso, revelam que se queremos nos lançar em um estudo mais pormenorizado desse nível de ensino, precisamos voltar-se

para sua trajetória e perceber as continuidades e descontinuidades que ele apresenta em seu percurso.

Conforme pudemos perceber, os dados indicam que a intenção do governo federal não condiz com a realidade. Ou seja, vimos que a centralidade da Reforma está na garantia e efetividade dos chamados itinerários formativos, mas para que eles sejam possíveis, é preciso que tenham escolas e professores que possibilitem a efetividade dos diferentes itinerários. Entretanto, como mostrado no Quadro 1, dos 5.570 municípios, 3.063 têm apenas uma escola que oferece ensino médio, e, segundo os Indicadores Educacionais, mais de 30% dos professores do ensino médio não têm formação nas disciplinas que lecionam.

Diante desse cenário, começamos a nos indagar sobre a razão pela qual um nível de ensino que começou a ser estruturado no século XIX (1837) e passou por várias Reformas (sendo que na última, em 2017, tinha mais de sete milhões de matrículas), continua na dependência de experiências de governo e não de uma política de Estado com vistas a um projeto educacional em médio e longo prazo. Frente a essa indagação, a resposta mais significativa a que chegamos foi que precisamos ampliar o olhar sobre esse nível de ensino. Contudo, essa ampliação não deve ser desfocada, ela precisa guiar-se por métodos investigativos que não se percam diante daquilo que Bourdieu (2004) chama de poder de refração de um campo ou subcampo.

A refração da qual fala Bourdieu (2004) sinaliza às mudanças e indica o grau de autonomia e/ou heteronomia manifestado pelos campos e subcampos. De acordo com esse autor, “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica às pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2004, p. 22, grifo do autor). Captar essa capacidade de refratar de um campo e de um subcampo é uma tarefa que exige atenção e empenho de quem a ela se dedica.

É nesse sentido que entendemos ser necessária uma compreensão mais alargada do ensino secundário brasileiro, ou seja, no longo e contraditório caminho do ensino secundário, diversos governos, instituições e profissionais da educação foram responsáveis pelo que aconteceu com e nesse nível de ensino, mas se no emergir da terceira década do século XXI ainda há resquícios de uma legislação do século XIX e XX que não foi suficiente para resolver todas as demandas desse nível educacional, então ganha força a defesa de que a criação de políticas educacionais à altura dos desafios a serem enfrentados no atual ensino médio é uma ação viável para retraduzir sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas (isso é o poder de refração) que esse subcampo sofre.

Em síntese, quando estudamos a legislação que fixa as diretrizes do ensino secundário no Brasil, sem perder de vista os acontecimentos vivenciados nesse nível de ensino, percebemos que aquilo que Bourdieu (2004) descreve como o sentido do jogo e as relações de força que movimentam um campo e um subcampo podem ser compreendidos pelos agentes do ensino médio como um dispositivo de luta a ser absorvido e enriquecido no subcampo em que atuam. Todavia é importante perceber que o campo que deu vida à legislação do ensino secundário está conectado a outros campos e subcampos, portanto, os agentes são muitos, bem como são muitas as intenções manifestas e ocultas que aí imperam. Nesse sentido, é crucial entender as regras do jogo e as especificidades próprias do subcampo em que se está atuando.

O Estado brasileiro está organizado através da união dos seus entes federados. Nessa organização, atualmente, a cada quatro anos há eleições para presidente, governadores, prefeitos, deputados e vereadores. Ao ocuparem esses cargos, seja no poder Executivo ou Legislativo, esses representantes do povo elaboram políticas públicas, entre elas as educacionais, e tomam decisões sobre suas aplicabilidades. Contudo eles também fazem parte de um campo que se mantém através de um jogo contínuo,

portanto também sofrem pressões externas e, não raras vezes, cedem a elas. Isso foi dito para que todos os profissionais da educação percebam que as mudanças que ocorrem no campo educacional, embora dependam dos representantes políticos para se tornarem legalmente aplicáveis, terão qualidade e efetividade a partir do aval dos agentes que estão lá na ponta, ou seja, os que as vivenciam na prática.

Assim sendo, é provável que, na medida em que os profissionais da educação, em específico os agentes do atual ensino médio, forem tomando ciência de suas importâncias à existência do subcampo da educação onde atuam e da contribuição dele para o desenvolvimento da sociedade, a conjugação da legislação com a realidade educacional volte à pauta das reivindicações e as políticas educacionais passem a ser estudadas e implementadas de forma mais assertiva e sustentável, mas é imprescindível que todos prezem pela qualificação e enriquecimento contínuo dos papéis que desempenham nesse subcampo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. Dicionário Histórico-bibliográfico da Primeira República (1889-1930). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vi2HCgAAQBAJ>. Acesso em: dez. 2019.

ANDREOTI, A. L. Verbete - Reforma Educacional Francisco Campos, de 1931. In: **LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). Navegando na história da educação brasileira. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006a. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm. Acesso em: dez. 2019.**

ANDREOTI, A. L. Verbete - Reforma Capanema / ou/ Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946. In: **LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). Navegando na história da educação brasileira. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006b. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm. Acesso em: dez. 2019.**

BOMENY, H. Reformas Educacionais. In: ABREU, A. A. (Coord.). **Dicionário Histórico-bibliográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vi2HCgAAQBAJ>. Acesso em: dez. 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Una invitación a la sociología reflexiva. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. Disponível em: <https://sociologiyacultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-y-wacquant.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei de 2 de dezembro de 1837**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1831-1840). Atos do Poder executivo. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1837. Parte II. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto para o Collegio de Pedro II**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1831-1840). Atos do Poder Executivo. Regulamento de 31 de janeiro de 1838. Contêm os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro, 1838. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html#:~:text=Reforma%20o%20ensino%20primario%20e,superior%20em%20todo%20o%20Imperio>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro, 1901. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911**. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/157774-cria-o-conselho-nacional-de-educauuo.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157775. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931c. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157776. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931d. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1931e. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 177, de 31 de março de 1982.** Anteprojeto de Lei que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71. Brasília, DF, 1982a. Disponível em: <https://www.sapili.org/subir-depois/dplivros/cd010745.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Alterar%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: abr. 2020.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamim Constant e a instrução pública no início da República.** 1994. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253259>. Acesso em: nov. 2019.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

CURY, C. R. J. A Desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>. Acesso em: out. 2019.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Revista**

Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

DELANEZE, Taís. **As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932)**: o projeto educacional das elites republicanas. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2007.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733>. Acesso em: nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasil. **Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: abr. 2020a. mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 1872**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>. Acesso em: abr. 2020b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico. Séries históricas. **População residente (1872-2010)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: abr. 2020c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: mar. 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Educação Básica. IDEB. **Resultados**. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: mar. 2020b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Censo escolar. **Números revelam deficiências das escolas de ensino médio**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73311>. Acesso em: abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: abr. 2020.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: dez. 2019.

OLIVEIRA, J. C. **Entre a guerra e as reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3207>. Acesso em: nov. 2019.

PALMA FILHO, J. C. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia cidadã**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara, 2005. p. 49-60. (Cadernos de Formação – História da Educação). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

ROCHA, M. B. M. A Lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a11v28n03.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990. Documento de trabalho 8/1991. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES), 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens>.

com.br/rde/article/viewFile/717/695. Acesso em: fev. 2020.

TOLEDO, Luiz Fernando. Reforma no ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **Estadão**, São Paulo, 04 jun. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: abr. 2020.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação/ Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível

em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf. Acesso em: nov. 2019.

Recebido em: 24/04/2020

Revisado em: 26/08/2020

Aprovado em: 30/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

REESCRITA HISTORIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM MATO GROSSO (2000-2018)

*Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)**

<https://orcid.org/0000-0002-7106-690X>

*Eurize Caldas Pessanha (UFGD)***

<http://orcid.org/0000-0002-1564-3362>

*Silvia Helena Andrade de Brito (UFMS)****

<http://orcid.org/0000-0002-6186-3980>

RESUMO

Neste texto tomamos como fontes e objetos dissertações na investigação da educação secundária regionalizada, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Para as análises pretendidas, buscamos identificar a presença (ou ausência) do diálogo com a historiografia consagrada e/ou analítica da historicidade. Para tanto, incursionamos pela versão da comparação nominada “estudos comparados”, que, no contexto da história da educação, problematiza a “interpretação/representação do eu-outro”, provocando rompimentos, no caso da História, com o conceito cronológico de tempo e, no caso da Educação Comparada, com o conceito geográfico de espaço. Em conclusão, a reescrita historiográfica aponta a necessidade de aprofundamentos e desdobramentos dos aspectos singulares da regionalidade, que mantêm conexão e alimentam interdependências entre si e na relação com práticas políticas, econômicas, culturais e educativas.

Palavras-chave: Educação secundária. Historiografia. Mato Grosso. Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

HISTORIOGRAPHIC REWRITING OF SECONDARY EDUCATION IN MATO GROSSO (2000-2018)

In this text, dissertations, defended in the Graduate Programs in Educations in Mato Grosso and Mato Grosso do Sul states, are taken as sources and objects

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPQ. E-mail: fabiany.tavares@ufms.br

** Pós-doutorado em Educação pela University of Wisconsin-Madison (UW-Madison) e pela Texas A&M University. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPQ. E-mail: eurizep@uol.com.br

*** Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: shelenabrito@gmail.com

in the investigation of regionalized secondary education. The analyzes seek to identify the presence (or absence) of dialogue with the consecrated and/or analytical historiography of historicity. To achieve this goal, it was explored a version of the named “comparative studies” which, in the context of the History of the Education, problematizes the ‘interpretation/representation of the other self’, causing ruptures, in the case of History, with the chronological concept of time and, in the Comparative Education, with the geographical concept of space. In conclusion, the historiographical rewriting points to the need for deepening and unfolding the unique aspects of regionality, which maintain connection and feed interdependencies among and in relation to political, economic, cultural and educational practices.

Keywords: Secondary education. Historiography. Mato Grosso. Mato Grosso do Sul.

RESUMEN

REESCRITURA HISTORIOGRÁFICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATO GROSSO (2000-2018)

En este texto tomamos como fuentes y objetos disertaciones, defendida en los Programas de Posgrado en Educación en los estados de Mato Grosso y Mato Grosso do Sul, en la investigación de la educación secundaria regionalizada. Para los análisis previstos, buscamos identificar la presencia (o ausencia) del diálogo con la historiografía consagrada y / o analítica de la historicidad. Para este propósito, hemos explorado la versión de la comparación llamada “estudios comparativos” que, en el contexto de la historia de la educación, problematiza la ‘interpretación / representación del otro yo’, causando rupturas, en el caso de la Historia, con el concepto cronológico del tiempo y, en el caso de la Educación Comparada, con el concepto geográfico de espacio. En conclusión, la reescritura historiográfica señala la necesidad de profundizar y desarrollar los aspectos únicos de la regionalidad, que mantienen la conexión y alimentan las interdependencias entre ellos y en relación con las prácticas políticas, económicas, culturales y educativas.

Palabras clave: Educación secundaria. Historiografía. Mato Grosso. Mato Grosso do Sul.

Introdução

Nas análises produzidas pela historiografia do ensino secundário brasileiro, encontramos referências, em diferentes estudos, aos impactos das reformas sofridas desde 1837, após a criação do Imperial Collegio de Pedro II;¹ a Reforma Benjamin Constant, por meio

do Decreto nº 981 (BRASIL, 1892, p. 3474), de 8 de novembro de 1890, na qual o ensino

Provincias pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 de legislar, conforme estabelecido no artigo 10º, item 2º, “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.” (BRASIL, 1834, p. 1). Esclareça-se que na versão informatizada da referida lei, disponível nos acervos eletrônicos da Câmara Federal, foi utilizada a grafia atual.

1 Mesmo antes da criação do Imperial Collegio Pedro II, muitas províncias tomaram a iniciativa de criar e instalar estabelecimentos de ensino secundário, usando a prerrogativa que foi conferida às Assembléas Legislativas

secundário funciona, “sob as condições de moralidade, hygiene e estatística definidas nesta lei”; até os Decretos nº 19.890 (BRASIL, 1942a), de 18 de abril de 1931, e nº 21.241 (BRASIL, 1932), de 4 de abril de 1932, organizados pelo Ministro Francisco Campos, para a organização (currículo, disciplinas e habilitações) e o funcionamento (cursos preparatórios, exames parcelados, frequência obrigatória) escolar, visando à formação e modernização desse nível de ensino.

Esse contexto, reformista/modernizador, encontrou na publicação do Decreto nº 4.244 (BRASIL, 1942b), de 9 de abril de 1942 (Reforma Capanema), as finalidades fundamentais do/para ensino, quais sejam: a) Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; b) Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; c) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Partindo dessa premissa, nos aproximamos do conjunto de produções acadêmicas, dissertações e teses como fontes e objetos na investigação dos tratamentos do ensino secundário construídos, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a saber: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPPGedu/UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB) e Universidade Federal da Grande Dourados (PPGedu/UFGD).²

Vale destacar que não exercitamos críticas sobre a qualidade das dissertações e teses eleitas para análises, tampouco negamos a relevância que os discursos construídos nelas

2 Destacamos que tais Programas se constituíram a partir dos dois Programas mais antigos nas Universidades Federais de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, ambos criados ao final da década de 1980, e dos Programas criados nas décadas seguintes, na Universidade Católica Dom Bosco e na Universidade Federal da Grande Dourados, consolidando diferentes grupos de estudos e pesquisas voltados para temáticas concernentes à História da Educação.

possuem, compreendendo os diálogos como produtos científicos, como atos políticos, pelo fortalecimento que apresentam para o campo da pesquisa em história da educação e, particularmente, do ensino secundário.

A par disso, a eleição das dissertações e teses orienta-se por um primeiro critério, isto é, estudam a educação secundária (Ginásios e Escolas Normais públicas), defendidas entre os anos 2000 a 2018; acrescido de um segundo: transitam por temáticas específicas de estudo do ensino secundário, mas recorrentes em fontes historiográficas, sujeitos e instituições. Como nenhuma das teses defendidas no período se enquadra nestes critérios, passamos a analisar somente dissertações.

Dando forma às análises pretendidas, entendemos as fontes historiográficas como uma construção do pesquisador, reconhecidas por uma denominação e em uma atribuição de sentido, como parte da operação historiográfica.³ Simultaneamente, contudo, as fontes historiográficas estão inscritas em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que confirmam, contestam ou aprofundam o conhecimento histórico acumulado.

No tocante aos sujeitos históricos, encontram-se apreendidos na premissa de que não estão presentes em suas produções simplesmente como indivíduos, mas, ao contrário, são configurados a partir das inter-relações complexas, duradouras e contraditórias entre as identidades sociais e pessoais. Partimos do suposto de que a verdade, não sendo universal, mas pertencendo a um grupo social, conduz a um conhecimento histórico produzido objetivamente, parcial e relativo, e nele o sujeito é produtor ativo da história, inserido no coletivo, no qual suas ações individuais são social e historicamente determinadas.

Em relação às instituições escolares, na

3 Nos aproximamos do conceito de operação historiográfica de Michel de Certeau (2010): 1) referência a um conjunto de técnicas de análises; 2) a construção de um texto com aspectos formais e linguísticos particulares; 3) as condições políticas, socioeconômicas e culturais em que se desenvolve a investigação histórica profissional.

perspectiva de reconstruí-las historicamente, isso implica reconhecer a existência dessas instituições pelo seu caráter durável, processo e produto de uma história

[...] onde novas formas de questionar-se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e prá-

ticas educativas. Uma abordagem que permita a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas. (MAGALHÃES, 2004, p. 10).

Por entre essas temáticas e resultante delas, apresentamos a seguir o Quadro 1 com as produções que serão analisadas.

Quadro 1 – Produção sobre o ensino secundário

analisada – 2010-2016

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	ANO DE DEFESA
A presença do aluno negro no Liceu cuiabano: formandos de 1945	Raquel Fortunato da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT	2015
Agentes e ações curriculares na história da escola estadual Maria Constança Barros Machado (1941-1966)	Maria Cecília Serafim Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS	2016
Contando histórias: a Escola Estadual Dom Bosco por meio de seu acervo fotográfico (1927-1949)	Poliana Gianello Santini	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG	2012
A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)	Adriana Espíndola Britez	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS	2014
O ensino secundário em Corumbá, sul do estado de MT: o Ginásio Maria Leite (1918-1937)	Roosilenny dos Santos Souza	Programa de Pós-Graduação em Educação/UCDB	2010
O ensino secundário no sul do antigo Mato Grosso: o Colégio Estadual Presidente Vargas de Dourados (1951-1974)	Inês Velter Marques	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG	2014

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Nesse conjunto de produções, operamos com o objetivo de identificar a presença (ou ausência) do diálogo com a historiografia consagrada⁴ e/ou analítica da historicidade sobre

esse nível de ensino, buscando as incursões concretas sobre a regionalidade.

Para tanto, operamos com uma versão da comparação nominada “estudos comparados” (SILVA, F., 2019), que no contexto da história

⁴ Na história do ensino secundário no Brasil há referências a três trabalhos clássicos: *Introdução Crítica do Ensino Secundário* (SILVA, G., 1959); *Ensino secundário e sociedade brasileira* (NUNES, M., 1962); e *O ensino secundário no Império Brasileiro* (HAIDAR, 1972). Acrescem-se a esses aqueles que reconhecemos como produtores da “analítica

da historicidade sobre este nível de ensino”: Clarice Nunes (2000), Rosa Fátima de Souza (2008, 2009), Norberto Dallabrida (2009, 2014), Solange Aparecida Zotti (2004) e Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny e Vanda Maria Ribeiro Costa (2000).

da educação problematiza-a por meio de inquirições epistemológicas, de antiga extração positivista, na busca pela “interpretação/representação do eu-outro” no conjunto das demandas em jogo. Tais demandas nos levam aos rompimentos, no caso da História, com o conceito cronológico de tempo e, no caso da Educação Comparada, com o conceito geográfico de espaço.

Esses rompimentos nos aproximam das defesas apresentadas por Vidal e Ascolani (2009, p. 27) ao analisarem as categorias comparáveis, constituídas no movimento inerente a ação do pesquisador de buscar a inteligibilidade do seu objeto de investigação. Esses movimentos de aproximação e identificação com os processos cognitivos que estão em curso no campo específico da História vão construindo a historiografia da educação brasileira.

Processos cognitivos apreendidos no trânsito entre uma história aberta para temas educacionais, procedendo a leitura dos autores inscritos no campo educacional até a história comparada como prática historiográfica complexa que inscreve os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais. Essa inscrição remete às questões das inteligibilidades e dos sentidos, ou de como podemos dotar de sentido um conjunto de novos conceitos, rompendo fronteiras geográficas e delimitadas.

E, nos limites deste texto, essas questões estão remetidas à regionalidade, em um sentido de aproximação com a direção em que se materializaram e como está tratada, isto é, como incursões dos poderes político-administrativos locais no campo da educação secundária; como discussões acerca da cultura escolar, em suas expressões locais; como tratamento do currículo oculto ou manifesto em tais instituições, entre outros.

A identificação encontra-se orientada pela comparação das estratégias e táticas de apropriação dessa historiografia, por impor um sentido interpretativo específico à educação secundária, ao estabelecer uma relação de interdependência regulada por um estado

permanente de tensão (as possibilidades de legitimação das aproximações ou distanciamentos), reafirmado e atualizado.

Isso posto, a reescrita questiona a regionalidade na/da história do ensino secundário até aqui escrita, ao mesmo tempo que problematiza essa regionalidade considerando as interpretações dos autores/historiadores, legitimadas em fundamentos simbólicos, argumentativos e/ou cognitivos de uma historicidade acionada no passado, mas centrada na busca por “transformações”, ressignificada em fontes, em sujeitos históricos e em instituições escolares.

Mato Grosso e Mato Grosso do Sul:⁵ o ensino secundário “regionalizado” em fontes, sujeitos e instituições, nas dissertações e teses

As fontes são apresentadas por Britez como “registros históricos, utilizados para conhecer o contexto de produção, descobrir os sentidos e os modos de transmissão da história social e reconstruir os fatos passados, ou seja, a história” (PINSKY, 2008 apud BRITTEZ, 2014, p. 14), para analisar a noção de educação secundária no movimento da história da educação brasileira, pela compreensão de sua representação nas memórias de agentes sociais que o vivenciam, em diferentes instituições escolares, na cidade de Campo Grande, Sul de Mato Grosso, de 1920 a 1960.

Santini (2012) amplia essa noção, ancorada em Saviani (2004), ao localizá-la na origem, no ponto de partida, na base, no ponto de apoio da construção historiográfica que se dá pela reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado, que, nos limites dessa dissertação, está localizada no acervo

5 As dissertações e teses escolhidas foram elaboradas quando já existiam os dois estados, mas o período histórico que investigam é anterior à criação do estado de Mato Grosso do Sul, que ocorreu em 1977.

fotográfico de uma instituição escolar no período de 1950 a 2000. Para tanto, ancora-se na história das instituições escolares defendida por Nosella e Buffa (2009), isto é, por meio da busca pelo seu contexto histórico, a sua arquitetura, a sua organização interna, seus alunos e professores etc.

Diante disso, essas dissertações elegem o estudo de instituições escolares por fontes precisas no universo da história da educação, isto é, narrativas regionalizadas e memorialísticas, organizadas por registros do vivido, utilizados na composição das abordagens historiográficas produzidas no campo da educação, junto com revistas, jornais e documentos oficiais do período; e acervo fotográfico, que “serve como documento complementar para a construção de narrativas de cunho positivista, baseada no encadeamento factual e biográfico” (LIMA; CARVALHO, 2009 apud SANTINI, 2012, p. 59).

Britez (2014), por meio das narrativas, tenta construir, por detalhes singulares, a educação secundária e a sociedade campo-grandense, com fontes da historiografia regional e memorialística de instituições com reconhecimento social, a saber: o Instituto Pestalozzi, o Instituto Osvaldo Cruz, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, o Ginásio Dom Bosco, a Escola Normal Joaquim Murinho, o Colégio Barão do Rio Branco e o Ginásio Estadual Campograndense. Já Santini (2012) utiliza as fotografias e álbuns fotográficos da Escola Estadual Dom Bosco para analisar uma instituição criada visando à capacitação para o trato agrícola, e tendo como demanda social os filhos de colonos rurais carentes da cidade de Dourados (Sul de Mato Grosso).

Nessa incursão assistimos aos exercícios de aproximação à noção de educação secundária, por meio de estudos analíticos da historiografia (ABREU, 2005; DALLABRIDA, 2009, 2011; NUNES, C., 2000; SOUZA, Rosa, 2009 apud BRITTEZ, 2014), ao lado daquela que consideramos consagrada, para informá-la no contexto social e econômico do Brasil no século XX (SILVA, G., 1959 apud BRITTEZ, 2014, p. 38). Contudo, tal

aproximação não acontece em Santini (2012), cujas análises sobre o ensino secundário desaparecem, mesmo a Escola Estadual Dom Bosco ofertando esta etapa de ensino e sendo as análises remetidas à formação para as atividades do campo.

No tocante às informações sobre ensino secundário no contexto social e econômico do Brasil no século XX, Britez (2014) afirma os mesmos aspectos que retratam as instituições secundárias como promotoras do acesso das classes intermediárias e trabalhadoras à escolarização, bem como de preparação dos jovens para os novos caminhos da sociedade. Tal afirmação vem pautada em narrativas regionais sobre a história das instituições, suas vivências e as relações entre a escolarização secundária e o desenvolvimento educacional na cidade.

Essas narrativas regionalizadas figuram circunscritas a uma leitura do regional submetido à reconstrução histórica dos condicionantes universais envolvidos na implantação da educação secundária na região Sul de Mato Grosso e às instituições secundárias dentro do processo de desenvolvimento das cidades (BRITO, 2001; LEITE, 1970; MARCILIO, 1963; SOUZA, Roosilenny, 2010), sem a busca pelo singular.

Tal singularidade também não se expressa nas análises fotográficas da Escola Estadual Dom Bosco, mesmo a autora enfatizando o maior número delas “relacionadas às Feiras de Ciências, com destaque para os trabalhos relacionados à vida no campo [...], [que] procura manter viva a imagem de escola rural, ou ainda, que ofereça formação para atuação na área rural” (SANTINI, 2012, p. 91).

Esses trabalhos em cruzamento ofertam uma regionalidade não expressa pelas narrativas regionalizadas pelas vivências, nas relações entre a escolarização secundária, o desenvolvimento educacional e a cidade, tampouco sobre a importância da ruralidade remetida a esta etapa de escolarização e formação nesta localidade, a cidade de Dourados.

Isto porque não incursionam por conceitos de região e território, que fomentariam o singular da regionalidade.

Nas dissertações de Raquel Fortunato da Silva (2015) e Maria Cecília Serafim Silva (2016), entramos em contato com outras fontes, isto é, os sujeitos históricos do ensino secundário, de um lado, identificados como agentes educativos, materializados nos intelectuais Maria Constança e Ernesto Garcia, diretores da Escola Maria Constança Barros Machado,⁶ desde seus protagonismos em ações curriculares até a representação em dois partidos políticos em disputa no período de 1941 a 1966 (Partido Social Democrático e a União Democrática Nacional); de outro, como um grupo de estudantes negros, oriundos de famílias humildes, formandos de 1945 no Ensino Secundário do Liceu Cuiabano.⁷

O destaque na apreensão desses sujeitos históricos está na caracterização dos mesmos no interior de duas instituições escolares, em tempos históricos concomitantes, em diferentes regiões do Mato Grosso uno, mas ambos inseridos na mesma etapa de escolarização.

[...] optei por trabalhar com uma única turma do Ensino Secundário do Liceu Cuiabano: a 4ª Série do Curso Ginásial do ano de 1945. Com base em evidências documentais, essa foi a primeira turma a se formar no novo prédio do Liceu Cuiabano inaugurado em 1944 em Cuiabá durante o período estadonovista (1937-1945). (SILVA, R., 2015, p. 22).

No tocante à Escola Maria Constança Barros Machado, as análises registram a consolidação do ensino secundário público, vinculado às expectativas da sociedade sul-mato-grossense, ancoradas nos projetos de escolarização e de modernização do Município. A par disso, delineada nos papéis desempenhados pelos agentes no jogo político e educativo, responsáveis pela edificação da exemplaridade deste espaço escolar.

6 Criada por meio do Decreto nº 229, de 27 de dezembro de 1938 (SILVA, M., 2016).

7 O Liceu Cuiabano foi instalado no ano de 1880, pela Lei Provincial nº 536, de 3 de dezembro de 1879 (SILVA, R., 2015).

O status de escola 'exemplar' foi atribuído por um conjunto de elementos distintivos que compunham atividades culturais, como a fanfarra, e outras práticas que favoreciam e revelavam a constituição de um espaço de excelência escolar, além de ter sido constituída no processo de urbanização e modernização da cidade. (SILVA, M., 2016, p. 18, grifo do autor).

Diante do exposto, foram selecionados dois agentes da história desta instituição, a saber: Maria Constança Barros Machado (1941-1966) e Ernesto Garcia de Araújo (1956-1960), tendo em vista que ambos ocuparam o cargo de diretor(a) da Escola Maria Constança Barros Machado. A escolha por analisar estes agentes surge pelo destaque que as ações curriculares destes ocupam nos documentos produzidos pela escola, bem como pelo jogo de poder assumido pelos pares por serem representantes de vertentes ideológicas distintas. (SILVA, M., 2016, p. 17).

Em relação ao Liceu Cuiabano, nos deparamos com análises que registram, de um lado, a ideia de que essa escola carrega a importância histórica para a sociedade cuiabana e, de outro, o ensino secundário destinado a atender aos "bem nascidos", desde a sua gênese, considerados como elite.

A escolha do locus de pesquisa, o Liceu Cuiabano, deveu-se ao meu inquietamento sobre a ideia de que essa escola só foi freqüentada pela elite mato-grossense, em virtude da sua importância histórica para a sociedade cuiabana. Essa instituição escolar foi criada durante o período do Brasil Império. (SILVA, R., 2015, p. 19).

Para essas instituições escolares, a equiparação com o Colégio Pedro II tornou-se um importante aspecto das análises, que incursionam pelo exercício de respaldo na chamada historiografia consagrada. Para Raquel Fortunato da Silva (2015), a justificativa da necessidade da equiparação encontra-se em Geraldo Bastos Silva (1969, p. 197): "[...] asseguraria, muito provavelmente, a ordem, a uniformidade e a eficiência escolar". Ainda, neste exercício, a mesma autora utiliza Haidar para assegurar que a ação de equiparação se

apresentava como fórmula capaz de promover o reerguimento do Ensino Secundário provincial,

conciliando, de modo satisfatório a ambas as partes e aos interesses, do ensino, a interferência do Centro e a autonomia das províncias. (HAIDAR, 1972 apud SILVA, R., 2015, p. 72-73).

Tais afirmações acerca da equiparação constituem os padrões de análises configuradores do desenvolvimento e da qualidade do ensino secundário brasileiro. Tais padrões são remetidos, ora pela finalidade específica deste nível de ensino, isto é, a formação educativa das minorias sociais, das elites, das individualidades condutoras (SILVA, M., 2016), ora determinados pelos exames preparatórios realizados conforme o programa de ensino e suas exigências (SILVA, R., 2015).

Na perspectiva da formação das elites e das minorias, essas dissertações atrelam o ensino secundário às mudanças de ordem econômica e social, processadas desde 1930 no Brasil, “[...] refletidas no desenvolvimento educacional, justificadas na expansão que, no Império e na República, pelo menos até 1933, destinada somente a uma pequena parcela da população, aqueles [que] aspiram ao ingresso nos cursos superiores” (SILVA, G., 1969, p. 301).

As elites e seus sujeitos, para Maria Cecília Serafim Silva (2016), no contexto da Escola Maria Constança Barros Machado, representam um seletivo grupo que conseguiu passar no exame de admissão e não aquele que detém acumulação de bens, tratando assim o conceito de “elites” de forma simétrica às expressões “seletividade” e “exemplar” (SILVA, M., 2016, p. 27). Para Raquel Fortunato da Silva (2015, p. 19), as minorias, particularmente as étnico-raciais, problematizam a ideia de que o Liceu “foi frequentado pela elite mato-grossense, em virtude da sua importância histórica para a sociedade cuiabana”.

E, para consolidar as análises do impacto desses pertencimentos, novamente exercitam o diálogo com as mudanças analíticas que estão sendo ofertadas à historiografia consagrada nesse nível de ensino, recorrendo a Clarice Nunes, que reafirma a seletividade do ensino secundário no “[...] exame de admissão, no qual

esse poderia ser considerado uma espécie de senha para a ascensão social (NUNES, C., 2000, p. 46 apud SILVA, M., 2016, p. 47), e a Zotti, quando reconhece a “preparação da elite para ingressar ao Ensino Superior” (ZOTTI, 2004 apud SILVA, R., 2015, p. 62).

Nesse contexto, causa estranheza o não recurso ao conjunto de documentos que organiza o ensino secundário, na dissertação de Maria Cecília Serafim Silva (2016), mas a manutenção do diálogo com a historiografia construída pelas análises de Geraldo Bastos Silva, para quem “[...] a reforma Capanema representou a definição completa e acabada do ensino secundário como um tipo específico de ensino, perfeitamente caracterizados por seus objetivos, seu currículo e sua organização geral” (SILVA, G., 1969, p. 294 apud SILVA, M., 2016, p. 48).

Vale destacar que os diálogos com autores analíticos dessa historiografia, isto é, Dallabrida (2009), Clarice Nunes (2000), Zotti (2004) e Braghini (2005), estão presentes nas análises da autora para reforçar que

[...] a legislação educacional funcionava por meio de um emaranhado de portarias e circulares, como se formasse um universo fragmentado de leis, adaptado e modificado às conveniências, às exigências, às mudanças da própria estrutura sociocultural brasileira. (SILVA, M., 2016, p. 56).

Diferentemente, Raquel Fortunato da Silva (2015) incursiona pelo conjunto de Decretos para a configuração de análises sobre a organização do Colégio Liceu Cuiabano e “para quem ele foi planejado” (SILVA, R., 2015, p. 83).

Em que pesem as diferenças dos objetos de pesquisa sobre o ensino secundário, no tocante à regionalidade, as duas autoras acessam conteúdos de dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, circunscritas às investigações sobre disciplinas escolares, história das instituições, história do currículo, entre outras. No caso de Maria Cecília Serafim Silva (2016), o regional encontra-se informado por uma escola criada em meio a

[...] um processo cheio de contradições, pois o desenvolvimento da educação está condicionado pelo seu contrário, o obscurantista mandonismo dos chefes da política partidária. Professores são contratados e exonerados em função de suas vinculações político partidárias e não de qualificação profissional; os apadrinhados começam dos chefes políticos entendem os cargos para os quais são nomeados como sinecuras; e começam a surgir os fantasmas da educação. (ALVES, 1990 apud SILVA, M., 2016, p. 18).

Tal retrato não segue acompanhado de análises sobre “[...] o obscurantista mandonismo dos chefes da política partidária”, tampouco sobre os “[...] fantasmas da educação [...]”, posicionamentos que Maria Cecília Serafim Silva (2016) incorporou a partir da apresentação de Gilberto Luiz Alves ao livro *Memória da Cultura e Educação em Mato Grosso do Sul* (SÁ ROSA, 1990). Isto posto, as questões regionais são iluminadas, especialmente, pelo reconhecimento das influências políticas na nomeação dos cargos do ensino secundário, na manutenção do prestígio social da escola e suas condições materiais. Contudo, não apreendemos o tipo de regionalidade, a partir das singularidades desse reconhecimento, tampouco a implementação, tampouco aquela que trata das diferenças e da multiplicidade dos agentes, de processos e de práticas.

Diferentemente, em Raquel Fortunato da Silva (2015) encontramos um diálogo mais consistente com a chamada historiografia regional, seja pela retomada de hipóteses defendidas em torno da “[...] memória que alimenta a identidade mato-grossense foi feita por intelectuais locais” (DELAMONICA, 2006, p. 20), ou de que “a identidade mato-grossense foi consolidada pelas mãos dos intelectuais mato-grossenses com objetivo de valorizar a memória histórica e regional” (FRANCO, 2007 apud SILVA, R., 2015, p. 22).

Contudo, esses diálogos encontram-se limitados à prática revisionista, porque *per se* são tomados como verdades da história regional. Isto posto, revisitamos as mesmas afirmações delineadas para o trato da singularidade do

regional nas análises construídas por Britez (2015) e Santini (2012), aprofundando nossas solicitações por uma construção historiográfica não fomentada por discursos, ideias e registros dos “outros”, sejam eles legais ou bibliográficos, tornados universais ou universalizantes.

Em relação às dissertações que operam com as instituições escolares como fontes, Roosilenny dos Santos Souza (2010) e Marques (2014), ao investigarem o processo de implantação do ensino secundário, debruçam-se sobre duas experiências distintas em duas cidades do sul do Mato Grosso, em Corumbá e Dourados, particularmente o Ginásio Maria Leite⁸ e o Colégio Estadual Presidente Vargas, nos períodos de 1918-1937 e 1951-1974, respectivamente.

Roosilenny dos Santos Souza (2010) transita entre as produções de Saviani (2007), González (2007) e Sanfelice (2007) para consolidar o exercício de investigação acerca da história das instituições escolares:

Parte-se do pressuposto de que as instituições escolares expressam as relações sociais de determinado contexto histórico e que são criadas como unidades de ação. Ou seja, utilizando as palavras de Saviani (2007, p. 3), “[...] são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem”. (SOUZA, Roosilenny, 2010, p. 19).

Já Marques (2014) expressa sua aproximação com tal investigação referenciando Julia (2001), Viñao Frago (2008) e Magalhães (1996, 2004).

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua mul-

8 “[...] a 2 de junho de 1918, por iniciativa da professora Maria Leite Pedrosa de Barros, fundou-se a SOCIEDADE DE INSTRUÇÃO CORUMBAENSE. O Ginásio Corumbaense, como era mais conhecido” (BAEZ, 1985, p. 28 apud SOUZA, R., 2010, p. 59, grifo do autor).

tidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996 apud MARQUES, 2014, p. 17).

Para o ensino médio, as autoras recorrem, de um lado, ao conjunto jurídico-legal que ampara o processo de oficialização do ensino secundário no País. Em menor medida, documentos governamentais, incluindo legislação (federal e estadual, já que são estas as esferas de governo tratadas no capítulo) e mensagens dos presidentes (Primeira República), governadores ou interventores (de 1930 a 1937), acrescidos das documentações encontradas no acervo da Câmara Municipal de Corumbá, no Centro de Documentação Regional da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e no Museu Histórico de Dourados. De outro, utilizam as análises que têm como objeto toda a história da educação brasileira (NAGLE, 2001; ROMANELLI, 1999; SAVIANI, 2004 apud SOUZA, Roosilenny, 2010), bem como aquelas que trataram especificamente o ensino secundário, ancoradas em autores analíticos da historiografia, a saber: Zotti (2004 apud SOUZA, Roosilenny, 2010); Dallabrida (2011); Rosa Fátima de Souza (2008); e Clarice Nunes (2000), estas três últimas presentes em Marques (2014).

Para Marques (2014, p. 70), esse nível de ensino

[...] continuava atendendo apenas uma pequena parcela da população local, uma vez que o número de vagas disponível não abrigava todos que pretendiam ingressar no ensino secundário, principalmente pessoas oriundas das camadas populares mais baixas da sociedade de Dourados e região.

Em Roosilenny dos Santos Souza (2010, p. 85), aparece como voltado à “[...] classe dominante, pertencente à sociedade local, a implantação do ensino secundário era uma questão importante que esteve vinculada a interesses políticos, na medida em que os ginásios eram seletivos e considerados espaços de excelência”.

Destacamos que essas afirmações se assentam em análises das principais reformas ocorridas no ensino secundário em âmbito

nacional, forjando a organização e a democratização deste nível de ensino, ao mesmo tempo que desvelando a história desse grau de ensino nos distintos municípios.

Em meio a isso, retratam as cidades para fundamentar uma perspectiva regional para as análises, a saber:

Corumbá foi uma cidade palco de grandes acontecimentos históricos e local estratégico no período da Guerra do Paraguai (1864/1867). Mas foi após esse período que o município atingiu o apogeu econômico, uma vez que era a rota das grandes embarcações internacionais que vinham pelo Rio Paraguai e ali aportavam, desembarcando desde produtos alimentícios até grandes companhias de teatro e artistas europeus. (SOUZA, Roosilenny, 2010, p. 27).

[...] final dos anos de 1940, quando a cidade de Dourados já passava por um crescimento econômico e demográfico decorrente da colonização desencadeada pela Marcha para o Oeste. (MARQUES, 2014, p. 62).

Contudo, essa tentativa restringe-se às aproximações sobre as esferas locais (Corumbá e Dourados) e regional (Mato Grosso), sem alcançar dados que consolidem os dois conceitos ausentes, anteriormente identificados, isto é, região e território. Isso ocorre mesmo quando parecem forjar modelos de constituição para os paradigmas da historiografia regional, que em Marques (2014) encontra o registro sobre o crescimento econômico e populacional, desencadeado, sobretudo, pela implantação da Colônia Nacional Agrícola, na década de 1940, e em Roosilenny dos Santos Souza (2010) o reconhecimento da cidade como local da “instalação de charqueadas, extração de erva mate e borracha, indústria açucareira, cujas produções eram coletadas e exportadas através de Corumbá, via rio Paraguai” (GARMS, 1993).

Isso posto, essas autoras contribuem para o conhecimento historiográfico sobre o ensino secundário “no Sul” de Mato Grosso com dados relevantes sobre um período histórico ainda pouco explorado no que tange a essa temática, a Primeira República, ainda mais quando se considera a participação do poder público

municipal, bem como pela maior visibilidade ao perfil dos alunos que acessam o ensino secundário nos espaços institucionais estudados.

Contudo, mesmo que ofereçam subsídios teórico-metodológicos necessários às construções de análises regionalizadas, distanciam-se das condições específicas que determinam esses processos em diferentes localidades do país, quais sejam: implantação da Colônia Nacional Agrícola, Marcha para o Oeste, instalação de charqueadas, extração de erva mate e borracha. Dito de outra forma, são processos específicos encontrados na produção de historiadores locais e cronistas, mas que não são analisados em sua singularidade.

Em síntese, apreendemos a regionalização do ensino secundário em fontes, sujeitos e instituições destacando os limites, ao mesmo tempo que a reiteração nas leituras e apropriações da historiografia consagrada, por um lado, pautada na busca pelo “mesmo ensino secundário”, o que demonstra uma mobilização que não reconstitui, apenas informa indicadores, o que ocorre na educação secundária do Mato Grosso. De outro, a recorrência a uma análise desta historiografia consagrada, que esbarra em uma historicidade com pouca atenção quanto aos limites teóricos da bibliografia utilizada, que, também, estudam regionalidades (São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, entre outras). Junto a isso, mobilizações com maior ou menor intensidade das ferramentas do método crítico, na escrita de uma historiografia regionalizada para uma história do ensino secundário.

Das comparações resultantes das fontes, dos sujeitos históricos e das instituições escolares na reescrita historiográfica da Educação Secundária (ou Conclusões)

De fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais

resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma ‘lição’; ela é didática e magistral. (CERTEAU, 2010, p. 95, grifo do autor).

Como fontes e objetos, as dissertações e teses eleitas situam-se em uma operação historiográfica cuja prática envolveu o deslocamento, que particularmente nos permitiu utilizá-las “de outra maneira” (CERTEAU, 2010). Essa “outra maneira” nos aproxima das condições encontradas pelos distintos “historiadores” no exercício de analisar fontes, sujeitos históricos e instituições escolares do/para/no ensino secundário.

A educação secundária pública em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, em meio aos discursos de uma historiografia consagrada e de uma análise desta historiografia, encontra-se determinada pela transformação das fontes, por um “gesto fundador, representado pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas” (CERTEAU, 2010, p. 82).

Nessa combinação, as fontes, de forma direta e objetiva, comungam da necessidade de retratar a relação entre o objeto investigado (ensino secundário) e o lugar (narrativas memorialísticas, fotografias, minorias econômicas, minorias étnico-raciais, elites e instituições escolares), ocupados no interior do processo de formação social e educativa em que se inserem, isto é, o sul do Mato Grosso no período de 1927 a 1974.

Isso posto, essas fontes agrupam-se pelo uso expressivo das historiografias consagradas na História da Educação no Brasil e História do Ensino Secundário, para a reconstituição dos processos históricos no contexto nacional, em suas distintas dimensões – econômica, social, política, cultural, entre outras –, e não apenas visando à análise das questões educacionais particulares do ensino secundário.

Quanto aos sujeitos históricos, reconhecidos por seus pertencimentos às minorias étnico-raciais e econômicas e por suas condições de acesso e formação no ensino secundário,

encontramos descrições remetidas a uma interpretação historiográfica específica. Historiografia essa que adquire a condição de estratégias sancionadas na localização dos elementos contrapostos às suas identificações, isto é, da nominada elite para o ensino secundário, ligada ao aspecto econômico, associado ao desempenho de uma atividade profissional específica.

Em que pese o processo de escolarização do negro, particularmente no ensino secundário, ser uma temática ainda pouca abordada, diferentemente dos economicamente desfavorecidos, acaba por construir-se a imagem desses sujeitos, também, pelos mesmos determinantes das representações sociais (família, escolarização, profissão) já consagradas.

No trato das questões regionais e/ou locais, circunscritas ao Mato Grosso e Sul de Mato Grosso, nos municípios de Campo Grande (SILVA, M., 2016), Corumbá (SOUZA, Roosilenny, 2010) e Dourados (MARQUES, 2014; SILVA, R., 2015), nos deparamos com maior presença da historiografia regional em comparação com a historiografia regional da educação, esta última pouco presente. Mesmo nessa pouca presença, as dissertações dão conta de apresentar o ensino secundário local e/ou regional como modelo, referência e exemplo de ensino de qualidade e como representação da identidade cultural dos grupos sociais que constituem as elites locais.

Como ponto de convergência para tal oferta, assistimos desde a inclusão das transformações ocorridas na organização do ensino, passando por contextos históricos-educacionais pouco informados por conjunturas políticas e as culturas escolares locais, culminando em apreensões questionáveis das relações de força e dominação, constituindo-se numa “arte do fraco” (CERTEAU, 1998, p. 101), que não capitaliza o tempo, tampouco estabiliza os locais.

Essa arte atua na construção da historiografia regional sobre a educação secundária, partindo-se da perspectiva de que é necessária a reapropriação dos locais para lhe conferir

um caráter de movimento, pois nenhum espaço social, entre eles o de formação escolar, se instaura na certeza da neutralidade.

Por fim, uma reescrita historiográfica da educação secundária nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul está assentada na revisitação das operações que orientam, circunstanciam, temporalizam e levam a funcionar os elementos móveis de uma escolarização para/de sujeitos e suas proximidades contratuais.

Pela análise que realizamos, percebe-se que essa reescrita ainda é uma obra aberta, mesmo com os avanços realizados, principalmente nas produções dos programas de pós-graduação em educação. Entre os aprofundamentos e desdobramentos ainda necessários, destaca-se o direcionamento para os aspectos singulares da regionalidade a exigir o concurso dos conceitos de região e território, que mantêm conexão e alimentam interdependências entre si e na relação com práticas políticas, econômicas, culturais e educativas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jaime. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/849/824>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2005.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRASIL. Ministerio dos Negocios da Instrukção Publica. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.

Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. *In*: BRASIL. **Coleção das leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891**: parte II – de 31 de julho a 31 de dezembro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892. v. 2. p. 3474-3497. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao1.html>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *In*: BRASIL. **Coleção das Leis de 1931**. Atos do Governo Provisório: Decretos de janeiro a abril. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942a. v. 1. p. 470-482. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao5.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *In*: BRASIL. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1932**. Atos do Governo Provisório (janeiro a março). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932. v. 1. p. 11-32. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao5.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *In*: BRASIL. **Coleção das Leis de 1942**: Atos do Poder Executivo (Decretos-Leis de Janeiro a Março). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942b. p. 20-37. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao6.html>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRITEZ, Adriana Espíndola. **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2014.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil**: Corumbá (1930-1954). 2001. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In*: CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 65-119.

DALLABRIDA, Norberto. 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.

DALLABRIDA, Norberto. Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 183-192, jan./jun. 2011.

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

DELAMÔNICA, Adiléa Benedita. O Album Graphico do Estado de Mato Grosso e as representações sobre os trabalhadores negros (1914-1920). **Revista Patrimônio e Memória**, v. 2, n. 1, p. 17-39, 2006.

FRANCO, Gilmara Yoshihara. **A construção da identidade Mato-grossense na escrita de Virgílio Corrêa Filho**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2007.

GARMS, Armando. **Pantanal**: o mito e a realidade (uma contribuição à Geografia). 1993. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.

GONZÁLEZ, Jorge Luiz Cammarano. Instituições Escolares: práticas. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; SAVIANI, Dermeval (org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 177-192.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: o ensino primário em Mato Grosso. Goiânia: Rio Bonito, 1970.

LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro. Fotografias: usos sociais e historiográficos. *In*: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia Regina (org.). **O histo-**

- riador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 29-60.
- MAGALHÃES, Justino de. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal – um domínio do conhecimento em renovação. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 3., 1996, Campinas, SP. Anais [...].* Campinas, SP: UNICAMP/HISTEDBR, 1996. p. 55-67
- MAGALHÃES, Justino de. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2004.
- MARCILIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso.** Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado de Mato Grosso, 1963.
- MARQUES, Inês Velter. **O ensino secundário no sul do antigo Mato Grosso:** o Colégio Estadual Presidente Vargas de Dourados (1951-1974). 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2014. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, ago. 2000.
- NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1962.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SÁ ROSA, Maria da Glória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul:** histórias de vida. Campo Grande: UFMS, 1990.
- SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. *In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; SAVIANI, Dermeval (org.).* **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 75-93.
- SANTINI, Poliana Gianello. **Contando histórias:** a escola estadual Dom Bosco por meio de seu acervo fotográfico (1927-1949). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.).* **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 3-12.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; SAVIANI, Dermeval (org.).* **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 3-27.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-20, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100555&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 mar. 2020.
- SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária:** perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.
- SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução crítica do ensino secundário.** Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.
- SILVA, Maria Cecília Serafim. **Agentes e ações curriculares na história da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1941-1966).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2016.
- SILVA, Raquel Fortunato da. **A presença do aluno negro no Liceu Cuiabano:** formandos de 1945. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2015.
- SOUZA, Roosilenny dos Santos. **O ensino secundário em Corumbá, sul do estado de Mato Grosso:** o Ginásio Maria Leite (1918-1937). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo

Grande, 2010. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/grupos-de-pesquisa/13171/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

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

VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrián (org.).

Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à Vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-34.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

Recebido em: 25/04/2020

Aprovado em: 25/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO NA BAHIA (1968 A 1971)

*Edna Pinheiro Santos (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0001-7536-4245>

*Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB)***

<http://orcid.org/0000-0001-9889-4257>

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discorrer sobre uma experiência educativa para o ensino secundário na cidade de Salvador/Bahia entre as décadas de 1960 e 1970, considerada inovadora no período em que foi construída. Apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que analisa os Centros Integrados de Educação, dando destaque ao Centro Integrado Anísio Teixeira, uma escola que oferecia do ensino primário ao secundário com cursos técnicos profissionalizantes, cujo foco era dar a crianças e jovens uma educação completa, uma educação que auxiliasse o indivíduo não apenas quanto aos aspectos cognitivos ou intelectuais, mas também no seu desenvolvimento como um todo e na formação para o trabalho. O artigo traz uma breve análise da Escola Única, cujos princípios e concepção foram a base para a experiência dos Centros Integrados e, em seguida, examina suas especificidades e como eles foram de fato efetivados a partir de depoimentos de pessoas que participaram do seu planejamento e daquelas que viveram o cotidiano da experiência posta em prática – ex-professores e ex-alunos. Por fim, registra a importância da mesma para a história da educação secundária na Bahia em seu tempo e para a atualidade, ou seja, o seu legado enquanto experiência educacional inovadora. **Palavras-chave:** Educação secundária. Escola Única. Educação na Bahia. Escola em tempo integral.

ABSTRACT

THE INTEGRATED CENTERS OF EDUCACION IN BAHIA (1968 TO 1971)

This article aims to discuss an educational experience for secondary education in the city of Salvador / Bahia between the 1960s and 1970s considered innovative in the period in which it was built. It presents the results of a master's research that analyzes the Integrated Education Centers, highlighting the Integrated Center Anísio Teixeira, a school that offered primary and secondary education

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGE-duC/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia (UNEB). E-mail: ednasantos1989@gmail.com

** Doutora em Ciencias de La Educación pela Universidade Católica de Córdoba (UCC). Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia (UNEB). E-mail: jacimnz@hotmail.com

with professional technical courses, whose focus was to give children and young people an education complete, an education that would help the individual not only in terms of cognitive or intellectual aspects, but also in their development as a whole and in training for work. The article provides a brief analysis of the Unique School, whose principles and design were the basis for the experience of the Integrated Centers and then examines its specificities and how they were actually carried out based on the testimonies of people who participated in its planning and those who they lived the daily life of the experience put into practice - former teachers and former students. Finally, it registers its importance for the history of secondary education in Bahia in its time and for today, that is, its legacy as an innovative educational experience.

Keywords: Secondary education. Unique school. Education in Bahia. Full-time school.

RESUMEN

LOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN EN BAHIA (1968 A 1971)

Este artículo tiene como objetivo discutir una experiencia educativa para la educación secundaria en la ciudad de Salvador / Bahía entre las décadas de 1960 y 1970 considerada innovadora en el período en que se construyó. Presenta los resultados de una investigación de maestría que analiza los Centros de Educación Integrada, destacando el Centro Integrado Anísio Teixeira, una escuela que ofrecía educación primaria y secundaria con cursos técnicos profesionales, cuyo enfoque fue dar una educación a niños y jóvenes. completa, una educación que ayudaría al individuo no solo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo como un todo y en su formación para el trabajo. El artículo trae un breve análisis de la Escuela Única, cuyos principios y diseño fueron la base de la experiencia de los Centros Integrados y luego examina sus especificidades y cómo realmente se llevaron a cabo a partir de los testimonios de las personas que participaron en su planificación y quienes vivieron la vida cotidiana de la experiencia puesta en práctica: antiguos profesores y antiguos alumnos. Finalmente, registra su importancia para la historia de la educación secundaria en Bahía en su tiempo y para hoy, es decir, su legado como experiencia educativa innovadora.

Palabras clave: Educación secundaria. Escuela Única. Educación en Bahía. Escuela a tiempo completo.

Introdução

O presente artigo parte de uma investigação realizada durante o curso de mestrado com a finalidade de identificar e analisar a expansão do ensino secundário na Bahia a partir da segunda metade do século XX, tomando como base a necessidade de novos modelos de escolas que proporcionassem essa expansão para além do Colégio Central da Bahia,

até então a principal instituição de educação secundária do estado, e da Escola Normal, voltada para a formação de professores para o ensino primário.

Nesse contexto, buscou-se colocar em evidência a proposta educativa idealizada pelo secretário de educação Luís Navarro de Britto durante o governo de Luís Viana Filho, entre

os anos de 1967 e 1971, no que se refere a esta expansão do ensino secundário na Bahia tão necessária, mas que deveria atender as necessidades da sociedade baiana tanto em relação a sua característica populacional, quanto às demandas sociais e para o trabalho, ou seja, formar o cidadão para exercer profissões e também pensar numa preparação para a universidade.

Este artigo é um recorte de um trabalho de investigação que buscou, através principalmente da pesquisa documental e bibliográfica, traçar o percurso de montagem dessa, até então, nova estrutura educativa para o ensino secundário na Bahia. Uma proposta que visava eliminar as divisões entre as modalidades do ensino – educação primária, ginásial e o ensino secundário – colocando-as num único espaço e extinguindo a necessidade de exames de admissão para que o educando tivesse acesso ao nível ginásial, realizando de forma automática a passagem entre os níveis a fim de ampliar as possibilidades educativas para os educandos.

Partindo da teoria da Escola Única, tendo com principal precursor o espanhol Lorenzo Luzuriaga, Luís Navarro de Britto cria um plano de educação para a Bahia cujas propostas trazem principalmente uma educação única para todos, no sentido de utilizar dos mesmos espaços e oportunidades educativas, sendo estes espaços amplos e equipados para a formação profissional que atenda a demandas locais levando em consideração os desejos e necessidades da comunidade onde cada escola será inserida.

Neste texto apresentamos inicialmente a base teórica que fundamenta as ideias de Escola Única, logo em seguida tratamos dos Centros Integrados de Educação no plano de educação de Luís Navarro de Britto, como foi planejado e inserido em comunidades específicas levando em conta suas demandas educativas. Analisamos também as relações entre educação técnica e tecnicista a fim de mostrar que a função educativa pretendida pelos Centros não era apenas de formação para o mundo do trabalho,

mas para a vida como um todo, e finalizamos com a exposição de depoimentos relativos à experiência de um dos Centros Integrados que entrou em funcionamento, o Centro Integrado Anísio Teixeira, localizado numa comunidade pobre da cidade de Salvador.

Escola Única e Escolas Compreensivas

A proposta da Escola Única surge na Europa, no início do século XX, e tem o seu sentido remontado diversas vezes, em diversos países. De acordo com Lorenzo Luzuriaga (1934), um dos precursores do movimento na Espanha, três definições já utilizadas do termo podem ser destacadas para os usos já feitos da expressão. O primeiro trazendo a ideia de unificação do primário; outro voltado para a abertura da escola ao acesso de mais pessoas; e, por último, a escola com o “aproveitamento” dos mais capazes – selecionar mesmo que de classes diferentes.

No entanto, esses sentidos por si não traduzem a intenção real da Escola Única definida por Luzuriaga (1934) em seu livro *A Escola Única*, de 1934. Segundo esse autor, talvez nem este termo determinasse da maneira exata como esta deveria ser. Escola Unificada seria o termo mais apropriado, pois representa da melhor maneira a ideia que esta aspira representar, “a de totalidade unitária de partes ou elementos diversos” (LUZURIAGA, 1934), enquanto Escola Única traz consigo uma ideia exclusivista, de única, uniforme e, assim, centralizadora, restringindo o caráter de abertura e acesso a todos que a escola deveria defender. Contudo, com o uso constante da expressão esta ficou conhecida por Escola Única mesmo.

Portanto, Escola Única é definida por Luzuriaga (1934, p. 8) da seguinte forma: “É a organização unitária das instituições educacionais de um povo, de sorte que elas sejam acessíveis a todos os seus membros, segundo suas aptidões e vocações e não segundo sua situação econômica, social e confessional.”

Dois conceitos, segundo Luzuriaga (1934), definiriam a educação ou a necessidade de mudança na educação naquele período. A “escola ativa” e a “escola única”. “Aquela [a escola ativa] se refere ao conteúdo, à vida interna das instituições educativas. Esta [a escola única] diz respeito à forma, à organização exterior dessas instituições.” (LUZURIAGA, 1934, p. 9).

Uma mudança interna e externa na escola, partindo dos seus conteúdos, objetivos pedagógicos ao modo como esta se organiza e sua relação com a sociedade na qual faz parte. Sendo assim, a escola única diz respeito a um ideal pedagógico, aspirações educacionais que exigiam mudanças principalmente na escola, ou seja, no modo como esta se organizava através da interligação entre os níveis educacionais. A escola precisava criar mecanismos de inclusão a fim de ampliar oportunidades de acesso a todos sem que para isto o educando precisasse passar por exames que avaliassem suas aptidões para o acesso ou passagem entre os níveis de ensino.

Todavia, algumas interpretações errôneas eram feitas quanto aos objetivos da Escola Única. Dentre estas, Luzuriaga (1934) destaca os três equívocos mais frequentes: o monopólio do Estado sobre a educação – embora defenda o acesso de todos à escola, ela não supõe que o Estado seja o único responsável pela oferta de escolas; a obrigatoriedade do laicismo – esta não é exigida, é chamada atenção apenas para a ideia de que “[...] nem as escolas nem os alunos sejam separados ou divididos por motivos religiosos confessionais; mas não se impõe forçosamente a laicização.” (LUZURIAGA, 1934, p. 12); e, por último, a confusão da Escola Única com a ideia de “seleção dos mais capazes”. Sobre isso, Luzuriaga (1934, p. 12) mostra que:

A seleção dos mais capazes vem sendo realizada há tempo em quase toda a Europa, nos exames de ingresso aos centros de ensino médio e superior, ainda que limitada a pequeno número de alunos. A escola única é a escola para todos, para capazes e para os incapazes. A necessidade da seleção está na insuficiência das instituições

atuais e não em que haja razão que aconselhe a não educação dos incapazes.

A seleção feita pela Escola Única serviria apenas para mostrar que tipo de educação convém a cada educando de acordo com suas habilidades, pois era certo de que nem todos possuem as mesmas habilidades, e a escola estando pronta para receber todos os tipos de pessoas poderia direcioná-las ao que melhor poderia ser feito por cada um, dando a estes um bem-estar pessoal além do aumento das potencialidades de aprendizagem.

A verdadeira seleção é a que se fará na vida, depois da escola. Não se deve antecipar a realidade, pela exclusão de alguns, sem ter certeza de suas condições e êxitos. A escola não pode substituir a vida: deve e pode preparar para ela e até fazê-la viver; não, porém, pôr-se em seu lugar. Por isso, a seleção por exclusão só pode ser aceita como fatalidade, como deficiência da educação atual: não deve nunca, porém, ser considerada como condição essencial da escola única, que é, repetimo-lo, a escola para todos. (LUZURIAGA, 1934, p. 13-14).

Completando o sentido e a importância da Escola Única, outro conceito se faz necessário para esta pesquisa, o de escola compreensiva ou abrangente. Este termo é utilizado no projeto dos Centros Integrados de Educação (1960-1970) justamente por tratar da escola como um espaço onde crianças de todas as origens e habilidades seriam educadas em uma única escola. Essa definição remonta à década de 1920 e, como já citado, amplia e completa o sentido da Escola Única com seus objetivos de acesso ampliado de educação, extinção dos exames entre os níveis educacionais e a educação integral do indivíduo levando em conta suas habilidades e desejos.

São escolas destinadas a oferecer oportunidades educacionais para todas as crianças sem dividi-las em uma idade de forma precoce em diferentes “grupos de oportunidade”, com base em um instrumento questionável de seleção, dando abertura a uma gama muito maior de talentos, aspirações e abordagens à aprendizagem, ou seja, a educação da cultura geral

aliada à formação profissional em um só lugar. As escolas compreensivas preveem a educação integral do aluno num mesmo espaço físico.

Vale destacar aqui a reflexão do Professor Antônio Matheus do Amaral, Diretor do Departamento de Ensino Médio da Bahia em 1967, durante palestra proferida no II Simpósio Universitário da Bahia, Salvador, outubro de 1969, com o tema “Profissionalização no Ensino Médio”, citado por Atta (2015) no livro *Alguma memória da Gestão de Luís Navarro de Britto na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – 04/1967 a 02/1970*, ao falar dos Colégios Compreensivos como formas de interligar interesses educacionais diversos num mesmo espaço físico, ligando assim não só os diversos setores da escola entre si, mas esta com a comunidade na qual se inseria, atendendo as demandas explicitadas por ela.

É importante compreender as bases teóricas que serviram para a criação do projeto das escolas estudadas nessa pesquisa, pois os movimentos renovadores da pedagogia iniciados com a Escola Moderna na Pedagogia Libertária e os demais que a seguiram provam em si a necessidade de mudança da escola e da educação como um todo. O desejo de ruptura com o tradicional ou com qualquer fator de atraso ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

A proposta nesse momento é pensar a escola como um espaço de interação e construção da sociedade e não como um mero reprodutor desta, um local onde não circulam apenas conhecimentos prontos e sim onde são produzidos a cada dia novos conhecimentos, quebrando a ideia do professor como centro do saber e do aluno como um receptáculo do conhecimento produzido socialmente.

Os movimentos renovadores, como a Escola Nova, transposta para o Brasil através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, protagonizado principalmente por educadores na luta por uma escola e por uma educação realmente significativa que aliasse vida, cidadania e trabalho, abrindo possibilidade para um processo de ensino-aprendizagem que

desse ao educando a oportunidade de se ver e agir de forma consciente na sociedade a que pertencia. Uma escola de caráter democrático que deixa de ser um espaço de privilégios sociais para exercer de fato o seu papel social, dando a todas as pessoas oportunidades iguais de acordo com as suas habilidades, que seriam potencializadas pela escola e não por pertencer a esta ou a aquela classe social, grupo racial, gênero, entre outros.

Os Centros Integrados de Educação na Bahia

Os Centros Integrados surgem como uma proposta promissora para a expansão do ensino médio¹ na Bahia (BRITTO, 1970), com a principal finalidade de atender as demandas educacionais e do mercado de trabalho, tendo sua direção principal voltada para o desenvolvimento social por meio da educação. Sendo assim, Dilza Atta (2015) traz no seu depoimento ao grupo Memória da Educação na Bahia, tendo como título *Alguma memória da Gestão de Luís Navarro de Britto na secretaria de Educação do Estado da Bahia – 04/1967 a 02/1970*, dados e depoimentos advindos da memória e dos estudos da professora depoente e de outros personagens importantes para este estudo, ou seja, pessoas que fizeram parte da construção e implantação do projeto dos Centros Integrados e deixaram seus relatos que são, no documento citado, compilados e analisados por ela.

Nesse sentido, a educação e desenvolvimento, segundo Atta (2015), se traduz até no *slogan* do então governador Luís Vianna Filho (1968-1971) e pode ser descrita através da fala do professor Antônio Matheus do Amaral Leal, então Diretor do Departamento de Ensino Médio, em palestra proferida no II Simpósio

1 Ensino médio já era na época a expressão consagrada por lei – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – para tratar o ensino pós-primário: “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.” (BRASIL, 1961).

Universitário de Educação, em outubro de 1969, sob o título “A profissionalização no Ensino Médio”. Assim ele analisa o referido *slogan* “Educação é desenvolvimento”:

A relação educação/desenvolvimento parte da premissa de que educação significa preparação do homem para desempenho do seu papel na sociedade e de que desenvolvimento econômico pressupõe determinadas mudanças estruturais nesta mesma sociedade. A partir dessa concepção e considerando que as transformações sociais não se operam espontaneamente, mas que se verificam através da intervenção do homem, atribui-se ao processo educacional parcela ponderável de responsabilidade no preparo exigido a uma adequada e renovada atuação. [...] (LEAL, 1969 apud ATTA, 2015, p. 13-14).

As mudanças econômicas que aconteciam em todo o país precisavam ser acompanhadas nos demais setores da sociedade e o sistema educacional traz consigo a característica necessária para a realização dessas mudanças por meio da sua funcionalidade básica, que é a de socializar conhecimentos elaborados pela humanidade e preparar o indivíduo para a sociedade que o cerca, e, nesse momento, uma sociedade carente de um tipo específico de mão de obra e, mais ainda, de uma educação que não se voltasse apenas para o nível superior de ensino. Sendo assim, essa autora traz mais do depoimento do professor Antônio Matheus do Amaral Leal em 1969:

[...] Como agência formal de reelaboração e transmissão cultural ou na sua função de agente de socialização, a escola não pode estar alheia ao seu meio, dado que o sistema educacional nada mais é que o componente de um sistema global mais amplo – a sociedade como um todo.

Numa sociedade em mudança [e estava muito claro para todos nós que os anos sessenta do século passado em todo o mundo ocidental se caracterizava por violentos processos de mudança] sua função extravasa dos limites de mera transmissão e assume características de renovação. Como tal, pode e deve ser considerada como variável do desenvolvimento socioeconômico, atuando como instrumento hábil de mudança, ao tempo em que sofre os condicionamentos das transformações operadas.

Por outro lado, o desenvolvimento socioeconômico requer um sistema educacional que não se limite, apenas, a conduzir um grupo a altos níveis de cultura, mas que, ao mesmo tempo, oriente-se em benefício da produtividade do trabalho, além de proporcionar a valorização de cada indivíduo como membro da sociedade, atendida também a função diferenciadora que lhe permita bem desempenhar suas atividades, dentro da divisão de trabalho instituída em uma comunidade. (LEAL, 1969 apud ATTA, 2015, p. 13-14).

A escola teria então que se adaptar a essas novas demandas de desenvolvimento e buscar outros meios para dar uma educação completa que buscava sentidos mais completos e não se resumia a um único objetivo, ou seja, a preparação para o curso de nível superior. Atendendo as demandas econômicas do momento se atenderia também a demandas sociais de diversos estudantes que, por um motivo ou outro, não ingressavam no ensino superior após os estudos na educação básica.

Partindo dessa ideia, Atta (2015) esboça de fato o modelo dos Centros Integrados, que nesse texto será potencializado por meio do projeto original elaborado pelo secretário Luís Navarro de Britto e sua equipe na Secretaria de Educação e Cultura durante o governo de Luís Vianna Filho, entre 1967 e 1971.

Segundo Atta (2015), os Centros Integrados de Educação aparecem pela primeira vez na Lei nº 2463/67 (BAHIA, 1967), a Lei Orgânica de Ensino do Estado da Bahia. Entretanto, antes de falar destes Centros é importante reforçar que eles verticalizam e horizontalizam o sistema de educação básico na Bahia, ou seja, os níveis de educação (da educação da primária ao ensino secundário, como eram então denominados). E o ensino secundário seria assim dividido: “Art. 42 - O ensino secundário será ministrado em dois (02) ciclos – o ginásial com a duração de quatro anos (04) séries anuais e o colegial com duração de três (03), no mínimo” (BAHIA, 1967, p. 12) passariam a funcionar em um mesmo espaço físico (mesmo complexo escolar).

Art. 40 – O Estado Instalará Centros Integrados de Educação reunindo unidades escolares de

currículos diversificados até o nível colegial e com a finalidade exploratória das aptidões do educando e atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico e social do Estado. (BAHIA, 1967, p. 11).

Além da Lei Orgânica de 1967, é importante citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) –, outro documento importante que traz para discussão a necessidade de escolas profissionalizantes cuja finalidade é dar aos educandos uma formação geral e profissional, embora alguns estudiosos da área e educadores considerem os objetivos de profissionalização pretendido pela lei como de contenção e impedimento das classes mais pobres ao acesso as universidades, ponto que será melhor explorado no próximo item deste texto.

Dessa forma, a articulação entre os níveis da educação é algo que se faz necessário para uma educação completa do indivíduo, dando-lhe a oportunidade de estudar áreas diversas de acordo com suas aptidões e não limitando a educação à preparação para o trabalho apenas em seu caráter social voltado para o desenvolvimento econômico da comunidade onde vive, mas sim o trabalho também numa dimensão educativa, como defendido pelo educador baiano Anísio Teixeira ao criar o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, projeto de educação integral já citado neste texto, até porque o então secretário Dr. Luís Navarro tinha no CECR um referencial para a elaboração do projeto que deu origem aos Centros Integrados, mesmo que estes surjam de outra necessidade social e momentos educacionais. Assim, a proposta de qualificação para o trabalho na Bahia no fim dos anos 1960 antecipa uma medida que já estava em discussão no país e em outras partes do mundo e que pouco tempo depois se torna presente na LDB que se segue à do ano de 1961. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional estabelece:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas poten-

cialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, p. 1).

Atta (2015) descreve então qual a ideia geral dos Centros Integrados e como deveriam funcionar, e quais os aspectos mais relevantes desta experiência que a fez ganhar um destaque na educação baiana.

Centro Integrado de Educação, inovando nos aspectos estruturais (superando a segmentação dos vários níveis de ensino, unificando-os); nos aspectos pedagógicos (com o uso de métodos ativos, de ofertas diversificadas de modalidades de técnicas de trabalho, da interação com a comunidade do entorno da escola); nos aspectos administrativos (com a criação de vários conselhos apoiando uma direção quase colegiada); na construção de um grande conjunto arquitetônico posto a serviço da educação pública, esta crença, transformada em sonho, fez nascer a experiência educacional seguramente mais importante no sistema público baiano depois da Escola Parque de Anísio Teixeira, este, inclusive, seu inspirador em muitos pontos, segundo Navarro de Britto e de quem esta experiência pedagógica herdou o nome. (ATTA, 2015, p. 16).

Atta (2015) chama atenção para a ideia de que os Centros Integrados, dando destaque ao Centro Integrado Anísio Teixeira (CIAT), deveriam ser uma experiência cujas finalidades e objetivos poderiam se modificar ou se adaptar de acordo com as necessidades que fossem surgindo; era um projeto em constante construção. E embora Britto (1970) não descreva os Centros Integrados enquanto experiência educacional, afirma que “permite mais do que qualquer outro tipo de unidades existentes a realização de experiências pedagógicas e de experiências didáticas” (BRITTO, 1970, p. 79).

É importante destacar que o momento em que a proposta dos Centros Integrados foi elaborada trata-se de um período de transformações vivenciadas em todo o mundo e a educação vivencia essas mudanças através das novas necessidades de demanda de mão de obra, como já citado neste texto, porém Atta (2015) chama atenção para uma característi-

ca específica do CIAT que é a de permanente relação com a comunidade. A escola então desempenharia uma função que vai além dessa formação e precisaria da comunidade para desempenhá-la.

Formação técnica ou tecnicista: formação para vida ou apenas para o trabalho?

Em 1970, o Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho reuniu um grupo composto por nove membros objetivando elaborar, em um prazo extremamente curto, um relatório que representasse um projeto para a atualização e expansão dos ensinos fundamental e colegial. Faz-se importante ressaltar que desse grupo havia apenas dois integrantes com alguma experiência anterior no tema. Um deles, o padre salesiano José de Vasconcelos, membro do Conselho Federal de Educação (CFE), era oriundo de uma congregação religiosa que se dedicava ao ensino profissional para crianças carentes com a finalidade de mantê-los “longe do pecado e da subversão”. O outro membro era Geraldo Bastos Silva, dos quadros do Ministério, integrante da Equipe de Planejamento do ensino Médio (EPEM) e do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Fora isto, ninguém, incluindo os dois antes mencionados, possuía experiência com o ensino técnico industrial, comercial ou agrícola.

O material produzido por esse grupo de trabalho foi entregue ao então ministro que, por sua vez, submeteu-o ao Conselho Federal de Educação (CFE). O CFE realizou pequenas alterações que não afetam o tema deste capítulo, e que deram origem a um anteprojeto de lei submetido ao Congresso Nacional. Este anteprojeto foi examinado e avaliado por uma comissão mista formada por deputados e senadores que enfrentaram a tarefa de revisar as 357 emendas propostas que, na maioria dos casos, eram desnecessárias.

O projeto substitutivo foi alvo de proteção e, desta forma, conseguiu aprovação da Câmara sem alterações, o que o dispensou de passar pelo Senado (SAVIANI, 2008). Isso não ocorreu com a Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), que dispunha sobre a reforma do ensino superior e recebeu vários vetos do general Costa e Silva, já que foi colocada em tramitação em um período de efervescência política no qual ocorriam intensas movimentações de estudantes contra o governo da época. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) não sofreu um veto sequer do Presidente general Emílio Médici, revelando o alinhamento do Poder Legislativo ao Executivo naquela conjuntura.

A Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus –, propõe um projeto de política educacional que prevê o ensino profissional para todo o 2º grau. Baseado no texto da lei, o direcionamento do ensino médio, que outrora era destinado a formar alunos em candidatos a vagas do ensino superior, passaria a ser a preparação de técnicos e auxiliares técnicos para o mercado de trabalho (CUNHA, 1973). Deste modo, ingressar no ensino superior deixa de ser a prioridade da formação dos alunos de ensino médio.

Cunha (1973) afirma que profissionalizar o ensino médio é colocado como forma de solucionar problemas relacionados à força de trabalho, pois proporcionaria uma maior oferta de profissionais de nível médio que, no contexto da idealização da lei, era reduzida e, em contrapartida, já faria com que estes estudantes concluíssem o segundo grau munidos de uma formação profissional que os desobrigaria a se candidatarem a cursos superiores.

Nesse sentido, esse autor coloca que essa ideia se embasa em uma pressuposição não confirmada – não se sabia através de dados ou levantamentos se, de fato, havia baixa mão de obra técnica – e, baseado nisto, portanto, mesmo que fosse possível afirmar a existência de certa escassez de mão de obra técnica, não se podia dizer qual a real necessidade desses

profissionais em números que comprovassem que haveria empregos para todos sem prejuízo aos níveis salariais (CUNHA, 1973).

Ainda segundo Cunha (1973), pode-se questionar se o aumento no número de profissionais técnicos não poderia fazer com que a indústria reduzisse salários aos mesmos níveis já pagos a cargos referentes aos trabalhadores oriundos do ensino médio normal, isto com base nas forças da lei da oferta e da procura. A este respeito, no caso de uma conclusão positiva, torna-se possível questionar ainda a real efetividade da mudança de todo o ensino médio para técnico com o objetivo de formar profissionais para o mercado industrial.

Cunha (1973) prossegue afirmando que a inexistência de uma manifestação efetiva dos empresários relacionada ao sistema educacional, implícita na ausência de indicadores reais sobre a demanda de técnicos, nos permite analisar a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus sob as funções que ele define como: (i) função manifesta (formar profissionais para suprir a carência de mão de obra) e (ii) função latente (conter a aspiração social), conforme se lê a seguir:

Quanto ao novo ensino médio, profissional, apontamos a existência de alvos não manifestos além da cobertura de uma suposta carência de profissionais de nível médio e da eliminação da frustração de concluintes que não têm formação profissional e são compelidos a busca-la em cursos superiores. Estas seriam suas funções manifestas. Suas funções não manifestas seriam de conter os crescentes contingentes de jovens das camadas médias que buscam nos cursos superiores um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social através das hierarquias ocupacionais. É o que chamamos de função contenedora. (CUNHA, 1973, p. 21).

Contemporâneo à Ditadura Militar, o ensino técnico industrial proposto na já mencionada Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) surge, conforme apontam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), como forma de proporcionar uma estabilidade que em si era desmoralizadora e excludente e que já havia sido empreendida de 1964 em

diante. Neste sentido, no contexto político e social sob o qual foi estabelecida a lei, a educação passou a atender às exigências da sociedade industrial e tecnológica, sobretudo com os novos enfoques da economia em redução de tempo, esforços e custos.

Dessa forma, a educação técnica se encontra atribuída aos princípios de racionalidade, organização, objetividade e eficiência, que, por sua vez, estavam atrelados ao capital internacional. Se, por um lado, o então governo Médici utilizava-se dos meios de comunicação para exaltar o Estado brasileiro, por outro, em 1966, diversos acordos feitos pelo governo militar tornam-se públicos – os acordos MEC-*Usaid* (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), que definiam o recebimento de assistência técnica pelo Brasil, além de apoio financeiro na constituição de reformas.

Aranha (1996) reforça a função contenedora do ensino tecnicista ao afirmar que tais reformas têm, como historicamente apresentam-se os ideais da ditadura, caráter autoritário, vertical e domesticador, que almeja vincular o sistema educacional ao modelo econômico dependente imposto pela política norte-americana para a América Latina, que se sustenta em três pilares: educação e desenvolvimento; educação e segurança; educação e comunidade. Nos três casos, constata-se um discurso muito mais aproximado do controle governamental do que da formação do indivíduo de forma libertária e consciente.

Cabe-se destacar alguns pontos da LDB de 1971 citados por Kuenzer (1997, p. 16-21):

É eliminado o sistema de ensino baseado em ramos, cria um único sistema fundamental, fundindo o primário com o ginásio que será chamado de 1º grau e será feito em oito anos e implanta uma nova estrutura de ensino; [...] A equivalência entre o ramo secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau sendo cursado entre três a quatro anos; [...] Os currículos do 1º e 2º graus passam a ter duas partes: uma de

núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo as peculiaridades locais, planos dos estabelecimentos e diferenças individuais dos alunos.

Como citado, a ideia de profissionalização do ensino surge com o país objetivando participação na economia internacional, ou seja, o sistema educacional ficaria, nesse contexto, com o papel de preparar os recursos humanos para este novo mercado. A reforma proposta, portanto, visou conter o movimento operário e institucionalizar uma formação necessária a um crescimento de produção na economia do país ambicionado pela burguesia, que exigia qualificação mínima de profissionais da indústria.

Destacando o caráter de ampliação do modelo educacional reacionário empreendido desde o início do período ditatorial, Saviani (1983) compara a lei de 71 com a anterior, Lei nº 4.024/61, que, no trecho que trata sobre os objetivos gerais, trazia o mesmo texto de sua sucessora. Embora o início da ditadura em 64 representasse uma mudança política, não houve mudança no cenário econômico, onde já predominavam interesses capitalistas que se alinhavam ao cenário internacional, visto que mais de 50% do parque industrial brasileiro era composto por empresas transnacionais, justificando, portanto, a continuidade dos ideais educacionais.

A lei de 71, em essência, tinha por objetivo principal desacelerar os avanços das ideias progressistas de esquerda que eram contra os interesses do regime político então vigente. Assim, trazia também como consequência a exclusão desses alunos dos níveis mais elevados de ensino, como a educação superior.

Kuenzer (1997, p. 17, grifo do autor) resume os objetivos do ensino técnico industrial conforme o contexto:

[...] a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60; [...] a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;

[...] a preparação de força de trabalho qualificado para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre', o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; [...] essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

A mudança ocorrida em 1971 colocou pela primeira vez o ensino destinado ao trabalho como intenção explícita da formação dos 1º e 2º graus e o desenvolvimento profissional, formação individual e a prática dos conceitos de cidadania dentro desse processo de educação integral. Na prática, porém, tornava-se fácil observar a exclusão dos jovens da classe trabalhadora por meio da lei instituída no referido ano e da principal função exercida por esta, que era a formação de mão de obra para o mercado. Com isto, esse grupo fica fora do ensino superior, conforme reforçam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

As estratégias da LDB de 1971 giravam em função de ideais de desenvolvimento com mais ênfase privatizante da educação e de forma compulsória na formação profissional ou, em outras palavras, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) tinha uma dupla função – visava, em princípio, a alocação rápida do jovem estudante no mercado de trabalho e, na outra ponta, exercia a função discriminatória, tendo em vista que a pregada igualdade de oportunidade via ensino técnico, na realidade, não garantia a ascensão social, pelo contrário, distanciava os jovens do direito a formação superior.

Cunha (1973) reforça que o desejo de ascender fica, de certa maneira, mais radicado nessa estrutura social na medida em que a necessidade de profissionais técnicos é muito mais suposição do que realidade. Logo, era de se prever o que de fato se concretizou – a implantação concreta deste modelo educacional exercia uma maior função preliminar à universidade

do que os seus princípios negavam. Este fato se comprova na análise da organização curricular trazida pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que, em seu texto, introduz a igualdade de carga horária tanto para a cultura geral, quanto para a técnica em todos os setores do ensino médio. Soma-se a isto o fato de ter se tornado elevada a proporção de estudantes saídos do ensino médio técnico que se candidatavam a universidades e se matriculavam nestas.

Em verdade, Cunha (1973) reforça, o novo ensino médio técnico era inferior em qualidade de preparação para ingresso no ensino superior se comparado ao restante do ensino médio e, como formador de mão de obra, também não era efetivo, haja vista que seus egressos não tinham as vagas de emprego efetivas a sua disposição. Sendo assim, a mudança de todo o ensino médio para o formato de médio técnico poderia se tornar um grande erro de plano de projeto educacional, ou seja, este novo formato desqualifica a efetividade do ensino médio como formação preliminar ao ensino superior sem de fato cumprir ao que se propôs, o que, no fim, poderia vir a reforçar uma sociedade elitista sem ganho em produtividade.

Na sequência, a dualidade ainda permanece nas entrelinhas do sistema educacional do país, embora a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus tenha passado por reformas. Apesar de a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) ter sofrido algumas alterações em sua essência, sobretudo no que se refere ao fim da obrigatoriedade da profissionalização, quando o Art. 23 desta Lei é revogado pela Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), na qual o termo “profissionalização obrigatória” é substituído pelo termo “preparação para o trabalho”, a problemática da dicotomia estrutural permanece nas reformas educacionais no país.

Ao passo que se industrializava, o discurso de necessidade de qualificação para o desenvolvimento econômico se reforçava e, aliado a isto, um modelo de economia atrelado ao capitalismo internacional se dirigia para que

a sociedade utilizasse a LDB consensualmente como referência, oprimindo, desta forma, movimentos que se colocassem na posição de questionadores da lei, considerados como movimentos de esquerda que poderiam comprometer ou subverter a “ordem social”.

Segundo Frigotto (1998), mesmo com a transição do cenário político ditatorial para a democracia, as políticas destinadas à educação não garantem equidade para a população, e mantêm a dependência internacional. A educação formal e a qualificação são colocadas como elementos da competitividade, da reestruturação produtiva e da empregabilidade.

Nesse movimento, esconde-se uma modificação importante na sociabilidade capitalista e no campo educacional que resulta dessa construção de um ideal iniciado com a LDB de 1971. Os órgãos públicos garantem apenas um nível mínimo de escolaridade e de suporte à população mais pobre. O Banco Mundial situa a educação e a qualificação como estratégia para alívio da pobreza, o que, no plano ideológico, coloca esses temas como “assistência” ou “filantropia” para a política pública. Desloca-se a responsabilidade social para o plano individual, ou seja, embora existam políticas declaradas de emprego e renda, dentro de um projeto de desenvolvimento social são os próprios indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis (FRIGOTTO, 1998).

Em suma, pode-se dizer que Educação Profissional e o Ensino Médio na etapa final da Educação Básica tendem a ter uma importância decisiva na sua função de formar jovens, seja usando-se como base o estabelecimento dos princípios do tecnicismo, seja não os usando. Com isso, superar a linha tênue que provoca a discussão sobre a integração *versus* separação constituída historicamente nas mudanças do Ensino Médio do Brasil pode fazer com que o sistema educacional caminhe para uma posição que o faça cumprir o seu papel, garantindo o respeito da igualdade social.

Nesse contexto, o projeto dos Centros Integrados está imerso a uma efervescência causada por mudanças na estrutura do ensino médio e na urgência por uma escola que priorize uma formação total do indivíduo atenta às demandas da comunidade a que pertence, levando em consideração a importância da formação técnico-profissionalizante e o acesso à universidade.

Os Centros Integrados em funcionamento – o caso do CIAT

O Anísio Teixeira é uma escola apaixonante. Apaixonante pelo legado que o educador Anísio Teixeira deixou encrostado nas paredes da escola. É uma escola que ajuda e transforma membros da comunidade. (CM ex-aluno do Centro Integrado Anísio Teixeira em entrevista para a pesquisa de mestrado intitulada História da Educação na Bahia e suas experiências inovadoras: A Escola Nova e a Escola Única (1950-1960)). (SANTOS, 2016, p. 82).

Os Centros Integrados de Educação, com o passar do tempo, adquiriram novas características de acordo com as necessidades e demandas políticas educacionais advindas das mudanças educacionais, econômicas e políticas que efetivamente surgiram com o passar do tempo. Entretanto, consideramos para esta pesquisa apenas o tempo em que o Centro Integrado Anísio Teixeira, um dos três Centros Integrados da capital Salvador, *locus* da pesquisa, foi assim denominado, atendendo da educação primária ao ensino médio com a educação profissionalizando e, principalmente, articulando tanto na questão pedagógica quanto em espaço físico os diversos níveis da educação.

Para uma análise mais fiel e interessante sobre essa experiência, optou-se nesta pesquisa pela realização de entrevistas semiestruturadas, em que se buscou entrevistar pessoas que participaram da experiência do CIAT enquanto alunos, professores, funcionários ou outro membro diretamente ligado a escola. Essas

entrevistas foram aqui analisadas em seu conteúdo transcrito na sua forma integral, ou seja, tal qual foi dito pelo entrevistado, com a finalidade de por meio disto ser possível fazer inferências segundo a técnica de análise de conteúdo.

Foram entrevistados dois participantes da experiência, que vivenciaram momentos diferentes dela, em níveis educacionais diferentes. O primeiro entrevistado, que será aqui denominado pelas iniciais CM, foi ex-aluno durante a década de 1970, cursando o Ensino Secundário com habilitação para o curso de Desenho Arquitetônico e hoje é professor da escola; e JB, a segunda entrevistada, também ex-aluna, durante os anos de 1968 a 1971, cursando o nível ginásial de ensino, e professora da escola há 25 anos. É importante destacar que a escola funciona com uma estrutura diferente, com a nomenclatura atual de Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira (CEEPSAT).

Pesquisadora: Como você teve acesso como aluno à escola?

JB: Na época, ainda havia a admissão escolar,² então, para se entrar no ginásio depois de ter feito os 5 anos da escola primária, para se entrar para o ginásio se fazia o exame de admissão, que é uma espécie de vestibular, e eu fiz no Duque de Caxias. Mas quando saiu o resultado, muitos dos alunos do Duque de Caxias foram espalhados para outras escolas que estavam surgindo na época. Ainda não era a inauguração, quando começamos aqui a escola ainda estava em construção.

CM: Bom... No período que eu era aluno, primeiro eu estudava no complexo escolar. Na década de 80 existia os Centros Integrados e existia os Complexos Escolares. Os Complexos Escolares tinham por finalidade formar o menino no ensino fundamental (II) de hoje, de 5ª a 8ª série. E quando eu tirei a 8ª série, o primeiro grau eu queria fazer desenho, e as escolas de nome que tinha o curso de desenho era o Central, o Anísio Teixeira e o Luiz Tarquínio. Eram essas três escolas. O Anísio Teixeira era mais conceituado no contexto arquitetônico, era uma escola que constantemente conseguia colocar os alunos

² O exame de admissão foi extinguido em 1971.

na universidade, tanto a Universidade Federal como a Católica, que eram as duas universidades de ponta que nós tínhamos, e o Anísio Teixeira conseguia colocar os meninos nas universidades pra fazer os cursos de engenharia e arquitetura, e eu queria fazer o curso de arquitetura, e eu já tinha o objetivo de fazer desenho arquitetônico. (SANTOS, 2016, p. 83).

Há um destaque à relevância do CIAT no que diz respeito a sua característica de “porta de entrada” para a universidade e não apenas para o mercado de trabalho, como pretendia o ensino técnico naquele período, como já discutido neste texto de acordo com a análise da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) e alguns autores que analisam esse período de expansão do ensino médio técnico no Brasil.

Característica que Atta (2015) considera de fundamental importância para colocar o CIAT como uma experiência educacional diferenciada. Sobre isto essa autora destaca os objetivos pretendidos pelo Departamento de Ensino Médio no Plano Integral de Educação e Cultura.

1 – Criar uma escola onde o aluno seja acompanhado dos sete aos dezoito anos [no CIAT, havia curso pré-primário] por uma equipe de professores que trabalhem coordenadamente, a fim de que possam ser dadas condições para o desenvolvimento harmônico, respeitando a sua evolução psicológica e a sua necessidade de integração social.

2 – Pôr em experiência uma ‘escola polivalente, pública, gratuita’, que se propõe ministrar educação comum e não seletiva, acolhendo na medida do possível as crianças de uma comunidade, por diversas que sejam as naturezas de suas aptidões.

3 – Dar ao aluno a oportunidade de integrar-se na comunidade, através do desenvolvimento de habilidades básicas, com grande número de atividades para opção, a fim de que mais facilmente ele se dê conta de suas tendências, bem como permita seja preparada mão-de-obra de nível médio que responda à demanda do mercado de trabalho.

4 – Criar uma escola que seja núcleo de desenvolvimento da comunidade, incentivando-se: A que os alunos descubram as necessidades da comunidade para promovê-la;

A que eles possam utilizar os recursos da comunidade;

A que o povo possa utilizar as instalações da escola como um meio de enriquecimento cultural. (ATTA, 2015, p. 15).

A escola desempenharia outras funções além da preparação de profissionais para o mercado de trabalho, aliás, o texto indica em seu terceiro objetivo a colocação de profissionais no mercado de trabalho como mais um dos objetivos e não o objetivo principal, dando destaque aos demais objetivos que trazem como ponto principal a relação do educando e da escola com a comunidade à qual pertence na tentativa de que este busque, junto a escola, melhorias para si e para a localidade a que pertence.

Pesquisadora: Onde você morava e quais caminhos você percorria pra chegar (ao Centro Integrado)?

JB: Aqui mesmo na Caixa D’água. Na rua Saldanha Marinho. Morei ali pertinho da Escola Parque, por muito tempo. Saí só a 16, 18 anos que estou fora daqui, mas era descer e subir essa ladeira com os colegas e os colegas inclusive, as colegas da minha sala formávamos um grupo. Algumas iam na minha casa, outras passavam para formar um grupo e o ponto de encontro era na minha casa e descíamos e na hora de subir também era a mesma coisa, porque todos iam lá pra cima, lá pra Saldanha Marinho, de lá uma ia pro Pau Miúdo, outra ia pro Queimadinho.

CM: Eu morava na Djalma Dutra, e tinha outros colegas meus que moravam em Cosme de Farias, Luiz Anselmo e outros que moravam no Engenho Velho (de Brotas). Eles desciam a Ladeira dos Galés e passava lá em casa, porque eu morava na Djalma Dutra, ali na Sete Portas, e a gente vinha andando. A gente ia andando e vinha andando, a gente não pegava ônibus por causa da questão do transporte. E o dinheiro que o pai da gente dava pra transporte nós fazíamos merenda, mas vinha andando e ia andando aqui pro Anísio. (SANTOS, 2016, p. 84, 85).

Outra característica do CIAT é a localização. Ele estava localizado num bairro popular de Salvador cuja maioria da população era pobre e era uma espécie de centro para outras comu-

nidades do entorno. Nas entrevistas é possível perceber o quanto a escola representou para a comunidade e como era grande a busca por uma vaga nela, como chama atenção CM em outro trecho da entrevista:

CM: [...] Quando a gente veio fazer a matrícula, era uma fila enorme pra se matricular aqui. A fila descia a Ladeira do Paiva toda e chega na Estrada da Rainha, tinha que chegar aqui 4h30, 4 horas da manhã pra você chegar próximo ao portão, mesmo assim já tinha que chegava um dia antes de começar a matrícula, e eu não sabia disso. Quando eu cheguei aqui já era 6 horas da manhã, a fila já estava na Estrada da Rainha, e naquela época a Estrada da Rainha era uma estrada muito desconfortável para locomoção de pessoas, tinha o Rio das Tripas aberto, era uma confusão, e aí eu tive que vim um dia antes à noite pra me matricular, mas mesmo assim só poderia ficar as pessoas que já eram 'de maior', não podia ficar o 'de menor' [...]

Pesquisadora: Como era o seu cotidiano na escola?

CM: Quando nós chegamos aqui nós tínhamos uma rotina interessante aqui no Anísio. Primeiro nós tínhamos as nossas aulas, no caso eu estudava à tarde. A 16 horas nós tínhamos o lanche, depois do lanche eu tinha aula até umas 18 horas, então era de 13h10 até as 18 horas nós tínhamos aula. E eu nunca tive aula vaga, era entrando um professor e saindo outro, entrando um e saindo outro, e a rotina do Anísio era assim. Pela manhã eu tinha educação física. A educação física começava aqui no Anísio às 6 horas da manhã. Ia de 6 horas às 7h30, e no processo de educação física, como eu já jogava handebol, eu passei a treinar handebol. (SANTOS, 2016, p. 85-86).

Segundo traz o PIEC, citado também por Atta (2015), as atividades ofertadas pela escola deveriam seguir a ideia descrita abaixo:

BÁSICAS - atividades de sustentação da dinâmica da escola que se distribuirão entre o Conselho de Alunos, o Jornal da Escola, a Biblioteca, a Cooperativa, o Banco, o Centro de Saúde, a Cantina, entre outros.

ESPONTÂNEAS - de iniciativa dos alunos, provavelmente expressas em clubes com motivação e interesse dos próprios discentes.

ESPECÍFICAS - envolvendo um grau de sis-

tematização maior: Área de Comunicação – vernáculo, línguas estrangeiras, matemática, desenho, música, outras linguagens e Estudos do Meio – estudos sociais e ciências. Aqui está o tronco comum do currículo que todos os alunos deverão cursar. Mas há ainda a Área das Manualidades – diferenciação optativa, referente às necessidades regionais ligadas à área do trabalho.

Nesse esquema, os alunos cursarão em comum as áreas correspondentes ao previsto para Estudos do Meio e Comunicação, separando-se nas diferentes técnicas, de acordo com opções tais como construção de estradas, administração, desenho técnico, secretariado, eletrotécnica, técnicas de raio-X, laboratorista entre outras. (ATTA, 2015, p. 16, grifo do autor).

As atividades acima descritas são destacadas também no depoimento da professora Eugênia Lúcia, no livro *Experiências Inovadoras em Educação na Bahia* (MENEZES et al., 2001). Participante da experiência do CIAT no seu período inicial, Eugênia dá ênfase à função da escola que não pretendia se afastar da formação do educando para pensar e agir para transformar a si e a sociedade em que vivam. Nesse sentido, as áreas equivalentes às Ciências Humanas e Exatas.

Pesquisadora: Qual o legado que o CIAT deixa em sua opinião?

CM: O Anísio Teixeira é uma escola apaixonante. Apaixonante pelo legado que o educador Anísio Teixeira deixou encrostado nas paredes da escola. É uma escola que ajuda e transforma membros da comunidade. A gente observa que no entorno do Anísio Teixeira muitas mudanças foram feitas em prol dos conhecimentos técnicos que os alunos que estudavam ali tiveram dentro da escola, pra levar pra suas casas e dar um ar arquitetônico pra sua casa simples, mas com conhecimento técnico que iria dar um conforto à comunidade. E a gente observa que no entorno da escola essas mudanças técnicas foram frutos do Anísio Teixeira. As casas mudaram aqui. Quando eu estudei aqui via casas de 'supapo', que não eram de bloco, mas com o conhecimento técnico que nós tivemos aqui, tendo contato com engenheiros, com arquitetos, a gente levou esse conhecimento pra gente modificar a estrutura da casa da gente, pra gente ter uma casa digna. (SANTOS, 2016, p. 86-87).

Completando o sentido de mudança evidenciado pelo entrevistado, o depoimento a seguir analisa a atual representatividade da escola para a educação e para a comunidade a que pertence:

J.B: [...] Que ela [a escola] é ainda uma referência estadual que só se rivaliza com uma outra em Alagoins. A outra estaria um pouco mais avançada em termos talvez da questão financeira, que tenha um pouquinho mais que ela, ou talvez não, não sei dizer qual a situação daquela de Alagoins porque a nossa é essa aqui, que você está vendo, mas nós temos alguma coisa que a faz ser referência, que é o cuidado que se tem, ou esse empenho do professor em procurar fazer com que o aluno, já que é uma escola voltada para a profissão, tenha o seu desempenho bom lá fora. (SANTOS, 2016, p. 87).

Aspectos importantes referentes ao funcionamento da escola, como organização de cargas horárias de professores, seriação e avaliação, também chamam atenção:

Pesquisadora: Sobre as práticas dos professores ou metodologias utilizadas na escola, de quais você mais se lembra?

JB: Olha... Metodologia eu ando e viro comento aqui no colégio o seguinte: que muita coisa já aconteceu aqui no colégio e hoje aparece como novidade. Pra começar essa divisão em unidades, que depois daqui eu fui para o ICEIA e no ICEIA eu aprendi que aquilo se chamava de unidades de trabalho, e depois aquele nome também desaparece e aparece, tudo como novidade e tal, mas naquela época as... O ano letivo dividido em etapas e cada etapa chama de unidade, e cada unidade tinha um tema e depois vai aparecer nos PCNs também né, como novidade. Então você tinha um tema e você trabalhava aquele tema e era também as disciplinas integradas. (SANTOS, 2016, p. 87-88).

As unidades de trabalho são descritas pelo professor Juscelino Barreto como uma divisão do ano letivo para todos os cursos e turnos de funcionamento da escola. Tendo como exemplo o curso noturno, ele diz:

Dividimos o ano letivo (que para o curso noturno era de 150 dias, mas nós arredondamos para 180 dias) em quatro períodos, cada período de 45 dias. O aluno tinha Português ao longo do

ano e, a cada 45 dias, uma área distinta: Ciências Humanas, Ciências, Matemática e Iniciação Profissional. (MENEZES et al., 2001, p. 129).

Em um período anterior à propagação das ideias de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade pelos manuais de educação tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Atta (2015) chama atenção para a divisão das áreas de conhecimento no CIAT como algo que permitia a relação entre as diversas áreas do saber, se articulando e elaborando os saberes necessários a cada criança, adolescente ou adulto que passasse por lá.

As avaliações também obtiveram um caráter diferenciado no CIAT; ao invés das notas tradicionais, passaram a ser usados conceitos. A avaliação, segundo Britto (1970), acontecia por meio de atividades diagnósticas constantes em que os professores, a fim de descobrir as aptidões dos educandos, acompanhariam estes até quando possível com o objetivo de que seu conhecimento se tornasse mais profundo a partir das atividades propostas durante o ano letivo.

Muito mais poderia ser exposto sobre o CIAT e suas propostas que visavam, principalmente, dar uma formação à criança, ao adolescente ou ao adulto, indo da educação primária ao ensino médio profissional, com o curso noturno sem, no entanto, se limitar a isso ou a uma educação tradicional. Buscava-se, acima de tudo, uma educação que pudesse dar condições ao indivíduo para melhorar a si e a comunidade a que pertencia. De nada adiantaria uma profissionalização se esta não estivesse voltada para a formação integral do educando, dando-lhe capacidade de compreender e transformar o meio a que pertence.

O trecho a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa de mestrado, evidencia bem essa ideia colaborativa pretendida pela escola e como o aprendizado dentro dela pode e deve transformar o ambiente no entorno:

CM: Eu vou narrar uma coisa interessante, o curso, como é que o curso mudou. Esse colega

que a gente pulou o muro, ele morava aqui no beco do Cirilo [para fazer a matrícula] [...] Ele é economista, e quando a gente estudava aqui no Anísio a gente começou a estudar a parte técnica de Desenho Arquitetônico, Engenharia, a gente tinha contato com os engenheiros, professores nossos, e chegou um momento que a casa dele não tinha esgotamento sanitário, ainda não se tinha o esgoto, era fossa e a casa dele não tinha fossa, na casa dele a água ia pra dentro do solo, um sumidouro. Tinha um tubo, mas os dejetos caíam ali no solo e o solo absorvia os dejetos, e ele queria fazer uma fossa, e a gente conversou com o professor, que a gente já tava já no terceiro ano, a possibilidade da gente mesmo construir a fossa, e esse professor começou a explicar a gente como a gente poderia fazer a fossa dentro dos padrões técnicos que é chamado fossa séptica, e de que essa força poderia ajudar ele, que poderia também ajudar o meio ambiente de que os dejetos iriam passar por uma filtragem do próprio solo e esses dejetos ali iria fermentar, iria criar outros micro-organismos é de cunho biológico, ali um ia comer o outro e depois iria entrar pro solo, e o solo ia fazer a filtragem e a água ia descer pro lençol freático, e juntou todos os colegas pra cavar a fossa e nós fizemos essa fossa. Foram 10 colegas, e fizemos o projeto aqui no Anísio e marcamos, assim, todo final de semana de fazer uma parte dessa fossa na casa dele. E quando ele concluiu a gente até tirou foto, não sei nem se ele tem mais essa foto, e nós tiramos a foto. E fizemos esse trabalho com o conhecimento técnico com a escola do entorno, e em cima disso fizemos mais 3, 4, 5 fossas no entorno da comunidade, porque as pessoas não podiam fazer e a gente era aluno e a gente ajudava as pessoas a fazer, porque essa era a proposta do Anísio Teixeira. E a gente dizia assim: 'Anísio tá gostando disso. Está horando o nome de Anísio Teixeira'. Nós tínhamos 17 pra 18 anos. (SANTOS, 2016, p. 89).

Alguns ex-alunos, que mais tarde obtiveram a formação de professores, retornaram à escola e, segundo os entrevistados, esse é um fator importante e faz manter ainda algumas características que esta possuía durante o período em que funcionou como Centro Integrado, mesmo após 48 anos.

CM: Eu vejo assim, a escola não perdeu essa essência, porque os professores ex-alunos, porque a gente tem um contingente de professores

ex-alunos muito grande que tem isso incorporado dentro deles, né. E a gente não perder essa essência de Anísio Teixeira, que é apaixonante, e a gente é, com todas as dificuldades, né, com as políticas públicas para educação a gente observa que existe essa esperança de que as coisas possam tomar um outro cunho mais voltado para o filho do Trabalhador, de forma que é real, mais participativo, poderia ser melhor, poderia ser integrador no contexto do conhecimento. (SANTOS, 2016, p. 90).

De maneira geral, os objetivos traçados pelo secretário Dr. Luís Navarro de Britto para os Centros Integrados incluíam uma escola onde:

O aluno seja acompanhado dos sete aos dezoito anos por uma equipe de professores que trabalhassem coordenadamente [...] ministrar uma educação comum e não seletiva acolhendo, na medida do possível as crianças de uma comunidade, por diversas que sejam as naturezas de suas aptidões [...] Dar aos alunos a oportunidade de integrar-se na comunidade, através do desenvolvimento de habilidades básicas, com grande número de atividades para opção [...] (BRITTO, 1970, p. 82).

Assim sendo, os Centros Integrados diferenciam-se das escolas do período pelo seu caráter de integração dos diversos níveis da educação básica, da relação direta com a comunidade, a fim de agir na melhoria e transformação desta, pela formação para o trabalho para além das características puramente tecnicistas e, principalmente, por desempenhar uma função de continuidade da universalização da escola, uma escola para todos, cujas oportunidades são dadas de forma igual, respeitando suas habilidades e aptidões pessoais.

Considerações finais

A importância dos Centros Integrados de Educação traduzem aspectos referentes à busca por uma educação gratuita, de qualidade e para todos na tentativa de expandir o ensino secundário na Bahia, que até então era limitado, além de desejar proporcionar formações técnico-profissionalizantes que não só atendessem a demandas do mercado de trabalho,

mas também a demandas locais, ou seja, das comunidades às quais essas escolas estariam relacionadas.

A compreensão do movimento da Escola Única, servindo de base teórica para a elaboração da proposta dos Centros Integrados, é fundamental, pois esta traz à luz dos debates em educação modos de transformar a educação tradicional e livresca com características ideológicas e metodológicas voltadas para a elite e para a manutenção dos papéis de poder numa sociedade capitalista em que qualquer pretensão ou tentativa de ascensão da classe trabalhadora é vista como algo negativo, que pode efetivamente modificar as estruturas da sociedade como esta se encontrava.

A educação defendida por esse movimento, transposta para o Brasil e para a Bahia com o intuito de atender as necessidades e características da nossa sociedade, busca dar um protagonismo ao educando e à comunidade onde ele vive, mostrar que o trabalho pode ser algo para além do mecânico ou puramente técnico. A educação e sua relação com o trabalho têm a sua função pedagógica ampliada e colocada em destaque na experiência estudada aqui.

Os Centros Integrados buscaram ir para além de uma formação meramente tecnicista, como aparentemente pretendida pelos projetos e leis educacionais da época. Trata-se de projeto educacional que visava, sim, dar ao educando uma formação técnica para atender demandas do mercado de trabalho então voltado para as necessidades da indústria e do desenvolvimento pretendido pelo país naquele momento. Contudo, além disto, ou aliado a isto, os Centros Integrados possuem em seu projeto o objetivo de dar o protagonismo da educação aos seus principais autores: professores, alunos, funcionários, gestores e a comunidade, numa tentativa de evidenciar o valor e a importância da escola na vida daqueles que participam dela.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ATTA, Dilza Maria. **Alguma memória da gestão de Luís Navarro de Britto na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – 04\1967 a 02\1970**. Salvador: Projeto Memória da Educação na Bahia (PROMEBA)/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2015. No prelo.

BAHIA. **Lei nº 2.463, de 13 de setembro de 1967**. Lei orgânica do Estado da Bahia. Salvador, 1967. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85543/lei-2463-67#:~:text=Reda%C3%A7%C3%A3o%20original%3A%20%22Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico%20%2D,das%20disciplinas%20t%C3%A9cnicas%20do%20curso>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Emenda da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRITTO, Luiz Navarro de. **Estudos e projetos**. Projeto de um sistema de bibliotecas e Centro

Integrado de Educação – uma solução do sistema baiano. Centro de Referência em História da Educação na Bahia –UNEB. Volume X. Tomo I. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1970.

CUNHA, Luís Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUZURIAGA, Lorenzo. **A Escola Única**. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. *Et al.* **Experiências inovadoras na Educação da Bahia - Década de 60**. 1. ed. Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2001. (Coleção Memória da

Educação – Vol. II).

SANTOS, Edna Pinheiro. **História da educação na Bahia e suas experiências inovadoras: a Escola Nova e a Escola Única (1950-1960)**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Recebido em: 13/04/2020

Revisado em: 24/08/2020

Aprovado em: 27/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ALÉM DO EXAME DE ADMISSÃO: OBSTÁCULOS PARA O ACESSO AO ENSINO SECUNDÁRIO EM SÃO PAULO

*Daniel Ferraz Chiozzini (PUC-SP)**

<https://orcid.org/0000-0002-9607-8130>

*Nadia Arabadgi de Andrade (PUC-SP)***

<https://orcid.org/0000-0001-7286-9686>

RESUMO

O caráter elitista do ensino secundário, marcado historicamente pelo acesso restrito a pequena parcela da população, está indubitavelmente associado à restrição proporcionada pelo exame de admissão, que selecionava apenas egressos do ensino primário de melhor desempenho. No caso do estado de São Paulo, assistimos também a um lento processo de expansão iniciado em 1930 e associado à construção de novas escolas. Este artigo investiga como a população do estado, concomitantemente a esse processo, mobilizou-se para reivindicar o direito à escola secundária e a resposta dada pelas autoridades da época. Foi analisada documentação remanescente da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública produzida entre os anos de 1930 a 1942, como correspondências, requerimentos e abaixo-assinados. Concluiu-se que a população estava submetida a um caminho que envolvia diferentes instâncias burocráticas e, frequentemente, suas reivindicações paravam em decisões autocráticas da Secretaria. O processo de expansão, por sua vez, não só foi insuficiente para atender a demanda, como foi subsidiado pela cobrança de taxas que mantiveram a população menos favorecida fora da escola.

Palavras-chave: Expansão. Ensino Secundário. São Paulo.

ABSTRACT

BEYOND THE ADMISSION EXAMS: OBSTACLES TO SECONDARY EDUCATION ACCESS IN SÃO PAULO

The elitist character of secondary education, historically marked by the limited access that a small amount of the population has to, is undoubtedly associated with the restriction caused by the admission examination, which selected only school-leavers from primary school with the best performance. In the case of São Paulo State, we can also see a slow process of expansion initiated in 1930 and associated with the building of new schools. This article looks into how the

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: danielchiozzini@yahoo.com.br

** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: nadia.andrade@yahoo.com.br

state population, simultaneously with this process, mobilized to demand the right to secondary school and to the response given by the then authorities. It was analysed the remaining documentation of the State Department of Education issued between 1930 and 1942, such as mailing, applications and petitions. It can be concluded that the population was subjected to following a path that involved different bureaucratic powers and, often, their requirements came to a halt at autocratic decisions by the State Department of Education. The expansion process in its turn was not only insufficient to meet the demand, but it was also subsidised by the charge of taxes that kept the most economically vulnerable population out of school.

Keywords: Expansion. Secondary Education. São Paulo.

RESUMEN

MÁS ALLÁ DEL EXAMEN DE ADMISIÓN: OBSTÁCULOS PARA EL ACCESO A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN SÃO PAULO

El carácter elitista de la enseñanza secundaria, marcado históricamente por el acceso restringido a una pequeña parcela de la población, está indudablemente asociado a la restricción proporcionada por el examen de admisión, que seleccionaba solamente los egresos de la enseñanza primaria con mejor rendimiento. En el caso de la provincia de São Paulo, miramos también a un proceso lento de expansión en principios de 1930 y asociado a la construcción de nuevas escuelas. Este artículo investiga cómo la población de la provincia, conjuntamente a ese proceso, se movilizó para reclamar el derecho a la escuela secundaria y la respuesta que les dio las autoridades de la época. Fue analizada la documentación remanente de la Secretaría de Educación de la provincia producida entre los años 1930 y 1942, que son los correos, requerimientos y abajo-firmantes. La conclusión es que la población estaba sometida a un camino que les involucraba a diferentes instancias burocráticas y, a menudo, sus reclames no avanzaban además de las decisiones autocráticas de la Secretaría. El proceso de expansión no solo fue insuficiente para atender a la demanda de acceso a la enseñanza secundaria, sino que también fue subvencionado por el cobro de tasas que, a su vez, mantuvieron la población menos favorecida afuera de la escuela.

Palabras clave: Expansión. Enseñanza Secundaria. São Paulo.

Introdução

Os anos de 1931 a 1942 consagraram-se como um período ímpar na história do ensino secundário, pois agregaram as duas grandes reformas educacionais federais, as denominadas Reforma Francisco Campos e a Reforma de Gustavo Capanema. Ambas ditaram diretrizes que levaram os estados a criarem legislações educacionais, adequando-se nas mesmas bases. Esse período também foi marcado pela Revolução de 1930 e a posterior centraliza-

ção autoritária de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo. Com a promulgação do Decreto nº 20.348/31 (BRASIL, 1931a), os estados passaram a ser governados por interventores, nomeados pelo governo federal (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2020). O estado de São Paulo teve uma relação turbulenta com o Executivo Federal durante os 15 anos do governo Vargas, especialmente depois da derrota na Revolução Constitucionalista de 1932, que resultou em

mais de quinze interventores nomeados para o governo do estado (DINIZ; SOUZA, 2014).

Até 1930, havia apenas três instituições públicas que ofereciam ensino secundário no estado – o Ginásio de São Paulo, criado em 1894; o Ginásio de Campinas, de 1896; e o de Ribeirão Preto, em 1906. A partir desse ano, São Paulo assistiu, comparativamente ao período anterior, a um crescimento acelerado da criação de novas escolas secundárias, tanto na capital quanto no interior (BEISIEGEL, 2006). Essa expansão, segundo Diniz e Souza (2014), foi mais um elemento no jogo político entre poderes, devido ao fato de o ginásio público ser considerado como ensino de excelência, um símbolo de desenvolvimento sociocultural e de modernização do município. Nessa conjuntura, Sposito (2001) observa que a busca por melhores oportunidades educacionais fez parte das transformações sociais observadas no estado, vistas como a superação da condição material de existência das camadas populares. Conforme destacam Diniz e Souza (2014, p. 214), “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”.

Sposito (2001) também aponta para os ganhos políticos e eleitorais dos políticos em relação à expansão da rede pública de ensino. No entanto, aquém de atender à demanda, predominou caráter elitista do ensino secundário, relegando a população menos favorecida a ficar fora da escola. Para isso, foram criados mecanismos de exclusão como o exame de admissão, que na concepção de Sposito (2001) foi uma das maiores causas da seletividade do ensino secundário.¹

1 “O exame de admissão ao ginásio foi instituído, em nível nacional, no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos. [...] No que toca ao ingresso no primeiro ano do ginásio, a reforma estabeleceu as seguintes condições: o candidato à matrícula deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame de admissão com classificação suficiente (o número de vagas deveria bastar para que efetuassem a matrícula); a inscrição só poderia se

No entanto, quais outros mecanismos impeditivos, além da seletividade intelectual, relegavam crianças e adolescentes à margem da educação formal? Como o exame de admissão era visto pela população que almejava o ingresso no ensino secundário e como essa população se manifestou junto ao poder público com o objetivo de ter suas reivindicações atendidas?

Os mecanismos da seletividade

As mudanças advindas da Revolução de 1930 também alteraram a estrutura burocrática dos estados da Federação. Em março de 1931, por meio do Decreto nº 4.917 (SÃO PAULO, 1931a), o estado de São Paulo criou a Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública como parte do desmembramento da então denominada Secretaria do Interior. Em 1933, Fernando de Azevedo assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública da pasta e, em seguida, coordenou uma reforma da educação paulista, consubstanciada no Código de Educação do Estado de São Paulo, aprovado por meio do Decreto nº 5.884/33 (SÃO PAULO, 1933). Um fator limitador do acesso, implícito na lei, estava no artigo 574 do referido Decreto, que estabelecia o limite de duas classes para cada série do curso fundamental, com o máximo de 45 alunos por classe. Dessa forma, muitas crianças, embora aprovadas no exame de admissão, ficavam fora da escola por falta de vagas.

Outro indício de seletividade implícito na lei eram as taxas cobradas, como a de inscrição para o exame de admissão, além da taxa de matrícula, pagas anualmente durante o curso secundário. Com relação à taxa de inscrição do candidato ao exame de admissão, Bastos

realizar mediante requerimento e recibo de pagamento de taxa; a realização do exame era limitada a um único estabelecimento de ensino, onde o candidato pretendesse a matrícula. O exame era constituído por provas escritas de Português e Aritmética, bem como provas orais, das mesmas disciplinas e de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. As regras e programas eram definidos pelo Departamento Nacional de Ensino.” (ABREU; MINHO-TO, 2012, p. 108)

e Ermel (2014) destacam que o valor pago, em 1932, era de 15\$000, o equivalente, atualmente, ao montante de R\$5,45. As autoras ressaltam que este valor, aparentemente baixo para os padrões atuais, na época representava um custo alto às classes menos favorecidas, “contribuindo para o gargalo da pirâmide educacional” (BASTOS; ERMEL, 2014, p. 120).

Além dos valores cobrados, a documentação remanescente do arquivo da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública também traz registros de uma incansável luta de alunos e seus representantes legais por vagas nas escolas. Há registros de diversas reivindicações associadas ao direito à educação, tais como pedidos de isenção de matrícula, criação de classes adicionais, expansão das unidades existentes, garantia de vagas para alunos regulares já aprovados em exame de admissão e vagas para alunos ouvintes.

Isenção da taxa de matrículas: o indeferimento como norma tácita

A taxa de matrícula, que já era prevista em leis educacionais do século XIX, adentrou também nas leis do século XX. No entanto, sempre houve algum tipo de isenção prevista, que deveria favorecer uma determinada classe de pessoas mais carentes. Em 20 de julho de 1931, o então interventor federal do estado de São Paulo, coronel João Alberto Lins e Barros, promulgou o Decreto nº 5.117 (SÃO PAULO, 1931b), que regulamentava os ginásios oficiais do estado. Nesse decreto, o seu artigo 77 isentava dos pagamentos das taxas os alunos sem recursos, contanto que tivessem comportamento exemplar e aprovação plena nos exames, além de terem sido classificados como os melhores alunos do ano anterior. Para obter a isenção do pagamento da taxa, o pai ou responsável pelo aluno deveria endereçar um requerimento ao Secretário de Educação, acompanhado de atestado de pobreza assinado pelo Juiz de Paz

e com firma reconhecida, e um atestado do diretor da escola comprovando o desempenho do aluno quanto a notas obtidas nos exames finais, assiduidade e comportamento durante o ano letivo. No entanto, a análise para o deferimento da isenção da taxa da matrícula era subjetiva e, por essa razão, muitos foram os indeferimentos com a justificativa de que não foram apresentadas as comprovações exigidas por lei.

A situação foi agravada quando, em 15 de junho de 1937, uma decisão da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública proibiu a isenção de toda e qualquer taxa de matrícula de alunos que adentrassem na primeira série, independentemente da situação financeira. Uma manobra da lei, um mecanismo de exclusão bastante importante, que condenou inclusive muitos estudantes aprovados no exame de admissão a ficarem fora da escola por falta de dinheiro para arcarem com os custos da matrícula escolar.

O documento 1985_83/055 refere-se a um ofício datado de 24 de fevereiro de 1937 do secretário da Justiça e Negócios do Interior, Sylvio Portugal, endereçado ao Secretário de Educação e Saúde Pública, Cantídio Moura Campos, requerendo a concessão da isenção de taxa de matrícula à menor Odette Piazza, matriculada na 4ª série, na Escola Normal Padre Anchieta. Segundo o Secretário, a menor era filha de Mario Piazza, assistido pelo Departamento de Assistência Social. O presente ofício foi remetido ao diretor da Escola Normal Padre Anchieta, Armando Gomes Araújo, em 1 de março de 1937, com pedido de informações sobre a aluna. O diretor deu a seguinte opinião, em 6 de março de 1937: “De conformidade com as disposições vigentes, não há dispensa de taxa, porém a aluna em questão é filha de pessoa reconhecidamente pobre, mantida pelo Departamento de Assistência Social” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937a, p. 3). Em 11 de março de 1937, o secretário da Educação, pautado na opinião do diretor da Escola Normal Padre Anchieta, indeferiu o pedido do secretário da

Justiça, com o seguinte despacho: “O diretor do citado estabelecimento informa que de acordo com as disposições vigentes não há dispensa de taxas. Nesse sentido, poder-se-á responder para a Secretaria da Justiça e Negócios do Interior” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937a, p. 4).

Em 5 de julho do mesmo ano, o diretor geral do Departamento de Assistência Social, Carlos Magalhães Lebeis, reiterou o pedido ao secretário de Justiça e Negócios do Interior; em 13 de julho, o mesmo pedido foi reiterado ao secretário de Educação pelo então secretário de Justiça e Negócios do Interior, Sylvio Portugal. Um novo encaminhamento, por parte da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, no dia 13 de julho ao diretor da Escola Normal Padre Anchieta, solicitando novo parecer, desta vez pedindo observar o Ato 15 de junho de 1937: “Ao sr. director da Escola Normal Padre Anchieta da Capital, para que se digne informar, tendo em vista as instruções baixadas com o Ato de 15 de junho último,² publicado a 26 do mesmo mez” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1935, p. 5).

O diretor da Escola Normal Padre Anchieta deu a seguinte informação, em 31 de julho de 1937:

Em cumprimento á determinação acima, cumpre-me informar o seguinte:

A requerente é de comportamento exemplar e assídua;

Deixa de juntar atestado de pobreza, visto estar amparada pelo Departamento de Assistência Social, que vem justificar a condição financeira;

Foi promovida da 3^a. para a 4^a. série, em 1936, com a média 41 (quarenta e um). (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937, p. 5).

O secretário de Educação e Saúde Pública, Cantídio Moura Campos, em 6 de agosto de

1937, indeferiu, novamente, o pedido do secretário de Justiça e Negócios do Interior, desta vez nas seguintes bases:

Conforme se verifica da informação inclusa, da diretoria do citado estabelecimento de ensino, a aludida menor não preenche as condições estabelecidas pelas instruções baixadas por esta Secretaria com o Acto de 15 de junho último, pois obteve no anno passado a média geral de 41. Nesse sentido poder-se-á responder á Secretaria da Justiça. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1935, p. 10).

Pela segunda vez, o pedido foi indeferido, mas desta vez com base no Ato de 15 de junho de 1937, uma lei que não existia quando da promoção da menor para a 4^a série. O Decreto nº 5.117 (SÃO PAULO, 1931b), artigo 77, estabelecia que o aluno devesse ter bom comportamento e isso a aluna provara que tinha; aprovação plena nos exames: a aluna foi aprovada e promovida para a série seguinte; e uma das melhores alunas no ano anterior. O pedido poderia, sim, ter sido deferido no primeiro requerimento, mas faltou interesse por parte das autoridades. O Ato veio, entre outras determinações, estabelecer média mínima de 6,0 para se ser considerado “melhores alunos no ano anterior” e, dessa forma, ficou ainda mais difícil alcançar a isenção.

O documento 1985_32/055 é um pedido de isenção de matrícula, datado de 19 de fevereiro de 1937, endereçado ao Secretário de Estado de Educação e Saúde Pública, assinado por Julio Isidoro Corrêa, servente da Escola Normal de Pirassununga, requerendo dispensa de taxa de matrícula à sua filha Felícia Corrêa, aluna promovida para a 5^a série do curso fundamental anexo àquela Escola. O requerente alega perceber um modesto salário e ter família numerosa. O pedido foi indeferido com a justificativa de que a aluna foi aprovada com média inferior a 6,0. Diante disso, o genitor retornou à presença do Secretário de Educação para requerer pagar a matrícula em quatro prestações (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937b).

2 Não foi possível localizar o Ato de 15 de junho de 1937. No entanto, devido às várias leituras dos documentos pesquisados no Arquivo do Estado de São Paulo, conclui-se que o Ato estabelecia média mínima de 6,0 pontos para alcançar benefício de isenção de matrícula, além de não estar cursando a 1^a série.

Julio Isidoro Corrêa servente da Escola Normal de Pirassununga tendo requerido a dispensa da Taxa de sua filha Felícia Corrêa aluna da 5^a. série do Curso Fundamental e não tendo conseguido a referida dispensa, Vem mui respeitosamente solicitar de V.E. se digne conceder-lhe o prazo para o pagamento de taxa em quatro prestações. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937b, p. 5).

O pedido foi deferido, mas com a condição de a última prestação ser paga antes da realização dos exames finais. Esse é um exemplo de uma pessoa, comprovadamente pobre, sem condições financeiras para pagar a taxa de matrícula, que esteve diante das barreiras da lei, criadas pelo governo para justificar um valor que a ele não interessava dispor.

O documento 2028_12/949, de 1937, configura um outro exemplo de pedido de isenção de taxa matrícula, negado pelo Ato de 15 de junho de 1937. Trata-se de um pedido endereçado ao secretário de Educação e Saúde Pública, Cantídio de Moura Campos, datado de 2 de fevereiro de 1937, enviado por Euclides de Oliveira, vendedor ambulante de garapa, requerendo isenção de taxa de matrícula à sua filha Benedita de Oliveira, de 12 anos, aprovada no exame de admissão do Ginásio do Estado em Sorocaba (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937c).

Nas palavras do genitor da menor:

Euclides de Oliveira, vendedor ambulante de garapa, nesta cidade, desejando inscrever a sua filha de 12 anos, Benedita de Oliveira, que se preparou gratuitamente para os exames de admissão á 1^a. série do Curso Fundamental do Gynasio do Estado de Sorocaba para que a mesma possa estudar requer a V.Excia. o grande favor de dispensá-la de todos os pagamentos por não contar o mesmo com recurso algum. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937c, p. 2).

O diretor do Ginásio do Estado em Sorocaba, A. M. Pereira Junior, deu parecer favorável em 5 de fevereiro de 1937, com a seguinte afirmação: "A requerente allega verdade. É filha de pae pobre que não dispõe de recurso para a educação"

(SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937c, p. 5).

No dia 11 de fevereiro, a Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, com visto do secretário Cantídio de Moura Campos, emite o seguinte despacho:

A Secção informa: O artigo 77 do decreto 5117, de 20 de julho de 1931, que dá regulamento aos gynasios officiaes, estabelece: O Secretário da Educação e da Saude Pública poderá isentar dos pagamentos das taxas os alunos sem recursos, contanto que tenham tido comportamento exemplar e aprovação plena nos exames e que tenham sido classificados como os melhores entre os alunos do anno anterior. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937c, p. 6).

O documento é remetido novamente para o diretor do Ginásio do Estado para informar sobre a classificação da candidata nos exames de admissão; em 4 de março, referenciando o artigo 77 do Decreto nº 5.117 (SÃO PAULO, 1931b), o seguinte despacho:

A requerente fez exame de admissão, agora. Quanto á sua vida escolar anterior, de conformidade com o atestado anexo n. 3, deduzo preencher aqueles requisitos do decreto mencionado. A mesma foi aprovada nos exames de admissão alcançando o 20^o Lugar. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937c, p. 8).

O requerimento retornou à Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública em 1 de abril, mas somente em 7 de julho teve-se o primeiro despacho de uma autoridade educação,³ indeferindo o pedido, com a alegação de que não havia disposição legal que autorizasse o que era solicitado no processo.

Como já mencionado, o artigo 77 do Decreto nº 5.117 (SÃO PAULO, 1931b) estabelecia três condições para a isenção da taxa, desde que comprovada a falta de recurso: comportamento exemplar, aprovação plena nos exames e melhores alunos no ano anterior. A lei não foi clara ou não previu os ingressantes, ou

3 Não foi possível reconhecer pela assinatura o nome da autoridade.

seja, os aprovados no exame de admissão não tinham, obviamente, um histórico no novo nível de ensino, embora, se fosse da vontade das autoridades educacionais, essas informações seriam facilmente obtidas na escola primária frequentada pelo aluno, nível este de ensino já obrigatório na época.⁴ Se fosse, também, da vontade das autoridades competentes, caberia aqui uma emenda na lei, que viesse incluir o aluno ingressante, dirimindo, de uma vez, essa lacuna deixada na lei. No entanto, não foi isso que aconteceu.

Analisando-se as leis do período estudado, percebeu-se que todo o serviço prestado pela área educacional era taxado, e que havia uma preocupação nessa arrecadação e o aumento de isenções poderia causar um déficit no orçamento previsto pelo governo. Sendo assim, a Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, aproveitando-se dessa lacuna da lei, promulgou o Ato de 15 de junho de 1937, que, entre outras determinações, acabou com a isenção da taxa de matrícula para os ingressantes na 1ª série do curso fundamental. Este Ato tornou o ensino secundário ainda mais seletivo: uma “manobra” para dificultar o acesso das classes menos favorecidas a esse nível de ensino.

Nas palavras de Biccas e Freitas (2014, p. 64):

Se a letra da lei realizava as padronizações compatíveis com as ações governamentais, no universo das cidades, especialmente as capitais, o trabalho escolar propriamente dito também se ocupava com o inventário dos déficits acumulados pelas crianças que passavam à condição de aluno. Com tais práticas, muitas vezes a escolarização que se espalhava, mudava os cenários urbanos, mas mantinha um nível de seletividade que não colaborava com a diminuição das desigualdades sociais que se avolumavam.

No entanto, constatou-se que a exclusão antecedia o trabalho escolar, uma vez que o acesso à escola era altamente restrito. As decisões das autoridades educacionais da época, diante dos

mais diversos apelos de pais ou responsáveis para manter o menor matriculado no estabelecimento de ensino, assim como o conhecimento daquelas autoridades sobre o cotidiano das famílias, dava-lhes o poder de emitir julgamentos soberanos que não apenas selavam o destino daquelas crianças, mas revelam o lado mais elitista das decisões da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. Ainda que os casos coletados não sejam numerosos⁵ e não contemplem todo o recorte temporal, os processos são emblemáticos pela demora enfrentada pelos requerentes (o caso da aluna Odette Piazza foi solicitado em fevereiro de 1937 e só teve resposta definitiva em agosto do mesmo ano) e da quase impossibilidade enfrentada para obtenção da isenção da taxa de matrícula, mesmo quando envolvem a colaboração das autoridades do “baixo escalão” da burocracia da Secretaria.

Aprovados no exame, excluídos de matrícula

O Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), de 4 de abril de 1932, que organizou o ensino secundário, dispunha o limite máximo de 50 alunos por disciplina, não limitando o número de classes, mas estabelecia que as matrículas estivessem condicionadas às condições e à capacidade das instalações do edifício. Este dispositivo legal pode ter aberto precedentes para o Código de Educação do Estado de São Paulo, Decreto nº 5.884 (SÃO PAULO, 1933), de 21 de abril de 1933, visto que esta lei estabeleceu o limite de duas classes por turma e máximo de 45 alunos por classe, incluindo os repetentes, nos ginásios e escolas normais, e três classes na escola secundária do Instituto de Educação.

O documento 1546_25/495 refere-se a um abaixo-assinado de pais de 55 menores, endereçado ao secretário de Educação e datado de 14 de março de 1934, reivindicando

⁴ Constituição Federal de 1934, artigo 150, parágrafo único, letra a (BRASIL, 1934).

⁵ No decorrer da pesquisa, foram localizados quatro pedidos de isenção, todos indeferidos.

a revogação do art. 602⁶ do Decreto nº 5.884 (SÃO PAULO, 1933), de 21 de abril de 1933, que não permitia a criação de mais de duas classes em cada série do curso e afirmando que as crianças, embora aprovadas nos últimos exames de admissão ao Ginásio do Estado, não puderam efetuar matrícula por falta de vagas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1934a).

Alegam esses pais que os jovens sacrificaram passeios e divertimentos, enfrentaram a forte pressão exercida pela banca examinadora e que por ela foram considerados habilitados. Alegam, também, que, na qualidade de pais, tudo sacrificaram pela educação de seus filhos; que são pobres e não dispõem de recursos financeiros para matriculá-los em estabelecimentos particulares; defendem que os “ginásios oficiais”⁷ foram criados justamente para os jovens desprovidos de recursos. Transcreve-se o abaixo-assinado, que se configura mais como um apelo:

Os abaixo assinados, pais de menores aprovados nos últimos exames de admissão ao Ginásio do Estado e que não conseguiram matrícula em virtude do art. 602 do Decreto 5884 de 21 de abril de 1933 não permitir a criação de mais de duas classes em cada série do curso e sendo de 55 o no. de aprovados que não lograram matrícula por falta de vaga, e considerando esses menores prepararam-se durante um e mais anos sacrificando passeios e divertimentos próprios da idade, na esperança de verem os seus sacrifícios e trabalhos recompensados com a alegria que proporcionariam aos seus progenitores com a sua entrada para o Ginásio;

considerando que esses menores enfrentaram, destemidamente, confiados no seu preparo, a forte pressão exercida pela banca examinadora e por ela foram considerados habilitados;

considerando que esses mesmos pais que tudo sacrificaram pela educação de seus filhinhos são pobres e não dispõem, portanto, de recursos financeiros para matriculá-los em estabelecimentos particulares;

considerando que os ginásios oficiais são criados justamente para a educação dos jovens desprovidos de recursos;

considerando que nosso governo apesar de curto já muito tem feito em prol da educação da nossa mocidade e que ainda recentemente vimos com a criação de mais quatro ginásios oficiais no interior do Estado;

considerando, finalmente que, sem grandes ônus para os cofres do Estado, sereis incapazes de desamparar esse punhado de jovens com o vosso apoio, muito úteis poderão ser no futuro a sua Pátria;

vêm respeitosamente solicitar-vos a revogação ou alteração do referido artigo e autorizar a criação de classes para matrícula dos aprovados nos recentes exames no Ginásio do Estado. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1934a, p. 2).

O abaixo-assinado foi encaminhado ao diretor do Ginásio do Estado da Capital, que dá um parecer em 10 de abril de 1934 afirmando que, embora justas as reivindicações dos candidatos à admissão naquele estabelecimento, devido à deficiência do atual prédio em que estava em funcionamento o Ginásio, “mesmo com a criação de mais uma sala, não seriam atendidos todos os candidatos restantes, pois a única sala disponível comportava com dificuldade apenas trinta alunos [...]” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1934a, p. 4). Em seguida, o abaixo-assinado foi encaminhado ao chefe de Serviço de Ensino Secundário Geral e Profissional, que acolheu as palavras do diretor do Ginásio do Estado e indeferiu o pedido. Diante do parecer do diretor do Ginásio do Estado e dos demais indeferimentos, o então secretário de Educação e Saúde Pública, Christiano Altenfelder Silva, também indeferiu o pedido dos 55 candidatos aprovados no exame de admissão.

Observa-se que os pais pediam que fosse revogado o artigo da lei que limitava o estabelecimento de ensino secundário a duas classes apenas e com somente 45 alunos por classe; ignoravam o fato de que o Ginásio do Estado só comportava trinta alunos no total e que jamais

6 No Decreto nº 5.884, disponível no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o artigo é 574.

7 Termo usado de maneira recorrente nos documentos analisados para identificar os ginásios mantidos pelo poder público estadual.

seus filhos conseguiriam lograr êxito, porque o problema não estava só na lei, estava também na administração da instituição e no fato de que nem os 90 alunos previstos em lei seriam atendidos.

O diretor-geral de Educação indefere o abaixo-assinado acolhendo todos os argumentos do diretor do Ginásio (inclusive sobre a data da matrícula, que segundo este estava expirada,⁸ o que não procede, visto o abaixo-assinado datar de 14 de março, data limite para a matrícula), sem considerar a quantidade de crianças e jovens que ficariam sem estudar, mesmo aprovados no exame de admissão. Nesse exemplo, a seletividade também não estava só na lei, mas na falta de interesse das autoridades educacionais.

O documento 2077_103/910 refere-se a uma carta endereçada ao secretário de Educação e da Saúde Pública, datada de 29 de janeiro de 1936, assinada pelo senhor José Neves de Souza, que solicita matrícula para o seu filho no quarto ano primário, embora este já tenha completado essa fase. Nela o requerente Neves de Souza explica que na sua cidade, Mogi Mirim, não existia curso ginásial e ele não gostaria que seu filho ficasse sem estudar (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1936).

O diretor do grupo escolar atestou, em 29 de janeiro de 1936, que o menor Avelino Neves de Souza tinha 13 anos, bom comportamento e concluiu o curso primário, porém não fora ainda lhe expedido o diploma; que havia quatro vagas e, sendo assim, o aluno poderia frequentar novamente o último ano. Na Delegacia de Ensino nada houve contrário, sendo favorável ao deferimento. No entanto, na Diretoria de Ensino houve o seguinte despacho da Seção de Expediente Geral,⁹ em 2 de fevereiro de 1936:

O artigo 243, letra 'a', do Código de Educação, preceitua que 'serão eliminados os alunos quando concluírem o curso'. Outrossim, em

8 O art. 24 do Decreto nº 19.890 (BRASIL, 1931b), de 21 de abril de 1931, determinava que a matrícula no curso secundário seria processada de 1º a 14 de março.

9 Não foi possível identificar a assinatura do autor.

comunicado publicado em 10 de dezembro do ano próximo findo, a Diretoria de Ensino determinou que não fossem computadas, no cálculo de promoção, os alunos que, diplomados ou promovidos no fim de 1934, forem em 1935 matriculados no mesmo ano do curso. Daquella data em diante não foi permitida semelhante irregularidade, sendo, portanto, proibida a repetição de ano aos alunos promovidos ou diplomados. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1936, p. 5).

Com esse parecer, o aluno foi deixado fora da escola. De acordo com os dados apresentados por Diniz e Souza (2014), o que se pode observar é que, até o ano de 1945, a cidade de Mogi Mirim ainda não possuiria um Ginásio Estadual e, segundo Bastos e Ermel (2014), pelas leis trabalhistas da época, a idade mínima para se trabalhar era de 14 anos. As crianças abaixo dessa idade que estivessem fora da escola eram consideradas uma preocupação para a sociedade, pois corriam o risco de entrar para a marginalidade. Ainda segundo essas autoras, "a instituição da 5ª série ou a Admissão foi uma estratégia de preparar e retardar a entrada no primeiro ciclo do ensino médio" (BASTOS; ERMEL, 2014, p. 124). No documento acima dado como exemplo, o menino tinha apenas 13 anos, poderia ter frequentado novamente a quarta série (a idade máxima permitida por lei para se cursar o ensino primário era de 14 anos) e, no ano seguinte, frequentar o ginásio em uma cidade mais próxima, ou talvez trabalhar, pois a idade já lhe permitiria. No entanto, as autoridades educacionais, em nome de um artigo da lei, optaram por deixar a criança fora da escola. Cabe aqui a observação de Cavaliere Filho (2002, p. 58): "O que o legislador faz é criar a lei, mas o Direito é muito maior que a lei". A boa ou má execução da lei depende do seu intérprete, depende de todos os operadores do Direito. O autor também ensina que "interpretar é criar uma concordância aceitável entre o caso concreto e a justiça" (CAVALIERI FILHO, 2002, p. 58).

O documento 1060_40/1162 refere-se a um abaixo-assinado, datado de 3 de fevereiro de 1933 e endereçado ao diretor-geral de Ensino

Fernando de Azevedo, feito por pais de 57 candidatos à matrícula no primeiro ano da Escola Complementar anexa à Escola Normal Oficial da cidade de Piracicaba. Nele, os pais pleiteavam o desdobramento da classe de primeiro ano, e justificavam o pedido alegando a necessidade de atender o grande número de candidatos à continuação do curso. Segundo os genitores, a única classe de primeiro ano da referida escola complementar não era o bastante para atender os alunos procedentes de uma escola de aplicação e mais cinco grupos escolares de primeira ordem dentro do perímetro urbano da cidade de Piracicaba (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1933).

Nas palavras dos genitores:

Os abaixo assinados, paes de inúmeros candidatos á matrícula no primeiro anno da Escola Complementar, anexa á Escola Normal Oficial esta cidade de Piracicaba, vêm respeitosa-mente á presença de Vossa Excelência, com esta petição, a fim de exporem e requererem o que consta abaixo:

Uma única classe de primeiro anno da referida Escola Complementar não é bastante para atender ao grande número de candidatos á matrícula, em se tratando de uma cidade que, além da Escola de Aplicação, conta com mais cinco grupos escolares de 1^a. ordem dentro do perímetro urbano.

O desdobramento dessa classe é uma medida que tem sido reclamada e posta em pratica nos anos anteriores, de modo a atender aos interessados, em sua quase totalidade, sem que haja como tem acontecido nos outros anos, aumento de despesas para o Estado.

Essa medida é, de novo, uma necessidade no presente anno, sem ella, ficam todos prejudicados, pela falta de vagas para a respectiva matricula.

Assim sendo, os requerentes abaixo assignados pedem respeitosa-mente a Vossa Excellencia as necessárias providências, a fim de ser desdobrado o 1^o. Anno da Escola complementar, anexa á Escola Normal Oficial desta cidade. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1933, p. 2).

O diretor da Escola Normal de Piracicaba, Fausto Lex, deu o seu parecer em 17 de feve-

reiro de 1933, alegando que a referida petição não tinha o “menor fundamento”, haja vista a Escola Complementar ter começado o seu funcionamento com duas classes de primeiro ano e que nelas estavam matriculados todos os candidatos aprovados em exame de admissão. Diante desse parecer, e sem qualquer averiguação da veracidade das alegações do diretor da Escola Normal, a Diretoria-Geral de Ensino indeferiu o pedido das 57 crianças, que ficaram impedidas de estudar.

Como se pode observar, são vários os documentos que comprovam que a seletividade não era somente intelectual e econômica: a lei era frequentemente utilizada para mediar e justificar decisões.

Nesse sentido, chamou atenção o documento 465_72/1019, no qual um pai endereçou carta, em 12 de março de 1934, ao secretário de Educação para pedir matrícula de sua filha no Ginásio Estadual da Capital, já que ela tinha sido aprovada nos exames de admissão. Julio Frankfurter, pai da menor Mariana Frankfurter, relata que sua filha fora aprovada em rigoroso exame de admissão, concorrendo com 410 candidatos, dos quais 300 foram reprovados, mas somente seria matriculado o número de alunos suficientes para formar duas classes. Alega não ser justo uma cidade com muito mais de um milhão de habitantes ter as mesmas duas classes de primeira série que os ginásios de cidades do interior com população um centésimo menor. Pede, por fim, a abertura de mais uma classe para receber todos os candidatos aprovados, premiando, assim, os esforços por eles dispensados (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1934b).

A referida carta foi recebida na portaria da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública em 12 de março de 1934, e encaminhada para a Diretoria-Geral de Ensino, que a enviou para o Ginásio do Estado da Capital. O diretor do Ginásio do Estado da Capital deu um despacho, em 4 de abril de 1934, dizendo que o assunto da petição estava dependendo de solução do secretário. O processo foi en-

caminhado novamente à Diretoria-Geral de Ensino e até o dia 11 de abril de 1934 não se tinha ainda resposta para o caso. Como as aulas começavam em março, provavelmente, esses alunos ficaram fora da escola pelo menos por mais um ano.

Aluno ouvinte: um preparo para o exame de madureza

O Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), promulgado em 4 de abril de 1932, estabelecia, em âmbito federal, a organização do ensino secundário, a sua forma de regime e inspeção e, entre outras determinações e regras, regulamentava o exame de madureza, que consistia em atender a população maior de 18 anos que não havia frequentado a escola em nível secundário e precisava do certificado do ensino fundamental para alcançar outros níveis de ensino.

O exame de madureza visava à habilitação na 3ª e, sucessivamente, na 4ª e 5ª séries do Curso Fundamental do Ensino Secundário. Os alunos, para se prepararem para os exames, buscavam assistir às aulas nas respectivas séries do curso regular, como alunos ouvintes.

Foram localizados três documentos endereçados ao secretário da Educação e da Saúde Pública de alunos pedindo autorização para assistirem a aulas como alunos ouvintes, com base no artigo 100 do Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), inciso I. São pedidos iguais em datas e locais diferentes, com a mesma decisão do secretário da Educação.

O documento 1998_99/917 refere-se a um requerimento datado de 10 de março de 1937 e endereçado ao secretário da Educação e da Saúde Pública, Cantídio Moura Campos, no qual Jacy de Oliveira pede permissão para ser aluna ouvinte na 5ª série do Ginásio do Estado em Franca, visto que, em sua cidade, Cravinhos, não havia outro estabelecimento de ensino para ela se preparar em conformidade com o programa do curso de madureza (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937d).

O diretor do Ginásio do Estado em Franca disse não haver inconveniente no pedido, desde que houvesse vaga. Entretanto, o chefe do Serviço de Educação Secundária e Normal foi contrário à concessão de matrícula nas condições requeridas, alegando que, por razões administrativas, não se permitiam mais matrícula de ouvintes nos estabelecimentos de ensino secundário e normal, além do que, existia o fator idade, e segundo o Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), de 21 de abril de 1932, artigo 100, inciso I, a idade mínima deveria ser de 18 anos. E diz ainda mais:

Si disposições legais federaes permitem, no caso em apreço, a matrícula como ouvinte, não obrigam, entretanto, que os estabelecimentos sob inspeção a aceitem. Fica, pois, á administração a liberdade de decidir da conveniência ou não dessa matrícula. E, a nosso ver, aos nossos estabelecimentos de ensino não convirá a concessão de matrícula nas condições requeridas. Transmitta-se á Secretaria da Educação. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937d, p. 5).

O secretário de Educação e Saúde Pública, Cantídio Moura Campos, diante do parecer do chefe do Serviço de Educação, indeferiu o pedido da aluna.

Os documentos 2059_38/917 (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937e) e 2059_39/917 (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937f) referem-se a requerimentos de Paulo Cheque e Hercília Vieira de Camargo, respectivamente, datados de julho de 1937, cidade de Tatuí, e endereçados ao mesmo secretário da Educação e da Saúde Pública, nos quais ambos os alunos requeriam permissão para frequentarem como ouvintes o segundo semestre da 5ª série no Ginásio do Estado em Tatuí, uma vez que já haviam frequentado o primeiro semestre.

O diretor do Ginásio Estadual de Tatuí foi de opinião favorável à matrícula dos dois alunos. Entretanto, o chefe do Serviço de Educação Secundária e Normal deu parecer contrário, com a seguinte alegação:

Não há, na legislação estadual referente ao ensino concessão de matrícula para ouvintes. E o Sr. Dr. Secretário da Educação, em casos idênticos, em outros gynosios do interior, negou matrícula a requerentes em iguaes condições ás da peticionária, acolhendo o parecer desta Chefia que julgou taes matriculas contrarias aos interesses do ensino. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937e, p. 5; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1937f, p. 5).

Com esse parecer, assim como no relato do caso anterior, o secretário da Educação e da Saúde Pública, Cantídio Moura Campos, indeferiu o requerimento, impedindo que os alunos assistissem às aulas para a realização dos exames de madureza.

Conclui-se, pelos pareceres, uma grande preocupação em não exceder ao limite de vagas imposto pelo Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), de 50 alunos para qualquer disciplina¹⁰ e, conseqüentemente, o orçamento com classes suplementares. Outro documento emblemático traz a visão da Secretaria da Educação e da Saúde Pública¹¹ acerca do problema. Trata-se de um parecer sobre um pedido do diretor do Ginásio Estadual em Santos ao superintendente do Ensino Secundário J. Azevedo Antunes, para, junto ao secretário da Educação e da Saúde Pública, autorizar a criação de mais duas classes naquele ginásio, sendo uma de segunda série e outra de terceira série. A referida autoridade deu o seguinte parecer em 15 de março de 1939:

O presente processo é bem uma prova de que sábia é a disposição do Código de Educação limitado a 45 alunos a matrícula, pelo menos, nos primeiros anos dos ginásios. Si essa exigência houvesse sido observada, a rigor, não se verificaria a necessidade do desdobramento de classes nos anos subsequentes, porquanto haveria margem para a manutenção do mesmo número de classe, dentro do limite de matrícula estabelecido pela legislação federal, que é de 50

alunos para cada classe. Com tal critério, ficaria assegurada a matrícula média de mais 5 alunos repetentes nos demais anos do curso. Autorizada, como foi, a matrícula máxima na 1ª. série, durante os anos de 1936, 1937 e 1938, o resultado é, em virtude de reprovações, haver excesso de alunos nas 2ª. e 3ª. séries e, dahi, a necessidade do desdobramento das classes correspondentes. Há ainda a considerar que quanto maior for o número de classes, mais deficiente será o ensino dado o trabalho exaustivo que acarreta para os professores, a incapacidades (de espaço e de horário) dos laboratórios, biblioteca e museu, e a insuficiência de aparelhamento para as aulas práticas. O Sr. Dr. Secretario, no entanto, poderá atender ao pedido, dado o recurso de oportuna abertura de crédito suplementar. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1939, p. 8).

Como visto, a preocupação das autoridades educacionais era conter os gastos associados ao chamado “desdobramento de classes” causado por um suposto número excessivo de matriculados na primeira série do Ginásio nos anos anteriores a 1939. Embora reconhecessem o risco de trabalho exaustivo dos professores devido à matrícula de mais de 45 alunos por turma, nem o número de reprovações nem a necessidade de garantir o direito à matrícula eram alvo de reflexão. Da mesma forma, agiram anos antes com os alunos ouvintes: preferiram privá-los da matrícula, mantendo-os fora da escola, a ter que dispender financeiramente com desdobramento de classe, atendendo a todos os alunos indiscriminadamente.

Considerações finais

Os anos entre 1930 e 1942 significaram o período inicial da expansão do ensino secundário no estado de São Paulo. Uma primeira via de investigação para compreensão desse processo está relacionada à expansão da rede de escolas, estruturando uma nova lógica de financiamento de um incipiente sistema público de ensino e a construção de prédios escolares.

Há algumas pesquisas que avançaram significativamente nesse sentido, como Diniz e

10 Decreto nº 21.241, artigo 53, Incisos VII e VIII (BRASIL, 1932).

11 Não foi possível identificar a assinatura do autor do parecer (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA, 1939)

Souza (2014), que apontam que não houve, entre 1932 e 1934, investimentos na educação secundária; há também a constatação de Chiozzini e Andrade (2019), que pormenorizam o teor dos embates entre estados e municípios na disputa de atribuições e responsabilidades pelo ensino secundário no estado, culminando com uma intensa disputa que forjou uma nova organicidade no processo de criação e manutenção das instituições. Entre as consequências observadas, o aspecto elitista do ensino secundário se acentuou, uma vez que os valores de uma série de taxas (exame de admissão, matrícula, exames finais, emissão de certificados e construção de laboratórios) foram reajustados e repassados para a sociedade, colocando mais à margem os menos favorecidos (ANDRADE, 2019, p. 104).

A legislação educacional federal, inobstante visar à organização e à expansão do ensino secundário, impôs barreiras ao manter os exames de admissão, prever as taxas de matrícula e delimitar quantidade de classes e quantidade de alunos por classe. Sobre tais bases, a legislação educacional paulista fixou taxas de ensino, tirou a isenção da taxa de matrícula dos candidatos aprovados no exame de admissão, delimitou a quantidade de 45 alunos por classe e duas classes por série. Com relação à criação de ginásios estaduais, o governo exigiu contrapartida dos municípios, na doação de terreno, prédios e material para a instalação, relegando os mais pobres a funcionarem em prédios adaptados e de forma precária. Todas essas medidas foram grandes impeditivos, que restringiram o acesso ao ensino secundário pelas classes menos favorecidas.

A literatura sobre o assunto tem destacado que o exame de admissão foi um importante impeditivo do acesso ao ensino secundário, pelo seu caráter de seletividade intelectual. Entretanto, entendemos que houve várias outras dimensões de restrição do acesso a esse nível de ensino, conforme exposto anteriormente. As famílias, embora sujeitas a essa série de impeditivos, buscavam diante das autoridades

educacionais o direito de ter seus filhos na escola, pelos meios legais da época. No entanto, eram submetidas a decisões pautadas em interpretações e manobras da lei que, muitas vezes, até retroagiam no tempo para justificar os indeferimentos, mesmo contrariando o fim social do Direito.

Vale exaltar a importância da luta da população pelo acesso à educação. Uma luta notoriamente solitária de pais e alunos que, por acreditarem na importância da escolarização, clamavam por seus direitos das mais diversas formas: cartas, abaixo-assinados ou até mesmo pessoalmente, tentando romper as barreiras impostas para conseguir uma ascensão econômica e social. Um povo que não se deixou intimidar ou esmorecer por uma legislação engessada, impeditiva e excludente e foi em busca dos seus ideais. Um elemento a ser destacado, no entanto, é que a aprovação no exame de admissão como mecanismo seletivo não foi questionada em momento algum nos documentos analisados. Imbuídos do desejo de melhoria de sua condição, esses sujeitos traziam introjetada a seleção mediante a aferição dos conteúdos e a naturalização de processos de reprovação como componente seletivo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. S. A. de; MINHOTO, M. A. P. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 46, p. 107-118. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640074>. Acesso em: 29 nov. 2018.
- ANDRADE, Nadia Arabadgi de. **A luta pela educação: conflitos e impasses pelo acesso ao ensino secundário no Estado de São Paulo (1930 a 1942)**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; ERMEL, Tatiane de Freitas. Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao Ginásio (1930 a 1961). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA Rosa Fátima (org.). **Entre o ginásio de elite e o colégio**

popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia, MG: Edufu, 2014. p. 115-159.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

BICCAS, Maurilane de Souza; FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 20.348, de 29 de agosto de 1931**. Institui conselhos consultivos nos Estados, no Distrito Federal e nos municípios e estabelece normas, sobre a administração local. Rio de Janeiro, DF, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20348-29-agosto-1931-517916-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF, 1931b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF, 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1934, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 nov. 2018.

CAVALIERI FILHO, Sergio. Direito, justiça e sociedade. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 18, p. 58-65, 2002. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista18/revista18_58.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; ANDRADE, Nadia Arabadgi. Conflitos entre estados e municípios na expansão do ensino secundário em São Paulo (1930-1942). In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Ensino Secundário no Brasil: perspectivas**

históricas. São Luís: Edufma, 2019. p. 301-322.

DINIZ, Carlos Alberto; SOUZA Rosa Fátima. A articulação entre estado e municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1947). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA Rosa Fátima (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.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **CP-DOC**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/PaisDosTenentes/CodigoInterventores>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 4.917, de 3 de março de 1931**. Transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. São Paulo, 1931a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-4917-03.03.1931.html>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 5.117, de 20 de julho de 1931**. Regulamenta os ginásios oficiais do estado de São Paulo. São Paulo, 1931b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-5117-20.07.1931.html>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933**. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 1060_40/1162**. Abaixo-assinado de pais de alunos requerendo desdobramento de classe Escola Normal de Piracicaba. São Paulo, 1933.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 1546_25/495**. Abaixo-assinado Pedido de criação de classe no Ginásio Estadual da Capital. São Paulo, 1934a.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 465_72/1019**. Pedido de vaga a Mariana Frankfurter no Ginásio do Estado da Capital, por

Julio Frankfurter. São Paulo, 1934b.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 2077_103/910**. Pedido de José Neves de Souza para repetir a 4ª Série. São Paulo, 1936.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 1985_83/055**. Isenção de taxa de matrícula a Odette Piazza. São Paulo, 1937a.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 1985_32/055**. Isenção de taxa de matrícula a Júlio Izidoro Corrêa. São Paulo, 1937b.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 2028_12/949**. Isenção de taxa de matrícula a Benedita de Oliveira, por Euclides de Oliveira. São Paulo, 1937c.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 1998_99/917**. Permissão para ser aluna ouvinte no Ginásio Estadual em Franca, por Jacy de Oliveira.

São Paulo, 1937d.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 2059_38/917**. Autorização para ser aluno ouvinte no Ginásio Estadual de Tatuí, por Paulo Cheque. São Paulo, 1937e.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento nº 2059_39/917**. Autorização para ser aluna ouvinte no Ginásio Estadual de Tatuí, por Ercília Vieira de Camargo. São Paulo, 1937f.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA (SÃO PAULO). **Documento 436_83/1019**. Solicitação de criação de duas classes no Ginásio Estadual de Santos. São Paulo, 1939.

SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

Recebido em: 13/04/2020
Aprovado em: 24/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A COMEMORAÇÃO DAS VANGUARDAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO PAULISTA DA DÉCADA DE 1960: RECONSTRUIR O PASSADO PARA MOLDAR O FUTURO

*Natália Frizzo de Almeida (USP)**

<http://orcid.org/0000-0001-8463-7241>

RESUMO

As edições comemorativas foram produzidas nas décadas de 1990 e 2000, como fruto de reuniões de associações de ex-alunos de três escolas secundárias renovadas da década de 1960. Nas comemorações, os ex-alunos/editores denominaram a “renovação educacional” como uma “vanguarda pedagógica”. O objetivo é comparar os discursos dos livros/artigos comemorativos e compreender quais as motivações de transformar o reencontro de antigos colegas de classe em divulgação das suas experiências escolares para um público mais amplo. O aporte metodológico foi baseado nos debates de história, memória e comemoração, e partimos da premissa teórica de que o acontecimento comemorado visa sempre o seu devir. A recuperação dessas memórias propunha a retomada da expansão do ensino renovado, cujo projeto havia sido derrotado na década de 1960 com a instauração do Regime Militar.

Palavras-chave: Ensino secundário. Renovação pedagógica. Comemoração.

ABSTRACT

THE COMMEMORATION OF PEDAGOGICAL VANGUARDS OF SECONDARY EDUCATION IN SÃO PAULO IN THE 1960S: RECONSTRUCTING THE PAST TO CREATE THE FUTURE

The commemorative editions were produced in the 1990s and 2000s, as a result of meetings of associations of alumni from three renovated high schools of the 1960s. In the celebrations, the former students/editors called the “educational renovation” as a “pedagogical vanguard”. The objective is to compare the speeches of the commemorative books/articles and understand the motivations to transform, the reunion of former classmates, in disseminating their past school experiences to a wider audience. The methodological contribution was based on the debates of history, memory and commemoration and we start from

* Doutoranda em Educação, na área de concentração de História da Educação e Historiografia, pela Universidade de São Paulo (USP). Integra o Grupo de Pesquisa Intelectuais da Educação Brasileira: formação, ideias e ações (USP).
E-mail: natalia.almeida@usp.br

the theoretical premise that the event celebrated always aims at its becoming. The recovery of these memories proposed the resumption of the expansion of renewed teaching, whose project had been defeated in the 1960s with the establishment of the Military Regime.

Keywords: econdary education. Pedagogical renewal. Celebration.

RESUMEN

CELEBRANDO LA VANGUARDIA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN SÃO PAULO EN LA DÉCADA DE 1960: RECONSTRUYENDO EL PASADO PARA CREAR EL FUTURO

Las ediciones conmemorativas se produjeron en las décadas de 1990 y 2000, como fruto de reuniones de asociaciones de exalumnos de tres escuelas secundarias renovadas en la década de 1960. En las celebraciones de exalumnos / editores, se autodenominaron “restauración educativa” como una “vanguardia pedagógica”. El objetivo es comparar los discursos de los libros / artículos conmemorativos y comprender cuáles son las motivaciones para transformar, o reunirse con ex compañeros de clase, en la difusión de sus experiencias escolares pasadas a un público más amplio. El método metodológico se basó en debates sobre historia, memoria y conmemoración y sobre la base de la premisa teórica de que el evento celebrado siempre tiene como objetivo su transformación. La recuperación de estos recuerdos propuso la reanudación de la expansión de la enseñanza, cuyo proyecto fue derrotado en la década de 1960 con el establecimiento del régimen militar.

Palabras clave: Educación secundaria. Renovación pedagógica. Celebración.

Introdução

Após o levantamento bibliográfico sobre as escolas renovadas na década de 1960, percebemos que havia uma afinidade narrativa em torno de três instituições escolares: o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras¹ (1957-1969), os Ginásios Vocacionais (1961-1969)² e o Ginásio Israelita Brasileiro

Scholem Aleichem.³ Apesar de terem utilizado práticas pedagógicas semelhantes, pouco se consegue comparar as três escolas em termos

de professores de uma instituição de ensino superior, enquanto o Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem tinha uma gestão privada, sendo administrada por uma associação composta predominantemente de militantes judeus identificados com ideais de esquerda.

- 1 O Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP foi fundado em 1957 como um espaço de práticas de formação de professores e passou a ser campo de experimentação educacional para o Departamento de Educação e para os instrutores de didática. O colégio paulatinamente foi sendo reconhecido por diversas experimentações educacionais do ensino secundário e importante espaço para o desenvolvimento dos estágios dos licenciandos da faculdade. Por conta de diversos problemas administrativos e, também, decorrentes da Reforma Universitária, o colégio foi extinto em 1969.
- 2 As seis unidades dos Ginásios Vocacionais estavam submetidas à Secretaria da Educação e gozavam de uma relativa autonomia gestora. O Colégio de Aplicação da FFCL-USP, por sua vez, era gerido por um programa de formação

- 3 O Ginásio Israelita Brasileira Scholem Aleichem (GIBSA) surgiu do esforço coletivo de judeus oriundos da Europa Oriental que imigraram para São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Funcionou no bairro do Bom Retiro entre os anos de 1949 e 1981 e constituía um dos ramos do Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB), também conhecido pelo nome de “Casa do Povo”, o qual aglutinou diversos setores da esquerda. Com isso, almejavam a disseminação dos ideais antifascistas e “progressistas” no cenário social brasileiro, e, por terem uma leitura laica da sua tradição, não cultivavam na escola as práticas religiosas. Distinguiam-se, ainda, das demais escolas da comunidade israelita por defenderem o ensino da língua ídiche, em detrimento do hebraico. A partir disso, buscaram empreender “experimentações educacionais” e inovar em termos metodológicos e nas suas opções curriculares.

de gestão e da história da instituição, pois destinavam-se a públicos distintos.

Na década de 1990 e no início dos anos 2000, alguns ex-discentes e ex-docentes produziram um repertório imagético e textual sob a forma de ensaios, livros e documentários⁴ que fixaram registros memorialísticos e comemorativos sobre as respectivas instituições. Ainda que a natureza deste material seja heterogênea na forma e na linguagem, encontramos muitas afinidades narrativas entre eles. Os livros/artigos, a princípio, eram apenas fontes de consulta da pesquisa sobre a renovação educacional. Comecei a pesquisa, como juiz (GINZBURG, 2011), pois tinha como objetivo decidir quem merecia o “verdadeiro” status de vanguarda pedagógica e rastrear as origens das práticas educacionais renovadas. Ao me aprofundar nas discussões teórico-metodológicas sobre as relações entre memória e história, a grande questão não seria discutir quem era a “legítima” “vanguarda pedagógica”, mas sim por qual razão essas instituições rememoravam suas experiências escolares no presente.⁵ Ou seja,

4 Destaca-se o ensaio de Janotti e Souza (1997), respectivamente ex-professora e ex-aluna do Colégio de Aplicação da FFCL-USP, originário do projeto de levantamento de depoimentos com participação de diversos ex-alunos: *Renovação do Ensino Paulista* (JANOTTI, 2001); Janotti (2006); o livro comemorativo organizado por Rovai (2005); dois documentários, *Sete vidas eu tivesse* (2006) e *Vocacional: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a Ditadura Militar* (2011), ambos produzidos por ex-alunos do Vocacional; e, finalmente o livro organizado pelo grupo Memória Scholem (CHARNIS et al., 2008), fruto de um seminário realizado no dia 21 de outubro de 2006, no Centro de Cultura Judaica de São Paulo, e organizado a partir da iniciativa do Grupo Memória Scholem, formado por ex-alunos que realizaram seus estudos no Ginásio durante a década de 1970.

5 Quando referenciar “o presente” ou a “atualidade educacional”, estamos tentando retomar a linha argumentativa desses sujeitos/atores. E apesar dos dispositivos narrativos terem 10/15 anos de diferença, os sujeitos têm o mesmo balanço de crise sobre a educação “na atualidade”, do mesmo jeito que anunciam as práticas renovadas como pedagogia atual, ou de vanguarda para o presente. A nosso ver, é apenas um estereótipo do que é a educação na atualidade e a escola pública, como o combo da “renovação pedagógica” é um molde criado para solucionar a “crise” deste modelo escolar. Outro estereótipo criado nesses dispositivos é o que é a “educação tradicional”. Não é nosso objetivo principal, mas retoma os argumentos defendidos por Aquino e Boto (2019, p. 14) sobre o novo e velho imperativo do ideário escolanovista, no qual “quando se

os registros deixaram de ser apenas fontes e viraram o próprio objeto da pesquisa.

Assim, as edições comemorativas reafirmam a importância histórica daquelas experiências educacionais e traduzem o desejo de divulgação das práticas do passado para um público mais amplo. O que levou grupos de ex-alunos de escolas renovadas a promover, a partir do reencontro da turma da escola, comemorações sobre a instituição em que estudaram. Afinal, o que se comemora quando se relembra uma instituição escolar? Procuramos estabelecer conexões com as memórias referentes à escola renovada, delineando quais as práticas pedagógicas evocadas pelos ex-participantes ao autoproclamarem suas escolas enquanto “vanguarda pedagógica”.

Tendo em vista as suas vivências no passado, eles mobilizaram recursos e instituíram eventos que permitiram materializar uma versão para a história das práticas educacionais dessas instituições. Ao manipular de maneira caleidoscópica os diversos registros memorialísticos sobre sua antiga escola, os ex-alunos cristalizaram uma versão para a história da instituição e traçaram elementos que conferem uma identidade entre o grupo no presente. Neste sentido, a edição comemorativa fornece pistas sobre o exercício de atribuir um sentido ao passado com base na atualidade.

Por isso, o objetivo deste artigo é compreender tanto as motivações que levaram à rememoração, nesse contexto específico, quanto a seleção das memórias em relação aos usos (e abusos) que se fazem desta no presente. Entretanto, cabe destacar que não temos como finalidade estabelecer regras sobre o ensino na atualidade, nem traçar comparações entre experiências passadas e atuais, ou ainda questionar o valor e a importância dessas iniciativas e muito menos defini-las. Nosso intento é

arregimenta determinada noção de crise dos protocolos escolares canônicos, estes abrigados doravante sob a insígnia de ensino tradicional ou conservador”. Assim “o lema da inovação pedagógica parece ter-se convertido, desde a aurora escolanovista, em uma espécie de consenso genérico entre os teóricos do campo educacional” (AQUINO; BOTO, 2019, p. 14).

compreender o processo de construção dessas memórias educacionais e o que elas propõem para a melhoria da educação, assim como identificar as contradições implícitas nesses discursos.

Os livros comemorativos: História, Memória e comemoração

A memória coletiva não é estática e faz parte do processo de (re)construção constante no presente. Alvo de um processo negociado entre diversos atores sociais e em constante transformação. O passado, desse ponto de vista, não é uma entidade rígida e fixa, mas sim, ao mesmo tempo, permanente e mutável. Permanente, pois não é possível alterar o que aconteceu, e mutável por adequarmos o acontecido conforme aos anseios do presente (BURKE, 2000).

Segundo Pollak (1989), assim como o esquecimento, a lembrança participa da construção da identidade. A partir da noção de memórias em disputa, o trabalho de enquadramento da memória reinterpreta continuamente o passado em razão dos embates travados no presente pelos grupos detentores da memória. Assim, a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, além de definir seu lugar respectivo, como também as oposições irreduzíveis. Segundo esse autor, há um trabalho de enquadramento da memória ao enfatizar datas, personagens, acontecimentos, como também, queremos demonstrar nesse trabalho, em relação às práticas de ensino.

Contudo, a comemoração busca forjar uma identidade a essas comunidades, por não se tratar mais de uma operação natural. Dessa forma, ao anunciar o fim da história-memória, Nora (1993) aponta para a emergência de lugares de memória. Esse conceito é importante, pois justifica o que esse autor enunciará como a “Era das Comemorações”. Na medida em que a memória não é mais uma prática social e não é

mais vivenciada, é necessário forjá-la. Segundo Rioux (1998, p. 328), “a febre das comemorações revela a existência de uma obsessão pela memória nos dias atuais”.

Nesse mesmo sentido, Connerton (1993) destaca que os eventos comemorativos não são inócuos: expressam estratégias de controle do passado para poder comandar o presente. Na medida em que o ressignificam no presente, o passado pode se apresentar como instrumento de reflexão da atualidade. As celebrações significariam o alimento que fortifica as narrativas coletivas e reforçam os acontecimentos que marcaram a memória coletiva. Sendo assim, a seleção da lembrança passa essencialmente à instrumentalização da memória, para impedir o esquecimento. Na comemoração, revive-se de forma coletiva a memória de um acontecimento, considerado um ato fundador. Há também a sacralização dos grandes valores e ideais de uma comunidade, buscando-se, nesse sentido, a significação do passado lembrado, para seu uso no presente (OLIVEIRA, 2000).

As comemorações permitem refundar e reatualizar identidades, ambicionando criar uma linearidade capaz de domar a descontinuidade do tempo. Sacraliza-se uma memória em comum fundamentando uma memória coletiva e um local, nos quais se (re)criam as tradições nacionais ou comunitárias. Portanto, a unidade impossível do momento é ocultada pela celebração da união passada. Sendo assim, quais os motivos de comemorar essas experiências no presente? Qual o conjunto de memórias que esses grupos mobilizaram para relembrar essas instituições?

Os livros comemorativos renovam e perpetuam, portanto, mitos, façanhas e nomes caros a essa comunidade, pontos nodais de narrativas que promovem a identidade [...] Os memorialistas e historiadores em suas crônicas, bibliografias e volumes comemorativos cumprem a função de guardiões de um imaginário social, mediante o qual erigem e expõem ao público a autoimagem preferida do profissional, a missão da escola que o forma e, por desdobramento, sustentam a legitimidade de projetos de intervenção social

que sustentam. (BONTEMPI JÚNIOR; LANÇA; SILVA, 2014, p. 10).

Os volumes comemorativos analisadas por Bontempi Júnior, Lança e Silva (2014), por exemplo, o caso da Escola Politécnica e as biografias dos diretores da instituição, buscam ressaltar uma autoimagem, a missão da escola, o aluno que pretende formar e reafirmar uma legitimidade da instituição. Esses são guardiões de um imaginário social e de identidade dos alunos. Agora, o que se comemora quando se rememora um conjunto de instituições de ensino secundário que não existem mais? O que se busca naturalizar em relação ao passado? Quais as intenções de, no presente, comemorar-se essas experiências?

As comemorações da renovação pedagógica

Os Vocacionais têm uma maior quantidade de produtos memorialísticos, pois existiram em maior número, foram objeto de inúmeras pesquisas (ASSOCIAÇÃO DOS EX-ALUNOS, EX-COLABORADORES E AMIGOS DO SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020) e houve uma preocupação maior com a guarda da documentação das escolas. Cabe destacar que a comemoração do Vocacional é a mais elaborada dos três casos, pois houve um conjunto de dispositivos que celebraram a sua memória, organizada pela Associação dos ex-alunos e Amigos do Vocacional (Gvive), fundada contemporaneamente à produção do livro (ROVAI, 2005) e do documentário *Sete vidas eu tivesse*, em 2006. Em comparação, o Colégio de Aplicação até hoje não tem uma associação de ex-alunos organizada de forma orgânica e o GIBSA teve o Grupo Memória Scholem que atualmente está voltado à reconstrução do Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB) (ALMEIDA, 2015).

Essas são as razões pelas quais há um peso maior para os discursos referentes aos Ginásios Vocacionais, embora estejam também

presentes nos outros trabalhos. A importância de uma associação de ex-alunos como o Gvive é ressaltada por Joana Neves (2010), que, ao desenvolver um trabalho de reconstituição da memória do sistema de ensino vocacional, o qual a ajudou na recuperação de fontes para seu trabalho, declarou:

[...] o fato de muitos desses agentes ainda se reunirem como um grupo identitário – a *família vocaciana* – e se manifestarem em tantos eventos concretos: encontros, seminários, festas, como virtualmente por meio de sites e e-mails. A Associação dos ex-alunos e Amigos do Vocacional – GVive – desenvolve um trabalho de reconstituição da memória do sistema de ensino vocacional, reunindo e produzindo documentos escritos, vídeos e fotos e registros toda a sorte que têm por objetivo o resgate de uma história vivida, mas sentida na memória das pessoas como ainda viva, contínua e sem fim [...] Não pense, porém, em unicidade, homogeneidade ou consenso sobre o significado de uma experiência que marcou, indelevelmente, a vida daqueles que participaram. (NEVES, 2010, p. 12, grifo do autor).

Em certo sentido, concordamos com essa autora em que não existe uma homogeneidade sobre os significados da experiência, entretanto existe uma aproximação nas motivações da rememoração no presente. Como membros de uma família que compartilha a mesma formação, eles procuram restaurar os laços de pertencimento ao grupo, no caso, dessas intuições educacionais. A memória ancorada nas referências do passado alimenta-se da seleção das práticas pedagógicas, tornando-se promessa de futuro, como aponta Pollak (1992). Os conflitos, então, são diluídos a favor da comemoração e, baseados nos exemplos do passado, apresentam-se como prescritivos para a transformação da educação na atualidade. Outra questão fundamental é a ideia de concepção de uma família *vocaciana*; existe uma criação de identidade entre esses ex-participantes que justifica a importância histórica da comemoração. A introdução do livro sobre o Scholem apresenta características análogas

A qualidade educacional do Scholem se manteve até o final. Foi um apagar de luzes doloroso e traumático para os envolvidos. Após os 25 anos que nos separa daquela data, o Scholem se mantém vivo nas pessoas que de alguma forma participaram dessa experiência: professores, alunos, diretores, pais. O legado de uma vanguarda pedagógica não se perdeu. Os caminhos abertos por tantos idealistas e entusiastas ligados à ‘Casa do Povo’ inspiraram novas sendas, em busca de uma educação de qualidade no Brasil. Voltar os olhos para estas histórias, recuperando a herança afetiva e desvelando a competência educacional, com iniciativas como a que desenvolve agora o Grupo Memória Scholem, é uma forma de melhor compreender o diferencial desta escola que tantas raízes deixou. (STAROBINAS, 2008, p. 18).

Nesse trecho, Starobinas (2008) estabelece uma identidade coletiva para esse grupo. Utilizando termos como “vanguarda” ou “abertura de caminhos”, seus protagonistas são colocados como desbravadores e inventores de uma nova pedagogia que inspirou as novas gerações. De forma semelhante aos vocacionais, apesar do fim dessas experiências, afirma-se a “memória que permanece viva”, que “inspirou novas sendas” e tem raízes a serem resgatadas. Não obstante, a alegria do reencontro e a motivação para a reconstrução dessa memória são comuns e “vivas” também no Colégio de Aplicação, como indica a passagem do texto de Janotti e Souza (1997), quando cita o trabalho de “recuperação dessas memórias” por meio de depoimentos:

Certamente, poucas vezes encontra-se tanto entusiasmo para a realização de um trabalho exigente como este da parte de pessoas com mais de 40 anos de idade, de profissões mais diversas e com encargos de família. [...] perceber a importância da experiência passada tem sido motor, incrementado pela afetividade, que impulsiona a todos. (JANOTTI; SOUZA, 1997, p. 278).

A reafirmação constante da importância da recuperação dessas instituições e as motivações pelas quais cativam e mobilizam esses agentes no presente é comum nessas três experiências e corrobora os argumentos desenvolvidos por Nora (1993), de que as operações

de memória já não são naturais. Dessa forma, demonstrando o esforço dessas comunidades escolares extintas que precisam da vigilância comemorativa, como a criação de associações de ex-alunos, senão a “história depressa as varreria” (NORA, 1993, p. 13). Como veremos adiante, existem alguns pilares em comum que se apresentam nesses trabalhos e embasam a memória do ensino renovado na década de 1960. Essas três experiências possuem pontos de contato, pois partem da crise no sistema de ensino público iniciada na década de 1970, que espelha tanto a corrosão da identidade profissional dos professores (representada por eles como uma profissão de prestígio), quanto a baixa qualidade de ensino das escolas públicas na atualidade.

No que tange à definição da escola renovada,⁶ partem do contraponto ao “ensino tradicional” estereotipado, de certa forma, como distante do discente, que seria receptor passivo de um conhecimento abstrato imposto pelo professor, enquanto as disciplinas não estabeleceriam nenhuma relação com a realidade do aluno. Argumentos semelhantes aparecem no texto dos organizadores do livro comemorativo do Scholem, que o colocam como uma escola que “[...] rompia com a camisa de força do ensino tradicional” (STAROBINAS, 2008, p. 13). Nesse sentido, definem as escolas renovadas como inovadoras, que formam o aluno consciente, “[...] apto a compreender e analisar a realidade em que está inserido” (TAMBERLINI, 2005, p. 33). Na passagem a seguir, um dos textos define a escola renovada:

A equipe do Ensino Vocacional identificou-se com os princípios do ensino renovado. Este pode ser definido como um ensino de cunho transformador que objetiva formar o educando integralmente, desenvolvendo-lhe tanto as aptidões teóricas, quanto as práticas, para que ele se torne capaz de atuar na sociedade em

6 As práticas educacionais renovadas estavam relacionadas com as missões brasileiras que realizaram estágios nas *classes nouvelles* em Sèvres, na França. Desta forma, algumas práticas se aproximavam nessas instituições pela circulação de ideias entre os educadores da década de 1960 (CHIOZZINI; VIEIRA, 2018).

que está inserido. O professor é uma espécie de orientador que cria situações educativas que propiciam o desenvolvimento das potencialidades do aluno. (TAMBERLINI, 2005, p. 33).

Apesar do excerto se referir aos Ginásios Vocacionais, ele bem que poderia corresponder a qualquer uma das três escolas analisadas. Assim, a renovação pedagógica é definida como uma proposta educacional preocupada com a formação integral do educando, levando o jovem a conhecer sua personalidade, interesses e aptidões. O aluno passa a ser ativo construtor do conhecimento e as disciplinas partem do cotidiano para questões mais gerais, “deixando” de ser abstratas. A avaliação é descrita como parte do processo educativo e não como medição quantitativa de memorização de conteúdos desconectados da realidade do aluno. Sob este enfoque, o professor atua como mediador entre os alunos e o conhecimento, abandonando a postura de transmissor de informações. Nas memórias dessas escolas exaltam-se os trabalhos em grupo e a construção coletiva dos conceitos, em especial os estudos de meio, considerados avançados para a época. Os docentes, por sua vez, relatam que passaram a se sentir educadores e não somente professores e, nesse sentido, trabalhavam com entusiasmo, além de destacar as relações de proximidade com os alunos. Como exemplo apontamos o depoimento de Balzan (2005), que tece comentários sobre a formação de professores realizada pelo Vocacional:

[...] o Vocacional, embora não tivesse como objetivo a formação de professores, acabou por formar toda uma geração de excelentes professores e, mais do que isso, educadores, aqui ocorre o contrário: os cursos oferecidos aos jovens universitários, apesar de voltados para a docência, não conseguem despertar a paixão, o entusiasmo, a vibração, tão comum aos professores formados no Vocacional. (BALZAN, 2005, p. 141-142).

No cotidiano escolar, as memórias desses participantes declaram a felicidade que era ir para a escola que os ensinava a aprender. Muitos relatam que se sentiam mais livres,

que podiam se expressar nas aulas, tanto para expor opiniões como artisticamente. Os alunos ressaltam a importância na sua formação das atividades culturais promovidas pelas escolas, de leituras significativas e idas ao teatro, bibliotecas e cinema. Também descrevem que conviviam harmoniosamente, independentemente das suas diferenças, especialmente étnicas⁷ (no caso do Scholem), sociais e econômicas – mais comuns no caso dos Ginásios Vocacionais e do Colégio de Aplicação.

Os alunos vinham de todas as classes sociais. Só mais tarde compreendi que meu perfil de filho de trabalhadores fazia parte da própria proposta pedagógica. Na mesma classe, havia filhos de empresários, de pequenos comerciantes, de profissionais liberais da classe média, e colegas de origem ainda mais humilde que a minha. O filho da patroa para quem minha mãe lavava e passava roupa era meu colega de classe. (BIANCHARELLI, 2005, p. 156).

O tom das afirmações no relato de um aluno do Vocacional é muito comum nas memórias referentes a essas instituições. Rovai (2005), por exemplo, afirma que a equipe do SEV buscou reformular o seu processo de seleção, tendo em vista assegurar o “[...] direito à educação de forma mais equitativa”, pois “ao combater as assimetrias de oportunidades, visava ampliar o acesso à educação para os segmentos sociais de menor renda” (ROVAI, 2005, p. 44). Rovai (2005, p. 51) chega a afirmar que “[...] foi a primeira vez, talvez a única, em que filhos de operários e intelectuais partilharam das mesmas oportunidades de educação”. O diretor do documentário (VOCACIONAL, 2011) selecionou, nas diversas entrevistas, que não havia diferenças de classe e todos conviviam de forma solidária. Como exemplo, cita que trocavam materiais e usavam os mesmos uniformes, sinônimos de igualdade. No final chega a afirmar que “o Vocacional é a escola do rico e do pobre, que forma gente que pensa” (VOCACIONAL, 2011).

7 “Esta convivência entre judeus e não judeus, brancos e negros e também índios contribuía para um cotidiano escolar que incorporava as diferenças dentro da sala de aula com naturalidade” (STAROBINAS, 2008, p. 17).

Da mesma forma, Souza e Janotti (1997) se contrapõem às críticas de que as escolas renovadas eram elitistas, argumentando e selecionando depoimentos de alunos oriundos de famílias de classe média baixa e, portanto, não compunham as elites que defendiam os seus privilégios de acesso aos níveis mais altos de escolaridade, como o ingresso no ensino secundário e no superior. Essas autoras exploram de forma dualista a qualidade de ensino, isto é, ou se defendia a qualidade ou a democratização do ensino, sendo que se declaram como portadoras da “democratização de qualidade”, pois, naquele período, não eram ideias que poderiam coexistir. De certa forma, elas se posicionam não apenas em relação aos debates daquele período, mas também em relação às leituras posteriores realizadas a partir dessas experiências educacionais. Por exemplo, para Saviani (2007), o movimento renovador das décadas de 1950 e 1960 é a realização dos ideais do movimento da “Escola Nova”, que não aboliu a escola convencional, pois estava mais voltada para a adoção de modelos que atendessem às exigências da pedagogia do que às necessidades do contexto socioeconômico do período. A reforma foi uma maneira radical de levar a cabo os ideais liberais que afirmavam o poder do conhecimento como forma de acabar com a opressão e a ignorância dos homens. Apesar da tentativa de inovar em termos curriculares, esse autor defende que foi uma renovação da educação destinada à elite.

A ‘escola nova’ é que constitui uma exceção, organizando-se a título de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e destinados a reduzidos grupos de elite. O movimento da ‘escola nova’ não logrou constituir-se em ‘sistema público de ensino’ e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados nas escolas oficiais. (SAVIANI, 2007, p. 158, grifo do autor).

Warde e Ribeiro (1989) também defendem que o movimento de renovação educacional teve um caráter socialmente conservador. Apesar de almejar aumentar a qualidade de ensino, acabou servindo a um número limitado de alu-

nos devido à falta de verbas, pois eram projetos dispendiosos. Nesse sentido, a legislação abria caminhos para as mudanças educacionais, mas estas não penetraram na ampla estrutura do sistema educacional.

Segundo Chiozzini (2014), a bibliografia sobre os vocacionais aponta que, embora as escolas atendessem uma pequena parcela da população, defendiam políticas educacionais voltadas para a expansão quantitativa do ensino secundário. Por exemplo, Fontes (1999) defende que, na década de 1960, o movimento de Renovação Educacional atuaria em um duplo sentido democrático: “[...] de um lado, propunha mudanças no interior da escola e, de outro, a expansão do ensino para novos públicos, e não mais direcionado às elites” (FONTES, 1999, p. 16). Assim como Chiozzini (2010), apresenta que a ênfase dos renovadores na qualidade do ensino esteve sempre conjuminada com proposições políticas que previam a expansão das experiências de ensino renovadas. Embora o governo não atendessem toda a demanda pela educação no mesmo nível de qualidade, para os renovadores esta questão esteve sempre atrelada ao seu projeto de expansão do ensino. As divergências entre eles situavam-se em torno dos questionamentos sobre como se daria essa expansão.

Janotti e Souza (1997), seguindo a mesma linha argumentativa, justificam as dificuldades de expansão das experiências de renovação pedagógica para todo o sistema de ensino, em razão da política educacional imposta pelos militares:

Em síntese podemos afirmar que em nome de uma equivocada ideia de democracia, rejeitaram-se opiniões em defesa da qualidade, como se todas fossem oriundas de uma mesma concepção elitista e ressentida de ensino. Usando esses sinuosos argumentos extinguiu-se sumária e abruptamente todas as experiências de ensino renovado da época. Basicamente, nada impedia que a defesa de um ensino aberto a todos fosse também a defesa de um ensino de qualidade. Nem havia provas de que a denúncia dos professores em relação à queda da qualidade de ensino fosse, necessariamente, fruto da rejei-

ção à presença em sala de aula de alunos pobres. De qualquer maneira, durante muitos anos, esta acusação pesou sobre os professores e serviu para acobertar a complexidade de causas que, de fato, em pouco mais de vinte anos, levaram a uma inegável deterioração do ensino público [...]. **Foram extintos, dessa forma, lugares onde se podia cultivar utopias de ensino e a livre circulação entre cultura e educação que as experiências de ensino renovado sustentavam e praticavam.** (JANOTTI; SOUZA, 1997, p. 271, grifo nosso).

Segundo essas autoras, a ampliação do acesso do ensino engendrada nesse contexto levou à deterioração de um ensino de qualidade e as escolas renovadas foram abruptamente extintas. Esses casos levam em consideração somente os Ginásios Vocacionais e o Colégio de Aplicação-FFCL, que foram extintos em 1969. Destacamos que, apesar de aparentemente isso não estar efetivamente ligado ao Scholem, pois se tratava de escola de gestão privada, as memórias que foram engendradas em relação ao Regime Militar sobre o método de ensino renovado utilizam argumentos muito próximos. Nesse sentido, apesar de o GIBSA não ter sido fechado, ele foi perseguido pelos mesmos motivos, ou seja, por ser um espaço de cultivo de utopias e de livre circulação de cultura e educação (STAROBINAS, 2008, p. 16).

A necessidade de reafirmar esses fatores se deve à busca de reiterar no presente a experiência educacional como cultivadora de ideais democráticos, que permitia o acesso de todas as classes sociais. No entanto, esse período não pode ser entendido se não se levar em consideração o acesso restrito à educação, pois, embora houvesse a presença de muitos alunos originários de “classes menos favorecidas”, como apontam Janotti e Souza (1997), o sistema de ensino permanecia elitizado e de difícil acesso para significativa parcela da população.⁸ Apesar de toda a boa vontade percebida

8 As pesquisas mostram que no início da década de 1960, somente 55% da população em idade escolar concluía o primeiro grau (alfabetização), ou seja, menos da metade da população em idade escolar passaria pelo seletivo exame de admissão (OLIVEIRA, 2007). “De 1000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano, somente 466

nas três celebrações das escolas renovadas de inserir todos os segmentos da sociedade, tais argumentos não se sustentam, pois estavam arraigadas em um sistema educacional elitista e excludente. A asserção, porém, de que as escolas renovadas eram elitistas não denega a importância histórica dessas experiências, como afirmam outros autores. Saviani (1989, p. 25), por exemplo, defende que o movimento de renovação educacional “[...] aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais”.

A referência constante ao argumento de defesa das escolas renovadas serem elitistas, no entanto, busca muito mais do que isentar essas experiências de uma exclusão das demais classes sociais, procura referendar sua importância para recuperar essa proposta pedagógica no presente. A ampliação do ingresso à educação nas últimas duas décadas no Brasil – tendo em vista que boa parte da população em idade escolar tem acesso à educação – seria, para estes educadores que comemoram essas experiências, de conferir qualidade para essa educação de massas. Afinal, o que poderia ser melhor do que um projeto democrático que atenda a todas as camadas sociais, ancorado em experiências que já deram certo no passado? Nesse sentido, acreditamos que esses grupos buscam reafirmar um projeto de educação para o presente baseado em suas experiências passadas.

O ensino renovado e a vanguarda pedagógica

As memórias dos ex-participantes sobre a renovação pedagógica estão atreladas a sua

atingiram a segunda série em 1961. Isso significa uma taxa de evasão de 44% no primeiro ano. De cada 1000 alunos que iniciaram no mesmo ano a primeira série, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Em 1971, a reforma do ensino básico estendeu de 4 para 8 anos o ensino fundamental (primeiro grau), mas isso não chegou a alterar substancialmente o índice de evasão escolar.” (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 29).

reafirmação enquanto vanguardas; quanto a isso o Grupo Memória Scholem não é uma exceção. Nos dispositivos comemorativos dessas instituições, esses grupos reafirmam práticas educacionais muito avançadas para o seu tempo histórico, adiantadas para a década de 1960. A nosso ver, a recuperação dessas memórias da renovação educacional na atualidade, exaltadas como uma proposta vanguardista, é portadora de um traço melancólico e saudosista dessa experiência partilhada que foi perdida e deveria ser resgatada na atualidade. Nesse sentido, apresentam proposições para a educação no presente, baseadas nas suas práticas educacionais do passado, se autoproclamando uma pedagogia ainda atual e, portanto, de vanguarda.

É exatamente nessa direção que se encaixa a avaliação de Rovai (2005), que pode ser estendida aos outros grupos de ex-alunos ao afirmar que o diferencial do livro é trazer o conhecimento de uma iniciativa que deu certo e que traz intrinsecamente o germe da atualidade. Da mesma maneira, as experiências geradas no contexto das escolas vocacionais também parecem investidas de valores e significados que transcendem o passado, conforme sugere Tamberlini (2005) ao apontar que os Ginásios Vocacionais, por terem sido fundados em valores humanistas, e em decorrência disso, fez com que eles “possua[m] uma carga de atualidade eterna” (TAMBERLINI, 2005, p. 47).

No documentário *Sete vidas eu tivesse* (2006), Rovai salienta que, apesar da resistência da Universidade em relação aos Vocacionais, todas as práticas que foram gestadas nessas escolas, posteriormente, foram transformadas e apropriadas pelo discurso acadêmico. A argumentação apresentada por Fanny Abramovich (2008) é muito enfática ao sublinhar que não aprendeu nada com os professores da Universidade de São Paulo (USP), instituição na qual ela se formou. Na avaliação que faz sobre a sua trajetória intelectual e profissional, ela ressalta o fato de que foi na experiência com os alunos que aprendeu a dar aulas de arte. Nesse sentido, ela coloca em segundo plano o lugar atribuído

às teorias, reafirma a importância da prática e da relação com os alunos, considerando a formação acadêmica desnecessária perto da intuição que tinha com as crianças. Com argumentação análoga, o livro comemorativo do Ginásio Vocacional (ROVAI, 2005) ressalta práticas educacionais daquele período como a interdisciplinaridade, a participação dos alunos nas decisões da escola, o trabalho em torno de determinados conceitos-chave. Assim, o Vocacional fez melhor na prática do que a teoria acadêmica havia conseguido elaborar para propor mudanças ao sistema educacional tradicional.

Esses são apenas alguns exemplos das ‘novidades pedagógicas’ que consagravam uma a uma o avanço da proposta pedagógica educacional, que **as experimenta em um contexto histórico em que essas questões apenas se insinuavam na leitura e no debate acadêmico [...] é com propósito de mostrar a Vanguarda de seus pressupostos, do modo de sua organização curricular e da articulação teoria e prática**, que propus a alguns colegas, com estudos acadêmicos realizados sobre essa experiência a divulgação para um público maior que das universidades [...] que encontram referências nossas no fazer pedagógico. (ROVAI, 2005, p. 20, grifo nosso).

Podemos notar que as marcas de comemoração dessas experiências são os avanços teóricos na área pedagógica adquiridos na prática das escolas renovadas. Como apontam Janotti e Souza (1997, p. 271), as “[...] lembranças dos participantes expressam o sentimento de ter vivido um momento histórico importante do ensino de qualidade, interrompido bruscamente pela repressão da ditadura militar e pelos equívocos dos rumos da política educacional”. Esse balanço é realizado nos documentários, livros comemorativos, depoimentos e, não raro, nas falas dos próprios investigadores dessas experiências. Joana Neves (2010), ex-professora de Estudos Sociais no G.E.V. Embaixador Macedo Soares (Barretos),⁹ em pesquisa de doutorado retrata as marcas indelévels na

⁹ A autora foi professora de estudos sociais em Barretos de 1965 a 1969, conforme descrito na sua tese.

vida dos alunos. Ela registrou que, apesar das críticas e divergências que possam ter existido contra a experiência dos Vocacionais, os estudantes entrevistados “[...] não são capazes de colocar em questão o persistente e, absolutamente, majoritário reconhecimento da força inovadora de uma experiência interessante e original” (NEVES, 2010, p. 25).

Reafirmamos que não se trata aqui de questionar a importância das experiências de ensino, mas reconstituir a linha argumentativa dessa comemoração e as proposições para a educação atual. Em uma fala contundente, Newton Balzan (2005) condensa as atitudes de celebração das escolas renovadas a que queremos dar ênfase. No livro sobre o Vocacional, ele retrata a sua trajetória profissional. Quando foi fazer seu pós-doutorado na década de 1980 na Universidade de Harvard, diz ter se deparado com uma tese sobre uma experiência educacional que “tinha fortes traços de semelhança com o Vocacional”, mas durou somente quatro anos. Assim ele conclui a comparação:

Se no nosso caso, o regime militar foi o responsável pelo encerramento de oito anos de experiência, taxando-a de subversiva, lá a mesma acusação foi feita por uma das vertentes da Igreja Protestante.

Pude extrair duas conclusões a partir da leitura que fiz.

A primeira delas: o fim das duas experiências, até certo ponto coincidente, infelizmente vem comprovar a hipótese de que **a educação, para não enfrentar barreiras, deve vir sempre a reboque dos avanços sociais. Cada vez que propostas inovadoras pretendem situá-la lado a lado com a sociedade – ou, mais grave ainda, adiante dela** – as mesmas são acusadas de subversivas, desarticuladoras do saber, fracas quanto aos conteúdos e até mesmo imorais. Daí à extinção é apenas questão de tempo.

A segunda: se uma das universidades de maior prestígio do mundo – **senão a mais notável – conduziu uma séria e arrojada experiência pedagógica que, sob diversos aspectos ficou aquém da experiência do Vocacional, há possibilidade de esta última ter sido a mais profunda e brilhante do século XX.** Com isso

não pretendo afirmar que o Vocacional tenha sido a melhor escola do mundo, não estou ignorando as falhas havidas ao longo dos anos em que ele existiu tampouco negando que poderia ter dado mais frutos do que acabou dando. Estou apenas constatando que dificilmente a história da educação acabará descobrindo algo mais significativo que o Vocacional ao longo do século passado e no começo do atual. (BALZAN, 2005, p. 143, grifo nosso).

Esse texto traz a marca significativa da comemoração. Em primeiro lugar por conceder o crédito para o Vocacional não só de Vanguarda Pedagógica, mas como a maior experiência educacional do século XX. Ademais, Balzan (2005) protagonizou diversos embates internos que permearam seu trabalho nos Vocacionais, por exemplo, Chiozzini (2010) aponta que o professor foi demitido em 1967 por se contrapor às ideias de Maria Nilde Mascellani, e também Joana Neves (2010) ataca-o impetuosamente em sua tese.¹⁰ Nesse sentido, podemos perceber no relato de Balzan (2005) que essas divergências do passado foram apenas pequenas falhas, mas que, se solucionadas, só engrandeceriam mais a história da instituição. No texto comemorativo, as diferenças existentes no passado se diluem em benefício da comemoração. Portanto, é possível destacar

10 Chiozzini (2010), em sua dissertação, cita uma entrevista de Balzan, na qual ele descreve os “embates” com os professores mais “engajados”, caracterizando-os como “antipáticos” e que olhavam os mais antigos com “desprezo”. Em sua tese, Neves (2010, p. 313) responde tal acusação: “A falta de entrosamento, resultante de alguma inexplicável deliberação da administração do SEV ou de idiosincrasias pessoais, era o único motivo para esse tipo de avaliação sem fundamento e, em certo sentido, irresponsável. Simpatias ou antipatias à parte, os professores que se destacaram como lideranças políticas no segundo ciclo eram profissionais competentes que mantinham a mais correta postura de educadores. De fato, eram pessoas comprometidas e engajadas politicamente que, por isso, sofreram diretamente a repressão da ditadura. Nenhum deles, porém, pretendeu usar o Sistema de Ensino Vocacional como massa de manobra.” Já Chiozzini (2010, p. 141-142), aponta que “[...] o fato é que houve a demissão de grande parte da equipe em fins de 1968 e isso foi parte de uma reestruturação profunda dos Ginásios Vocacionais”. Um dos demitidos em 1968 foi Balzan, que era supervisor da área de Estudos Sociais. Segundo Chiozzini (2010), as demissões estiveram ligadas à construção da hegemonia das propostas defendidas por Maria Nilde Mascellani.

mais um traço comum entre os efeitos da celebração na construção da memória, a saber, as divergências são apaziguadas, passam para o plano das entrelinhas ou são veementemente caladas, como é o caso de professores que não deram permissão de publicação de suas falas para o livro (CHARNIS et al., 2008) sobre o Scholem (ALMEIDA, 2015).

As associações de ex-alunos, ao formularem uma narrativa homogênea e pacífica da construção da memória das instituições, invariavelmente apontam os militares como algozes da renovação pedagógica. De acordo com Balzan (2005, p. 149), “[...] a quantidade – a massificação – falou mais alto e acabou ganhando da qualidade”, ou seja, a expansão do ensino realizada pelos militares teria resultado na massificação do sistema escolar em detrimento da qualidade preconizada por projetos como o dos Vocacionais.

Cumprir destacar agora o efeito da caracterização dessa experiência pedagógica como vanguardista. Balzan (2005, p. 144) afirma que é “[...] por ser uma experiência fora do seu tempo”. No mesmo sentido, Rovai (2005, p. 18) aponta que “[...] antecipando-se ao paradigma moderno para época, foi ela uma proposta revolucionária, com certeza por isso, incompreendida”.

Como se vê, tais discursos conferem a essa experiência os atributos de uma vanguarda; como vanguarda ela é modelo e exemplo, guarda precursora e avançada; promove ruptura e abre caminhos. Enzensberger (1985) faz um exame crítico das definições deste conceito e como foram apropriadas pelas vanguardas artísticas. Aqui, será capaz de esclarecer a eficácia que ele ganha no discurso educacional.

O conceito, originário do contexto militar, dizia respeito à guarda avançada que marcha adiante do grosso da tropa. Nesse contexto, a vanguarda assumia não somente o papel de orientadora do avanço do exército, mas era “[...] ao mesmo tempo o estado-maior, cujos planos orientam todas as operações; ela não apenas realiza a ditadura do proletariado, mas realiza

a ditadura sobre o proletariado” (ENZENSBERGER, 1985, p. 63).

Enzensberger (1985) aponta como o conceito foi apropriado para o campo do político em 1919, quando Lênin definiu o Partido Comunista como “Vanguarda do proletariado”, acepção incorporada por comunistas do mundo inteiro. Desta forma, a crítica às apropriações do termo segue no seguinte sentido:

A Vanguarda pretende realizar doutrinariamente nas artes o que o comunismo faz na sociedade. Exatamente como o Partido, ela, como elite revolucionária, ou seja, como coletivo, pensa ter arrendado para si o futuro. Da forma mais determinada, quer dispor do mais indeterminado. Dita arbitrariamente o que deverá ser válido amanhã e ao mesmo tempo submete-se, disciplinada e dócil, ao mandamento de um futuro que ela própria se impõe. (ENZENSBERGER, 1985, p. 65).

Para nossa análise, interessa esse uso valorativo do termo vanguarda. Segundo Enzensberger (1985, p. 57), “[...] o *Pathos* do conceito de Vanguarda alimenta-se da ideia de que o lugar à frente do processo distingue uma obra, conferindo-lhe um lugar que as outras não alcançaram”. Ao se autodenominar Vanguarda, um grupo social se coloca em um local inalcançável pelos seus contemporâneos, ou seja, eles estão *en avant*, avançados no curso da história. Enzensberger (1985) argumenta que a Vanguarda nas artes aparece de forma confusa, pois lida com um futuro que não lhe pertence, contudo pretende ditar arbitrariamente as regras para as produções no presente.

De modo análogo, as associações de ex-alunos, ao se posicionarem à frente das massas educacionais da época, se colocam em um lugar inalcançável por outras experiências educacionais realizadas no período e que influenciaram as práticas atuais de inovação pedagógica. Dessa forma, como diz Enzensberger (1985), o conceito torna-se um talismã que deveria isentar seus portadores de críticas e objeções.

Esse efeito-talismã permite que, nas comemorações da Vanguarda Pedagógica, seus protagonistas tornem-se então os porta-vozes

da solução para a crise da educação pública na atualidade. Dessa forma, forja-se um movimento linear e unívoco dos experimentos educacionais, como se eles fossem pré-determinados, desconsiderando as particularidades do contexto educacional do passado e do atual. É o que se observa nos depoimentos sobre essas experiências quando são levantadas as motivações para a sua rememoração.

[...] se os temas atuais que defendem mudanças na educação atestam a vanguarda da proposta pedagógica do Ensino Vocacional, ela, em contrapartida, serve de referência para atestar o valor do que se postula como princípios básicos de uma nova educação para o momento atual. Por isso, vale rememorar esse passado que só é passado porque já vivido, mas traz em si um futuro ainda não alcançado [...] é o que eu chamo de um encontro com o passado, para compreender o presente e pensar o futuro. (ROVAI, 2005, p. 22-23).

Ao se colocarem como uma proposta pedagógica fora do seu tempo, as rememorações são impulsionadas para a proposição da recuperação dessas práticas no presente educacional. As comemorações são permeadas por soluções educacionais e, no livro sobre o Scholem (CHARNIS et al., 2008), a fala de Antonio Dimas (2008) parece demonstrar a mesma preocupação:

Dessas escolas renovadas é preciso lembrar o seguinte: o Scholem fez *parte* de um sistema de ensino renovado desse País, que a todo custo precisa ser recuperado. Não em termos de ‘resgate’, como gostam de dizer os que descobriram essa palavra há pouco tempo. Não em termos de lembrança museológica. Mas em termos de treino pedagógico, de vivência educacional, de aposta efetiva na educação primária e média, base incontestável para uma educação sem fanfarronice publicitária. [...] até hoje não há, nenhum sistema político ou governamental que tenha se interessado a sério por uma instância chamada educação. E isso acontece até hoje, infelizmente. (DIMAS, 2008, p. 61, grifo do autor).

No balanço de Dimas (2008), o Estado brasileiro nunca teria levado a sério a questão edu-

cacional, enquanto as iniciativas de renovação teriam lhe dado a importância devida. De forma semelhante ao texto de Esméria Rovai (2005), as lembranças dessas instituições no presente têm o dever de memória de reformular projetos educacionais do passado de forma prescritiva. Como a expressão do projeto das escolas renovadas ainda é bastante atual, na medida em que a escola contemporânea padece de muitos males que foram enfrentados de forma satisfatória no passado, a comemoração dessas instituições renovadas consiste em recuperar os ideais do projeto e, como consequência prática, colaborar com os debates sobre as necessidades de mudanças atuais na educação, como vimos anteriormente no texto de Janotti e Souza (1997). Argumento semelhante de Rovai (2005) na conclusão do livro sobre os Vocacionais corrobora o tom do balanço realizado por Dimas (2008):

Para finalizar, este é o desafio que autoridades e lideranças, com real interesse, precisam enfrentar para colocar a escola pública nos caminhos de um projeto educativo encarado com seriedade e competência, em especial para a clientela da rede pública de ensino que necessita de ambientes estimuladores e promotores de desenvolvimento: uma proposta de educação mediada por uma pedagogia inovadora, própria para o século XXI. A referência concreta é a experiência dos Ginásios Vocacionais. Ela não é apenas mais uma teoria; ela é uma prática bem fundamentada que se mostrou efetiva, porque muito bem estruturada e implementada. (ROVAI, 2005, p. 191).

O embasamento do livro de Rovai (2005), que é voltado para os professores da escola pública, indica que houve uma experiência prática de mudança que deu certo no passado e é perfeitamente aplicável no presente, dependendo da boa vontade das “autoridades e lideranças”. Além disso, percebe-se no discurso que a falência da educação pública na atualidade não precisa mais de novas teorias pedagógicas, mas de exemplos práticos que elaboraram uma aposta educacional sem “fanfarronice publicitária” (STAROBINAS, 2008).

Janotti e Souza (1997), utilizando o aporte teórico de Michel Halbwachs (2006), demonstram que essas são memórias subterrâneas, pela ausência de estudos desse campo que foi “tombado no silêncio” por conta da repressão e da ditadura militar, tanto por agentes externos (militares) quanto por internos (professores da FFCL-USP). Essas autoras apontam para as divergências e “jogos de poder” que ocorreram no decorrer do processo de consolidação do Colégio de Aplicação-FFCL. A pesquisa é justificada pela

[...] necessidade de recuperação da memória e da história dos colégios, como o de Aplicação da USP, insere-se, pois, num momento em que a escola pública de qualidade tem sido amplamente reivindicada e discutida, em nome da mesma ideia de democracia que, de certa forma, justifica seu fechamento. (JANOTTI; SOUZA, 1997, p. 271).

De acordo com esse raciocínio, se no passado as experiências eram avançadas para o seu tempo e foram exterminadas pelos militares, agora, em tempos de “liberdade democrática”, pós-Ditadura Militar, deveriam ser retomadas. De forma análoga, na apresentação do livro sobre os Vocacionais, Rovai (2005, p. 13) afirma que a “[...] releitura do Sistema de Ensino Vocacional para os novos tempos [...] [seria] o aproveitamento do que deu certo da experiência, perfeitamente aplicável ao ensino público. Momento oportuno de implantação da Progressão Continuada”.

As comemorações da renovação educacional partem da análise da falência da educação, sendo que esta lembrança tem um sentido pragmático, ou seja, pode ser utilizada para mudar o perfil da escola pública na atualidade. Balzan (2005, p. 149) chega a afirmar que as experiências educacionais da atualidade, “[...] com raras exceções, não passa[m] de mediocridade” e, por isso, propõe retomar os padrões pedagógicos da escola pública da década de 1960 “que fizeram dela [Vocacional] uma escola diferente. E atraente. Qualidade de que não se revestem nossas escolas” (BALZAN, 2005, p. 149).

Tendo como base as asserções acerca da comemoração – Pollak (1992) afirma que nesses eventos existem diversas tentativas de estabelecer uma continuidade entre presente, passado e a perspectiva do futuro, almejando manter a coesão –, podemos traçar um paralelo com as associações de ex-alunos na atualidade. Desta forma, reunir os ex-participantes para rememorar seria uma forma de propor uma reconstrução dessas práticas no presente. Ademais, criam uma identidade desse grupo que teve a oportunidade de compartilhar essas experiências educacionais.

Essa identidade é ressaltada na medida em que os sujeitos dessas lembranças apresentam o que acreditam ser o legado dessas instituições educacionais, semelhante ao que ocorre no livro do Scholem (CHARNIS et al., 2008). Além das práticas de ensino renovadas, afirmam que o fator que evidencia a qualidade dessas escolas está relacionado aos alunos que elas formaram, ligado às trajetórias de vida dos seus principais professores e alunos e ao papel que ocupam na sociedade, “[...] que pela mediação da pedagogia encontraram seu lugar ao sol” (ROVAI, 2005, p. 22). Contribuem para essa argumentação alguns elementos levantados novamente por Balzan (2005) em seu depoimento, dessa vez descrevendo como escolheu o seu objeto de doutorado (os ginásios vocacionais). A pesquisa que ele empreendeu revelou os seguintes objetivos e resultados:

Escolho para tema de doutorado o ginásio vocacional: o que teria acontecido com os alunos das duas primeiras turmas após o intervalo de oito anos? O que estariam fazendo agora? [...] realizei um estudo, tomando como sujeitos 32 ex-alunos: os dezesseis que haviam obtido as médias mais baixas e que apesar disto tinham sido aprovados ao longo dos quatro anos. Meu objetivo era identificar o desempenho e os níveis de realização pessoal de cada um dos grupos em termos de carreira profissional e de escolaridade, no período posterior à conclusão do Vocacional.

Os resultados alcançados foram surpreendentes e atestaram mais uma vez a validade filosófica

que regeu essa escola. [...] Foi possível constatar que em termos de sucesso na vida – expressão pela qual não nutro qualquer simpatia – não havia diferença entre os dois grupos. (BALZAN, 2005, p. 140).

As limitações da interpretação formulada por Balzan (2005), e também endossada por outros investigadores, acerca da relação entre a qualidade de ensino proporcionada por esta modalidade de escola e o sucesso profissional dos alunos nos parece no mínimo equivocada. As razões para esta discordância repousam no fato de que o argumento empregado faz tábula rasa do contexto histórico e educacional onde emergiu o complexo e variado experimento denominada escola renovada. Sem apelar para qualquer tipo de reflexo ou para um argumento de causalidade, me parece que a inferência não resiste aos indícios históricos sobre o milagre econômico experimentado nos anos 1970 e a sua voragem por trabalhadores mais qualificados.

Nesse período, a demanda que se tinha por mão de obra especializada não era suprida pela pequena parcela da população capacitada, ou seja, quem teve acesso à educação tinha prioridade nesse mercado em acelerado crescimento. Esses estudantes que frequentaram os Vocacionais, por exemplo, dificilmente não ascenderiam socialmente neste contexto.¹¹ Não que o “sucesso” fosse inevitável e não estivesse ligado à formação em uma determinada escola, mas, se nas décadas de 1950 e 1960¹² somente uma pequena parcela tinha acesso à educação, a expansão econômica da década posterior absorveria esses grupos minoritários de mão de obra especializada.¹³ Portanto, a nosso ver,

11 “A sociedade navegou ao sabor dos ventos econômicos ou se viu refém do desenvolvimento capitalista que ampliou as estruturas de oportunidades profissionais para segmentos de formação superior, concentrados na classe média, mesmo para aqueles que não simpatizavam com o Regime.” (NAPOLITANO, 2013, p. 151).

12 As turmas que o autor cita dos Vocacionais são as que entraram em 1961 e 1962 e se formaram em 1965 e 1966, respectivamente.

13 Os egressos estão vitimados pelo que o Bourdieu (2012) define como “amnésia de gênese”, quando constatam que a ascensão aos melhores postos do mercado de trabalho seria denotativo da qualidade de ensino que teriam recebido, supostamente em igualdade de condições e isoladamente

não é de se espantar que os bons e maus alunos, que tiveram acesso à educação nesse contexto, alcançassem o “sucesso na vida”. Os alunos e professores formados pelas escolas passaram a ocupar cargos e postos de prestígio na sociedade, o que se apresenta como um grande legado dessas escolas (OLIVEIRA, 2007).

O filme de Toni Venturi (VOCACIONAL, 2011) também demonstra um argumento solidário à tese do sucesso profissional dos ex-alunos dos vocacionais. Ao selecionar depoimentos de atores famosos, músicos renomados e jornalistas midiáticos, ele reitera o papel da escola como um diferencial na trajetória destes indivíduos e, por conseguinte, reafirmam a notoriedade dessa experiência.¹⁴ Esta relação não fica circunscrita à seleção dos depoentes, mas também aparece na sucessão de frases extraídas dos entrevistados. As falas corroboram o propósito do filme, isto é, a celebração da positividade daquela experiência educacional, a reafirmação do seu caráter vanguardista e, coroando o seu propósito duplamente elegíaco e teleológico, a ideia da contemporaneidade daquele projeto. É desta perspectiva que podemos compreender as seguintes asserções, já mencionadas em outros momentos: “é possível educar de forma mais ampla e aberta”; “é possível criar uma escola

de fatores extrínsecos à educação escolar.

14 Essa é a lista dos depoimentos utilizados no documentário: André Gurgel, Anita Feldman, Antonio Pedro Zago, Antônio Petrin, Ary Jacobucci, Áurea Sigríst, Cecília Guaraná, Cibele de Abreu, Cibele Braun, Cida Schoenacker, Claudio Cohen, Dirce Freire, Elina Markun, Elisa Pitombo, Erick Hertz Júnior, Esméria Rovai, Evandro Jardim, Fábio Caramuru, Fábio Mechetti, Giuseppe Porto, Gustavo Venturi, João Signorelli, Koji Okabayashi, Léa Freire, Lucila Bechara, Luis Carlos Marques, Lucia Helena Gama, Luis Henrique Pitombo, Marcos Frota (ator), Pedro Pomar, Maria Teresa Bertolini, Maurício Nacif, Nelson Luís Freire, Nelson Sanches, Newton Balzan, Olga Bechara, Paulo Angelo Martins, Paulo Pitombo, Paulo Ricardo Simon, Pedro Pontual, Priscila Ermel, Renata Cromberg, Shiguelo Watanabe Jr., Silvana Mascellani, Silvio Hertz (ex-prefeito de Americana), Silvio Jaloustian, Tania Beninga, Zaira Abreu. A intencionalidade também é observada no livro do Scholem (CHARNIS et al., 2008). A nosso ver, realizaram uma rigorosa seleção dos palestrantes do Seminário, em especial na mesa Vanguarda Pedagógica. A escolha, em especial dela e de Antonio Dimas, além da escolha de artistas renomadas para compor as mesas sobre as artes (Ester Grinspum) e Fanny Abramovich (reconhecida autora de livros paradidáticos).

pública de qualidade”; “a mais bela página da história da educação brasileira”; “continua completamente atual, principalmente pelos seus princípios psicopedagógicos” e talvez aquela que receberia o prêmio do autoelogio mais desbragado: “o Vocacional formou o que hoje são as cabeças pensantes desse país” (VOCACIONAL, 2011).

Dessa forma, a construção da identidade desses grupos busca referendar uma elite “pensante” formada por essas escolas que deve propor algo para a educação. É curioso notar como o argumento elitista ora é utilizado para se vangloriar, e o Vocacional aparece como instância agregadora de uma elite esclarecida e pensante, ora, na mão oposta, denegando o atributo de ela ser uma escola de elite no passado, pois todos eram tratados como iguais. As comemorações dessas memórias no presente representam um chamado ao voluntarismo para que as “cabeças pensantes” ajudem a melhorar a educação pública do país, a partir das suas experiências no passado.

Assim, os grupos de memória voltam ao passado para comemorar e construir um patrimônio que no presente aparece como uma experiência pedagógica inquestionável. O retorno ao passado presta-se a defender a expansão das escolas renovadas como a única forma efetiva de ampliação qualitativa do ensino atualmente – solução garantida pela autoridade de vanguarda autoproclamada. Janotti e Souza (1997) têm como mérito colocar em questão que a formação das elites continua sendo feita por esses métodos “construtivistas”, na atualidade, somente em escolas particulares, o que corrobora os nossos argumentos:

A sociedade percebeu com o passar dos anos que, extintos os colégios públicos renovados, apenas alguns colégios particulares poderiam ser classificados como de boa qualidade: só que agora já não há possibilidade de um bom estudante experimentá-lo, a não ser que tenha condições financeiras de fazê-lo. Continua-se, assim, a formar elites condutoras do país, desta vez, fora das escolas públicas. (JANOTTI; SOUZA, 1997, p. 271-272).

A questão, portanto, é que esses projetos existem, só que permanecem restritos ao âmbito privado. O argumento é baseado na ideia de que, pelos menos, naquela época os “bons alunos” ainda podiam ter acesso à uma escola de qualidade pelo seu mérito, o que atualmente só é possível por conta de seu poder aquisitivo. Então, por qual razão essa geração quer lembrar a escola do passado? Para provar que uma escola pública de qualidade podia existir. Entretanto desconsideram dois contextos históricos distintos, quando colocam em comparação o sistema de ensino da década de 1960 e o do início dos anos 2000.

Considerações Finais

A memória é uma ilha de edição. (SALOMÃO, 2007, p. 43).

Ao comemorar a sua formação dentro dessas instituições, os ex-alunos não vivenciam somente o reencontro entre pessoas que coabitaram o mesmo ambiente educacional, mas buscaram rememorar o legado dessa instituição, tendo em vista proposições para a reconstrução educacional no presente. Assim, ao revés do efêmero e fugaz da palavra oralizada dos reencontros e das memórias individuais, convertem o encontro em texto e materializam o livro como um dispositivo para a rememoração. Ao utilizar estratégias como convocar pessoas renomadas nos campos da educação, acrescentam fatos que atestam “o que de fato se passou”, ganham um peso efetivo e fazem o livro se transformar em monumento.

O consenso em relação a essa “crise da educação” tem levado os educadores a sugerir “novos” caminhos para a educação. Ao longo do artigo, procuramos reconstruir a linha argumentativa presente nessas comemorações das vanguardas pedagógicas que almejam uma legitimação dos ex-participantes como portadores das resoluções da falência da educação.

Esses grupos de ex-alunos e ex-professores, celebrando a lembrança das experiências do

passado, prescrevem soluções ao presente, sob a justificativa de que no passado já foram bem-sucedidas, elemento este que confere legitimidade às propostas, segundo eles não mais baseadas em abstracionismos acadêmicos, mas em práticas implementadas com sucesso no passado na esfera pública.

Cabe destacar que em nenhum momento procurei definir o que foi a renovação pedagógica, mas entender como esses sujeitos a definem e mobilizam essas memórias para a comemoração das suas experiências pessoais de forma coletiva. Nos dispositivos celebrativos, as associações de ex-participantes selecionam práticas baseadas em princípios democráticos como: o trabalho coletivo; o respeito à diversidade; o aluno com autonomia e construtor do seu conhecimento e o professor como mediador e não mais como autoritário transmissor de saber; a preocupação com a formação cultural e com o pensamento crítico dos alunos e o incentivo a uma participação consciente na vida política.

As estratégias utilizadas para seleção do passado são diversas. As associações de ex-alunos escolhem o que almejam lembrar do passado e como estratégia convocam pessoas renomadas, que se formaram nessas escolas, para dar legitimidade a essa experiência educacional. Essas, quando convocadas, colocam os conflitos do passado em segundo plano, em prol da comemoração no presente.

Outro ponto comum nos atos de comemoração é o processo de homogeneização do passado, que ocorre quando apenas alguns elementos (selecionados) de determinada experiência histórica são apresentados como a sua totalidade. Sendo assim, tal qual o trabalho de Chiozzini (2010) sobre os Ginásios Vocacionais, o passado de 32 anos do Scholem foi representado nas celebrações do Grupo Memória Scholem como algo linear e sem nuances. Até mesmo as inovações gestadas na escola foram retratadas como se envolvessem um processo contínuo, sem contradições e percalços.

Na narrativa construída por esses personagens, em contraponto à harmonia das suas práticas educacionais, o fim das experiências se deve a agentes externos, ou seja, mais exatamente à truculência do Regime Militar, que optou por uma expansão do ensino quantitativo em detrimento do projeto qualitativo, representado pelo movimento de renovação pedagógica. As memórias de resistência política também são elementos fundamentais da legitimação dessas experiências, justamente por formarem alunos questionadores do *status quo* baseados em práticas experimentais que proporcionavam uma educação baseada em princípios como liberdade e autonomia.

A narrativa criada reafirma que após o período ditatorial, no começo do século XXI, com a consolidação da democracia no país, tais práticas que foram submetidas ao ostracismo poderiam enfim retomar o seu projeto de expansão qualitativa para o ensino público. Contudo, o contexto educacional da década de 1960 e do início dos anos 2000 são desconsiderados nos seus princípios mais básicos, por exemplo, o acesso à educação foi ampliado de maneira substancial nesse período.

Os atores sociais, a partir de seus interesses no presente, buscam fazer das memórias ancoradas no passado uma “ilha de edição”, pois manipulam as imagens do passado, mudando seus enfoques, ou seja, aumentando a visibilidade de determinadas práticas e diminuindo outras, e os próprios embates em torno do processo são silenciados, com o objetivo de criar uma comemoração da renovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Mesa 3: Linguagens e educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina *et al.* **Vanguarda pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. São Paulo: Lettera.doc, 2008.

ALMEIDA, N. F. de. **Memória, história e renovação pedagógica: o Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

AQUINO, J. G.; BOTO, C. Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 55, p. 13-30, 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS EX-ALUNOS, EX-COLABORADORES E AMIGOS DO SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (GVIVE). **Bibliografia**. Disponível em: <http://gvive.org.br/historia-dos-ginasios-vocacionais/bibliografia/>. Acesso em: 13 set. 2020.

BALZAN, Newton. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria (org.). **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-152.

BIANCHARELLI, Aureliano. Notícias dos anos de Vocacional. In: ROVAI, Esméria (org.). **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 153-163.

BONTEMPI JÚNIOR, B.; LANÇA, J. F.; SILVA, C. M. N. A legitimidade do poder: trajetória dos diretores da Escola Politécnica de São Paulo. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2014.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BURKE, Peter. História como memória social. In: BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89.

CHARNIS, C. C. *et al.* **Vanguarda pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. São Paulo: Lettera.doc, 2008.

CHIOZZINI, D. F. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)**. 2010. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2010.

CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares nos Ginásios Vocacionais de São Paulo: da “integração social” ao “engajamento pela transformação”. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 14, p. 13-44, 2014.

CHIOZZINI, D. F.; VIEIRA, L. Luis Contier como catalisador de redes: classes experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. **História da Educação**, v. 22, p. 61-80, 2018.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Lisboa: Celta, 1993.

DIMAS, A. Mesa 2: fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina *et al.* **Vanguarda pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 54-65.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. As aporias da vanguarda. In: ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Corraiva e paciência: ensaios sobre literatura, política e colonialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Instituto Goethe, 1985. p. 51-75.

FONTES, A. A. B. **Inovações educacionais: autores e atores das classes experimentais**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1999.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Evolução do ensino fundamental no Brasil**. Análise de estatísticas e indicadores educacionais. Instituto Paulo Freire, 2000. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3389/1/FPF_PTPF_01_0412.pdf. Acesso em: 01 maio 2014.

GINZBURG, Carlo. Controlando a evidência: o juiz e o historiador. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. da (org.). **Nova História em perspectiva**. vol. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 341-358.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JANOTTI, M. L. M. Problemas metodológicos: depoimentos e repressão. **Caderno CERU**, São Paulo, n. 12, p. 31-51, 2001.

JANOTTI, M. L. M. História, acontecimento e narrativa: confrontações teóricas. **CLIO – Série História do Nordeste**, Recife, v. 24, p. 83-103, 2006.

JANOTTI, M. L. M.; SOUZA, M. C. C. C. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas, SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997. p. 267-290.

NAPOLITANO, M. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, J. **O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)**. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática

dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, L. L. Imaginário histórico e poder cultural: as comemorações do descobrimento, **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 183-202, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio, **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

ROVAI, Esméria. Uma pedagogia social em ato – revivida na memória. *In*: ROVAI, Esméria. (org.). **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 50-91.

RIOUX, Jean-Pierre, Memória Colectiva. *In*: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 307-334.

SALOMÃO, W. Carta aberta a John Ashbery. *In*: SALOMÃO, W. **Algaravias: câmaras de ecos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. p. 43.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, Walter E. (org.) **Inovação Educacional no Brasil –**

problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Demerval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. *In*: NEPOCUMENO, Maria A.; TIBALLI, Elianda F. A. (org.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007. p.149-161.

SETE vidas eu tivesse... Direção: José Maurício de Oliveira. São Paulo: Gvive, 2006. (25min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QYyLVTHpF-s>. Acesso em: 04 out. 2014.

STAROBINAS, Lilian. Introdução. *In*: CHARNIS, C. C. *et al.* **Vanguarda pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 9-18.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. Os Ginásios vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. *In*: ROVAI, Esméria (org.). **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-49.

VOCACIONAL: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a ditadura militar. Direção: Toni Venturi. Produtora: Olhar Imaginário e Mamute Filmes, 2011. DVD (78min).

WARDE, M.; RIBEIRO, M. L. S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. *In*: GARCIA, W. E. (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1989. p. 195-204.

Recebido em: 19/04/2020

Aprovado em: 13/09/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN CHILE: LICEOS RENOVADOS

*Jaime Caiceo Escudero (USACH)**

<https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>

RESUMEN

Durante la primera mitad del siglo XX en Chile se consolida la educación primaria con la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) y se inicia el desarrollo sostenido de la educación secundaria con la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932 y la Reforma Gradual de la Educación Secundaria a partir de 1946 con la fundación de los Liceos Renovados. Detrás de estos avances significativos del sistema educacional chileno se encontraban las ideas del pedagogo John Dewey, traídas a Chile por Darío Salas; lucharon por su implementación, entre otros, el propio Salas, Amanda Labarca e Irma Salas, todos de mentalidad laicista; sin embargo, hubo un aporte importante de San Alberto Hurtado, sj, quien “cristianizó” la pedagogía de Dewey en su tesis doctoral en Lovaina (1935). El objetivo de este artículo es exponer la reforma mencionada, siguiendo la metodología histórica.

Palabras clave: Reforma gradual. Educación chilena. Democratización. Pedagogía de Dewey.

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF SECONDARY EDUCATION DURING THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY IN CHILE: RENOVATED HIGH SCHOOLS

During the first half of the twentieth century in Chile, primary education was consolidated with the dictation of the Obligatory Elementary Education Law (1920) and the sustained development of secondary education began with the creation of the Manuel de Salas Experimental High School in 1932 and the Gradual Reform of Secondary Education from 1946 with the establishment of the Renovated High Schools. Behind these significant advances in Chile's educational system were the ideas of the pedagogue John Dewey, brought to Chile by Darío Salas; they fought for its implementation, among others, Salas himself, Amanda Labarca and Irma Salas, all with a secular mentality; however, there was an important contribution from St. Albert Hurtado, sj, who “Christianized” Dewey's

* Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica Argentina. Académico de la Facultad de Administración y Economía de la Universidad de Santiago de Chile. E-mail: jcaiceo@hotmail.com

pedagogy in his doctoral thesis in Louvain (1935). The objective of this article is to present the mentioned reform, following the historical methodology.

Keywords: Gradual reform. Chilean education. Democratization. Dewey's pedagogy.

RESUMO

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX NO CHILE: LICEUS RENOVADOS

Durante a primeira metade do século XX no Chile, consolida-se a educação primária com a promulgação da Lei do Ensino Fundamental Obrigatório (1920) e inicia-se o desenvolvimento sustentado da educação secundária com a criação do Liceu Experimental Manuel de Salas em 1932 e a Reforma Gradual da Educação Secundária a partir de 1946, com a fundação dos Liceus Renovados. Atrás desses avanços significativos do sistema educacional chileno se encontravam as ideias do pedagogo John Dewey, trazidas ao Chile por Darío Salas; lutaram por sua implementação, entre outros, o próprio Salas, Amanda Labarca e Irma Salas, todos de mentalidade laicista, no entanto, houve uma contribuição importante de San Alberto Hurtado, sj, quem “cristianizou” a pedagogia de Dewey em sua tese doutoral em Lovaina (1935). O objetivo deste artigo é expor a reforma mencionada, seguindo a metodologia histórica.

Palavras-chave: Reforma gradual. Educação chilena. Democratização. Pedagogia de Dewey.

Introducción

La educación secundaria tiene sus orígenes en Chile durante la colonia, aunque en forma muy preliminar en los Conventos y Monasterios de las órdenes religiosas llegadas al país durante el siglo XVI, especialmente de los dominicos y jesuitas, quienes, a partir de sus establecimientos secundarios, lograron establecer universidades: la de Santo Tomás en 1622, los primeros y el Convictorio San Francisco Javier al año siguiente, los segundos (BRAVO, 1992). Sin embargo, la mayoría de quienes deseaban ingresar a este nivel educacional, que eran de familias adineradas, iban a estudiar a Europa.¹

Existe un hecho relevante hacia fines del siglo XVIII respecto a la educación secundaria: La fundación de la Academia de San Luis en 1797, promovida por Manuel de Salas, quien fue, a su vez, el primer director, con el objeto de “[...]

establecer la enseñanza pública de la aritmética, geometría y dibujo, si se quería fomentar la industria y el comercio” (AMUNÁTEGUI, 1895, p. 69). Para el cumplimiento de su labor, Salas contrató docentes europeos (CAICEO, 2018a). Con el advenimiento de la Independencia José Miguel Carrera (Primer Director Supremo) fundó en 1813 el Instituto Nacional, a partir de la Academia de San Luis, el Convictorio Carolino,² el Seminario Conciliar y lo que quedaba de la Real Universidad de San Felipe.³ Se deseaba que el naciente país independiente diera una señal en el sentido que la educación era una necesidad; desgraciadamente, al año siguiente se produjo la reconquista española y solo se reabrirá nuevamente y en forma definitiva

1 La mayoría de los que fueron los emancipadores de los países latinoamericanos estudiaron en Francia, España o Inglaterra; en este último país estudió Bernardo O'Higgins, reconocido como el libertador de Chile.

2 Nacido del Convictorio San Francisco Javier, después que los jesuitas fueron expulsados de los reinos de España en 1767.

3 Había sido fundada en 1747 por Decreto del Rey Felipe V, lo cual significó el cierre de las dos universidades de religiosos existentes en esa época (MEDINA, 1928).

en 1818,⁴ cuando se logra la Independencia definitiva (INSTITUTO NACIONAL GENERAL JOSÉ MIGUEL CARRERA, 2020).

Los Liceos irán lentamente estableciéndose en las cabeceras de las Provincias, especialmente en la segunda mitad del siglo XIX, teniendo como modelo en cuanto la organización, los métodos y los contenidos (plan de estudios, textos y reglamentos) al instaurado en el Instituto Nacional con un alto sentido republicano. Como señalan Serrano, Ponce e León y Rengifo (2012, p. 341), esta institución será en Chile “[...] la matriz de su sistema de educación secundaria fiscal”. Sin embargo, en una primera etapa, los liceos fueron solo para hombres. Ellos estaban constituidos por grupos restringidos, pero con una gran influencia cultural y política en sus localidades. En un comienzo, estos establecimientos tuvieron “[...] como principal modelo al sistema francés y, durante el último cuarto del siglo XIX, al alemán” (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012, p. 341). Debido a las presiones familiares y de las comunidades de cada localidad, comenzaron a abrirse liceos femeninos, aunque con una orientación diferente: en su formación se privilegiaba la higiene y puericultura doméstica y la formación para el hogar (LICEO ISABEL LE-BRUN DE PINOCHET, 1900). Los primeros establecimientos de educación secundaria femenina fueron fundados por dos congregaciones religiosas católicas de origen francés, los Sagrados Corazones (1838) y el Sagrado Corazón⁵ (1853). El pensamiento laico predominante en el país que, desde 1860 había establecido el “estado docente” (CAICEO, 2010), no estaba satisfecho con que la educación secundaria femenina estuviera solo en manos de religiosas; por lo mismo, los grupos masónicos de Valparaíso, Copiapó y Concep-

ción formaron agrupaciones de padres quienes establecieron Liceos Femeninos en esas ciudades financiados por el estado en 1888, 1878 y 1883, respectivamente. Finalmente, en 1891, el Liceo Femenino de Valparaíso pasó a manos del estado, transformándose en el primer Liceo Femenino público (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012).

En 1849, el estado fundó la Escuela de Artes y Oficios –⁶ relanzando la educación técnico profesional que promovió Manuel de Salas 54 años antes – con el objetivo de preparar técnicos calificados para las actividades comerciales, agrícolas e industriales. Su primer Director fue Jules Jariez, de origen francés (MUÑOZ et al., 1987). Los primeros alumnos fueron elegidos de todo Chile: 12 de Santiago y 12 de las Provincias y se integraron “[...] en cuatro talleres: Herrería, Mecánica, Fundición y Carpintería” (CAICEO, 2010, p. 271). Esta institución viene a ser el primer liceo técnico profesional del estado de Chile.

Ya existían dos entidades formadoras de maestros y maestras para las escuelas primarias, fundadas en 1842 y 1854, respectivamente, tal como se indicó precedentemente. Con el surgimiento de los Liceos, era necesario fundar una institución que preparara a los profesores secundarios. Fue así como en 1889 el estado decreta la creación del Instituto Pedagógico; en una primera instancia autónoma y luego se integra a la Universidad de Chile, entidad pública fundada en 1842.

Los primeros profesores de esta casa de estudios fueron de origen alemán, pues la pedagogía de ese país estaba influyendo fuertemente acá, a partir del viaje de José Abelardo Núñez (a ese país, enviado por el gobierno de Chile en 1879). Uno de los docentes más destacados de aquella época fue el profesor Jorge Enrique Schneider, quien sugirió que el mencionado Instituto debía tener un centro de práctica. Para responder a ello fue fundado el Liceo de Aplicación,⁷ y

4 Es el primer establecimiento de enseñanza secundaria en el Chile Republicano y se ha mantenido hasta hoy por más de dos siglos; en él han estudiado las principales autoridades que el país ha tenido en su historia.

5 Esta congregación con la solicitud del estado, abrió la Primera Escuela Preceptora de Mujeres en 1854; allí se formarían las profesoras normalistas. En 1842 se había formado la Primera Escuela de Preceptores, en donde se inició la formación de profesores normalistas para las escuelas primarias del país.

6 Esta institución se transformó en la Universidad Técnica del Estado en 1947 y desde 1981 es la Universidad de Santiago de Chile.

7 Importante Liceo secundario en Chile con más de 125 años de historia.

Schneider se transformaría en el primer Rector oficial de ese establecimiento educacional en 1895. Esta influencia alemana se mantuvo hasta 1905. (CAICEO, 2010, p. 274).

El presente artículo persigue entregar una panorámica de la educación secundaria en Chile y centrarse en la primera mitad del siglo XX, especialmente en los denominados “liceos renovados”, creados a partir de la “Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria”, iniciada en 1945, señalando los elementos previos que hicieron posible tal reforma a partir de los planteamientos de la “Escuela Nueva”, llegados al país a través de los textos y discípulos del educador norteamericano John Dewey (CAICEO, 2016).

Este trabajo deriva de las diversas investigaciones que el autor ha realizado en los últimos treinta años acerca del pensamiento pedagógico de Dewey, su influencia en Chile a través de sus discípulos, tanto del sector laicista como católico, en las diferentes reformas habidas en el país, ya sea en forma directa (1920, 1927 y 1945) (CAICEO, 1995a) o indirecta (1965 y 1996) (CAICEO, 2016). La metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias (directas de los autores citados) o secundarias (los estudios realizados sobre el tema en estudio).

Antecedentes previos

Durante la segunda mitad del siglo XIX, se produjo en Chile un fuerte debate, ya fuere desde la perspectiva filosófica (positivismo versus tomismo) o desde el nivel político (liberales versus conservadores) (KREBS et al., 1981), “[...] producto de las nuevas ideas liberales surgidas en el país y la tradición católica existente” (CAICEO, 2010, p. 274). En el plano educativo hubo un giro a los inicios del siglo XX: de la influencia francesa y alemana existente en gran parte del siglo anterior se pasa a la influencia norteamericana, lo cual produce una disminución en la pugna señalada. Tal influencia se mantendrá durante gran parte del

siglo pasado. En efecto, Darío Salas estudió con el pedagogo norteamericano John Dewey en Estados Unidos y trajo sus ideas al país; más aún, en 1908 tradujo por primera vez al castellano⁸ *My Pedagogic Creed*, obra que sintetiza los planteamientos del educador del país del Norte (CAICEO, 1995b). Tales ideas fueron resistidas inicialmente por los representantes del sector católico, “[...] salvo excepciones, hasta que el sacerdote jesuita Alberto Hurtado hiciera su tesis doctoral en Lovaina (1935) y demostrara en ella que el pensamiento pedagógico de Dewey era conciliable con el catolicismo” (CAICEO, 2010, p. 275).

Los educadores chilenos más comprometidos intelectualmente con el devenir de la educación chilena, entre los cuales se encontraba Darío Salas, proponen que, en una primera etapa, debía consolidarse el sistema educativo primario en el país, prosiguiendo las ideas de democratización impulsadas por el pedagogo John Dewey. Este autor, conocido en el plano filosófico como representante del pragmatismo, postula a nivel educativo un carácter más bien experimental y activo. Al respecto, señala:

De análogo modo, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que ve en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica en las ciencias experimentales proporcionan argumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría. Su equivalente educativo es la conexión de la adquisición del conocimiento en las escuelas con las actividades u ocupaciones realizadas en un medio de vida asociada. (DEWEY, 1963,⁹ p. 341).

En el contexto anterior, se entiende la creación de la “Escuela-Laboratorio”, que realizó Dewey. “El educador norteamericano, sin embargo, no era propiamente un práctico del quehacer pedagógico en el aula, sino que era más

8 La Dra. María del Mar del Pozo (2016), española, sostiene que se tradujo anteriormente en España (1897), pero no con el mismo nombre.

9 La primera edición de esta obra en inglés es de 1916, que rápidamente fue asimilada por su discípulo Darío Salas.

bien un inspirador de una nueva pedagogía” (CAICEO, 2017, p. 398). Por lo mismo,

Dewey definía la educación como un instrumento de transformación social y un método fundamental del progreso donde el maestro al enseñar no solo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social más justa; de esta forma, la ética y la política se unen en el quehacer pedagógico. Así, pues, el nuevo método acuñado por Dewey se fundamenta en la experiencia y en la acción, teniendo como finalidad la formación de ciudadanos aptos para la vida democrática. (CAICEO, 2018b, p. 9).

En los primeros años del siglo XX, se realizan en Chile dos Congresos Pedagógicos, el de 1902, centrado en la educación primaria¹⁰ y el 1912 que tuvo como centro la educación secundaria.¹¹ En ambos se recurre a la educación práctica del maestro Dewey. En el primero de ellos se percibe la importancia de declarar obligatoria la educación primaria, a fin de extenderla a toda la población, siguiendo los postulados democratizadores propugnados por el pedagogo norteamericano. Por ello, a los inicios de la segunda década del siglo XX, se inició un trámite legislativo en tal sentido, existiendo mucha resistencia, especialmente de los sectores conservadores en el Parlamento, provocando un largo debate en el tiempo. Para involucrarse en el mismo, Darío Salas (1910), da una Conferencia en el Salón Central de la Universidad de Chile. A su vez, al año siguiente de publicar su obra más conocida, su maestro Dewey, *Democracia y Educación* (DEWEY, 1963), preparó su propia y principal obra *El Problema Nacional, bases para la reconstrucción de nuestro Sistema Escolar Primario* (SALAS, 1917),¹² la cual la dedicó “[...] a los H. Diputados profesores, en la esperanza de que un impulso patriótico los mueva a luchar por

la realización del programa esbozado en estas páginas” (SALAS, D., 1967,¹³ p. 11). Este texto fue muy importante para que el 26 de agosto de 1920, se publicara por fin la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria – Ley n° 3.654 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1920). En el prefacio indica expresamente la influencia de su maestro:

Y aunque se trate de un acreedor lejano, quiero reconocer también una deuda impagable – la del espíritu que anima muchas de estas páginas – a ese gran maestro que se llama John Dewey, profesor de la Universidad de Columbia, en cuya obra de filósofo y pedagogo se inspiran hoy necesariamente todos los que contemplan el problema de la educación en sus aspectos sociales. (SALAS, D., 1967, p. 30).

Sin duda que Dewey había influido fuertemente en la manera de pensar y actuar del pedagogo Salas, pues en su obra hay muchas expresiones que revelan tal impacto; he aquí algunos párrafos que avalan lo anterior: “[...] hay que entregar ramos que responden a los intereses del alumno, que le son útiles... tales como la aritmética y el dibujo especializados [...] geografía nacional, aspectos económicos... pero el ramo interesante y útil por excelencia [...] es la higiene” (SALAS, D., 1967, p. 59-60); “[...] el aprendizaje o perfeccionamiento de un oficio y consistiría, por una parte, en labores de taller y, por otra, en el estudio de aquellos ramos – física, química, dibujo, modelado [...] – que se relacionen directamente con las antedichas labores [...] aritmética aplicada, contabilidad y correspondencia comercial [...]” (SALAS, D., 1967, p. 62); “[...] higiene familiar y doméstica, puericultura, cuidado del enfermo, ciencias y artes domésticas” (SALAS, D., 1967, p. 66); “Hace falta, en primer lugar, despertar la vocación en el discípulo, guiarlo en la elección de un oficio en armonía con sus aptitudes y, en seguida, prepararlo para ese oficio” (SALAS, D., 1967, p. 126); “La contracción al trabajo, la fe en la justicia, la dignidad y el respeto de sí

10 Según dan cuenta las intervenciones en las Actas (CONGRESO GENERAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA DE 1902, 1903).

11 Se percibe claramente en las alocuciones de los participantes en las Memorias (CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE 1912, 1912).

12 Esta primera edición se pudo publicar gracias a la contribución de la Sociedad Nacional de Profesores y a la Asociación de Educación Nacional, a las cuales estaba muy ligado Darío Salas.

13 Corresponde a la segunda edición de su obra que se edita con motivo de los 50 años de haberse hecho pública la primera.

mismo, la confianza en el esfuerzo propio, no se adquieren por la prédica, sino, sobre todo, mediante la imitación y el ejercicio” (SALAS, D., 1967, p. 149).

El término de su obra es muy significativo para entender el afán democratizador de la educación que perseguía hacer de los niños y jóvenes, futuros ciudadanos chilenos y útiles a la patria, con un profundo sentido social. Ese mismo espíritu estaba presente en el impulso para hacer más masiva la educación secundaria – como se verá en el punto siguiente –, siempre con las ideas de su maestro Dewey:

La preparación para la vida democrática implica, finalmente, por una parte, la adquisición de conceptos definidos acerca de la naturaleza y funciones del Estado, y de las relaciones en que con respecto a él se encuentra el ciudadano, y por otra, el desarrollo de un patriotismo a la vez sólido y consciente. La educación, pues, además de cultivar las virtudes e ideales sin cuya posesión y cuyo ejercicio la vida en comunidad es imposible, necesita inculcar en la juventud la idea que la existencia del estado es condición indispensable para el desenvolvimiento integral del individuo, y mostrar las diversas formas en que esta completación de la vida individual se realiza. Necesita, además, enseñar, teórica y prácticamente, los derechos y deberes específicos que a cada uno en su calidad de miembro del estado corresponden [...] El fin de las actividades educadoras no puede ser otro que la eficiencia social; las condiciones primordiales para alcanzar ese objetivo son la igualdad de oportunidad y la preparación para la vida democrática; estas condiciones, a su turno, exigen que la educación popular sea universal y obligatoria, que sea ella costeadada y dirigida por el estado, que sea común en cuanto sirve de base a la ciudadanía, que se adapte exclusivamente a las aptitudes en cuanto es vocacional, que contribuya a mejorar la salud y aumentar el vigor de nuestra raza, que capacite para el trabajo productivo, que desarrolle las virtudes sociales, que haga de cada miembro de la colectividad un ciudadano y un patriota: he ahí, pues, lo que debe constituir en materia de enseñanza primaria nuestro credo. (SALAS, D., 1967, p. 219-220).

Lograda la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la “Asociación General de Pro-

fesores” – fundada en 1922 – creó la revista *Nuevos Rumbos*, en la cual se siguieron difundiendo los planteamientos de la pedagogía de Dewey; ello influirá fuertemente en la Reforma Educacional que el gobierno de Carlos Ibáñez planteó en 1927, la cual se implementó al año siguiente; se perseguía reformar toda la educación chilena, sistema escolar y universitario; transformar cada escuela en un verdadero laboratorio para que el alumno investigara y aprendiera (NÚÑEZ, 1978). Al inaugurar el año escolar 1928, en el Instituto Nacional, principal establecimiento público del país, el Jefe del Departamento de Educación Primaria, Luis Gómez Catalán, Premio Nacional de Educación 1983, señaló:

La escuela nueva es la escuela activa [...] Si el niño es activo, la escuela debe ser activa. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones estaba dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio [...] El niño va a actuar en lugar de oír, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento en lugar de llenarse la memoria. No va a ‘aprender por aprender’ sino va a ‘aprender a trabajar’. Va a investigar, a curiosear, a adquirir conocimientos que le sean indispensables para su edad, en lugar de conocimientos inútiles [...] Se va a conceder más libertad al niño para que la escuela, aquel bullicio que sale del trabajo no sea un delito, porque la escuela sea un taller de trabajo en lugar de un templo del silencio. (GÓMEZ, 1928, p. 135-136).

Desgraciadamente, por el cambio de Ministro de Educación y por disconformidad del Ejecutivo en cómo se estaba aplicando la Reforma, desde octubre de 1928 se detuvo en el grueso de sus planteamientos -manteniéndose solo algunos aspectos en la enseñanza primaria- y el propio Luis Gómez y varios de los educadores que estaban llevando a cabo las nuevas ideas pedagógicas fueron deportados al sur del país (NÚÑEZ, 1978).

En 1929, Adolphe Ferrière – importante educador suizo, seguidor de los planteamientos de la “Escuela Nueva” – recorrió el país, cons-

tatando que el gobierno no había abandonado los principios que inspiraron su Reforma sino que deseaba proceder en forma gradual. Fue así, como se instauraron firmemente la pedagogía de Dewey en el sistema educativo chileno (CAICEO, 2010).

Reforma Gradual de la Educación Secundaria

El proceso de la Reforma de la Educación Secundaria se inicia en 1945, pero es necesario tener en cuenta lo señalado en el punto anterior en relación a la presencia de la pedagogía de John Dewey en Chile y cómo ese planteamiento había penetrado en la intelectualidad educativa y en el magisterio del país. En ese contexto, se entienden la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 (CHILE, 1920) y la Reforma iniciada en 1928, la cual se centró finalmente solo en la enseñanza primaria.

En el contexto anterior, en el Congreso de 1912, señalado precedentemente, Darío Salas, Francisco Encina y Maximiliano Salas Marchant defendieron para el sistema educativo secundario chileno una educación más bien práctica y de acuerdo a las necesidades de desarrollo del país, inspirados en su maestro norteamericano, en contraposición de una educación más humanista propugnada por el filósofo y educador Enrique Molina. Salas hizo una presentación con el título “Correlación de la Enseñanza Secundaria con las demás Ramas de la Enseñanza Pública” (CAICEO, 2017); allí, expone:

La instrucción secundaria, sin sacrificar su carácter de educación general, debe tratar de desarrollar en sus alumnos la vocación por las actividades comerciales e industriales, dando importancia al aspecto económico de los ramos de enseñanza i a las materias del programa que tengan aplicación práctica, i cultivando las aptitudes que capacitan para el ejercicio eficaz de aquellas actividades. (SALAS, D., 1912, p. 169).

A diferencia de lo sucedido en el Congreso de 1902, en esta ocasión, las ideas ahora esbozadas tuvieron bastante mayor aceptación,

pues ellas eran difundidas y comentadas en los medios de diversas instituciones: Asociación de Educación Nacional; Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Consejo de Instrucción Pública e Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Por otra parte, dos importantes educadoras, cuyos estudios de postgrado los realizaron en Estados Unidos con John Dewey, volvieron al país y serán las protagonistas de la Reforma de la Educación Secundaria. En efecto, Amanda Labarca -profesora de castellano, feminista, con estudios en Norteamérica y Francia, directora de liceo,¹⁴ académica de la Universidad de Chile¹⁵ y política –,¹⁶ asumió en 1931 como Directora de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación Pública. Desde ese cargo, impulsará la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932 para implementar la pedagogía de Dewey, a fin de impulsar a nivel secundario¹⁷ en el país las ideas de su maestro. Amanda deseaba enfatizar la extensión de la educación a la mayoría de la población, especialmente a la mujer;¹⁸ a su juicio, eso posibilitaba la expresión democrática del pedagogo norteamericano-

14 Directora del Liceo N° 5 de Niñas (1916), en donde tendrá como alumna a Irma Salas y trabajarán juntas toda su vida académica.

15 En 1922 participó en un concurso y fue nombrada profesora extraordinaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, transformándose en la primera mujer latinoamericana que ocupa un cargo académico; por la naturaleza de la situación, asistieron al evento el Presidente de la República, Arturo Alessandri Palma y Pedro Aguirre Cerda, Presidente de la Sociedad Nacional de Profesores y futuro Presidente de Chile en 1938. Fue, a su vez, miembro del Consejo Universitario en esa universidad (CAICEO, 2016).

16 Fue militante del Partido Radical, al igual que su marido Guillermo Labarca Hubertson, del cual adoptó sus apellidos por desavenencias con sus padres, Onofre Pinto y Sabina Sepúlveda.

17 Amanda Labarca se vio motivada en este nivel de enseñanza por lo que se percató en su permanencia en Estados Unidos; esa experiencia la condujo a publicar un texto al respecto (LABARCA, 1919)

18 Hasta ese momento, la educación de la mujer era bastante restringida, según lo hace notar la propia Amanda: “La educación en boga obedecía a las normas patriarcales. Para que desempeñara su papel sumisa, graciosa, cumplidamente, no era menester otra enseñanza que la del catecismo, las labores domésticas, unos rudimentos del ABC y -si se pertenecía a una familia acomodada- todas esas artes frívolas y encantadoras de gustar, de ser hermosa [...]” (LABARCA, 1934, p. 23).

no; a su vez, quería mutar la forma de enseñar, y deseaba implementar el “aprender haciendo” propugnada por aquél. Como defensora de la “Nueva Pedagogía”, criticó la influencia alemana que había existido en el país durante los últimos 15 años del siglo XIX (CAICEO, 2015):

[...] En 1885 llegaron los primeros profesores alemanes contratados cuyo método era más científico, aunque alejaba a los alumnos de la realidad autónoma, extranjerizando y aristocratizando el espíritu colegial. Se desconoció el país e intensificó un defecto congénito nuestro, el de sobrevalorar lo extranjero [...] se cometió el error de aplicar el sistema alemán sin adaptarlo a nuestra idiosincrasia. (LABARCA, 1939 apud PÉREZ, 2000, p. 123).

Amanda Labarca era una mujer de pensamiento y acción; por ello, al año siguiente de asumir su cargo ministerial promovió la creación de un Liceo Experimental, y se dictó el Decreto nº 604 en el Ministerio de Educación Pública, con fecha 28 de marzo de 1932, el cual señala:

Teniendo presente la necesidad de crear un establecimiento cuya característica permita ensayar reformas de organización didáctica, nuevos métodos de enseñanza y diferentes agrupaciones de materias en los programas; que tales innovaciones ensayadas y vigiladas, en un establecimiento adecuado, permitirán dar base sólida a las reformas que se intentan en la educación secundaria general, y considerando que los actuales establecimientos de educación secundaria no cuentan con los medios necesarios para ensayar esas innovaciones. Decreto:

1. Créase un Liceo en la Comuna de Ñuñoa que se denominará ‘Liceo Manuel de Salas’ y que será destinado a la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones y programas de enseñanza secundaria.
2. Este Liceo comenzará a funcionar el 1º de abril próximo, y deberá regirse por las disposiciones y reglamentos que dicte el Presidente de la República (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1932).

Tal como lo indicaba el Decreto de fundación, el Liceo Experimental Manuel de Salas¹⁹ inició

19 Nombre que se le dio en honor al famoso educador Manuel

sus actividades el mismo año 1932, siendo su primera directora la Srta. Adela Deluermoz,²⁰ quien renunció al año siguiente, asumiendo como Directora la Dra. Irma Salas,²¹ el 15 de junio de 1933; se mantuvo en el cargo hasta marzo de 1943. El Liceo inicialmente dependía del Ministerio de Educación Pública, pero por Decreto nº 7.560 del 30 de diciembre de 1942 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1942), pasó a la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

Irma Salas puso en práctica todo el conocimiento acumulado en su doctorado en Estados Unidos, junto al educador John Dewey en su labor como Directora por un período de 10 años. Trabajar en forma innovadora fue su receta; para ello conformó un equipo de docentes comprometidos con el cambio y abiertos a escuchar y perfeccionarse permanentemente, dirigidas por su líder, a través de diversas estrategias, tales como coloquios educacionales, seminarios, lecturas dirigidas y comentarios hechos con libertad acerca de las actividades realizadas; se preparaba en equipo, a su vez, material didáctico y pruebas de evaluación; estas actividades se realizaban después de la jornada habitual con los estudiantes. Ellos, por su parte, recibían una enseñanza más libre, con mayor responsabilidad personal y con una cordial relación docente-alumno. Todo esto, pensaba la Directora, era poner en acción los postulados pedagógicos de su maestro. Un docente de esa época, señala sobre la que sucedía en el establecimiento educacional:

[...] la variedad necesaria para mantener el interés de los alumnos, nace, no de las diferentes

de Salas, fundador y Director de la Academia de San Luis en 1797.

20 La Srta. Deluermoz actuaba como mandante de un Consejo Consultivo Superior, que estaba conformado por Amanda Labarca, que lo presidía, Irma Salas, Guillermo Mann, Darío Salas y Arturo Piga (CAICEO, 2016).

21 Irma Salas se tituló de Profesora de Estado en Inglés en la Universidad de Chile en 1924. Se doctoró en el Teacher's College de la Universidad de Columbia en Nueva York, a sugerencia de su padre, Darío Salas, y ya tenía en mente influir en el desarrollo y mejoramiento de la educación secundaria; el título de su tesis es significativo al respecto: *The Socio Economic Composition of the Secondary School Population of Chile* (SALAS, I., 1930).

asignaturas estudiadas, sino de los distintos modos de actividad que se ponen en juego dentro del período de dos o tres horas continuadas que se destinan a una misma asignatura [...] Allí la exposición oral del profesor a los alumnos ha sido reemplazada por la actividad personal de cada uno de los educandos, bajo la dirección del profesor [...] (ARENAS, 1934 apud BARRIOS, 1983, p. 22).

Se pusieron en práctica también aspectos exógenos al proceso educativo mismo, pero ligados a la vida presente y futura de los estudiantes, a saber, un “Servicio Médico Especial” y permitir que el futuro profesional de los mismos se fuera descubriendo a través de un “Servicio de Orientación Profesional”, Consejo de Profesores y Centro de alumnos.

Un discípulo de Irma Salas, sintetiza su labor de esta forma:

[...] fundamenta su filosofía educativa en la adhesión a los principios que garantizan la mejor convivencia dentro de una sociedad democrática, principios que permiten al individuo, junto con el ejercicio de las libertades y derechos, proponer al desarrollo de la personalidad, para cumplir con eficiencia, sus responsabilidades frente a la colectividad [...] (FUENTEALBA, 1983, p. 125).

Al terminar su período, la Dra. Salas volvió a las aulas universitarias en el mismo Instituto Pedagógico que estudió y que siempre mantuvo su cátedra²² desde su regreso del doctorado (1930); se mantuvo en el cargo hasta 1966. El prestigio que fue adquiriendo por su excelente labor como “profesora renovada”, capaz de impulsar cambios profundos en la educación secundaria chilena la hicieron acreedora a que el Presidente Juan Antonio Ríos (1942-1946) la nombrara Presidenta de la Comisión de “Renovación Gradual de la Educación Secundaria” por Decreto nº 1.036 del 5 de marzo de 1945 del Ministerio de Educación Pública (1945). En él se estableció que la Comisión estaría compuesta, además, Ana Novoa, Martín Bunster, Daniel

22 Durante su larga permanencia en la universidad realizó diversas cátedras, a saber: Didáctica General y Avanzada, Organización y Administración Escolar, Supervisión Escolar, Educación Comparada, Problemas de la Educación Secundaria y Orientación Educacional y Vocacional (CAICEO, 2016).

Navea, Arturo Piga y Oscar Vera. Los objetivos de la Reforma, según sus autores, debieran “afectar tanto a los planes y programas de estudio como a la organización y régimen interno de los liceos, a las formas de trabajo escolar, al sistema de calificaciones y exámenes, a las disposiciones relativas al personal y a cuanto diga relación con la nueva estructura del Liceo” (SALAS, I. et al., 1945, p. 7).

Dos años antes, Amanda Labarca, como Planificadora de la Educación, propuso políticas públicas si se fueran a impulsar reformas democratizadoras en educación para el país:

[...] La reforma tiene que empezar en el Ministerio de Educación y en la Universidad para que ellos la inspiren a las Escuelas Normales, y al Instituto Pedagógico, a los Cursos de Verano o de perfeccionamiento a que concurre el magisterio en ejercicio. Ha de ser una orientación tan convencida, tan leal a los principios democráticos, tan hondamente labrada en la inteligencia, en la voluntad y en la vocación, que sea capaz de imprimir un nuevo espíritu a las generaciones de maestros [...] (LABARCA, 1943, p. 143).

De hecho, tanto la propia Amanda como su discípula Irma, ya estaban aplicando cambios al respecto en sus cátedras en la principal universidad pública del país, siempre inspiradas en la pedagogía que habían interiorizado en Norteamérica. Por ello, en el considerando N° 9 del Decreto ya mencionado, se indican aspectos propios de la “Nueva Pedagogía”:

Que en consecuencia en lugar del Liceo de hoy que acentúa lo meramente instrumental e informativo, hay que erigir un Liceo de tendencia Normativa y orientadora que proporcione al alumno la oportunidad de aprender a resolver problemas reales, a juzgar, apreciar y valorizar el medio físico y social y que lo induzca a preparación, para la vida familiar y social, a su capacitación económica, y a su formación artística y recreativa [...] (SALAS, I., et al., 1945, p. 5).

A su vez, la Comisión mencionada emitió un Informe el 3 de mayo de 1945, precisando los principios educacionales de Dewey:

El desarrollo de la personalidad es la continua transformación del individuo por medio de las

experiencias. Dicho desarrollo es un proceso individual [...] La simple actividad o el simple estudio no constituyen experiencia. Esta existe sólo cuando se establece una relación entre el pensar o el hacer, y sus consecuencias [...] Nuestra cultura y nuestra, poca se orientan hacia la realización de un régimen de convivencia social basado en los ideales de solidaridad y de respeto de la persona humana, es decir, hacia la democracia. El Liceo, por lo tanto, dará especial importancia al desarrollo de hábitos, actitudes, ideales, habilidades tendientes a tal fin, y tendrá como objetivo central y dinámico la preparación de los jóvenes para tomar parte activa en la planificación y construcción de una sociedad que satisfaga las necesidades materiales y culturales del pueblo (Punto 2 del Informe). (SALAS, I., et al., 1945, p. 11).

[...] todas las experiencias de la vida escolar propenderán, como a su finalidad primordial, a la educación moral y a la educación intelectual, es decir, al perfeccionamiento y a la integración del pensar y de la conducta [...] (Punto 4 del Informe). (SALAS, I., et al., 1945, p. 15).

El Plan de Estudios tendrá entonces una doble unidad, la que se desprende del hecho de basarse en las actividades de la vida humana, cuyos problemas y necesidades constituyen el contenido de los estudios del Liceo y responde, al mismo tiempo, a los objetivos de la educación, y al que surge de la organización de las actividades en cada año alrededor de un tema central que varía según la complejidad de los procesos sociales y que corresponde al grado de maduración de la generalidad de los alumnos en cada uno de los años (Punto 6 del Informe). (SALAS, I., et al., 1945, p. 20).

La precisión conceptual rápida que se logró en menos de 2 meses, revela que los componentes de la Comisión estaban muy unidos en el pensamiento educativo, especialmente por la práctica pedagógica del mismo en el Liceo Manuel de Salas por 10 años por la Presidenta de la Comisión. Fue la base de la propuesta presentada al Vice-Presidente de la República Alfredo Duhalde Vázquez,²³ quien, por Decreto n° 1.687 del 13 de marzo de 1946 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1946), aprobó el “Plan

de Renovación Gradual de la Educación Secundaria”, el cual partirá creando los denominados “Liceos Renovados”, como Plan Piloto. En efecto, se crearon con tal fin tres Liceos Renovados en Santiago: “Juan Antonio Ríos”,²⁴ “Gabriela Mistral”²⁵ y “Darío Salas”²⁶ y se adecuaron cuatro más, tres en Provincias: “Liceo de Niñas de Antofagasta”, “Liceo de Niñas de Concepción” y “Liceo Coeducacional de Quilpué” y uno más en la capital: “Liceo n° 6 de Niñas de Santiago”; con esto se nota que la educación de la mujer había penetrado en el sistema educativo y en la sociedad chilena; es importante resaltar que rápidamente las jóvenes se fueron integrando al liceo y a fines del siglo pasado había más mujeres que hombres en la educación secundaria chilena. En los establecimientos mencionados se implementaron los Planes y Programas del Liceo Experimental Manuel de Salas, así como las estrategias organizacionales, metodológicas y evaluativas. En estos Liceos participaron varios de los docentes que habían trabajado con Irma Salas en su experiencia anterior; entre ellos cabe mencionar: Paul Siegel, Óscar Vera Lamperein,²⁷ Egidio Orellana, Elvira Col-lao, Francisco Salazar Céspedes, Hernán Vera Lamperein,²⁸ Alberto Arenas, Carmen Lorenzo, Marino Pizarro,²⁹ Roberto Munizaga, Fernando

24 En honor al Presidente que había establecido por decreto la Comisión que elaboró el Plan Gradual de Renovación de la Educación Secundaria (1945), quien falleció al año siguiente.

25 En honor a la Primera Mujer Latinoamericana que recibió el Premio Nobel en 1945; Chile, su país natal, la reconoció con el Premio Nacional de Literatura solo en 1951.

26 En honor al famoso educador que trajo la pedagogía de Dewey a Chile y la difundió en pensamiento y acción.

27 Educador que supo proyectar los nuevos modelos teóricos a la realidad de los países latinoamericanos, y sustentado en sus amplias y profundas experiencias educativas, proponer alternativas para mejorar la calidad y equidad de la educación en esos países. Fue coordinador de la comisión que redactó el documento “Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1961), informe que marca un hito en el desarrollo educacional chileno; fue la base de la mayor reforma educacional del siglo XX en Chile, la de 1965 (CAICEO, 2016).

28 Ejerció como Rector en 1947 del Liceo Experimental Juan Antonio Ríos y entre 1948 y 1962 como Rector del Liceo Experimental Darío Salas, ambos Liceos Renovados. Fue distinguido como Premio Nacional de Educación en 2001.

29 Participó como Profesor de aula del Plan y Asesor Pedagógico en la Sección Experimentación de la Dirección de

23 Reemplazaba al Presidente Ríos que se encontraba enfermo; meses después, falleció.

Gutiérrez,³⁰ Natalio Glavic y María Lara. La idea de Irma Salas era lograr una escuela laica, pública y gratuita, no sólo a nivel primario -como lo logró su padre- sino que también secundario, situación que se logra finalmente en el año 2003, cuando se establecieron 12 años de escolaridad en el país, abarcando con ello a la educación secundaria³¹; con la ley de inclusión (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2015), toda la educación pública se transformó en gratuita, tanto la entregada por los actuales establecimientos municipales como particulares subvencionados, pues el estado la financia; con ello, después de 95 años, se logra concretar completamente la idea por la cual lucharon padre e hija, Darío e Irma Salas. La reforma de 1945 en realidad, a pesar de estar referida específicamente a la educación secundaria, fue una reforma integral (CAICEO, 2016).

Nuevamente, el mismo Presidente que paralizó la Reforma de 1927, Carlos Ibáñez del Campo -en su segundo mandato (1952-1958)- ordenó reformular los Planes de Estudios de la Educación Secundaria (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1953), deteniendo el proceso de universalización de los Liceos Renovados. No obstante, algunos aspectos relevantes, como gran parte de la nueva metodología introducida y aspectos como el Consejo de Curso, la Orientación y la existencia de Profesores Orientadores, un nuevo sentido del Profesor Jefe y el Gobierno Estudiantil, se mantuvieron.

Un académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile que participó en la implementación del “Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria” se refiere al mismo en los siguientes términos:

[...] fue fuente de diversos debates en el Parlamento y atacado duramente por fuerzas de izquierda (comunistas) y de derecha (tradi-

cionalistas). Los primeros lo rechazaron por ser de inspiración foránea y los segundos por basarse en una filosofía atea y pragmática. Después de agudos debates fue aprobado por el Parlamento, pero su implementación contó con resistencia por gran parte del profesorado, ya que realizarlo exigía un ritmo de trabajo agotador y una auténtica renovación en la actitud de cada profesor en su clase, que significaba un cambio en la disposición, manejo de métodos, técnicas y creatividad con respecto a medios que se pudiera utilizar. Inclusive optó por dar una bonificación adicional en la remuneración a los profesores que participaban en el proceso de renovación. (SIEGEL, 1988, p. 2).

Por otra parte, Hernán Vera Lamperein – quien fue Rector de dos Liceos Renovados, como se señaló anteriormente – tuvo como preocupación en el ejercicio de sus cargos el “cómo aplicar, a través de un adecuado planeamiento y de una buena gestión, las innovaciones pedagógicas indispensables para que el sistema escolar respondiera a los nuevos requerimientos” (CAICEO, 2014, p. 182). Por lo mismo, cuando expone “El movimiento de renovación gradual de la educación secundaria” (VERA, 1982) su reflexión se centra, en primer lugar, en los objetivos concretos de la educación secundaria, tales como, cuidar el desarrollo físico, dotar de conocimientos y desarrollar hábitos, ideales, intereses y actitudes que capaciten para la vida económica, cooperar en el bienestar social e interpretar el medio físico y social y desarrollar los aspectos más elevados de la personalidad; en segundo lugar, hace énfasis en los logros de los Liceos Renovados aplicados a partir de 1953 a todo el sistema escolar, a saber, la auto-disciplina, el gobierno estudiantil, los servicios de orientación, médicos y dentales, las actividades co-programáticas con proyectos de gran actividad, los consejos de padres de familia, los sistemas de evaluación y auto evaluación y los informes de personalidad, los métodos activos de enseñanza y aprendizaje, diarios murales y otras publicaciones, cooperativas escolares, banco escolar, librerías, imprenta, comedor escolar, trabajos en campañas de alfabetización y de saneamiento ambiental. Tolo lo anterior,

Educación Secundaria del Ministerio de Educación Pública. Fue distinguido como Premio Nacional de Educación en 1987.

30 Ejerció como docente en el Liceo Experimental Darío Salas como Profesor Jefe, Orientador, Inspector General y asesor de grupos escolares entre 1947 y 1964. Recibió el Premio Nacional de Educación en 2005.

31 Desde la Reforma de 1965 se denomina educación media.

a partir de la experiencia desarrollada en los Liceos Renovados que existieron como tales entre 1946 y 1953.

Como ha podido apreciarse el desarrollo de la educación secundaria en la primera mitad del siglo pasado en Chile estuvo inspirado en la pedagogía de John Dewey. También ha podido notarse que el sistema educativo estaba dirigido por educadores de inspiración laica; sin embargo, el sector católico que poseía muchos establecimientos educacionales no opusieron gran resistencia, salvo en las cuatro primeras décadas, pues el sacerdote jesuita, hoy San Alberto Hurtado, realizó su tesis doctoral en Lovaina en 1935 y en el desarrollo de la misma encuentra 14 principios pedagógicos de Dewey conciliables con el catolicismo, con lo cual, en sus propias palabras, “cristianiza” ese sistema de enseñanza; ellos son:

- 1) El *fin* inmediato de la *educación* no es ni exclusivamente individual ni puramente social, sino ambos aspectos, es decir, hay que preocuparse tanto de la formación del educando como ser individual y personal como en su aspecto social.
- 2) La *concepción del niño* como un todo – en contraposición a aquella concepción que lo considera como un simple agregado de acción y reacción – y la integración de la personalidad del educando por el pensamiento reflexivo.
- 3) El valor que atribuye a los *intereses del niño* como punto de partida en los estudios y como medio necesario para promover el desarrollo del mismo.
- 4) El *maestro* es el guía experimentado que ayuda al niño a adquirir más experiencias y lo conduce a descubrir la verdad por sí mismo y la transmite cuando sea necesario.
- 5) La *actividad* y la *libertad* ocupan un lugar prominente como medio de progreso, crecimiento y perfeccionamiento.
- 6) La consideración de la *situación social* en cuanto aporta condiciones favorables al aprendizaje, y la del desarrollo de cualidades deseables de convivencia social.
- 7) La *vida escolar* no debe ser considerada como un período desprovisto de valor intrínseco, ni tampoco como simple preparación para la vida del adulto.

8) El *valor social de las diferentes materias de estudios* y los intereses del niño constituirán el criterio de selección y correlación de las diferentes ramas de la enseñanza.

9) Los *principios metodológicos* para la enseñanza de algunas asignaturas, como historia, geografía, ciencias y trabajos manuales. Las teorías acerca de la continuidad entre el juego y el trabajo, entre el interés y el esfuerzo y el carácter realista y menos teórico de la enseñanza.

10) La *educación moral* realizada por medio de la vida social, junto con el trabajo y el pensamiento reflexivo: además, por medio del trabajo comunitario dirigido hacia un fin común, por el valor moral de las acciones ordinarias, por la unión íntima entre la vida intelectual y moral.

11) La educación de la *voluntad del niño* acostumbándole, sobre todo, a que obre en virtud de motivos personales y alentándole en toda actividad física, intelectual o afectiva que emprenda.

12) Una concepción más amplia de la *disciplina escolar*.

13) El colegio debe preparar para la *vida democrática*.

14) El colegio es un instrumento de *reforma social*. (HURTADO, 1994 apud CAICEO, 2010, p. 280-281).

El P. Hurtado regresó a Chile en 1936 y publicó en artículos el contenido de su tesis, a través de la Revista Católica y de la Revista Estudios (HURTADO, 1994 apud CAICEO, 2010, p. 47) entre 1936 y 1938. Ello significó que lentamente fuera aceptada la pedagogía de John Dewey por sectores laicos y católicos y permitió que en 1965 se llevara a cabo la más importante reforma educacional del siglo XX en un gobierno socialcristiano – el de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) – con una fundamentación de la filosofía de Maritain en los principios inspiradores y una pedagogía basada en los discípulos de Dewey – Tyler en lo curricular y Bloom en lo evaluativo. Desde 1860 hasta 1964 el sistema educativo chileno estaba basado en una mentalidad laica y masónica que, durante el siglo XX, asumió la pedagogía del educador norteamericano; en 1965 se mutó a principios humanista-cris-

tianos, pero con la didáctica de la “Escuela Nueva” (CAICEO, 2016).

Conclusiones

En el desarrollo de estas páginas se ha señalado cómo a través de la primera mitad del siglo pasado, se fue consolidando en Chile, la educación primaria obligatoria a través de un “estado docente” que deseaba que ella fuera pública, laica y gratuita, inspirada en los principios pedagógicos democratizadores de John Dewey. Al mismo tiempo, se ha expuesto la importante experiencia de los “liceos renovados” (1946-1953), centrados en la educación secundaria, inspirados en la misma pedagogía y en la aplicación de ellos en el Liceo Experimental Manuel de Salas por Irma Salas (1932-1942), hija de quien logró la educación primaria obligatoria, Darío Salas; ambos seguidores del educador norteamericano. El sueño de la Dra. Salas era también una educación secundaria pública, laica y gratuita; ella no alcanzó a verlo, pero se logró, tal como se expuso, en el 2003 (12 años de escolaridad obligatoria) y 2015 (pública y gratuita).

El Liceo chileno se transformó durante el siglo pasado en el verdadero motor de la movilidad social en el país, surgiendo una poderosa mesocracia (AYLWIN et al., 1990) que tendrá expresiones políticas en los dos partidos más importantes de la clase media en las siete últimas décadas del siglo XX, a saber, el Partido Radical y el Partido Demócrata Cristiano; ellos darán gobierno a Chile: los radicales entre 1938 y 1952 y los demócratas cristianos entre 1964 y 1970; a su vez, ambos, juntos a partidos de izquierda formarán la Concertación de Partidos por la Democracia que posibilitará que Chile volviera a la democracia en 1990 y diera gobernabilidad al país por 20 años (1990-2010), siendo los años más prósperos en la historia republicana.

Bibliografía

AMUNÁTEGUI, Miguel Luís. **Manuel de Salas**. Tomo I. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1895.

AYLWIN, Mariana. *Et al.* **Chile en el siglo XX**. Santiago de Chile: Planeta, 1990.

BARRIOS, Florencia. **El Liceo Experimental Manuel de Salas**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile, 1983.

BRAVO, Bernardino. **La universidad en la Historia de Chile, 1622-1992**. Santiago de Chile: Pehuén Editores, 1992.

CAICEO, Jaime. Influencia de Dewey en las Reformas Educativas de Chile de 1927 y 1945. *In*: UNIVERSIDAD DE COLCIENCIAS. **Sociedad y educación**. Ensayos sobre Historia de la educación en América Latina. Santa Fe de Bogotá: Arte y Fotolito, 1995a. p. 253-260.

CAICEO, Jaime. Influencia Pedagógica de Dewey en Chile. **Estudios Paraguayos**, Asunción del Paraguay, v. XVIII, n. 1-2, p. 261-304, 1995b. Disponible en: <https://books.google.cl/books?id=FEWrD-wAAQBAJ&pg=PA256&lpg=PA256&dq=CAICEO,+Jaime.+Influencia+Pedag%C3%B3gica+de+Dewey+en+Chile.+Estudios+Paraguayos,&source=bl&ots=QBKIV1Hn93&sig=ACfU3U2PnCB-liBi7An7VQtcy30ywXGNzw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwigtISqkKzoAhWVH7kGHfdDA-f8Q6AEwBnoECAoQAQ#v=onepage&q=CAICEO%2C%20Jaime.%20Influencia%20Pedag%C3%B3gica%20de%20Dewey%20en%20Chile.%20Estudios%20Paraguayos%2C&f=false>. Consultada en: 21 mar. 2020.

CAICEO, Jaime. Presencias de la Iglesia y el Estado Chileno Republicano en el sistema educativo. *In*: CARVALHO, Carlos Henriques de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (org.). **Estado, Igreja e Educação: o mundo Ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 265-299.

CAICEO, Jaime. Hernán Vera Lamperein y su Participación en el Movimiento de Renovación Gradual de la Educación Secundaria en Chile. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 42, p. 171-185, 2014. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/270404391_Hernan_Vera_Lampeirin_y_su_participacion_en_el_movimiento_de_renovacion_gradual_de_la_educacion_secundaria_en_Chile. Consultada en: 22 mar. 2020.

CAICEO, Jaime. Amanda Labarca, Importante Educadora Feminista del Siglo XX en Chile. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 14, n. 3, p. 915-930, 2015.

CAICEO, Jaime. **La Pedagogía de Dewey en Chile: su presencia, a través de sus discípulos, durante**

el siglo XX. Santiago de Chile: Departamento de Contabilidad y Auditoría y Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, 2016.

CAICEO, Jaime. Democracia e educação presentes nas Reformas Educacionais Chilenas dos últimos 100 Anos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, PR, v. 39, n. 4, p. 395-407, 2017. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/320098553_Democracia_y_Educacion_presentes_en_las_Reformas_Educacionales_Chilenas_de_los_ultimos_100_Anos. Consultada en: 21 mar. 2020.

CAICEO, Jaime. Don Manuel de Salas y la Academia de San Luis, activos participantes del proceso emancipador chileno. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 3-14, set./dez. 2018a. Disponible en: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45568/pdf>. Consultada en: 30 mar. 2020.

CAICEO, Jaime. Democracia y Educación de John Dewey presente en El Problema Nacional de Darío Salas: a propósito del centenario de ambas obras. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 75, p. 5-16, ene./mar. 2018b. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/325163496_Democracia_y_educacion_de_John_Dewey_presente_en_el_problema_nacional_de_dario_salas_a_proposito_del_centenario_de_ambas_obras. Consultada en: 30 mar. 2020.

CHILE. Congreso Nacional. Ley n° 12.755, de 26 de agosto de 1920. Santiago de Chile: **Diario Oficial**, 1920.

CONGRESO GENERAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA DE 1902. **Actas i Trabajos** (Tomo I). Santiago de Chile: Imprenta Barcelona, 1903.

CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE 1912. **Memorias-Actas** (Tomo II). Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1912.

DEL POZO, María del Mar. Recepción de Dewey en la pedagogía española del siglo XX (1898-1975). In: CONGRESO NACIONAL Y VII IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, 16., 2016, Madrid. **Anales** [...] Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 2016.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1963.

FUENTEALBA, Leonardo. El pensamiento pedagógico de Irma Salas. **Revista de Pedagogía Comparada**, Barcelona, v. XII, n. 52, p. 122-131, 1983.

GÓMEZ, Luis. **La Reforma de la Educación Pri-**

maria. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública, 1928.

INSTITUTO NACIONAL GENERAL JOSÉ MIGUEL CARRERA. **Reseña histórica**. Disponible en: <https://institutonacional.cl/el-instituto/resena-historica/>. Consultada en: 20 mar. 2020.

KREBS, Ricardo. *Et al.* **Catolicismo y laicismo:** las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado: 1875-1885. Santiago de Chile: Nueva Universidad, 1981.

LABARCA, Amanda. **La escuela secundaria en los Estados Unidos**. Santiago de Chile: Imprenta Universo, 1919.

LABARCA, Amanda. **¿Hacia dónde va la mujer?** Santiago de Chile: Extra, 1934.

LABARCA, Amanda. **Bases para una política educacional**. Buenos Aires: Losada, 1943.

LICEO ISABEL LE-BRUN DE PINOCHET. **Liceo "Isabel Le-Brun de Pinochet", establecido en 1875**. Santiago de Chile: Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona, 1900.

MEDINA, José Toribio. **Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile**. Tomo I. Santiago de Chile: Soc. Imp. Y Lit. Universo, 1928.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley de Instrucción Primaria Obligatoria n° 3.654, **Diario Oficial**, 26 ago. 1920.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto n° 604. Santiago de Chile: **Diario Oficial**, 28 de marzo de 1932.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto de ley n° 7.560. Santiago de Chile: **Diario Oficial**, 30 dic. 1942.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto n° 1.687. Santiago de Chile: **Diario Oficial**, 13 de marzo de 1946.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto n° 3.232. Santiago de Chile: **Diario Oficial**, 23 mayo 1953.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Bases generales para el Planeamiento de la Educación Chilena**. Santiago de Chile: Superintendencia de Educación Pública, 1961.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley n° 20.485. Ley de Inclusión. Santiago de Chile. **Diario Oficial**, 29 mayo 2015.

MUÑOZ, Juan. *Et al.* **La Universidad de Santiago**

de Chile: sobre sus orígenes y desarrollo histórico. Santiago de Chile: USACH, 1987.

NÚÑEZ, Iván. **Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez: 1927-1931.** Santiago de Chile: Servicio de Extensión de Cultura Chilena, S.E.R.E.C, 1978.

PÉREZ, Roberto. Amanda Labarca. Su preocupación por la educación de la mujer. *In:* SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS, 6., 2000, Santiago de Chile. **Actas [...]**. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile/CEGECAL, 2000.

SALAS, Darío. **La educación primaria obligatoria.** Conferencia dada el 29 de junio de 1910 en el Salón Central de la Universidad de Chile. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1910.

SALAS, Darío. Correlación de la enseñanza secundaria con las demás ramas de la enseñanza pública. *In:* CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE 1912, 1912, Santiago de Chile. **Memorias-Actas [...]**. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1912.

SALAS, Darío. **El Problema Nacional, bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario.** Santiago de Chile: Imprenta y Litografía

Universo, 1917.

SALAS, Darío. **El Problema Nacional, bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario.** 2. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1967.

SALAS, Irma. **The socio economic composition of the secondary school population of Chile.** Tesis para optar al grado académico de Doctor en Filosofía (Ph. D.). New York: Columbia University, 1930.

SALAS, Irma. *Et al.* **Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.** Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública, 1945.

SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca (ed.). **Historia de la Educación en Chile (1810-2010).** Tomo II. Santiago de Chile: Taurus, 2012.

SIEGEL, Paul. Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, exalumno de Irma Salas. Entrevista realizada en Santiago de Chile por Jaime Caiceo Escudero el 19 de julio de 1988.

VERA, Francisco Hernán. El movimiento de renovación gradual de la educación secundaria. *In:* FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. **Hitos significativos de la educación chilena.** Santiago de Chile: Universidad de Chile, 1982. p. 28-35.

Recebido em: 02/04/2020

Aprovado em: 24/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

OS JORNAIS DOS ALUNOS DO LICEU MARANHENSE (1907-1930)

*Cesar Augusto Castro (UFMA)**

<https://orcid.org/0000-0001-7650-895X>

*Luciana Nathalia Moraes Furtado (UFMA)***

<https://orcid.org/0000-0002-1874-9832>

*Samuel Luís Velásquez Castellanos (UFMA)****

<https://orcid.org/0000-0003-0849-348X>

RESUMO

Apresenta os discursos dos alunos liceístas nos jornais estudantis maranhenses no período de 1907 a 1930 a fim de identificar e analisar a dinâmica escolar e as representações sobre o cotidiano do ensino secundário. Para tanto, este estudo baseia-se no mapeamento e na análise dos seguintes jornais: O Progresso (1907); O Brazil (1907); O Canhoto (1912-1914); Excelsior (1914); O Estudante (1915); Lábaro (1921); Alma Nova (1929) e o Sangue Jovem (1930). O estudo da imprensa periódica educacional liceísta possibilitou compreender as ideias sobre o desenvolvimento do país, a criação de escolas e a implantação de métodos na instrução pública secundária maranhense. Contatou-se que os jornais escritos pelos alunos do Liceu se configuraram como um importante veículo de identidade e de resistência entre o ideal e o concreto vivenciado pelos estudantes desta instituição.

Palavras-chave: Imprensa estudantil. Ensino Secundário. Maranhão República.

ABSTRACT

THE SPEECHES OF STUDENTS OF THE LICEU MARANHENSE IN THE FIRST REPUBLIC (1907-1930)

It presents the speeches of high school students in the student newspapers from Maranhão in the period from 1907 to 1930 in order to identify and analyze the school dynamics and the representations about the daily life of secondary education. To this end, this study is based on the mapping and analysis of following newspapers: O Progresso (1907); Brazil (1907); The Left-Hander (1912-1914); Excelsior (1914); The Student (1915); Labaro (1921); Alma

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenador do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd. Pesquisador Produtividade do CNPq. E-mail: ccampin@terra.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL/UFMA). E-mail: lucianafurtado10@gmail.com

*** Pós-doutorado em Educação pelo Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles, França. Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor Adjunto IV do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

Nova (1929) and the Young Blood (1930). The study of the periodic educational press made it possible to understand ideas about the country's development, the creation of schools and the implementation of methods in secondary public instruction in Maranhão. It was found that the newspapers written by the students of the Liceu were configured as an important vehicle of identity and resistance between the ideal and the concrete experienced by the students of that institution.

Keywords: Student press. High school. Maranhão Republic.

RESUMEN

LOS DISCURSOS DE ESTUDIANTES DEL LICEU MARANHENSE EN LA PRIMERA REPÚBLICA (1907-1930)

Presenta los discursos de estudiantes de secundaria en los periódicos estudiantiles de Maranhão en el período de 1907 a 1930 para identificar y analizar la dinámica escolar y las representaciones sobre la vida cotidiana de la educación secundaria. Para este fin, este estudio se basa en el mapeo y análisis de siguientes periódicos: O Progresso (1907); Brasil (1907); El zurdo (1912-1914); Excelsior (1914); El estudiante (1915); Labaro (1921); Alma Nova (1929) y The Young Blood (1930). El estudio de la prensa educativa periódica permitió comprender las ideas sobre el desarrollo del país, la creación de escuelas y la implementación de métodos en la enseñanza pública secundaria en Maranhão. Se encontró que los periódicos escritos por los estudiantes del Liceu se configuraron como un vehículo importante de identidad y resistencia entre el ideal y el concreto experimentado por los estudiantes de esa institución.

Palabras clave: Prensa estudiantil. Enseñanza secundaria. República de Maranhão.

Introdução

O estudo da imprensa periódica, em qualquer campo, constitui-se imperativo para o conhecimento da sua movimentação, suas ideias dominantes em determinados períodos, os autores mais produtivos, as temáticas recorrentes, os referenciais teóricos e metodológicos, dentre outros aspectos possíveis de investigação.

Entretanto, face à trajetória acidentada de imprensa periódica (LEMOS, 1982), é difícil detalhámos, com profundidade, os aspectos históricos da mesma, em especial no Brasil, pelas dimensões geográficas e instabilidades financeiras e políticas que afetam a produção e a circulação das informações. Os estudos existentes procuram analisar títulos isolados, dificultando, em outra instância, a construção

historiográfica de um determinado campo de saber, posto que são “lacunares, parcelares e residuais” (NUNES; CARVALHO, 1985, p. 8).

Nesse sentido, Vilhena e Catani (1992, p. 1) lembram que “a própria falta de divulgação sobre a localização dos materiais [dispersão dos mesmos, divulgação deficiente e a diversidade dos círculos de origem] torna ainda mais atomizado e fragmentado o processo” de pesquisa. Tais problemáticas dificultam a precisão, no Maranhão, quanto ao número de periódicos que circularam desde 1821, quando da publicação d’O Conciliador do Maranhão.¹

Raras são as exceções em que o pesquisador tem o privilégio de dispor em suas análises do

¹ O Conciliador começou a circular manuscrito em 15 de abril de 1821 (MARQUES, 1878).

ciclo de vida das publicações em sua completude, implicando significativamente na dimensão dos resultados das investigações. Este obstáculo não deve ser elemento de desmotivação da pesquisa, ao contrário. Solicita o surgimento de novas fontes que proporcionem a interpretação das lacunas e possibilitem a continuidade da construção histórica.

Assim, tornam-se relevantes os estudos em torno desse material, na medida em que propõem a organização de reportórios e guias de referência, nos quais a sistematização das informações acerca das produções elaboradas – por e para professores, bibliotecários e historiadores – seja feita de modo a prestar-se a múltiplas utilizações em trabalhos de vários pesquisadores.

No tocante às publicações criadas de cunho educacional estão as revistas pedagógicas, as revistas de ensino, as institucionais, ou seja, são várias as tipologias da Imprensa Educacional Pedagógica, que para Catani e Bastos (2002) significa afirmar que “é um corpus documental de vastas dimensões, pois constitui-se em testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional”. Podemos citar autores que iniciaram os estudos desta temática, como, por exemplo, Caspard e outros (1981), em que a imprensa educacional se constituía como um conjunto de revistas destinadas a professores e objetivavam guiar a prática cotidiana do ofício docente.

Essa forma de compreender a imprensa educacional pedagógica é ampliada por Nóvoa (1993), quando a categoriza em “Imprensa de Educação e Ensino”, e subdivide todas as formas em que pode ser representada: 1) Sistema educativo e instituições escolares; 2) Professores; 3) Tipos particulares de ensino e educação; 4) Modalidades de apoio e integração socioeducativa; 5) Educação não formal; e 6) Ciências da educação. Segundo esse autor, a Imprensa de Educação e Ensino vai para além do ensino formal, abrindo caminhos para a educação não formal que representa as abordagens nos adul-

tos, na mulher, nos movimentos da juventude, nos jornais e nas revistas infantis, entre outros (NÓVOA, 1993).

A Imprensa Pedagógica Educacional Brasileira, de igual modo, ganha destaque nas pesquisas de Catani (1996) e de Catani e Sousa (1999), quando escreveram a *Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)*, reunindo as revistas publicadas em São Paulo no período, objetivando organizar estas materialidades que aparecem de várias formas: 1) Periódicos de instituições de ensino superior; 2) Periódicos com números temáticos; 3) Revistas especializadas em áreas que são consideradas ciências-fontes da educação; 4) Revistas especializadas em áreas que possuem cursos de licenciatura; 5) Periódicos culturais ou literários; 6) Anuários e anais de instituições de ensino; 7) Periódicos mantidos por organizações docentes e discentes; 8) Periódicos educacionais; 9) Publicações da Secretaria da Educação; 10) Poliantéias ou edições comemorativas; e 11) Boletins bibliográficos sobre educação.

Desse modo, a compreensão que as autoras obtiveram sobre a imprensa e a educação foi adotada a partir dos autores “clássicos” que tratam da temática e, principalmente, em Nóvoa (1993, 1997), quando estas compreendem os múltiplos enfoques que podemos dar numa pesquisa com esses materiais por meio dos recortes dados pelos diferentes tipos de revistas.

Portanto, a Imprensa Pedagógica Educacional possibilita compreendermos os discursos raramente ditos em documentos oficiais, contradições de pensamentos, a relação entre a teoria e a prática observada numa mesma fonte, constituindo-se “um meio indispensável para o conhecimento do que é o sistema de ensino, o que ele representa, por exemplo, no espaço onde se desenvolve e onde se localizam todos os sistemas, teorias e práticas educacionais, de origem tanto oficial quanto privada” (CASPARD; CASPARD, 1997, p. 32-33).

Esse argumento é defendido por Nóvoa (1993, p. 6) quando afirma que a imprensa de Educação e Ensino revela “as múltiplas facetas

dos processos educativos, numa perspectiva interna (cursos, programas, currículos), como também o papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização de crianças e jovens”.

Portanto, são unânimes os autores em destacar a importância dessas fontes que propiciam o alargamento da análise sobre as práticas escolares e os efeitos dela sobre professores, alunos e diretores; estes diversos atores contribuem para a propagação de ideais quando escrevem suas próprias folhas, jornais ou revistas.

Desse modo, a importância de estudar essas fontes nos leva a compreender as práticas desempenhadas naquele presente-ausente e os anseios de um futuro, descortinando realidades diferentes a partir das diversas vozes na imprensa, “uma vez que é através deste *media* que se manifestam a maior parte das vozes, dos projetos, dos anseios e das realidades dos diversos autores” (NÓVOA, 1997, p. 11). Sob a análise destas materialidades são denunciadas situações próximas do acontecimento, levando-nos a compreender de que formas se realizaram o cotidiano escola

A partir desses estudos, proliferam-se investigações que tomam os jornais e as revistas como material para análise do campo da história da educação brasileira, a exemplo da obra organizada por Schelbauer e Araújo (2007). Trabalhos apresentados em eventos científicos, como o Congresso Brasileiro de História da Educação e o Luso-Brasileiro de História da Educação, são exemplos de como essas materialidades têm ocupado lugar privilegiado nas análises do cotidiano, nas práticas e no movimento do campo em tempo e espaços diversos.

Todavia, é preciso considerar que a imprensa é como o lugar de uma permanente regulação coletiva. Nesse sentido, lembra Nóvoa (1993, p. xxxiii) que:

[...] o futuro de um periódico agrega-se sempre a detalhes e discussões, a polémicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade indivi-

dual. A controvérsia não deixa de estar presente no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto aos poderes públicos ou nos editoriais de abertura.

Concebemos, desse modo, os materiais da imprensa periódica como veículos de comunicação de um dado campo de saber, ou seja, como um mecanismo de divulgação de suas atividades. Isso possibilita ao pesquisador compreender a sua trajetória, suas ideias dominantes em determinado período, suas principais lideranças, dentre outros aspectos possíveis face às riquezas de contribuições discursivas advindas deste tipo de material. Nesse sentido, Nóvoa (1993) afirma que a imprensa é, talvez, o melhor meio para compreendermos as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática: o senso comum, que perpassa as páginas dos jornais e das revistas, ilustra uma das qualidades de um discurso educacional que se constrói a partir dos diversos autores em presença.

Em se tratando de educação, a imprensa maranhense constitui-se um campo fértil de investigação, ainda pouco explorado pelos pesquisadores locais. Ou seja, são fontes privilegiadas para mapearmos o movimento da educação no Estado, onde brotam:

[...] ‘vozes’ que têm dificuldade em se fazerem ouvir noutros espaços sociais, tais como a academia ou o livro impresso. Basta ver, por exemplo, o papel extremamente activo desempenhado pelos professores do ensino primário na dinamização de jornais locais ou regionais, a importância crescente da imprensa de iniciativa dos estudantes. (NOVOA, 1997, p. 17, grifo do autor).

Todavia, é preciso entendermos que a imprensa periódica como veículo de comunicação não é destituída de ideologias – políticas, culturais, sociais, religiosas e outras – dos seus redatores e colaboradores. No Maranhão, observamos uma tendência marcante das disputas pelo poder político, liderado pelos grupos oligárquicos, que fundam e usam os jornais para divulgarem seus interesses partidários e/ou rebaterem os dos seus opositores.

Sendo assim, classificamos a imprensa periódica maranhense em dois grupos. O primeiro destinava-se a discutir notícias de âmbito geral, inserindo a educação nesse contexto. Esses jornais destinavam-se a uma parcela leitora geral, dentre os quais havia as mulheres, negros, comerciantes e políticos (CASTELLANOS, 2007). O segundo grupo constitui-se em jornais que tratavam de assuntos específicos como a literatura, a religião e a educação – caracterizavam-se por um ciclo de vida curto, sendo que alguns não ultrapassavam duas ou três edições, além de terem periodicidade irregular.

Ao refletir sobre a imprensa periódica maranhense, César Augusto Marques, em 1878, afirma que:

[...] a imprensa, quando bem encaminhada, é farol que alumia e dirige com acerto, e não facho incendiário que destrói e tudo arrasa, e que a discussão livre, porém calma e judiciosa, esclarece o pensamento, espalha pelo povo idéias úteis, sãs e proveitosas, cria e fortalece a opinião pública. (MARQUES, 1878, p. 221).

A nossa intenção, neste trabalho, é dar uma visão a respeito dos discursos dos alunos do Liceu maranhense que circulavam na imprensa periódica publicada por eles. Dentre as diversidades de jornais dessa natureza (ou seja, redigidos, impressos e divulgados por alunos maranhenses de diversas instituições de ensino), escolhemos aqueles que julgamos os mais significativos por demarcarem um período conturbado na política maranhense com forte ressonância na educação, como apresentaremos no Quadro 1.

Assim, esse objeto de estudo, os discursos dos alunos do Liceu maranhense na Primeira República (1907-1930), adentra os domínios da pesquisa histórica quando pretendemos analisá-la cruzando os aspectos da história da imprensa (analisada como objeto/fonte), da história da educação (como campo de investigação) e da história cultural (como eixo teórico-metodológico) para uma maior aproximação da realidade educacional da Primeira República maranhense. A análise

destas três especificidades da história pode ser visualizada como um triedro metodológico quando nos permite detectar os múltiplos vieses que a nova história cultural prioriza enquanto nos autoriza a transformar velhos objetos e problemas em novos objetos e novos problemas via lentes superpostas (CASTELLANOS, 2012).

Destarte, quando o objeto se comunga à história da imprensa educacional maranhense, correspondendo com as materialidades culturais que analisamos, esta operosidade culmina com a própria abordagem do objeto, centralizando-se a discussão na configuração textual do registro (CASTRO, 2010; CASTELLANOS, 2007, 2012), identificando-se em discutir quem escrevia, para quem escrevia e o que escrevia, denunciando-se os acordos ou rupturas das formas de ensinar atuais ou não na educação.

Abordarmos os impressos educacionais no domínio da história da educação tem extrema relevância para a observação dos rastros e vestígios deixados pelas “formas de fazer” (CERTEAU, 1994) das escolas maranhenses; ou seja, as práticas escolares que eram realizadas no interior da instituição educacional observadas nos periódicos dos agentes do processo educacional (alunos, professores e diretores), objetivando-se uma aproximação com a cultura escolar das instituições investigadas.

Numa perspectiva histórica, o objeto pode ser visualizado por um agrupamento de domínios, elucidando problemáticas que, talvez, somente o isolamento de concepção não expandiria a análise. A interdisciplinaridade da história permite-nos por novamente no campo de análise o mesmo objeto que fora estudado antes. Esta forma de escrita da história, como afirma Barros (2013, p. 15), “deixa o pesquisador a vontade para a escolha de um objeto antigo, reavaliando com novos olhares e transformando-os em novos objetos e novas fontes”. De igual modo, pretendemos compreender a cultura escolar enraizada nos

interiores das instituições maranhenses por meio da multifocalidade dos olhares conceituais e das fontes, a fim de tornar audíveis vozes dos processos educacionais (FARIA FILHO, 2004).

Nesse sentido, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental. Na primeira, realizamos os levantamentos conceituais sobre a história da imprensa, a história da educação e a história cultural, além do levantamento das fontes considerando sua historicidade, para uma melhor compreensão dos atos, ditos e fatos, como também das formas de pensamento que sustentam os discursos proferidos via imprensa pedagógica na Primeira República brasileira.

Em sendo assim, reservamos nossos olhares aos mais diversos “jornalinhos escolares”, imprensa educacional ou imprensa pedagógica, nomenclaturas adotadas por diversos autores para denominar a cultura impressa escolar, que nessa conturbada sociedade (a recém instaurada República) a educação ganha destaque, na medida em que o país necessitava modernizar-se e, para isto, urgia a instrução da grande maioria da população que não possuía condições de educação formal.

Partindo da Pesquisa Bibliográfica e tendo por fim os estudos históricos que possuem como foco central a história dos impressos educacionais, nos auxiliamos de Catani (1988), quando investiga sobre a *Revista de Ensino*, publicada pela Associação Beneficente do Professorado Paulista; de Bastos (1994a, 1994b), ao analisar a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*; e de Gandini (1990), que centraliza seu estudo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

O trabalho organizado por Schelbauer e Araújo (2007) sobre a *História da educação pela imprensa* nos revela os interesses dos pesquisadores em abordar os impressos escolares como fontes e objetos na História da Educação. Catani e Bastos (2002), por outro lado, com o livro *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educa-*

ção, reúnem artigos dos principais teóricos² que trabalham com a temática da imprensa educacional, abordando-se as definições do que seria a imprensa educacional, o por quê de escolher um repertório ou *corpus* e qual a importância de se estudar este tipo de materialidade cultural como fonte e/ou objeto. Amaral (2002), em seu artigo denominado *Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais*, investiga a produção de jornais escolares estudantis sob a ótica da categoria escolar, na medida em que elenca as múltiplas fontes primárias e secundárias, ultrapassando a análise usual sobre as diretrizes que regeram a escola. Castro (2009,2011), na publicação *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*, retrata o processo de modernização pensado no Brasil República quando traz novos desafios para a construção de prédios com arquiteturas imponentes e localizados nas zonas centrais das cidades. Baseamo-nos em Castro (2010) quando aborda a História da Educação Maranhense no livro *Leitura, impressos e cultura escolar*, discutindo sobre a leitura e a prática pedagógica das discentes da Primeira República.

Os materiais da imprensa de ensino produzidos pelos alunos do Liceu Maranhense se assemelham no formato (contendo quatro folhas no mínimo) e nos modos de organização da primeira página, diferenciando-se na forma de apropriação e expressão dos assuntos voltados para a educação. Se, de um lado, os professores detinham uma arguição pedagógica dando prioridade aos métodos que deveriam ser adotados, às formas das práticas escolares e uma preocupação com o crescente número de analfabetos, por outro lado, os estudantes (de maneira mais subjetiva) fazem alusão de que somente pelo estudo

2 Antonio Nóvoa, Pierre Caspard, Pénélope Caspard, Ana Laura Godinho Lima, Cynthia Pereira de Sousa, Julieta B. Ramos Desaulniers, Lúcio Kreutz, Paula Perin Vicentini e Rosario S. Genta Lugli (*BASTOS; CATANI, 2002*).

se apontaria um desenvolvimento pessoal e profissional, podendo contribuir com a sociedade maranhense.

No Quadro 1 apresentamos os nove jornais analisados, abrangendo o espaço temporal de 1907 a 1930, dos quais procuramos nos centrar nos seguintes aspectos: editorial de abertura, circulação e permuta dos jornais, homenagens e crônicas.

Quadro 1 – Impresses Estudantis Liceístas

Impresses Estudantis
O Progresso (1907)
O Canhoto (1912)
A Inubia (1914)
O Excelsior (1914)
O Estudante (1915)
O Brazil (1907)
Lábaro (1921)
Alma Nova (1929)
Sangue Jovem (1930)

Fonte: Catálogo de jornais da Biblioteca Pública Benedito Leite (2016).

Os assuntos nas produções dos alunos Liceístas

Os assuntos recorrentes entre os jornais estudantis nos proporcionam perceber as maneiras de pensar, de se comunicar e a necessidade de serem ouvidos no cenário da imprensa jornalística, o que nos possibilita a investigação dos discursos juvenis, na medida em que categorizamos as notícias com a finalidade de compreender a relevância das escritas dos estudantes nas folhas ou nos jornais numa arena concorrida por jornalistas e de como conseguiram se manter, apesar de algumas folhas estudantis terem

vida efêmera e outras sobreviverem no máximo até três anos de publicação. Na medida em que quantificamos as produções estudantis e organizamos as notícias, identificamos as semelhanças nas formas de publicação: número de colunas, quantidade de páginas, os conteúdos, o que por sua vez nos auxilia na formação de uma concepção do que seriam as apropriações dos discentes sobre os temas a seguir.

a) Editorial de Abertura dos jornais

Os editoriais de abertura são pequenas apresentações do que seriam as finalidades e funções dos jornais estudantis. As finalidades das publicações têm a intenção de alcançar o ápice do estudo, criticar o analfabetismo e desenvolver a instrução pública.

As funções tendem à caracterização de um grupo, podendo identificá-los como membros capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e da sociedade maranhense. O jornal *O Brazil* é dirigido por estudantes, dos quais se espera não só “[...] dos seus amáveis colegas como do público em geral, que, vendo o gosto que temos para a carreira jornalística, devem ajudar-nos para que no futuro e pátria de João Lisboa e outros possa contar com escritores iguaes a eles” (EDITORIAL, 1907, p. 2).

Ideais da contribuição literárias são muito recorrentes em suas finalidades, bem como os preceitos de moralidade e civilidade que permeiam os discursos dos jovens no jornal *O Progresso*:

Caros amigos – O progresso é um jornal completamente independente, somos crianças, mas o nosso pequeno jornal pode ser apresentado perante qualquer família, por que será completamente moral, devemos nos esforçar para a moral publica e não salientar a imoralidade no nosso estado. (CARTA..., 1907, p. 1).

Conceitos fortemente apregoados e reforçados na Primeira República brasileira, aliados com os de ordem e progresso.

Outras finalidades dos jornais seriam adentrar no cenário da imprensa com a finalidade de “progredir, resistindo, com intrepidez, os

escolhos que tolhem a nossa marcha evolutiva, este orgam da sociedade estudantal Machado de Assis sente-se com forças para lutar pelas letras e galgar o cimo da escada do progresso” (ABERTURA, 1915, p. 1).

Os objetivos dessas publicações possibilitam identificar os primeiros passos desses jovens para a formação de carreiras, despertando o interesse em contribuir para o desenvolvimento do Maranhão; isto pode ser confirmado no jornal *O Canhoto*, quando afirma que:

Funda-se a esperança desse futuro na dedicação desses moços ao progresso da instrução, eflúvio doce e vivificante que perpassa por nossa alma, dedicação esta de engrandecer a nossa querida pátria. Avante com o trabalho, pois é ele de origem nobre, se seus efeitos se fazem sentir em cada um de nós, por entre os menores atos de nossa vida no seio da sociedade inteira. (EDITORIAL, 1913, p. 1).

A possibilidade de circulação dos periódicos auxiliava na divulgação dos ideais e preceitos dos jovens, que, por sua vez, ganhavam notoriedade no interior e exterior dos muros da escola. Assim, destacamos o jornal *Alma Nova* (1929), quando afirma que em várias escolas professores e alunos fizeram espontaneamente a propaganda escolhida por eles: “De colegas, mestres e intellectuaes receberam os que aqui trabalham palavras de incinamento e aplauso. Parece que impressionou os espíritos sadios o desassombro com que expomos nossas idéas, o nosso horror ao engrossamento e á mentira” (EDITORIAL, 1929, p. 1).

As vozes faziam ressoar no cenário maranhense marcado por uma crise econômica, a turbulência no cenário político e muitos aspectos, entre eles o grande índice de analfabetismo, que incitavam os discentes a procurarem caminhos férteis para as próximas gerações. Argumento que foi utilizado pelo jornal *A Inubia*, na medida em que “representa um grito de alarma, um apelo, um apelo a todos, uma vibração que nós, moços, queremos que se propague até o futuro, de geração a geração” (UM GRITO..., 1914, p. 1).

Os estudantes, de maneira geral, acreditavam que para se fazer um futuro prodigioso deveriam se basear em três conceitos: na instrução, na civilidade e, por último, no patriotismo. Assim alcançariam a ordem e o progresso.

A mocidade cabe a maior tarefa, e é por isso que a mocidade maranhense, toca rebate, para reunir num esforço unico todos os esforços, num pensamento único, todos os pensamentos, em um unico ideal, todos os ideaes, para agir, para marchar, vencendo obstaculos, corajoza e forte, na senda larga que se termina na vitoria, e que culmina o progresso e o desenvolvimento intelectual. (UM GRITO..., 1914, p. 1).

Os discentes, em suas apresentações, objetivavam metas em comum, sempre preservando os bons costumes na tentativa de ajudar na “educação e progresso na instrução a luta de ideais com o apoio moral desta mocidade generosa e altiva que ahi está horando as escolas e educando o character na lucta por ideaes” (SANGUE JOVEM, EDITORIAL, 1930, p. 2).

Juntamente com a necessidade de continuar nas tradições literárias do estado, “move-os o espírito de continuidade, de tradição, sob cujos auspícios se tem desenvolvido a nossa intelectualidade: esse [...] na guarda do belo renome na terra, na admiração dos vultos da passada vida literária maranhense” (VIDA..., 1914, p. 1). O jornal *Labaro* (EDITORIAL, 1921, p. 1) afirmara que as “noções de sciencia, arremedo de literatura, respigos de historia, tudo isso [procurariam] esboçar”.

b) Sociedades Literárias e Estudantis

Os estudantes se agrupavam em Uniões, Clubes, Associações ou Sociedades. A diferença entre os grupos estudantis e as sociedades literárias pode ser vista no jornal *O Canhoto*, quando se inicia como grupo estudantil e, enquanto estava inserido no contexto escolar do ensino secundário, autodenominando-se de crianças ou jovens, representando somente uma categoria.

Todavia, no mesmo periódico ocorre uma transição ou amadurecimento do órgão da im-

prensa, quando se formam no Liceu Maranhense e ampliam o grupo de discentes para uma sociedade literária denominada Barão do Rio Branco; ou seja, “em 1912, mais ou menos foi então organizada sob os incansáveis esforços de alguns associados de O Canhoto a Sociedade Literária Barão do Rio Branco, continuando aquele jornalzinho como seu órgão literário” (EDITORIAL, 1921, p. 2), sendo as diferenças de uma para outra devidamente observadas na medida em que criam estatutos da sociedade literária e do jornal.

Além disso, a simpatia que *O Canhoto* ganhou com a sociedade maranhense é evidenciada na quantidade de números que o jornal possuiu. E a organização em sociedade literária e o amadurecimento dos jovens nas formas de persuadir o leitor e organizar as colunas revelam um crescente quantitativo nas tiragens do periódico, que somente troca de nome, “do periódico *O Canhoto* para *O Ateniense*, [continuando] a ser publicado, porém com alguma irregularidade, [...] justificado pelas dificuldades que encontramos nesta capital” (EDITORIAL, 1921, p. 2), pois pretendiam contribuir para o desenvolvimento da Atenas Maranhense, unindo outros grupos estudantis em uma mesma liga em prol dos assuntos da instrução e literária.

Hávamos morrido...

Mas, julgamos, que tal contrasenso não encontrou apoio na opinião dos nossos leitores. De fato; pois hoje ressurgimos em formato maior, com o espírito mais aperfeiçoado e com mais força, para como dissemos no programa traçado no 1º número: contra os espíritos zombeteiros, invejózos e pretenciosos, lutarmos em prol do progresso. [...] ‘*O Canhoto*’, pertence agora, não à uma associação de estudantes, mas á um grupo de rapazes amantes do progresso e das letras. (EDITORIAL, 1913, p. 2).

As atividades das sociedades literárias eram as conferências, as reuniões e os salões de leituras, as festividades e as homenagens aos seus patronos. *O Excelsior* relatou o dia de posse da presidência da sociedade Barão do

Rio Branco: “Tomou a presidência o Sr. Joaquim Luz, que nomeou os Srs. Clovis Castro e Almir Cruz para trazerem ao recinto do presidente, Hilton Fortuna, eleitos para este ano, os quais assumiram os cargos, assim como o Sr. J. Luz o de tesoureiro e o Sr. Djalma Vasconcelos o de secretário” (A POSSE..., 1914, p. 2).

Esta sociedade literária publicou em seu periódico o seu estatuto:

Art. 1º

A sociedade e seus fins

Fica constituída uma sociedade jornalística, com título acima, tendo por orgam um periódico do mesmo nome que circulará duas vezes por mez.

1º- esta sociedade, é composta de 20 socios fundadores e tantos afetivos quantos forem propostos e aclamados.

2º destes socios serão, por eleição nomeados 2 para durante um ano exercerem as funções de: Redator-chefe e tezoureiro, podendo ser reeleitos.

3º só será admetido sócio, rapaz decente, que tenha habilitação para jornalismo.

4º se o redator chefe, o tezoureiro ou ambos, forem em sessão acusados como infrator ou infratores de qualquer dos artigos, será ou serão substituídos.

5º a sociedade, terá um “conselho julgador” composto de trez sócios que julgará os atos da diretoria, as propostas de admissão e demissão de sócios, quando seja precizo. (A SOCIEDADE, 1914, p. 2).

O jornal *A Inubia* (1914), órgão da União Estudantal “Silvio Romero”, circulou uma vez em 1914. Em suas publicações, relatam a soleinidade de abertura da União no salão de honra do Liceu Maranhense: “O salão ornamentado com simplicidade e bom gosto, regorjitava de senhoritas, cavalheiros, e representantes das diversas classes sociaes. As nove horas e meia, deu-se inicio aos trabalhos” (ABERTURA, 1914, p. 3). Falaram as liceístas: Cotinha Mora, Faraildes Campelo e os liceístas Bendito Ferreira, Almir Braga, José Monteiro, Emiliano Macieira, sendo o orador oficial Erson Souza. Festividades que envolviam os professores, as

autoridades locais e conclamavam a juventude a continuar com os grupos. Como representante dos professores, Antônio Lobo discursou incentivando a mocidade a progredir (ABERTURA, 1914).

A Sociedade Estudantil Machado de Assis foi inaugurada em 1914 e publicou na imprensa quatro vezes o jornal *O Estudante*. A solenidade, de igual modo, foi aberta pelo Presidente honorário, professor Domingos Machado, catedrático de português do Liceu Maranhense, que empossou a diretoria eleita; posteriormente foi dada a palavra ao orador oficial, o Sr. Astrolábio Caldas, o qual proferiu um discurso que foi muito aplaudido.

Encerrada a sessão pelo presidente eleito Henrique Guimarães, que leu um texto adequado ao ato, seguiu-se “animado sarau dançante, que se prolongou até a alta noite, reinando sempre franca animação, e intensa cordialidade” (EDITORIAL, 1913, p. 3).

O seu quadro social, é atualmente, o seguinte: honorários, Dr. Antonio Batista Barboza de Godois, Prof. Domingos Afonso Machado e Jose Nascimento de Moraes, Benemérito, Hercules Caldas; fundadores Lauro Lima, Astrolábio Caldas, Olimpio Lima, Raul Viana, Oscar Carvalho, João Palácio, Jose Ribamar de Padua Fortuna, Pedro Belo, Antonio Sodre; João Rodrigues, Clodomir Pinheiro Costa, Clovis Raiol, [...] Torres Rapozo, [...]. (EDITORIAL, 1913, p. 3).

Posteriormente, o Presidente nomeou: tesoureiro, a Astrolábio Caldas; redator, a José Fortuna, e a diretor do teatro, Raimundo Belo. Realizavam conferências, uma delas sobre “Os apuros de uma festa estudantil”, pelo sócio Astrolábio Caldas; a 2ª e 3ª “sobre o meu diário”, pelo sócio José Fortuna; a 4ª sobre “as conferências”, pelo poeta sócio Lauro Lima, e a 5ª sobre “o esquecimento”, pelo sócio Evandro Rocha (OS MEMBROS, 1913, p. 3). Observamos que os estudantes socializavam informações entre si e participavam das solenidades de ambas as Uniões ou Sociedades. Representando, cada um, a sua sociedade de origem, discursavam em solenidades de aberturas, proferiam conferências, todavia,

depois de criadas, se desanimavam e faziam suspender as atividades:

Agora vou deixar-vos inteiramente conhecedores do motivo da pouca duração das sociedades, caso o leitor não esteja acostumado do movimento destas. Hoje funda-se aqui uma sociedade, convida-se uma meia dúzia de rapazes. Fazem-se reuniões, propõem-se novos sócios, determinam-se dia e hora para instalação, faz-se logo contribuição para instalação, trata-se da comissão para se encarregar dos festejos e do programa. Finalmente, é chegada a hora, da instalação. (AS SOCIEDADES, 1917, p. 85).

Organizavam os Salões, espalhavam os escudos das sociedades, destacavam a bandeira nacional ou inauguravam o retrato do patrono. Abriam a sessão, proferiam discursos e dançavam etc. Isto indica o cotidiano e como as sociedades organizavam as solenidades.

c) Circulação e Permuta dos Jornais Estudantis

Os jornais se comunicavam entre si, na medida em que permutavam os seus números com outras redações, publicando notas de boas-vindas, reconhecendo a circulação das folhas e, por último, chamando atenção dos leitores para a compra dos números. Há de se destacar que estas formas de fazer circular as publicações podem ser pensadas como táticas de apropriações em detrimento das imposições financeiras que os surpreendiam, como imprimir um quantitativo grande de tiragens e se manter por um período superior a um ano de existência.

As formas de circulação presentes no jornal *O Brazil* (1907) nos indica a comunicação realizada com *A Revista Typographica*, recebendo “[...] o primeiro número desta, que há bem poucos dias começou a circular nesta capital. Ao novo collega desejamos um illimitado numero de anos” e “Temos sobre a nossa meza de trabalhos os ns. 3, 4, 5 e 6 d’O Progresso, os quaes agradecemos aos seus dignos redactores” (DIVULGAÇÃO, 1907, p. 1). Notamos que era muito comum a comunicação entre jornais de outros estados e até mesmo com os inter-

nacionais. No Jornal *O Estudante* encontramos algumas permutas:

Os caros colegas: a cidade de São Paulo, o rubi, o alto-purus, o arrebol, o anapuru, a gazeta, o irará, o lírio, o carasinho, o reformador (revista), o condor, o norte, os simples, o itabuanense, o jornal baptista, os anaes (revista), a taca, a tesoura, a pátria, a vontade e a cultura alemã (revista). (PERMUTA, 1915, p. 2).

Além de receber visitas de outros lugares, eles, em seus tempos de férias, realizavam excursões com o fim de “abraçar os seus amáveis colegas, cujas visitas muito os agradece o estudante” (PERMUTA, 1915, p. 2).

No jornal *O Progresso*, observamos a acolhida dos jornais mais influentes no cenário da imprensa maranhense, como no caso da *Pacotilha*: “agradecemos as nossos colegas a pacotilha e a imprensa pelas maneiras delicadas com que fomos acolhidos, enviando-nos phrases animadoras que nos encorajam a prosseguirmos na tarefa que empreendemos, e estamos com maior entusiasmo” (ACOLHIDA, 1908, p. 1). O jornal *O Canhoto*, por sua vez, adotava o sistema de permutas:

De Pernambuco, recebemos ‘O Despertar’, periódico que se publica na cidade de Palmares e ‘A Lanceta’ que incontestavelmente é uma das melhores folhas humorísticas do norte. Demasiadamente apreciamos a leitura desses colegas e com indizível satisfação permutaremos. Recebemos o n. 1 do ‘Labor’ orgam de alunos do colégio S. Francisco de Paula e recebemos a ‘União’, orgam hebdomadário da ‘União Caxeiral Caruareense’ de Pernambuco. Muito temos a agradecer as lisonjeiras referencias a nosso respeito. -Temos entre nossas permutas, 2 numeros do ‘O Popular’ que se publica na Parnahyba e obdece a sabia direção de Americo Ribeiro. (PERMUTA, 1912, n. 12, p. 2).

Além disso, as formas para persuadir os seus leitores e fazer circular os números seriam nas escritas de pequenos contos ou anedotas sobre situações cotidianas: “Pedro: o que tens João? João: estou aborrecidíssimo da vida. Pedro: sabes qual é o remédio para isto? João: não sei, não. Pedro: é a leitura do progresso. João: muito obrigado, muito obrigado e até logo que vou já comprar um número para distrahir-me.”

(CARTA..., 1907, p. 1).

d) Críticas/Crônicas dos escritos estudantis

As crônicas produzidas pelos discentes discorriam desde a arte de escrever até os aspectos que envolviam a política e pessoas contrárias a suas produções. Os conteúdos das crônicas são pequenos textos com acontecimentos do cotidiano dos autores. As críticas aos que escreviam eram ferrenhas e publicavam as respostas em formato de crônicas:

Aconselho-te também que, quando escreveres, penses um pouco, deixes a produção para corrigir no dia seguinte, quando estiveres mais calmo, com as idéas mais aclaradas. Toma o meu conselho e verás quanta coiza retocarás, quantos disparates eliminarás. [...] Melhor seria que, calmo e refletido como o extinto papa, não desses a publicidade, com tanta precipitação, os tens artigos, pois com isso fazes um mal enorme: enfastias uma população inteira com os teus vomitórios. (CRÔNICAS, 1912, p. 2).

O aspecto mais relevante para eles seria uma boa escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, e não dispensavam nenhuma crítica quando observavam erros ortográficos: “os escritores, pouco inteligentes, não se deverão aproveitar dos tipógrafos, que tiverem de compor seus artigos, para distribuir a pontuação nos logares que julgarem competentes” (CRÔNICAS, 1912, p. 2). Estes aspectos eram requisitos mínimos para aqueles que perseguiram a carreira jornalística ou literária.

e) Aniversários/ Homenagens

Cumprimentavam os professores as professoras normalistas, os lentes do Liceu Maranhense, as pessoas influentes da sociedade maranhense, além de incentivar aqueles que escreviam juntos nas mesmas redações. Em relação às homenagens, por sua vez, os professores eram representantes de uma autoridade máxima aos estudantes, que necessitavam seguidores dos seus exemplos, para aqueles que almejavam postos na vida literária ou somente pelos exemplos de bons cidadãos.

Quadro 2 – Aniversários nos Jornais Estudantis

A INÚBIA	O PROGRESSO	O BRAZIL
<p>“A 22 de setembro a gentil senhorita Nadina Assis, diletta filha do sr. José Semião de Assis chefe da sessão de Obras Graficas da Imprensa Official.</p> <p>A 26 do mesmo, o professor Raimundo Lopes da Cunha, lente de Corografia e Historia do Brazil, do Liceu Maranhense.</p> <p>A 5 de outubro, d. Analia Gulhermina da Costa, professora normalista.</p> <p>A 12 do mesmo, o estudante Benedito Ferreira, tesoureiro da União Estudantil «Silvio Roméro».</p> <p>A 13, a professora normalista, d. Zuleide Bogéa.</p> <p>A 19, a professora normalista d. Romilda Freire.</p> <p>A União Estudantil «Silvio Roméro», se faz representar, a todos, os quaes fazem parte do quadro social, exceto o primeiro e segundo.</p> <p>Faz a 5 do corrente, o interessante menino Geraldo, filho do nosso amigo Odilon Melo. «A Inubia» deseja-lhe felicidades”. (ANIVERSÁRIOS, 1914, p. 3).</p>	<p>“Completa amanhã treze primaveras o nosso companheiro de redação Luiz Raimundo Correa de Faria. Podemos dizer que Luiz Faria, pela sua idade, é um menino inteligente, não só por ter iniciado a seguir a carreira jornalística e mesmo porque ainda não teve um menino no nosso estado que tivesse uma vocação brilhante, como a de Luiz Faria.</p> <p>O nosso companheiro é pequeno no tamanho, mas é grande na inteligência, se dissemos assim porque contamos nas nossas fileiras com um combatente forte para enfrentar o analfabetismo.</p> <p>Prossegue a tua carreira, amiguinho, que mais tarda verás o teu nome laureado como os dos nossos mestres: Edmundo Bittencourt, I. Xavier de Carvalho, José Barreto e outros.” (PRIMAVERAS, 1907, p. 2).</p>	<p>“Fazem annos n’esta semana:</p> <p>Dia 21 – o Exmo. Sr. D. Francisco de Paula e Silva, illustrador do Bispo da nossa Diocese.</p> <p>Dia 22 – O nosso amigo, Sr. Flavio Góes dos Santos, hábil empregado da Agencia Novo Lloyd Brasileiro.</p> <p>- O jovem Raymundo Mattos applicado alumno do Lyceu Maranhense.</p> <p>Congratulações.” (ANIVERSARIANTES, 1907, p. 3).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Nessa perspectiva, o jornal *O Excelsior* destaca a figura de Antônio Lobo, autor do livro *Os novos atenienses*. Para eles, a figura de Lobo foi uma das mais marcantes na vida intelectual maranhense.

Através de suas publicações na Revista do Norte revelou-se escritor, publicando: *A Carteira de um Neurastenico* (romance); *Pozitivismo e Microbios* (estudo biológico); *A doutrina transformista e a variação microbiana* (idem); *Os*

novos atenienses (crítica literária), e *Pela rama* (crônicas). (LOBO, 1914, p. 2).

A presença de Antônio Lobo no cotidiano dos jovens era importante, o professor participava das reuniões das sociedades literárias, incentivava na produção dos jornais e perpassava os ideais que influenciavam esses jovens no modo de pensar numa sociedade por meio da ordem e progresso. Literato participativo na vida da juventude que para eles “não deixava de

se impor sempre como a figura mais completa da nossa vida mental” (LOBO, 1914, p. 2).

O jornal *A Inubia* destacou a figura do professor Silvio Romero: historiador, crítico, jurista, filósofo, professor, polemista e patrono da sociedade estudantil, e lhe prestou homenagem afirmando que era um exemplo de “Mestre guapissimo das nossas letras, [...] dos que recebem de braços abertos os moços que se armam cavalheiros, para a nova cruzada da cultura. Amigo da mocidade, sentiam-se bem a seu lado, despido das altas insígnias que lhe conferiram o talento e estudo.” (SILVIO..., 1914, p. 2).

Outro professor aclamado pelos alunos era Domingos Afonso Machado. Para eles era o mestre incansável e por isso manifestavam grande apreço. Realizaram uma solenidade em homenagem a seu natalício e o liceísta José Monteiro proferiu um discurso enaltecendo os méritos do educador maranhense: “temos no professor Machado um vivo espelho de saber e honestidade, cujas pegadas muito prazem aqueles que as seguem” (O CANHOTO, PROFESSOR..., 1914, p. 1). A Sociedade Estudantil Machado de Assis, que o tem como sócio honorário, enviou os seus cumprimentos desejando-lhe felicidades (EDITORIAL, 1915). O jornal *O Canhoto* lembrou da figura deste professor como “Quazi todo o Maranhão lhe é grato pelos grandes serviços a êle prestados, como rejente da cadeira de Portuguez no Liceu. [...] Entre estes, estamos nós que muito o queremos como mestre” (UMA HOMENAGEM, 1914, p. 2).

Jamais poderíamos desmentir esses louvores filhos da verdade e inspirados pela boa índole e talento essencialmente dele, pois os artistas da nossa tenda o tiveram por mestre. [...] Participamos outrora dessa imensa lejiao de almas que atravessa o vasto deserto da vida onde se defronta o oásis almejado a que chamamos a escola. E o nosso guardião, o luminoso guia dessa jornada, foi o professor Domingos Machado. (UMA HOMENAGEM, 1914, p. 2).

A homenagem ao Barão do Rio Branco, patrono desta Sociedade Estudantil, descrita n’*O Canhoto*: “prestaram com ufanía e saudade as

nossas homenagens humildes ao nosso querido patrono, ao colossal chanceler, ao diplomata sem rival, ao benemérito brasileiro, ao trabalhador da paz [...]” (UMA HOMENAGEM, 1914, p. 1).

Os estudantes Jozé de Ribamar Pereira, Francisco Teixeira Leite, Jozé Maria Fernandes, Nilo Monteiro, Reinaldo Cunha, João Rodrigues de Oliveira, Fernando de Moura Viana e Adalberto Serrão Branco, do Instituto Maranhense, convidaram a Sociedade Literária Barão do Rio Branco para os festejos em homenagem ao natalício do Dr. Oscar Duarte de Barros, diretor do Instituto Maranhense, “um dos mais acreditados estabelecimento de ensino, onde se ministra, com mestria a educação moderna” (UMA HOMENAGEM, 1914, p. 2):

É este o programa organizado pela comissão: as 20 horas, uma conferência literária pelo Dr. Antonio Lopes, as 21, um concerto vocal e musical, onde tomará parte o exímio pianista Dr. Carlos Marques, o violoncelista acadêmico Eneas Costa, o aplaudido tenor Antônio Vivas e o esperançoso barítono amador Jozé do Ribamar Pereira. (UMA HOMENAGEM, 1914, p. 2).

Os discentes se agrupavam para prestar homenagens ao poeta maranhense Antônio Gonçalves Dias, que para eles representava “mais que um incentivo, é um exemplo, ou melhor, ainda, é um belíssimo refletor da nossa tão celebrada pujança intelectual” (GONÇALVES..., 1914, p. 2). Reuniu-se a seguinte comissão promotora dos festejos: presidente Djalma Fortuna, da Sociedade Literária Barão do Rio Branco; Acrizio Figueiredo, da União Estudantil Silvio Romero; e José Vieira, do Grêmio Estudantil Rui Barboza.

Até agora, sabe-se que as homenagens constam de uma passeata, a partir da praça João Lisboa, onde tomará parte o governador do estado; o corpo militar, o inspetor e oficiais da guarda nacional; liceu maranhense, escola modelo e demais estabelecimentos públicos estaduais de ensino; Instituto Roza Nina; colejio do Sagrado Coração de Maria; Escola de Aprendizizes Artífices; Externato Rio Branco; Instituto Maranhense; Colejio de Nossa Senhora da Vitoria e Instituto Sotero dos Reis, as 16 horas, que se

dirijira a Praça Gonçalves Dias. (UMA HOMENAGEM, 1914, p. 2).

Posteriormente, em frente à estátua de Gonçalves Dias, o professor Antônio Lobo se fez ouvir; foi escolhido unanimemente para ser o orador oficial, tarefa que gentilmente aceitou. Falaram também: João Ribeiro, pela Sociedade Rio Branco; Jozé Perdigão, pela Silvio Romero; a Professora Zuleide Bojea, pelo quadro social feminino da Silvio Romero; o Professor Raimundo Lopes, pelo corpo docente do Instituto Maranhense; Jozé de Ribamar Pereira, pelos alunos do mesmo instituto; o liceísta Jozé Pinheiro; e o aluno do Externato Rio Branco, Oswaldo Paraizo.

Segundo *A Inúbia*, “A festa de hoje, é resultado da confraternização das sociedades ‘Barão do Rio Branco’, ‘Ruy Barbosa’ e ‘Silvio Romero’ que encontraram apoio decidido e franco em sua Exc. O Sr. Dr. Herculano Parga, Governador do Estado” (GONÇALVES..., 1914, p. 2).

f) Contos estudantis

Os contos escritos pelos alunos ressaltavam as ideias que gostariam de compartilhar numa linguagem simples e presente no cotidiano. Apesar das histórias fictícias, os conteúdos tinham um fundo de interesse em persuadir o leitor ou implantar tal ideia. Por sua vez, n’*O Canhoto*, o conto que retrata a vida de Jaques, um rapaz sonhador de ideais socialistas que admirava a beleza dos campos vastos onde morava e sentia a falta de estabelecimentos fabris que lhe movimentasse a vida.

Desse modo, como forma de solucionar seus problemas, imaginava que se fosse rico construiria estabelecimentos de instrução, desenvolveria a indústria, impulsionaria, enfim, tudo referente ao engrandecimento daquela terra, porém era pobre e nada podia melhorar, ou seja, se questionava sobre “quando os homens compreenderam o que é a vida dos pobres, talvez isto melhore, mas em que tempo será?” (UMA HOMENAGEM, 1914, p. 2), debatendo-se sobre a importância do estudo, sobre necessidade de os pobres

estudarem em prol do desenvolvimento do lugar onde ele vivia.

Essas pequenas histórias remontam aos desejos que os estudantes queriam propagar à população em geral, observando-se n’*O Canhoto* (1914), quando denuncia os males que o consumo de álcool causava na vida de um ser humano, e transformava o maior número de homens em brutos: “[...] tenho feito milhões de lares infelizes. Tenho transformado muitas vidas jovens e esperançosas em abjetos parasitas. – destruo o fraco, e faço o forte fraco. Eu sou o Alcool.” (A BEBIDA, 1914, p. 3).

A necessidade do desenvolvimento intelectual de acordo com a história sobre as escolas se une com a concepção desta última, na medida em que, para conseguir alcançar o ápice dos estudos, neste período eles acreditavam que a mente e o físico teriam que estar em harmonia, entrando os discursos sobre a higiene mental e física, civilidade e moralismo.

g) Moral, Civilidade e Nacionalismo

A moral, no contexto da Primeira República brasileira, adentra os domínios da cultura, da educação, da tradição e do cotidiano, sendo compreendida como um conjunto de regras que orientam o comportamento humano dentro de uma sociedade. O significado de moral, etimologicamente, deriva do latim *morales*, cujo significado é “relativo aos costumes”.

Nessa perspectiva, os alunos preservavam os preceitos em ordem com a moral, na medida em que debatiam acerca dos aspectos que os irritavam sobre o costume: “[...] com os rapazes que não seguem a moda; - com certas moças de fabricas que bem café na garrafa; - com os rapazes que não uzam collarinho postiço; - com os cachimbos dos velhos; - com as mercearias que levam abertas até depois de 9 horas da noite” (A MODA, 1907, p. 2).

Os bons costumes são argumentos muito utilizados na medida em que remetem ao cotidiano da família. O jornal *O Progresso* relatou o exemplo de um homem que lutou com grande afinco a fim de criar, educar,

instruir e colocar seus filhos, e estes, depois de servidos, deram o desprezo. O jornal fez um alerta para o fato de que deviam os filhos deveriam tratar os pais com dignidade para que não fossem tão desconhecidos e ingratos (CARTA..., 1907, p. 1).

Os discursos de moral e civilidade perpassavam o de nacionalismo, pois não haveria progresso se não existissem cidadãos honestos seguidores das regras e amadores da pátria, “porque o homem que observa os postulados da consciência moral e cívica cultiva o patriotismo” (A CIVILIDADE, 1915, p. 3).

A identidade nacional estava sendo construída. Impulsionados pela recente implantada República e pela influência dos fatores externos, os estudantes discutiam sobre os acontecimentos históricos imbuídos de sentimentos patrióticos; ou seja, pensavam que “se houvesse uma guerra do Brasil com outro país, [se] alistariam para defender [a] pátria” (A CIVILIDADE, 1915, p. 3).

Para eles, o patriotismo não podia ser demonstrado somente na guerra, mas cumprindo os seus deveres, observando as leis que regiam o país. De igual modo, aquele que estudava para engrandecer a pátria seria um patriota, contribuindo para a manutenção da ordem e para a continuidade do progresso.

A política delineava os discursos que permeavam o Brasil republicano e a população em geral acompanhava os fatos sem distinção de classes sociais, já que as discussões entre “[...] duas cozinheiras, uma conhecida por Anastácia e a outra por Almerinda” (A CIVILIDADE, 1915, p. 3), que comentavam sobre política e sobre as passeatas, foram despedidas pela patroa quando descobriu tais conversas nas dependências da casa (A CIVILIDADE, 1915). As emergências estavam postas na sociedade, a ideia de progresso ganhava espaço para as conversas corriqueiras, as fraudes políticas dos coronéis corriam as cozinhas e faziam circular naturalmente; ou seja, “não [havia] em um recanto brasileiro, atualmente, quem não fale constantemente em política, ficando este um

tanto semelhante a guerra que todos discutem” (A CIVILIDADE, 1915, p. 4).

Considerações finais

Os discursos estudantis possibilitaram a compreensão do cotidiano escolar do Liceu Maranhense, na medida em que denunciaram em suas produções as dificuldades que este estabelecimento de ensino passou durante a Primeira República. No mapeamento dos jornais estudantis liceístas, nota-se que os autores (os alunos, auxiliados ou não pelos seus professores) necessitavam denunciar problemáticas de ordem organizacional e material que prejudicavam o ensino secundário do Liceu Maranhense, como também discutiam a este respeito se posicionando por meio da escrita e da publicação de forma enérgica, ao criticarem as medidas instauradas pelo governo e denunciarem as carências de toda ordem no que se referia ao ensino público, entre elas a falta de professores e a precária formação, a intransigência nos exames e a escassez de livros para acompanharem as disciplinas ou para se prepararem para as avaliações, a falta de manutenção nos espaços de ensino e a insuficiência de ambientes adequados.

A imprensa como objeto de pesquisa é colocada aqui nos movimentos de objetos da nova história cultural, que pelo alargamento das fontes permite considerar os documentos não oficiais como materiais possíveis de conceder-lhes um novo olhar, se compreendidos os acontecimentos em um dado tempo e espaço.

Nesse caso, os jornais estudantis, fonte do nosso objeto de investigação, foram analisados partindo da perspectiva dos alunos liceístas que representavam uma posição social alta, ao mesmo tempo em que defendiam ideais igualitários. Portanto, nos dedicamos em mapear e categorizar esses discursos, organizando as notícias de seus diferentes títulos e verificando as necessidades dos autores dos registros na imprensa estudantil, que retrataram desde

seus pontos de vista os assuntos do cotidiano escolar secundário.

Cabe ressaltar a dificuldade que esses órgãos tiveram em fazer imprimir e circular os jornais pela cidade de São Luís, uma vez que, de cada título estudado, somente encontramos um ou dois números, o que aponta para a falta de recursos, o não incentivo dos demais periódicos, o quantitativo mínimo de assinantes, aspectos que conspiraram para o desfecho destas iniciativas escolares. Além do desânimo latente no início republicano como consequência da insatisfação política e econômica que deixara os jovens desgostosos, vítimas do regime coronelista instaurado na sociedade maranhense.

Todavia, os discursos estudantis representavam os propósitos dos alunos acerca das melhorias e das reformas do ensino secundário maranhense. Incentivados pelo movimento reformista educacional do período, os liceístas, por sua vez, discorriam sobre a necessidade de uma efetivação destas medidas, atribuindo a responsabilidade ao Estado por garantir o conhecimento para todos. Por isso, denunciavam, partindo das suas próprias experiências escolares, as imposições do governo, tendo como respostas as suas táticas de apropriação, que indicavam, via denuncia e crítica por meio da imprensa, uma nova forma de se conceber o ensino público de ensino.

Para os estudantes, a responsabilização do Estado com o ensino público garantiria o desenvolvimento da nação, a construção de um homem nacionalista e cívico que contribuiria com o país, seja pelo ensino primário e profissional, seja em postos de trabalho subalternos, mas necessários à nação. E que pelo ensino secundário deveriam os mais prestigiados pôr a ordem e o progresso e contribuir intelectualmente para “descurar o mal do analfabetismo” (ABERTURA, 1914, p. 1).

Devemos pontuar que os estudantes liceístas se posicionavam conforme as ideias que os influenciavam; neste caso, denunciavam as necessidades de âmbito escolar do liceu maranhense, entre elas a falta de material e de

professores. Portanto, o pensamento estudantil via imprensa expressa o descontentamento com as medidas empregadas, com a forma de exposição e implantação das reformas, com as exigências sobre os exames, anunciando-se que a teoria estava em descontinuidade com a prática e que os modos de se pronunciarem os estudantes poriam em dúvida as ações reguladoras do Estado.

Dessa forma, os estudantes, como atores de um processo educacional, adentram o espaço das discussões sobre as reformas, os exames; e os professores, na medida em que denunciaram suas necessidades cotidianas escolares em periódicos de natureza singular. Pela análise das fontes, percebemos um paradoxo: por um lado, o quantitativo de regulamentos e de leis estaduais proferidas no período em foco, e, por outro, o número de reclamações dos estudantes sobre “a falta” nos estabelecimentos de ensino.

A carência do ensino público foi a marca que caracterizou sua existência, independentemente das múltiplas legislações que acabaram por desarticular e desorientar os níveis de ensino, e nos discursos dos jovens liceístas encontramos suas angustias, denúncias e posicionamentos em razão da instrução pública sem incentivo e preocupação por parte do poder público.

Nesse sentido, acreditamos que este trabalho dará oportunidade para que outros pesquisadores acrescentem novos elementos e posicionamentos, dando continuidade a este estudo focalizado sob a perspectiva dos estudantes, pois não se esgotam as possibilidades de inclusão de novas fontes, novas ideias e novas problemáticas, fundamentos particulares que dependerão da escolha de cada investigador, bem como da delimitação do tempo/espaço que se configura de modos diferenciados.

REFERÊNCIAS

- A BEBIDA. **O Canhoto**, São Luís, n. 2, p. 3, 12 maio 1912.
- A CIVILIDADE. **O Estudante**, São Luís, n. 2, p. 3, 05

jun. 1915.

A MODA. **O Brazil**, São Luís, n. 3, p. 4, 09 fev. 1907.

A POSSE. **Excelsior**, São Luís, n. 1, p. 2, 02 jan. 1914.

A SOCIEDADE. **Excelsior**, São Luís, n. 2, p. 2, 04 set. 1914.

ABERTURA. **O Estudante**, São Luís, n. 1, p. 1, 05 mar. 1915.

ABERTURA. **A Inúbia**, São Luis, n. 1, p. 3, 10 out. 1914.

ACOLHIDA. **O Progresso**, São Luís, n. 1, p. 1, 02 jul. 1908.

AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **Revista História da Educação**, Pelotas, RS, v. 6, n. 11, p. 117-130, abr. 2002.

ANIVERSÁRIOS. **A Inúbia**, São Luis, n. 2, p. 3, 10 out. 1914.

ANIVERSARIANTES. **O Brazil**, São Luís, n. 2, p. 3, 09 fev. 1907.

AS SOCIEDADES. **Revista Maranhense**, São Luís, n. 14, p. 85, 02 mar. 1917.

BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BASTOS, Maria Helena C. **O novo e o nacional em Revista**: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). São Paulo: FEUSP, 1994a.

BASTOS, Maria Helena C. **O novo e o nacional em revista**: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1994b.

BIBLIOTECA PÚBLICA BENEDITO LEITE. **Catálogo de jornais**. São Luís: SECMA, 2016.

CARTA aos amigos. **O Progresso**, São Luís, n. 1, p. 1, 02 jul. 1907.

CASPARD, Pierre *et al.* **La Presse d'éducation et d'enseignement XVIII - 1940**. Paris: Edition du CNRS, 1981.

CASPARD, Pierre; CASPARD, Penélope. Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939). In: CATANI, D.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 33-45.

CASTELLANOS, Samuel Luís Velazquez. **O livro escolar no Maranhão Império**: produção, circulação

e prescrições. 2012. 450 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), São Paulo, 2012.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Memória de leitura de professores e professoras maranhenses no século XX**: estudo das primeiras décadas. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luis, 2007.

CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: EDUFMA, 2010.

CASTRO, Cesar Augusto. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, SC, PR e RS, 1870-1925)**. São Luis: EDUFMA, 2011.

CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, n. 10, v. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira. **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêidade, 1999.

CATANI, D. **Educadores à meia luz**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CRÔNICAS. **O Canhoto**, São Luís, n. 1, p. 2, 05 abr. 1912.

DIVULGAÇÃO. **Revista Tipográfica**, São Luís, n. 2, p. 1, 02 nov. 1907.

EDITORIAL. **Alma Nova**, São Luís, n. 1, p. 1, 02 fev. 1929.

EDITORIAL. **Lábaro**, São Luís, n. 2, p. 1, 05 set. 1921.

EDITORIAL. **O Brazil**, São Luís, n. 1, p. 2, 19 jun. 1907.

EDITORIAL. **O Canhoto**, São Luís, n. 2, p. 3, 06 set. 1913.

EDITORIAL. **O Estudante**, São Luís, n. 2, p. 1, 23 out. 1915.

AS SOCIEDADES. **Revista Maranhense**, São Luís, n. 14, p. 85, 02 mar. 1917.

- EDITORIAL. **Sangue Jovem**, São Luís, n. 2, p. 2, 02 dez. 1930.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v3n1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- GANDINI, R. P. C. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1953)**: intelectuais, educação e estudo. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1990.
- GONÇALVES Dias. **A Inúbia**, São Luís, n. 1, p. 2, 1914.
- LEMOS, A. A. B. As revistas brasileiras no setor de saúde. **Comunicação e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 86, 1982.
- LOBO. **Excelsior**, São Luís, n. 2, p. 2, 04 set. 1914.
- LOPES, Antonio. **História da imprensa no Maranhão**. Rio de Janeiro: DASP, 1959.
- MARQUES, César Augusto. História da imprensa do Maranhão. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 57, n. 41, p. 219-255, 1878.
- NÓVOA, Antônio. **A imprensa de educação e ensino**: repertório analítico (século XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 35-47.
- NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 57-64, 1985.
- OS MEMBROS. **O Canhoto**, São Luís, n. 1, p. 3, 08 maio 1913.
- PERMUTA. **O Estudante**, São Luís, n. 1, p. 2, 05 mar. 1915.
- PERMUTA. **O Canhoto**, São Luís, n. 3, p. 2. 03 mar. 1912.
- PRIMAVERAS. **O Progresso**, São Luís, n.1, p. 2, 02 jul. 1907.
- PROFESSOR Machado. **O Canhoto**, São Luís, n. 1, p. 1. 04 jan. 1914.
- SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (org.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- SILVIO Romero. **A Inúbia**, São Luís, n. 2, p. 2, 05 out. 1914.
- UM GRITO DE ALARMA. **A Inúbia**, São Luís, n. 1, p. 1, 07 jul. 1914.
- UMA HOMENAGEM. **O Canhoto**, São Luís, n. 2, p. 2, 02 abr. 1914.
- VIDA literária. **Excelsior**, São Luis, n. 1, p. 1, 03 abr. 1914.
- VILHENA, C. P. S.; CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., 1992, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPED, 1992. Mimeo.

Recebido em: 10/05/2020
Aprovado em: 25/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ENSINO SECUNDÁRIO NO CASARÃO DA PRAÇA DA BANDEIRA: GINÁSIO PARAENSE (1930-1937)

*Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (UEPA)**

<http://orcid.org/0000-0002-6974-2606>

*Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA)***

<http://orcid.org/0000-0003-2936-605X>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o processo de organização do ensino secundário público no Ginásio Paraense, em Belém do Pará, nos anos de 1930 a 1937. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. Para compreender esse processo, buscou-se reunir uma diversidade de fontes, como legislação do ensino, mensagens de governo e jornais. Os autores base deste estudo são Dallabrida (2009), Nunes (2000), Silva (2018), Souza (2008), Pessanha (2015), entre outros. Trata-se do primeiro estabelecimento de ensino secundário público, criado em Belém do Pará em 1841, tendo, ao longo dos anos, se constituído referência de estudos secundários na região Norte do país. No ano de 1937, era o único da região a oferecer o curso secundário fundamental e complementar. Um lugar de difusão do conhecimento científico e literário.

Palavras-chave: Ginásio Paraense. Ensino secundário. Sistema de avaliação. Belém do Pará.

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL IN THE HOUSE OF PRAÇA DA BANDEIRA: GINÁSIO PARAENSE (1930-1937)

This article aims to analyze the process of organizing public secondary education at the Ginásio Paraense, in Belém-PA, from 1930 to 1937. Methodologically, it is a documental and bibliographical research. To understand this process, a diversity of sources was gathered, such as teaching legislation, government messages and newspapers. The authors of this study are Dallabrida (2009), Nunes (2000), Silva (2018), Souza (2008), Pessanha (2015), among others. It is the first public, created in Belém- PA in 1841, and over the years has become a reference for secondary studies in the northern region of Brazil. In 1937, was

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação da Amazônia (GHEDA/UEPA). E-mail: socorroavelino@hotmail.com

** Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS/UFPA). E-mail: laura_alves@uol.com.br

the only one in the region to offer the secondary and complementary courses. A place of diffusion of scientific and literary knowledge.

Keywords: Ginásio Paraense. Secondary school. System of evaluation. Belém Pará.

RESUMEN

ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA CASARONA DE LA PLAZA DE LA BANDEIRA: GINÁSIO PARAENSE (1930-1937)

Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de organización de la enseñanza secundaria pública en el Ginásio Paraense, en Belém do Pará, de 1930 a 1937. Metodológicamente, es una investigación documental y bibliográfica. Para comprender este proceso, buscamos reunir una diversidad de fuentes, incluyendo legislación educativa, mensajes gubernamentales y periódicos. Los autores básicos de este estudio son: Dallabrida (2009), Nunes (2000), Silva (2018), Souza (2008), Pessanha (2015), entre otros. Primer establecimiento público de educación secundaria, creado en Belém do Pará en 1841, teniendo a lo largo de los años se convirtió en una referencia para estudios secundarios en el norte de Brasil. En 1937, fue el único en la región en ofrecer cursos secundarios y fundamentales. Lugar de difusión del conocimiento científico y literario.

Palabras clave: Ginásio Paraense. Escuela secundaria. Sistema de evaluación. Belém Pará.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de organização do ensino secundário público no Ginásio Paraense em Belém do Pará, nos anos de 1930 a 1937. Para darmos conta desse propósito, buscamos reunir um número significativo de fontes documentais e bibliográficas sobre a organização do ensino secundário em âmbito nacional e local. As análises se ancoram na legislação de ensino, em mensagens de governos e jornais. Os teóricos bases são Dallabrida (2009), Nunes (2000), Silva (2018), Souza (2008), Pessanha (2015), entre outros.

Esse estabelecimento de ensino foi criado em 28 de junho de 1841, pelo Presidente da Província do Pará, Bernardo de Souza Franco, tendo sido denominado de Liceu Paraense. Foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário público dessa província, responsável pela formação de jovens que se destacaram na política, nas ciências, nas letras, nas artes e no magistério nessa região e fora dela. Esse estabelecimento de ensino foi denominado, em

1855, de Colégio Paraense; em 1870, de Liceu Paraense; em 1901, de Ginásio Paes de Carvalho; e em 1931, de Ginásio Paraense.

As mudanças nos nomes refletem os cursos por ele ofertados, as disputas políticas na região e as adequações do ensino secundário às políticas emanadas do Governo Federal. O predomínio de “paraense” nas designações representava uma homenagem ao Pará, demarcando a sua identidade cultural. O Liceu Paraense foi equiparado ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) em 1892. Para manter o *status* de instituição equiparada, buscou adequar os seus estudos às diretrizes nacionais traçadas para a organização do ensino secundário no país. Conhecido atualmente como Colégio Estadual Paes de Carvalho, localizado na Praça Dom Pedro II, nº 10, Bairro da Campina, na Praça da Bandeira, completará 159 anos em junho de 2020.

Esse estabelecimento de ensino secundário foi considerado pelo Governador D. Eurico Freitas do Vale, em Mensagem dirigida à As-

sembleia Legislativa, em 7 de setembro de 1930 (PARÁ, 1930), um dos mais organizados do estado do Pará, pelo êxito de sua educação. Expondo à Assembleia sua preocupação, o diretor, Dr. Amazonas de Figueiredo, relatou a dificuldade do edifício do Ginásio em comportar, a cada ano, um número cada vez mais crescente de candidatos à matrícula. Ele destacou a crise financeira por que atravessava o estado, sem recursos para construção de um prédio mais amplo e arejado, para atender às exigências pedagógicas. Assim, a primeira ideia que se teve em mente para resolver a situação emergencial foi restringir a matrícula. Entretanto advertiu que, no momento em que se discutisse a disseminação do ensino secundário, não se poderia tomar uma medida “vexatória e injusta mesmo máxime para os que não têm recursos pecuniários para procurar os estabelecimentos de ensino secundário” (PARÁ, 1930, p. 6).

O governador chamou atenção que não seria somente o número de salas que o preocupava, o que, em parte, parecia mais ou menos solucionado, mas, na verdade, o desdobramento das turmas, o que implicava o trabalho dos professores que já atuavam e a contratação de novos mestres. Destacamos que o diretor lembrou em seu relatório a conveniência de se cobrar uma taxa mensal dos alunos, por meio da qual seria possível obter os recursos para contratar novos professores, prática essa utilizada em quase todos os estados brasileiros (PARÁ, 1930).

Mais adiante, frisou que a falta de salas para atender ao número crescente de candidatos foi solucionada, em parte, com a transferência das turmas para o prédio onde funcionava a Câmara, no Palacete Municipal. Essa mudança temporária possibilitou uma remodelação de parte do edifício do Ginásio Paes de Carvalho, tendo sido gastos na reforma vultosas importâncias, que saíram dos próprios cofres do estabelecimento. Houve uma reordenação do espaço para atender à expressiva demanda de matrícula, de 524 alunos em 1929 e de 654 alunos em 1930 (PARÁ, 1930).

A crise financeira que assolava o Pará nessa época era decorrente da queda da exportação da borracha para os mercados internacionais. A grande crise instalada em 1910 levou o Governo a conter gastos no serviço público. Houve também queda na arrecadação, que se prolongou até a década de 1930. Nesse contexto, o número de funcionários nas repartições públicas diminuiu significativamente, escolas primárias foram extintas, professores foram exonerados, recursos destinados às escolas sofreram cortes e o funcionalismo público recebeu seu salário com atraso. As populações pobres foram as mais atingidas por conta do aumento considerável no preço dos gêneros alimentícios e dos aluguéis. A urbanização na cidade de Belém estava muito distante das ruas em que residia a maioria da população. O bonde elétrico só trafegava nas ruas centrais e o racionamento da energia elétrica tornava a vida dos seus moradores ainda mais difícil, sendo que apenas “a elite política e econômica usufruía de um núcleo urbano com serviços básicos de infraestrutura, como por exemplo, água encanada, luz elétrica, ruas caçadas, bondes, limpeza pública e telégrafo” (COELHO, 2008, p. 14).

Quando o Major Magalhães Barata foi indicado pelo Presidente Getúlio Vargas, em 1930, para ser interventor no estado do Pará, vivia-se uma crise econômica, política e social de grande proporção. Os aliados civis e militares que o indicaram para a interventoria formavam um bloco político que se rompeu em 1935, não ocorrendo “a eleição do interventor para o governo constitucional do Estado” (FONTES, 2013, p. 132).

Essa autora, analisando a mensagem do interventor Magalhães Barata, publicada no Diário do Estado, destaca que ela representava a memória por ele construída sobre a sua interventoria e a situação política do país. Assumiu na narrativa o poder de intervir na sociedade do seu tempo. A memória construída tinha por objetivo fazer com que Getúlio Vargas apoiasse sua candidatura para o Governo do estado, a quem considerava um revolucionário como

ele. Na mensagem, agradeceu ao exército pelo seu processo formativo, destacando que seu caráter, espírito, disciplina, lealdade e franqueza foram adquiridos na caserna. O interventor se considerava participante dos movimentos militares “dos anos vinte e trinta, um tenente. Coloca-se como um homem do exército brasileiro com participação na política. Ao definir o seu perfil, percebe-se como produto do ‘filtro admirável da dignidade nacional’, o exército” (FONTES, 2013, p. 135).

Ainda segundo a historiadora, o interventor Magalhães Barata era defensor de um estado autoritário, forte e centralizador. A democracia que defendia era aquela dirigida por militares revolucionários, a quem caberia implantar um Estado centralizador e forte. Ele se colocava como responsável pelos setores mais pobres da população brasileira, mas os considerava incapazes de construir o país sem “a condução de um governo militar revolucionário” (FONTES, 2013, p. 138).

É nessa interventoria que serão tomadas as primeiras medidas para adequar as normas estabelecidas pelo Governo Federal para a organização do ensino secundário no Ginásio Paraense no Pará. Contudo, o que é ensino secundário? O ensino secundário corresponde à escolarização entre o ensino primário e o superior. Na Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a), o ensino secundário constitui-se em um longo período de estudos, voltado à formação das elites e parcelas da classe média. Até os anos de 1950, “ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal” (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Reforma do Ginásio Paraense de 1933

O interventor federal, Major Magalhães Barata, atendendo às diretrizes nacionais para organização do ensino secundário pelo Decreto

nº 991, de 21 de junho de 1933 (PARÁ, 1933), expediu a Reforma do Ginásio Paraense, o qual foi equiparado ao Colégio Pedro II pelo Decreto do Governo Provisório da República de Getúlio Vargas de nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). A Reforma do Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, consubstanciada nesse decreto federal, deu organicidade ao ensino secundário, tornou a frequência obrigatória e buscou acabar com os exames preparatórios e parcelados.

Nessa reforma, o ensino secundário, com duração de sete anos, foi dividido em dois ciclos, o fundamental e o complementar. O primeiro ciclo, comum a todos os alunos, tinha duração de cinco anos e visava oferecer uma formação geral. Já o segundo, constituído de dois anos, era propedêutico para o ensino superior. Eram apresentadas aos candidatos três opções para matrícula: curso jurídico; curso de medicina, farmácia, odontologia; e curso de engenharia e arquitetura. A Reforma do Ginásio Paraense foi organizada em conformidade com a reforma empreendida por Francisco Campos.

A referida reforma estabeleceu que o ensino secundário do Ginásio Paraense tinha por objetivo difundir o ensino das ciências e das letras, funcionando em regime de externato. Suas turmas não poderiam exceder a cinquenta alunos. Seu ensino ginásial, organizado de acordo com a legislação federal, ofertava dois cursos seriados: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos).

A Reforma do Ginásio Paraense estabeleceu que o primeiro curso tinha por finalidade oferecer aos alunos uma formação geral. Figuravam nele, na primeira série, as disciplinas: Português, Francês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Desenho e Música (Canto Orfeônico); na segunda série: Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Desenho e Música (Canto Orfeônico); na terceira série: Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química,

História Natural, Desenho e Música (Canto Orfeônico); na quarta série: Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão (facultativo), História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural e Desenho; na quinta série: Português, Inglês, Latim, Alemão (facultativo), História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural e Desenho.

É perceptível, nesse programa de ensino, a predominância da Língua Portuguesa em relação às línguas estrangeiras e uma diminuição considerável do Latim. É significativa a presença, em todos os anos do curso fundamental, dos conhecimentos matemáticos, históricos, geográficos, físicos, químicos e naturais. Percebemos uma distribuição mais equilibrada dos conhecimentos literários e científicos. O Canto Orfeônico, ofertado nos três primeiros anos do curso fundamental, ganhou visibilidade nesse plano de ensino, assumindo um papel fundamental na construção da nacionalidade (SOUZA, 2008). Já o curso complementar, obrigatório para a matrícula dos candidatos em determinados instituições de ensino superior, compreendia as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.

Ainda de acordo com essa legislação, os candidatos ao Curso Jurídico cursavam, na primeira série: Literatura, Latim, História da Civilização, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral, Psicologia e Lógica; e na segunda série: Literatura, Latim, Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia. A Literatura e o Latim predominam nesse programa de ensino. “E notável a conciliação entre a educação humanista e os novos saberes relacionados as ciências sociais como Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral e Higiene visando preparar o jovem para a vida social (SOUZA, 2008, p. 163).

Os alunos que se destinavam aos Cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia estudavam, na primeira série: Inglês ou Alemão, Matemática, Física, Química e História Natural, Psicologia e Lógica; e na segunda série: Inglês ou Alemão, Matemática, Física, Química, História Natural, Sociologia e Desenho. As disciplinas científicas como Física, Química, História Natural e Matemática ocupavam uma posição central nas séries desses cursos. Estudavam línguas modernas.

Os que pretendiam ingressar nos Cursos de Engenharia e Arquitetura cursavam, na primeira série: Matemática, Física, Química, História Natural, Geofísica e Cosmografia, Psicologia e Lógica; e na segunda série: Matemática, Física, Química, História Natural, Sociologia e Desenho. Os conhecimentos matemáticos, físicos, químicos e naturais se configuravam como primordiais nesses anos do curso.

No programa de ensino do curso complementar existiam disciplinas consideradas fundamentais para preparar os alunos para o ingresso no curso superior. As disciplinas-chave eram: Latim e Literatura, “para o ingresso em Direito; Física, Química e História Natural para o ingresso em Medicina, Farmácia e Odontologia; e Matemática para o ingresso em Engenharia e Arquitetura” (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

Não há referência na Reforma do Ginásio Paraense, de 1933, do conteúdo e da carga horária das disciplinas do curso fundamental. Entretanto, observamos que a Língua Portuguesa se fazia presente em todos os anos do curso. Houve um crescimento das línguas estrangeiras modernas, ministradas nas quatro séries desse curso, e a diminuição do Latim, ofertado nos dois últimos anos. A presença marcante das ciências demarca a sua importância no curso fundamental. Além dessas disciplinas obrigatórias, o Ginásio poderia oferecer outras que julgasse necessárias para a formação dos alunos.

O Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, em 31 de julho de 1931 (BRASIL, 1931b), publicou, no Diário Oficial da

União, os programas do curso fundamental do ensino secundário com as respectivas cargas horárias semanais de cada série do curso e suas instruções pedagógicas. O Ginásio Paraense, equiparado ao Colégio Pedro II, organizou seus programas de ensino de acordo com essas orientações.

A Língua Portuguesa tinha por objetivo habilitar os alunos a se expressarem corretamente, despertando neles o interesse pela leitura dos bons escritores, devendo adquirir um cabedal de conhecimentos indispensáveis à formação de seu espírito e de sua educação literária. Os ensinamentos nos primeiros anos do curso deveriam ser práticos, reduzidos ao máximo às lições de gramáticas, transmitidos por meio de processos indutivos.

O professor deveria, desde o início, explorar ao máximo a leitura, a qual se constituía como “ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo que, além de visar a fim educativos ela oferece um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades, nas aulas de redação e estilo” (BRASIL, 1931b, p. 12105). Mesmo que se desse preferência, nos primeiros anos do curso, aos exercícios orais, dever-se-ia destinar quinze minutos de aula para a realização de trabalhos escritos.

Os exercícios orais continuavam na terceira série, mas a maior parte do tempo era destinada à redação de cartas e diálogos, compostos pela classe e por assuntos por ela sugeridos. A partir do quarto ano, dava-se início à redação livre que permeou todo o curso. A maior parte do tempo era destinada à produção de correspondência, descrição e narrações. As composições escritas dos alunos eram realizadas fora da classe, devendo o professor sugerir leituras para auxiliá-los na atividade. O ensino literário subordinado ao da língua na quarta série tornou-se preponderante na quinta série. Os professores trabalhavam com os alunos as regras de produção literária e fomentavam estudo de obras de autores portugueses e brasileiros. “A ênfase continuava a ser dada à aquisição da

língua nacional, em especial ao aprendizado da escrita e da fala corretas” (SOUZA, 2008, p. 155). A Língua Portuguesa ministrada nos cinco anos do curso secundário fundamental compreendia uma carga horária de 17 horas, assim distribuída: 1º ano – 4 horas, 2º ano – 4 horas, 3º ano – 3 horas, 4º ano – 3 horas e 5º ano – 3 horas (BRASIL, 1931b).

O ensino das línguas vivas estrangeiras, como Francês, Inglês e Alemão, tinha por finalidade oferecer aos alunos “através do conhecimento linguístico os fatos mais notáveis da civilização de outros povos” (BRASIL, 1931b, p. 12106). Os alunos deveriam, de forma clara e objetiva, expressar seus pensamentos oralmente e por escrito nessas línguas. Segundo a referida Portaria, o ensino das línguas realizado por meio da própria língua, ordenado progressivamente, deveria utilizar “objetos de uso comum, quadros que representem aspectos da vida cotidiana, familiares ao estudante, como por exemplo, a escola, a casa, a cidade, o comércio, a família, o campo etc.” (BRASIL, 1931b, p. 12106).

O ensino das línguas compreendia uma variedade de exercícios como ditados, leituras, diálogos, poesias, recitação e tradução de obras literárias estrangeiras. A carga horária do Francês, distribuída nos quatro anos do curso fundamental, correspondia a um total 9 horas de aulas: 1º ano – 3 horas, 2º ano – 3 horas, 3º ano – 2 horas e 4º ano – 1 hora. O Inglês também se fazia presente nesses anos com a mesma carga horária, bem como o Alemão, em caráter facultativo.

O ensino do Latim visava proporcionar aos alunos conhecimentos sobre a vida econômica, social e política dos romanos. O professor deveria trabalhar essa disciplina de modo a retirar do aluno a noção de “língua morta”. Recomendava-se que o professor mostrasse aos alunos como o Latim se difundiu pela Itália e pelo mundo e como influenciou outras línguas. Os alunos deveriam pronunciar corretamente o Latim, ler e traduzir autores latinos. Essa disciplina era ofertada nos dois últimos anos

do curso fundamental, compreendendo 6 horas de aulas: 4º ano – 3 horas e 5º ano – 3 horas.

A História da Civilização objetivava proporcionar aos alunos não apenas a formação humana, mas também possibilitar conhecer o que o homem produziu no decorrer dos tempos e nos diferentes lugares, bem como a sua educação política, cabendo-lhe contribuir “para que o adolescente se familiariza-se com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira ainda perfeita consciência dos deveres que lhes incumbem para com a comunidade” (BRASIL, 1931b, p. 12108).

De acordo com essa Portaria, o professor, na escolha dos conhecimentos da História da Civilização a serem ensinados aos alunos, não deveria sobrecarregar a memória de modo a prejudicar a educação de seu poder crítico. Caberia evitar minúcias, “ensinando-se apenas os fatos dominantes do processo histórico, isto é, os que esclarecem todo um período ou são a chave de acontecimentos ulteriores” (BRASIL, 1931b, p. 1208).

A História da Civilização contribuiria com a Geografia na ministração de assuntos que expressassem as relações existentes entre a organização econômica, formas de produção, estrutura social, Estado, ordem jurídica e expressões espirituais. História do Brasil e História da América se constituíram o centro do ensino da História da Civilização e não poderiam ser trabalhadas isoladamente. Os alunos, a princípio, deveriam adquirir conhecimentos sobre o mundo e o descobrimento para que pudessem realizar o estudo simultâneo da História Geral, da História da América e da História do Brasil. A evolução da humanidade, os grandes acontecimentos e a vida dos grandes homens marcavam o ensino da História da Civilização. Essa disciplina fazia-se presente nos cinco anos do curso fundamental com uma carga horária de 2 horas em cada ano do curso, totalizando 10 horas.

Segundo essa Portaria (BRASIL, 1931b), o ensino de Geografia, articulado ao das Ciências Físicas e Naturais, visava ministrar aos alunos

conhecimentos sobre o meio ambiente das sociedades humanas. Competiria à Geografia possibilitar aos alunos conhecerem a estrutura física da terra, o relevo do solo, o litoral, o clima, a hidrografia e os recursos naturais. Manteria uma relação com o ensino da História, possibilitando aos estudantes conhecerem as raças, as línguas, as religiões, os costumes e a organização política e econômica.

Como a História, a Geografia deveria contribuir para a formação política dos alunos. Estudaria, em conexão com a Astronomia e a Física, a posição da terra no universo. O ensino da Geografia deveria ser realizado sempre com mapas e atlas. Deveria ser utilizado nas duas primeiras séries do curso fundamental o método intuitivo por meio de demonstração e experiências. As atividades escritas ou orais realizadas em classe ou fora dela deveriam despertar e estimular os alunos a desenvolver seu senso crítico. Esse ensino deveria ser realizado quando possível na natureza. Isso tornaria a observação mais apurada, pois possibilitaria o contato direto com a realidade objetiva. Daí a necessidade de excursões a estabelecimentos industriais, portos, estradas, alfândegas, observatórios astronômicos, museus, centros agrícolas e pecuários, laboratórios etc. Essa disciplina figurava nos cinco anos do curso secundário fundamental com uma carga horária de 11 horas, assim distribuídas: 1º ano – 3 horas, 2º ano – 2 horas, 3º ano – 2 horas, 4º ano – 2 horas e 5º ano – 2 horas.

Já o ensino da Matemática tinha por objetivo desenvolver a cultura espiritual do aluno, habilitando-o ao rigor do raciocínio para expressar de forma clara seu pensamento. Deveria o professor despertar no aluno a capacidade de agir com presteza e atenção na resolução de problemas matemáticos. Ao ensino da Matemática caberia instrumentalizar o aluno a realizar cálculo mental. Ele deveria compreender as operações elementares e adquirir habilidades para aplicá-las.

O professor, por meio de frequentes exercícios numéricos, deveria despertar no aluno

a confiança na resolução de problemas. Ao método heurístico, empregado no ensino da Matemática, caberia manter o aluno sempre em atividade, possibilitando-lhe ser um descobridor e não um receptor passivo do conhecimento. Os conhecimentos matemáticos deveriam ser adquiridos por meio da experimentação, observação e raciocínio analítico. O ensino da Matemática compreendia aritmética, álgebra e geometria (BRASIL, 1931b). Ministrada em todos os cinco anos do curso fundamental, compreendia uma carga horária de 3 horas em cada ano do curso, perfazendo um total de 15 horas/aula.

O ensino das Ciências Físicas e Naturais tinha por objetivo disponibilizar ao aluno noções gerais sobre os fenômenos da natureza, sua aplicação na vida cotidiana, na cidade e no campo, buscando desenvolver nele habilidades de observação, experimentação, raciocínio e imaginação. Os exercícios, considerados importantes para os conhecimentos dos fenômenos físicos, não deviam ser excessivos. Os tópicos do programa e a escolha dos exemplos a serem tratados em classe pelo professor deveriam atender a questões da vida cotidiana.

Caberia ao professor explicar a lição de forma concreta, utilizando-se para tal de materiais visuais como gravuras, diagramas e quadros murais. Deveria realizar demonstração experimental, lançando mão de aparelhos e dispositivos simples, muitas vezes improvisados, de modo a estimular o pensamento imaginativo do aluno para novas experiências. O programa para o ensino das Ciências Físicas e Naturais compreendia estudos da água, do ar, da terra, aspectos físicos, cósmicos, biológicos e sociais (BRASIL, 1931b). Essa disciplina era ofertada nos dois primeiros anos do curso secundário com uma carga horária de 4 horas, correspondentes 2 horas/aula a cada ano.

O ensino da Física tinha por objetivos ministrar aos alunos conhecimentos científicos dos fenômenos físicos e iniciá-los na prática do método experimental, contribuindo para a formação do seu espírito e para a apreciação

dos conceitos e das leis naturais. Para atender a esses objetivos, segundo a Portaria (BRASIL, 1931b), o professor deveria ensinar os alunos como observar os fenômenos físicos, para que fossem capazes de estabelecer as leis e teorias que os regem. Para que o ensino da Física fosse proveitoso, era necessário e indispensável que os alunos participassem do processo didático, auxiliando o professor nas demonstrações experimentais.

A execução do programa requeria alguns aparelhos, que não deveriam ser numerosos, complicados nem caros. Recursos de vida cotidiana poderiam ser utilizados nas demonstrações. Nos trabalhos de demonstrações, feitos pelo professor ou pelos alunos, exercícios práticos deveriam priorizar atividades que despertassem nos alunos o senso crítico e a análise reflexiva.

Caberia ao professor organizar um programa de exercícios práticos aos alunos de acordo com os recursos disponíveis no laboratório. Esses exercícios poderiam ser compostos de dez ou mais questões a serem realizadas pelos alunos individualmente ou em grupo com a finalidade de despertar o trabalho autônomo e estimular a reflexão sobre as questões solicitadas pelo professor. Essa disciplina, ofertada nos três últimos anos do curso secundário, compreendia uma carga horária de 7 horas/aula: 3º ano – 2 horas, 4º ano – 2 horas e 5º ano – 3 horas.

Com o ensino da Química, objetivava-se oferecer aos alunos conhecimentos sobre a composição e estrutura interna dos corpos, bem como propriedades e leis que regem suas transformações. Esse ensino deveria ser lógico, científico, educativo e aplicado à vida cotidiana. Para atender a essa finalidade, o professor deveria não limitar o ensino da Química a simples exposições de conhecimentos. Caberia a ele despertar o interesse dos alunos pelo processo de investigação e pela aplicação dos conhecimentos adquiridos. Para tanto, era necessário que os alunos compreendessem fenômenos químicos por meio da observação

e experimentação. Eles deveriam classificar, relacionar, comparar, discutir, comprovar e realizar sínteses químicas. Essa disciplina, também ofertada nos três últimos anos do ensino secundário fundamental, como o ensino da Física, tinha a mesma carga horária, distribuída da mesma forma nos anos de estudos: 3º ano – 2 horas, 4º ano – 2 horas e 5º ano – 3 horas:

[...] em meio das transformações incessantes da natureza viva é inerte, 'a perceber os fenômenos químicos, distinguindo-os, pelos seus caracteres de descontinuidade e irreversibilidade, de outros de origem correlata a estudá-los, paliativa e quantitativamente, convencendo-se, pela observação e experimentação, de que obedecem as leis certas e definidas, a classificar metodicamente os fatos assim verificados, relacionando-os com a composição e a estrutura íntima dos corpos, cujas propriedades precisam ser discutidas e comprovadas; a reconhecer ainda que tais propriedades dependem, umas, da composição apenas, enquanto outras antes resultam da estrutura íntima; a verificar, enfim que os inúmeros corpos naturais derivam de um número reduzido de elementos primitivos, o que permite não só diferenciá-los por uma nomenclatura e uma notação perfeitas, como reproduzi-los a vontade e deles obter novos corpos, criando dessa forma as possibilidades indefinidas da síntese química. (BRASIL, 1931b, p. 12119).

O professor deveria trabalhar com os alunos os conhecimentos mais importantes da Química, o desenvolvimento dos seus conceitos fundamentais no decorrer dos tempos, os grandes vultos de sua história, as suas contribuições para a saúde, para a vida e para o desenvolvimento econômico das nações. As demonstrações experimentais dessa ciência eram fundamentais para que o ensino da Química não se tornasse cansativo e desinteressante para os alunos.

A partir do ensino da História Natural, visava-se proporcionar aos alunos “conhecimento de formas vivas e inertes do mundo objetivo atuais e passado, nas suas incessantes transformações e em suas relações mútuas, e, ao mesmo tempo iniciá-los na prática de obser-

vação” (BRASIL, 1931b, p. 12120). O ensino da História Natural deveria educar a atenção reflexiva dos alunos, seu raciocínio, a capacidade de fazer generalizações, seu senso crítico e estético, para que pudessem apreciar a beleza e a harmonia da natureza. Esse ensino deveria ser realizado em contato direto com o mundo objetivo. Inicialmente, os alunos estudariam isoladamente as formas minerais, vegetais e animais e depois buscariam compará-las, adquirindo noções de conceitos de espécie e de agrupamento em conjuntos naturais.

A História Natural concorreria tanto para dar aos alunos uma formação geral, como para oferecer conhecimento sobre o seu organismo e suas necessidades funcionais. Os conhecimentos trabalhados com os alunos deveriam ser úteis para as suas vidas e aplicados no cotidiano. Os estudos das Ciências Naturais no terceiro ano do Curso Fundamental, atendendo às exigências do método indutivo, seria realizada por meio de ensaios descritivos e diálogos entre professor e alunos. Os conhecimentos seriam adquiridos por meio da observação em contato com a realidade. As excursões deveriam ser utilizadas como estratégias de ensino, pois possibilitariam aos alunos tanto o seu desenvolvimento físico, como a apreciação da natureza. O ensino da História Natural compreendia Botânica e Zoologia, Mineralogia e Geologia. Essa disciplina, assim como a Física e a Química, era ofertada nos três últimos anos do curso fundamental com a mesma carga horária de 7 horas, assim distribuída: 3º ano – 2 horas, 4º ano – 2 horas e 5º ano – 3 horas.

O ensino de Desenho tinha por objetivo desenvolver nos alunos habilidades de representação gráfica como expressão da cultura. Deveria ser organizado de modo a atender às necessidades do ensino da História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, profundamente “ligados à aprendizagem da matemática de quem recebem as regras rigorosas das traçadas, os exercícios de Desenho, em troca, fornecem-lhe as figuras de demonstração e as resoluções gráficas dos problemas” (BRASIL, 1931b, p.

12123). Os conteúdos organizados dos mais simples aos mais complexos deveriam despertar a curiosidade dos alunos para aprender, bem como serem trabalhados simultaneamente. O Desenho figurava nas quatro séries do curso fundamental como desenho do natural, desenho decorativo, desenho convencional e, na última série, como desenho projetivo e natural. Esse ensino compreendia três aulas semanais na 1ª e 2ª séries e 2 horas/aula na 3ª, 4ª e 5ª séries.

O ensino de Desenho, de acordo com a Portaria (BRASIL, 1931b), ganhou maior visibilidade. Zuim (2001, p. 74), com base nessa Portaria, dividiu esse ensino “em quatro modalidades, a saber: Desenho do Natural, Desenho Decorativo, Desenho Geométrico e Desenho Convencional”. Saberes a serem ensinados nessas quatro modalidades:

- Desenho do Natural – Desenho de observação, feito à mão livre, com estudo da luz, sombra e perspectiva.
- Desenho Decorativo – Estudo dos elementos e das regras da composição visual.
- Desenho Geométrico – Estudo das construções da geometria euclidiana plana, com o propósito de resolver os problemas do plano bidimensional, com utilização dos instrumentos de desenho;
- Desenho Convencional – Inclui a geometria descritiva, ramificações do desenho técnico e desenho esquemático. (ZUIM 2001, p. 74).

A Portaria expedida pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, tornou o ensino do Desenho no secundário fundamental mais amplo. Zuim (2001), apoiada nos estudos de Nascimento (1994 apud ZUIM, 2001), observa que se buscou nessas quatro modalidades básicas um certo equilíbrio entre o desenho artístico e o desenho técnico.

O ensino do Canto Orfeônico tinha por objetivo a formação moral e intelectual dos alunos. Predominaram, no início, o estudo prático e teoria, e solfejo. O ensino deveria ser recreativo, marcado por cânticos variados e composições de autores consagrados, já incorporados ao

patrimônio artístico. Os cantos trabalhados de acordo com as idades dos alunos contribuiriam para aguçar seus órgãos auditivos e da fonação, possibilitando-lhes compreender o sentido do ritmo.

Ao professor caberia fazer leitura das letras dos cantos, comentários teóricos e musicais, corrigir as incorreções observadas na execução dos trechos, principalmente o ritmo, a entonação e a dicção. O professor poderia recorrer a vitrolas para desenvolver a habilidade auditiva dos alunos. “O professor explicará aos alunos a tecnologia musical, dará notícias biográficas, geográficas e históricas, articulando o ensino da música com as demais disciplinas” (BRASIL, 1931b, p. 12125). O Hino Nacional e o Hino da Bandeira, assim como outros hinos patrióticos, constituíam elementos centrais no programa de ensino da Música. Os cânticos patrióticos deveriam despertar nos alunos o amor e o orgulho pelo Brasil, país forte e pacífico, visando ao engrandecimento nacional. O professor deveria organizar o seu programa de modo a atender a três elementos básicos: canto, teoria musical e audição fonográfica. Esse ensino compreendia duas aulas semanais na 1ª e 2ª séries e três horas na 3ª série.

O ensino da Música já constava nos programas da escola primária no Brasil desde o final do século XIX. Todavia, a introdução do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória no currículo do ensino secundário foi estabelecida pela Reforma Francisco Campos – Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a). Essa disciplina foi marcada por um significado especial, “uma vez que se vinculou a um amplo projeto político-cultural de difusão dos valores cívicos e de construção da nação brasileira, projeto predominante no período entre 1930 e 1960” (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 116).

A importância da música coral está diretamente ligada ao movimento nacionalista ocorrido no Brasil e nos países europeus. A música coral, por volta da Primeira Guerra Mundial, começou a ser vista por músicos e educadores

com o poder de mobilizar grandes públicos e divulgar ações de civismo. No Brasil, um dos maiores incentivadores do canto coral nas escolas foi Villa-Lobos.

A Educação Física tinha por finalidade o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito dos alunos, contribuindo “para formar o homem de ação física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades” (BRASIL, 1931b, p. 12426). Para atingir tal finalidade, deveria ser organizada para proporcionar o desenvolvimento integral do organismo dos alunos, corrigir a constituição de corpos franzinos por meio de exercícios e movimentos que trabalhassem a respiração e movimentos coordenados, incentivar a realização de jogos recreativos e esportivos, desenvolver habilidades de coragem, de conhecimento de si mesmo, despertar o sentimento de tolerância e de cavalheirismo.

Era fundamental que os diretores dos estabelecimentos de ensino secundário dessem uma atenção especial ao ensino da Educação Física e que os professores cooperassem com os instrutores dessa disciplina. Os alunos deveriam ser organizados em classe de acordo com a sua idade e desenvolvimento físico: 1ª classe – 11 a 13 anos, 30 minutos de aula; 2ª classe – 13 a 16 anos, 45 minutos de aula; 3ª classe – 16 a 18 anos, 45 minutos de aula; 4ª classe – 18 anos em diante, 45 minutos de aula. A organização do programa da Educação Física seguia as diretrizes do Centro de Educação do Exército. Exercícios, jogos recreativos, esportes individuais e coletivos compunham as suas práticas educativas.

A Educação Física, obrigatória em todos os anos do ensino secundário, marcada pela prática da higiene corporal e pela disciplinarização de corpos e mentes, tinha por finalidade a formação de uma juventude saudável, forte e obediente aos propósitos sociais, políticos e econômicos do Governo Provisório de Getúlio Vargas. A atuação dos militares na constituição dessa disciplina escolar foi marcante, tendo

eles assumido a direção e controle da educação do corpo em âmbito ministerial (CHAVES JUNIOR, 2004; SOUZA, 2008).

Exames de admissão, parciais e finais no Ginásio Paraense

A Reforma Francisco Campos – Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a) – estabeleceu a obrigatoriedade do exame de admissão para ingresso no primeiro ano do ensino secundário. A inscrição nesse exame seria realizada de 1 a 15 de fevereiro mediante requerimento assinado pelo candidato ou seu representante legal. Nele, constariam a idade do candidato, filiação, naturalidade e endereço, devendo ser acompanhados de atestados de vacinação antivariólica recentes e de recibo de pagamento da inscrição.

Para se inscrever no exame de admissão, o candidato deveria ter a idade mínima de onze anos. Não seria permitida, na mesma época, inscrição no exame de admissão em mais de um estabelecimento de ensino, sendo considerados nulos os exames que transgredissem esse dispositivo. Os exames realizados na segunda semana de fevereiro só poderiam ser feitos no estabelecimento de ensino onde o candidato pretendia estudar. As bancas examinadoras dos exames do Colégio Pedro II deveriam ser constituídas por três professores, designados pelo diretor. As bancas dos estabelecimentos de ensino em regime de inspeção permanente ou preliminar seriam compostas por dois professores do quadro docente sob a presidência de um dos inspetores do instituto.

O exame de admissão compreendia provas escritas, “uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais” – conforme Art. 22 do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a). Ao Departamento Nacional do Ensino caberia emitir instruções para regular o processo de

realização dos exames de admissão e de julgamento das provas.

Para Andrade (2019), o ensino secundário de caráter elitista foi uma das marcas de sua trajetória histórica. Sempre esteve restrito a uma pequena parcela da população mais favorecida em detrimento da maioria da população menos favorecida. Ao discorrer sobre os exames de admissão, fundamentada nas análises de Sposito (2001 apud ANDRADE, 2019), enfatiza que esse exame, instituído pela Reforma Francisco Campos, tornou-se uma das principais causas da seletividade do ensino secundário, tornando-se “obrigatório até a promulgação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto – que unificou o ensino primário e secundário” (ANDRADE, 2019, p. 67).

Em Belém do Pará, em 4 de fevereiro de 1932, foram publicadas no Diário Oficial instruções para o exame de admissão ao Curso Ginásial (PARÁ, 1932), expedidas pelo Departamento Nacional do Ensino de acordo com o artigo 23 do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a). Nesse documento, o Secretário do Ginásio Paraense, Leônidas Monte, em conformidade com as instruções em vigor, torna público, por ordem do diretor do Ginásio Paraense, que se encontravam abertas por um espaço de dez dias, a contar de 1º de fevereiro, na Secretaria, as inscrições para os exames de admissão, no horário das 8h às 12h, para os candidatos que pretendessem matricular-se no Ginásio ou em outros estabelecimentos de ensino.

De acordo com essas instruções (PARÁ, 1932), para a inscrição nos exames de admissão, o responsável legal do candidato deveria dirigir à Diretoria do Ginásio um requerimento, expondo as condições de idade, filiação, naturalidade e residência, devendo anexar ao requerimento os seguintes documentos: a) certidão de idade original ou equivalente que provasse ter o candidato a idade mínima de onze anos; b) atestado médico de especialista ou fornecido pela seção competente de repartição oficial de Saúde Pública de que o candidato

não era portador de doença infectocontagiosa dos olhos; c) atestado médico que comprovasse que o candidato não sofria de qualquer doença infectocontagiosa; d) atestado de vacinação antivariólica recente; e e) recibo de pagamento de taxa de inscrição de trinta mil réis (30\$000). Esses exames compreendiam provas escritas e orais.

A prova escrita de Português constava de um ditado de quinze linhas e de uma redação. Nessa prova, se apreciava também a caligrafia. A prova de aritmética compreendia três problemas elementares e práticos. Sobre a prova oral, a única informação que se tem é que versaria sobre o programa oficial adotado. Os candidatos, para serem aprovados nos exames de admissão, deveriam obter, pelo menos nas matérias em seu conjunto, a média cinco.

O exame de admissão se constituiu “por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária” (NUNES, 2000, p. 45). Essa autora, apoiada nas discussões de Graça (1998 apud NUNES, 2000), ressalta que os exames de admissão funcionaram como ritos de passagens, marcados por significados e simbologias, cercados por conflitos em que os adolescentes ainda não sabiam como lidar com o fracasso. Cursos preparatórios foram sendo criados para preparar candidatos ao exame de admissão ao primeiro ano do ensino secundário. Nesse processo, foi selecionado o grande livro que continha todo o conteúdo a ser cobrado nas provas. Livro que servia de referência para os candidatos durante um ano ou meses.

Segundo Nunes (2000, p. 45), alguns alunos em São Paulo, assim como ela, na década de 1950, “manuseavam o *Meu livro de admissão*, em Aracaju, como informa Graça, boa parte deles frequentava a Crestomatia [...] livros enormes e caros, cuja aquisição resultava em sacrifício para algumas famílias desejosas de matricular seus filhos no ginásio”.

O livro “Admissão ao Ginásio, de autoria de Aída Costa (Português), Renato Pasquale/Marcus Brandão (matemática), Aurélia Mari-

no (história do Brasil) e Renato Stempniewski (Geografia)” (SILVA, 2018, p. 2), foi publicado pela primeira vez no país em 1943, pela Editora Brasil, tendo ultrapassado em 1970 mais de 550 edições. A publicação e circulação desse livro se deram durante a obrigatoriedade dos exames de admissão ao ginásio.

Essa obrigatoriedade “contribuiu para definir e ampliar significativamente um nicho que se tornaria importante no mercado editorial brasileiro: livros preparatórios, de acordo com os programas oficiais” (SILVA, 2018, p. 2). Esses livros, na capa e contracapa, informavam aos leitores que estavam adequados às leis que regulamentavam os exames de admissão, legitimando assim sua circulação e uso. Eles eram destinados aos alunos que cursavam o último ano do ensino primário e aos seus professores. Esses livros didáticos começaram a ser publicados no país na década de 1930. Alguns deles alcançaram sucessivas edições e tiragens até o ano de 1971 quando foi extinta oficialmente a obrigatoriedade dos exames de admissão.

Segundo Silva (2018), os exames marcaram a vida dos alunos, de suas famílias e de professores, “particularmente aqueles que se incumbiam (ou eram incumbidos) de prepará-los para que obtivessem sucesso nas provas escritas e orais em quatro áreas de conhecimento: português, matemática, história do Brasil e geografia” (SILVA, 2018, p. 2).

Os livros preparatórios, ainda de acordo com essa autora, marcados por significados, fazem parte das memórias dos alunos que nos anos de 1930 a 1960 neles estudaram em casa, na escola e nos cursinhos para se submeterem aos exames de admissão ao ensino secundário. Ao mesmo tempo que os alunos cursavam o último ano do ensino primário, tinham que se preparar cursando aulas particulares na casa dos professores ou em cursinhos especializados. Isso se constituía realidade para os que desejavam prosseguir seus estudos no ensino secundário e que podiam pagar pelos ensinamentos requeridos nos exames. Os livros mais lembrados são os multidisciplinares que

tratavam de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia e que traziam na capa os nomes dos autores responsáveis por cada área do conhecimento, muitos deles reconhecidos nacionalmente, como é o caso do livro “Admissão ao Ginásio”.

A aprovação nos exames de admissão assumia uma importância equivalente à aprovação no exame vestibular que dava acesso ao ensino superior. A seletividade marcava o exame de admissão. O fracasso dos alunos nos exames era algo inevitável, pois não se sabia se o nível de exigências das provas correspondia aos conteúdos trabalhados nas quartas séries das escolas primárias. Isso contribuiu para a disseminação de cursos de admissão, organizados por particulares que cobravam altas taxas, impossibilitando as populações mais pobres a participarem do processo seletivo (NUNES, 2000).

O Decreto nº 991, de 21 de junho de 1933 (PARÁ, 1933), Reforma do Ginásio Paraense, expedido pelo Major interventor federal Magalhães Barata no Pará, ao tratar sobre os exames de admissão para ingresso dos candidatos no primeiro ano do Ginásio Paraense destacava que as inscrições ocorriam de 1 a 15 fevereiro, sendo os exames anunciados por editais fixados na portaria desse estabelecimento de ensino e publicados no Diário Oficial do Estado. Aos pais, tutores ou responsáveis pelos candidatos que requeriam inscrições nos exames de admissão, caberia apresentar requerimentos solicitando suas inscrições.

Nesses requerimentos deviam constar idade, filiação, naturalidade e residência dos candidatos, devendo ser acompanhados das seguintes documentações: atestado de vacinação antivariólica e recibo de pagamento da taxa da inscrição. Os candidatos deveriam comprovar, por meio de registro civil, ter onze anos de idade ou a complementar até junho do ano em que requeriam as suas inscrições.

Os exames de admissão realizados no Ginásio Paraense seriam válidos para matrícula no primeiro ano do Colégio Pedro II e nos

estabelecimentos oficiais equiparados. Já os candidatos que realizassem seus exames de admissão em estabelecimentos de ensino sob regime de inspeção só poderiam se matricular no primeiro ano do Ginásio Paraense mediante a devida autorização da Diretoria Geral da Educação Federal.

Os alunos, durante o ano letivo, realizavam nos cursos fundamental e complementar exames parciais e finais. Para cada classe e disciplina desses cursos havia quatro provas escritas parciais nos meses de maio, junho, setembro e novembro. Essas provas não poderiam ter nenhum tipo de identificação. Aos que violassem essa regra era atribuída a nota zero. Era obrigatório na realização das provas o uso do papel de acordo com o modelo indicado pela Diretoria Geral de Ensino Federal. Aos alunos que as perdessem era atribuída nota zero. Poderia o diretor autorizar a realização de provas de segunda chamada para aqueles que não as realizaram por motivo de doença, desde que apresentassem documentação comprobatória.

No processo de deferimento, teria que se ouvir ainda o Inspetor Federal – Decreto nº 991, de 21 de junho de 1933, Artigo 78, §1º a 5º (PARÁ, 1933). As provas parciais eram aplicadas e avaliadas pelos professores e fiscalizadas pelo inspetor federal. Depois de finalizadas, eram acondicionadas, lacradas, assinadas pelo diretor e pelo inspetor federal e remetidas para esse funcionário para revisão das notas. A nota de cada prova parcial correspondia à média aritmética das notas atribuídas pelo professor e pelo inspetor federal.

De acordo com essa legislação, ao final do ano letivo, os alunos eram submetidos a provas finais, que constavam, em cada disciplina, de prova oral ou prova escrita nas disciplinas que exigiam trabalhos de laboratórios e versavam sobre todos os conteúdos do programa de ensino. Para essas provas, eram constituídas bancas examinadoras, formadas por três professores do Ginásio Paes de Carvalho e indicadas pelo diretor. A nota final de cada aluno correspondia à média aritmética das três notas parciais

dos avaliadores. Os alunos que se retirassem da banca depois de sorteado o ponto da prova eram considerados inabilitados. Inabilitados também eram aqueles que buscavam se comunicar durante as provas. A eles era atribuída a nota zero. Era expressamente proibido aos alunos utilizarem, durante as provas, anotações e livros. Os alunos que lançassem mão de meios fraudulentos, tanto nas provas parciais, como nas finais, eram expulsos das salas de aula e não poderiam mais realizar novas provas.

Os alunos eram convocados por ordem alfabética pela imprensa para realizarem as provas finais com 24 horas de antecedência. Eram considerados aprovados na última série ou promovidos à série seguinte os que obtivessem notas igual ou superior a 30 em cada disciplina e média aritmética igual ou superior a 50 no conjunto das disciplinas obrigatórias da série. A nota final de uma disciplina correspondia à média ponderada das três notas finais dos trabalhos escolares, das provas parciais e finais, cada uma delas com peso, respectivamente, 1, 8 e 1.

Não poderiam se submeter às provas finais de primeira época e segunda os alunos cuja média aritmética das notas dos trabalhos escolares e das provas parciais fossem inferiores a 30 e que não tivessem atingido três quartos de frequência nas aulas. Os alunos, para serem admitidos aos exames de segunda época, deveriam comprovar com documentação as razões que impossibilitaram a realização da prova. Os que realizaram os exames de primeira época e não obtivessem êxito em uma ou duas disciplinas poderiam requerer a sua realização.

Em 3 de junho de 1938, o Jornal Folha do Norte publicou uma reportagem intitulada “A Fase Agitada e Inquieta das Provas Parciais no Ginásio Paraense”, que marcou a realização das provas parciais dos cursos fundamental e complementar daquele estabelecimento de ensino no que diz respeito à inspeção, “que tudo exigia e acabou por não inspecionar coisa alguma – Mas a Congregação do Ginásio cumpriu seriamente o seu dever, mantendo a

idoneidade e as tradições do estabelecimento” (A FASE..., 1938, p. 8).

O inspetor fiscal efetivo, Dr. Julio Lima, encontrava-se no sul do país com permissão oficial. Assim, ele indicou dois inspetores para que assumissem a função, um do Colégio Moderno, que não assumiu a atribuição, e outro do Instituto Nossa Senhora de Nazaré, que aceitou, depois de ter finalizado a fase de provas do instituto onde servia. Essa ocorrência gerou a supracitada turbulência. A reportagem destacou que o inspetor do Instituto Nossa Senhora de Nazaré deve ter aceito inspecionar as provas por nutrir antipatia ao Ginásio Paraense, tendo iniciado o seu trabalho desconsiderando o corpo docente da instituição e prejudicando os alunos, que eram chamados, muitas vezes, para a realização das provas, esperavam por muito tempo, mas as provas eram adiadas. Com isso, dava-se o dispêndio de energia e de tempo “dos professores que iam ao Ginásio para esperar pela vontade autoritária do inspetor que, em poucos dias, só teve o mérito de se incompatibilizar com lentes e alunos daquela casa de ensino” (A FASE..., 1938, p. 8).

O inspetor chegou a vetar, em algumas salas, a organização dos pontos que não compreendia, mas que eram aprovados em outras. Desconfiava da autoridade dos professores, solicitando que abrissem os papéis para conferir os pontos (0-10), a fim de verificar se não havia fraudes. Além disso, modificou o horário das provas sem o consentimento do diretor e professores do Ginásio Paraense, exigindo que somente assistiria às provas com a presença do diretor-geral da educação. Diante dessas circunstâncias, a direção e os professores buscaram manter a disciplina de mais de mil alunos, queixosos e inquietos “em face da balbúrdia das provas, que muitos até chegaram ainda a perder, porque ora iam e não faziam, ora quando o inspetor adiava, mandava fazer em hora em que não havia tempo de serem avisados os alunos” (A FASE..., 1938, p.8). O inspetor, depois de causar todos esses inconvenientes e da repercussão negativa do seu trabalho no Ginásio Paraense

e fora dele, decidiu não mais assistir às provas. Comparecia ao Ginásio, ficava sentado na secretaria e autorizava os professores a realizarem as provas de suas turmas

Foi exaustivo o trabalho dos professores e dos alunos nos últimos dois dias das provas parciais para não excederem o prazo de realização das provas. Os alunos chegaram a fazer duas provas por dia em decorrência da lentidão com que foram feitas as primeiras, em virtude do critério estabelecido pelo inspetor, “que tudo exigia a começo, para não exigir nada no fim (A FASE..., 1938, p. 8). Não foi identificada na reportagem a sua autoria, mas quem a realizou diz que as informações foram colhidas no Ginásio Paraense com o pessoal administrativo e docente e que naquela ocasião apresentava sinais de cansaço pelo trabalho dos últimos dias, o que poderia ter sido evitado.

Considerações finais

O Ginásio Paraense, equiparado ao Colégio Pedro II, deu início, nos anos de 1930, à implantação de medidas para se adequar às novas orientações estabelecidas pelo Governo Federal para a organização do ensino secundário no Brasil. Estruturou seu programa de ensino secundário em sete anos, compreendendo dois ciclos: um fundamental (5 anos) e outro complementar (2 anos), em consonância com o estabelecido pela Reforma de Francisco Campos (BRASIL, 1931a).

Segundo a Reforma do Ginásio Paraense de 1933 (PARÁ, 1933), esse estabelecimento de ensino poderia ministrar outras disciplinas que julgasse necessárias para a formação dos alunos, desde que elas não alterassem o regime das disciplinas obrigatórias estabelecidas em 1931. Essas disciplinas foram consideradas facultativas e, se comparadas às disciplinas obrigatórias, tinham um papel secundário. Não chegamos a localizar na pesquisa quais disciplinas seriam essas.

O sistema de fiscalização instituído nessa reforma buscava garantir que as prescrições

fossem seguidas à risca. Entretanto, nem sempre o que é prescrito é realizado como planejado. Há que se considerar nesse processo as negociações que são feitas no interior da instituição sobre o currículo oficial. Fundamentada nas discussões de Goodson (2005 apud CALDAS, 2015) sobre o currículo como uma prática social e cultural, Pessanha (2015, p. 100) destaca “que nem sempre o que se planeja é necessariamente o que acontece nem o que está prescrito é necessariamente o que é aprendido”. Não podemos deixar de considerar que os professores planejaram suas disciplinas segundo as orientações do Governo Federal, mas que, no interior de suas salas de aulas, foram hábeis em criar conteúdo que julgavam válidos para o processo formativo dos alunos.

Ainda que a Reforma do Ginásio Paraense de 1933 (PARÁ, 1933) fizesse referência ao curso complementar secundário, ele só começou a funcionar em 1936. Nessa época, o Pará era o único estado da região Norte a oferecer esse curso. Para esse estabelecimento de ensino, dirigiu-se um número significativo de alunos que, para nele ingressar, teria que se submeter aos exames de admissão. A realização desses exames era divulgada na imprensa local e na secretaria do estabelecimento. As provas orais e escritas que os constituíam eram rigorosas. Os exames de admissão eram marcados por sentimentos de medo e nervosismo.

Clovis Moraes Rego (2002), rememorando seu ingresso no Ginásio Paraense em 1937, destaca a emoção que sentiu ao adentrar a imensa sala de aula do Ginásio para prestar o seu exame de admissão. Descreve em minúcias o ambiente interno da sala de aula, os seus bancos, que comportavam cada um deles seis alunos, a mesa da comissão examinadora, sobreposta ao estrado de madeira lhe dava evidência, e era constituída por três professores catedráticos. Ele foi examinado em Português pelo mestre Arnaldo Lobo. A prova escrita versava sobre um ditado em que o professor ficava de pé ditando e ele sentado, de longe, escrevendo: “nesta, ele sentado, perguntando-me, e eu de pé, mas

bem de perto, frente à frente, nervosamente respondendo” (REGO, 2002, p. 67-68).

O elevado número de matrículas nos anos de 1935 a 1937 no curso fundamental e complementar do Ginásio Paraense figurava como reconhecimento de seus estudos no Pará. Segundo o Governador José da Gama Malcher, em 1936, matricularam-se no curso fundamental 450 alunos: 320 do sexo masculino e 130 do sexo feminino; em 1936, aumentou para 645: 457 alunos e 188 alunas; em 1937, chegou-se ao número de 788 matriculados: 542 do sexo masculino e 244 do sexo feminino (PARÁ, 1936).

No curso complementar, em 1936, a matrícula foi de 97 alunos e de 10 alunas. Em 1937, o número passou para 192 alunos e 26 alunas (PARÁ, 1937). Os dados mostram a predominância do sexo masculino nos cursos ofertados por esse estabelecimento de ensino. Mesmo a presença de mulheres ainda sendo tímida, elas começavam a ocupar progressivamente esse espaço educativo, que, nas suas origens, foi reservado aos homens.

REFERÊNCIAS

A FASE agitada e inquieta das provas parciais no Ginásio Paraense. **Jornal Folha do Norte**, Belém, p. 8, 03 jun. 1938.

ANDRADE, Nadia Arabadgi. **A luta pela educação: conflitos e impasses pelo acesso ao ensino secundário no Estado de São Paulo (1930 a 1945)**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/2208>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Portaria Ministerial s/n, de 31 de julho de 1931. Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas.

Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, p. 12105-12127, 31 de julho de 1931b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104322/1931%20-%20Portaria%20Ministerial%20-%20DOU%2031-07-1931%20-%20Programas%20do%20curso%20fundamental%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio%20e%20instru%C3%A7%C3%B5es%20metodol%C3%B3gicas.pdf?sequen>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. **A educação física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná**: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951). 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33170>. Acesso em :15 jan. 2020.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940)**. 2008. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012009-165255/publico/Maricilde_Oliveira_Coelho.pdf. Acesso em: 8 agot.2020. Acesso em: 10 jan. 2020.

DALLABRIDA, Norberto. 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: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. Cultura e política dos anos trinta no Brasil e as memórias do interventor do Pará, Magalhães Barata (1930-1935). **Revista Estudos Políticos**, Niterói, RJ, v. 4, n. 8, p. 131-151, 2013. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/about/contact. Acesso em: 24 mar. 2020.

MONTEIRO, Ana Nicolaça; SOUZA, Rosa Fátima de. Educação musical e nacionalismo: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960). **Revista de História da Educação**, Pelotas, RS, v. 7, n. 13, p. 115-137, ago. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30537/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60,

2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2020.

PARÁ. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sessão solene de abertura da 1ª reunião de sua 14ª Legislatura, a 7 de setembro de 1930, pelo governador do Estado, Dr. Eurico de Freitas Valle. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 08 set. 1930, p. 62-63.

PARÁ. Ginásio Paraense: instruções para o exame de admissão ao curso ginásial. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 04 fev. 1932, p. 23.

PARÁ. Decreto nº 991, de 21 de julho de 1933. Reforma do Ginásio Paraense. Interventoria Federal do Estado do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 22 jul. 1933, p. 1-6.

PARÁ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Pará, em sessão solene de abertura da 2ª reunião de sua 1ª legislatura de 16 de julho de 1936, pelo Governador do Estado, Dr. José Carneiro da Gama Malcher. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 1936, p. 63-65.

PARÁ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Pará, em sessão solene de instalação da 3ª reunião ordinária de sua 1ª legislatura, a 16 de julho de 1937, pelo governador do Estado, José Carneiro da Gama Malcher. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 17 jul. 1937, p. 56-59.

PESSANHA, Eurize Caldas. História das disciplinas e do currículo como base para a escrita da história do ensino secundário no Brasil. **Pedagogia & Saberes**, Colômbia, n. 42, p. 99-107, 2015. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3720>. Acesso em: 25 mar. 2020.

REGO, Clóvis Silva de Moraes. **Subsídios para a história do Colégio Estadual “Paes de Carvalho**. Belém: EDUEPA/L&A, 2002.

SILVA, Cristiani Bereta. Era uma vez uma editora, um livro: Admissão ao Ginásio, Editora do Brasil (Décadas de 1940-1960). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 18, n. 32, p. 1-15, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-00942018000100221&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 20 jan. 2020.

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

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Da régua e do compasso**: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. 2001. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85DGQB>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Recebido em: 12/04/2020

Aprovado em: 25/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA NO ATHENEU SERGIPENSE: ENTRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DISCENTES (1942-1961)

*Eva Maria Siqueira Alves (UFS)**

<http://orcid.org/0000-0002-6387-1108>

*João Paulo Gama Oliveira (UFS)***

<http://orcid.org/0000-0001-9683-5413>

*Rosemeire Marcedo Costa (UFS)****

<http://orcid.org/0000-0001-7217-3187>

RESUMO

A investigação científica empreendida neste estudo concentrou-se na Lei Orgânica do Ensino Secundário, em vigor no Brasil nos anos de 1942 a 1961. Os reflexos da Reforma Gustavo Capanema, como ficou conhecida, são apanhados nas práticas educativas discentes. Detivemos a atenção, em particular, nos desdobramentos da referida base legal, notadamente no Atheneu Sergipense, direcionando o olhar para o papel do aluno não apenas como partícipe do cotidiano escolar, mas como produtor dele. Este movimento investigativo segue as recomendações postas por Viñao Frago (2000) sob três pontos de vista: o teórico, o legal e a realidade. A análise deteve-se em fontes, além das peças legislativas que determinaram ações efetivas no colégio, e ofícios, jornais estudantis e comerciais que revelaram práticas discentes de destaque, como a organização de agremiações, redações de jornais, produção e encenação de peças teatrais, apresentações musicais, manifestações artístico-culturais, recreativas e de formação complementar, elaboradas pela classe estudantil sergipana, fomentadas naquela “Casa de Educação Literária”.

Palavras-chave: Atheneu Sergipense. Reforma Capanema. História da educação. História do ensino secundário. Práticas discentes.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS). Líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq). E-mail: evasa@uol.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Departamento de Educação (DEDI) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra os Grupos de Pesquisas Relicário, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e História e Educação: Textos, Escritas e Leituras (HEDUCA), da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Lidera, em conjunto com a Profa. Eva Maria Siqueira Alves, o Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de Sergipe (DEHEA/UFS/CNPq). E-mail: profjoaopaulogama@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/CNPq/UFS). E-mail: rose.marcedo@gmail.com

ABSTRACT

THE GUSTAVO CAPANEMA REFORM IN ATHENEU SERGIPENSE: BETWEEN EDUCATIONAL LEGISLATION AND STUDENT EDUCATIONAL PRACTICES (1942-1961)

This study started from the Capanema Reform, in force in Brazil in the years 1942 to 1961, by the Organic Law of Secondary Education, in order to analyze its reflexes in the educational practices of students. The text presents the developments of such legislation, notably in Atheneu Sergipense, focusing on the role of the student not only as a participant in the school routine, but as a producer of it. The investigative process followed the recommendations of Viñao Frago (2000), which encompasses three points of view: the theoretical, the legal and the real. The sources used in this study were: legislative pieces that determined effective actions in the school, crafts and, above all, student and commercial newspapers that revealed outstanding student practices, such as the organization of associations, newspaper writing, creation, direction and staging of pieces theatrical performances, musical performances, in short, artistic-cultural, recreational and complementary training events, elaborated by the Sergipe student class, fostered in that “Casa de Educação Literária”.

Keywords: Atheneu Sergipense. Capanema reform. History of education. History of secondary education. Student practices.

RESUMEN

LA REFORMA DE GUSTAVO CAPANEMA EN ATHENEU SERGIPENSE: ENTRE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES (1942-1961)

Este estudio tomó como punto de partida la Reforma de Capanema, vigente en Brasil en los años 1942 a 1961, por la Ley Orgánica de Educación Secundaria, para analizar sus reflejos en las prácticas educativas de los estudiantes. El texto presenta los desarrollos de dicha legislación, especialmente en Atheneu Sergipense, centrándose en el papel del estudiante no solo como participante en la rutina escolar, sino como productor de la misma. El proceso de investigación siguió las recomendaciones de Viñao Frago (2000), que abarcan tres puntos de vista: el teórico, el legal y el real. Las fuentes utilizadas en este estudio fueron: artículos legislativos que determinaron acciones efectivas en la escuela, manualidades y, sobre todo, periódicos estudiantiles y comerciales que revelaron prácticas estudiantiles sobresalientes, como la organización de asociaciones, redacción de periódicos, creación, dirección y puesta en escena de obras de teatro, presentaciones musicales, en breves eventos artísticos, culturales, recreativos y complementarios, elaborados por la clase de estudiantes Sergipe, promovidos en esa “Casa de Educação Literária”.

Palabras clave: Atheneu Sergipense. Reforma de Capanema. Historia de la educación. Historia de la educación secundaria. Prácticas estudiantiles.

Introdução

O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), a Lei Orgânica do Ensino Secundário, encaminhada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho, em vigor nos anos de 1942 a 1961, determinava o ensino dividido em dois ciclos: 1º Ciclo Ginasial, de quatro anos de duração, e o 2º Ciclo Colegial, com os cursos Clássico (priorizando as humanidades) e Científico (ênfatisando as ciências exatas) distribuídos em três anos. Havia ainda o Ensino Técnico (Comercial, Agrícola, Industrial) e o Ensino Normal.¹

O modelo que consta na Lei foi vivenciado de distintas formas nos milhares de estabelecimentos de ensino espalhados pelo Brasil. No caso de Sergipe, as pesquisas² apontam um crescimento no quantitativo de instituições de ensino ao longo dos anos de 1940 e 1950, sendo necessário um recorte para estabelecermos um foco de análise. Nesse sentido, centramos a discussão da legislação no Atheneu Sergipense,³ principal instituição de ensino secundário de Sergipe nesse período, criada em 1870 e em pleno funcionamento até os dias atuais.

Cabe salientar que a diversificação de fontes no campo da história da educação tem sido

referendada pelos estudiosos a fim de permitir um maior confronto de informações e tipos distintos de materiais das pesquisas. Para este estudo optou-se por adotar a legislação como fonte, neste caso, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), como também as regulamentações de âmbito estadual, como regulamento e regimento internos do Atheneu Sergipense. E, para fazer o contraponto, ampliamos a análise por meio de jornais estudantis como *A Tribuna Estudantil*, jornais comerciais e ofícios encaminhados pela direção do colégio.

Esse movimento investigativo segue as recomendações postas por Viñao Frago (2000) sob três pontos de vista: o teórico (as propostas dos inspetores, mestres), o legal (as normas, as intenções prescritas, o programado legalmente) e a realidade (o que ocorre na escola). Para esse pesquisador, “Teoria, legalidade e realidade nem sempre coincidem” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 105).

Os estudos empreendidos pelo grupo de pesquisadores do projeto “Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)” (PESSANHA, 2017) têm mostrado que algumas das determinações da legislação foram cumpridas, mas nem sempre como gostariam os idealizadores das propostas de ensino, visto que em grande parte os preceitos legais não eram negligenciados. Apesar da importante colaboração do processo investigativo das leis da educação no período, optamos pelo percurso que segue a averiguação dos reflexos das leis no cotidiano das práticas escolares.

Com tais entendimentos, a atenção esteve direcionada, em particular, para os desdobramentos da Reforma Gustavo Capanema em Sergipe, notadamente no Atheneu Sergipense por meio de ações discentes, direcionando o olhar para o papel do aluno não apenas como partícipe do cotidiano escolar, mas como produtor dele. E nessa frenética produção estudantil, destacamos as práticas de agremiações e associações, redação de jornais, promoção de peças teatrais, atividades artístico-culturais, recreativas e de formação complementar elabo-

1 De modo a compreender a efetivação da reforma educacional nos estados brasileiros, compomos a equipe do projeto de âmbito nacional, intitulado “Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)” (PESSANHA, 2017), coordenado pela Professora Doutora Eurize Caldas Pessanha, da Universidade Federal da Grande Dourados, instituição executora.

2 Nas pesquisas desdobradas do projeto referido, no caso especificamente de Sergipe (ALVES, 2020), foi possível verificar um crescimento acentuado no número de estabelecimentos de ensino secundário, bem como de docentes e matrículas.

3 O Atheneu Sergipense recebeu as seguintes denominações: Atheneu Sergipense (1870), Liceu Secundário de Sergipe (1881), Escola Normal de Dois Graus (1882), Atheneu Sergipense (1890), Atheneu Pedro II (1925), Atheneu Sergipense (1938), Colégio de Sergipe (1942), Colégio Estadual de Sergipe (1943), Colégio Estadual Atheneu Sergipense (1970), conforme pontua Alves (2005). Optamos pelo uso da denominação Atheneu Sergipense ao longo do texto, tendo em vista que é o nome consagrado na memória da sociedade sergipana quando refere-se a esta instituição de ensino sesquicentenária. O que demonstra mais uma vez extrapolar o viés legal e se materializar de maneira diferenciada no cotidiano das pessoas.

radas pela classe estudantil, que dinamizavam aquela conhecida “Casa de Educação Literária” (ALVES, 2005).

Reflexos da Reforma Gustavo Capanema em Sergipe

Nos anos iniciais da década de 1940, a rede escolar sergipana dividia-se em pré-primária, primária e secundária. O governo regulava três instituições de ensino secundário: Instituto Pedagógico Rui Barbosa (Curso Normal), a Escola Técnica de Comércio de Sergipe e o Atheneu Sergipense.

Pela nomenclatura exposta – Atheneu Sergipense, em 1938, Colégio de Sergipe, em 1942, Colégio Estadual de Sergipe, em 1943 –, ressalta-se uma primeira decorrência da aplicabilidade da lei: a mudança do nome do estabelecimento de ensino, passando a denominar-se Colégio Estadual de Sergipe, por ofertar os dois ciclos, o ginásial e o colegial, conforme preconizava a legislação.

Outras providências deveriam ser tomadas de modo a atender os preceitos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (BRASIL, 1942). Alegava a direção da instituição que, mesmo com dificuldades financeiras e de pessoal, o corpo docente estava à altura para implementar as modificações propostas. Uma dessas alterações foi a separação de classes entre rapazes e moças (as turmas, anteriormente, eram mistas), para atender aos ditames da nova legislação. As alunas passaram a ter aulas ministradas no edifício da Escola de Comércio Conselheiro Orlando.⁴ A educação feminina ganhou também destaque com a inclusão da disciplina Economia Doméstica, ministrada na 3ª e 4ª séries do Curso Ginásial.

De acordo com a Reforma Capanema (BRASIL, 1942), para o ensino feminino deveria ser observado o que define o Título III – do ensino secundário feminino:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942).

A temática feminina a respeito da disciplina Economia Doméstica no Colégio Estadual de Sergipe, investigada por Almeida (2017), conclui para uma missão maior da mulher, além das tarefas do lar, dando-lhes base para seguirem carreiras profissionais:

Por meio da análise dos conteúdos registrados no programa oficial da disciplina, implantado em 1946 nota-se que os saberes de Economia Doméstica incluíam não apenas orientações e regras para a boa mãe, dona de casa e esposa, mas conseguiam promover também conhecimentos científicos, principalmente ligados a área da Biologia (com ênfase na Bacteriologia), Psicologia e Sociologia. (ALMEIDA, 2017, p. 123).

Nessa mesma direção, Freitas (2003) analisou as representações de ex-normalistas do Instituto de Educação Rui Barbosa no período de 1920 a 1950, procurando entender o processo de formação profissional e o início das trajetórias profissionais das alunas que estudaram na Escola Normal e exerceram o magistério. Essa autora concluiu que “[...] na década de 50, em Aracaju, as jovens aspiravam a outras carreiras, e que o magistério primário não era mais a única oportunidade de profissionalização socialmente aceita para as mulheres da classe média” (FREITAS, 2003, p. 77).

⁴ Para saber mais sobre a Escola de Comércio Conselheiro Orlando, consultar Fonseca (2020).

As organizações curriculares, com as mudanças ocorridas no percurso da educação feminina, estão associadas diretamente às legislações nacionais, como também às estaduais. A educação secundária sergipana possibilitava às mulheres uma formação compatível com o espírito da época e o entendimento sobre o lugar por elas ocupado.

Dando continuidade ao atendimento das determinações legais, o Atheneu Sergipense organizou seu currículo com as seguintes disciplinas no Curso Clássico: Português, Latim, Grego, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Francês, Química, Física, Filosofia, Biologia, História do Brasil, Geografia do Brasil. Para o Curso Científico, as disciplinas dispostas nos três anos foram: Português, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Francês, Inglês, Espanhol, Química, Física, Filosofia, Biologia, História do Brasil, Geografia do Brasil e Desenho.

Cursos Clássico e Científico, para Gustavo Capanema, possuíam direitos iguais para ingresso no ensino superior e “preparação literária e científica tanto num como no outro suficiente e adequada aos estudos superiores de qualquer modalidade”, afirmou o Ministro em telegrama enviado à direção da instituição secundária sergipana.⁵ O envio da correspondência e a busca de um contato “mais próximo” entre o maior representante da educação brasileira e a escola sergipana também chamam atenção. Possivelmente, trata-se de uma prática comum do período e realizada também com outras instituições congêneres.

Estudar as disciplinas oferecidas no colégio não garantia o ingresso automático aos cursos superiores, mas, sim, habilitava o aluno a prestar os exames de acesso, tendo possivelmente mais chances de aprovação, uma vez que os conteúdos eram ministrados por professores de destaque da sociedade sergipana, especialmente no Atheneu Sergipense.

Analisando os dados estatísticos localizados

⁵ Telegrama salvo-guardado no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (1942).

na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945), sete eram as escolas que ofertavam o ensino secundário: Colégio Estadual de Sergipe, o Atheneu Sergipense (Aracaju); Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora (Aracaju); Ginásio Nossa Senhora de Lourdes (Aracaju); Ginásio da Escola Normal Rui Barbosa (Aracaju); Ginásio Tobias Barreto (Aracaju); Ginásio São José (Aracaju) e Ginásio Imaculada Conceição (Capela). O número de escolas aumenta em 1947. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de 1947, Sergipe ganhou mais dois ginásios, o Ginásio Jackson de Figueiredo, localizado na cidade de Aracaju, e o Ginásio Nossa Senhora das Graças, em Propriá, ficando o estado com nove instituições de ensino secundário.

Decorridos seis anos de implantação da lei em Sergipe e segundo *O ensino no Brasil em 1948-1950* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1957), das 8 unidades escolares que ofertavam o Curso Ginásial, 86 homens e 58 mulheres compunham o corpo docente. No Colegial Científico e Clássico, com oferta no Atheneu Sergipense, 18 eram os homens do corpo docente e apenas uma mulher.

Já nos anos 1950, após quase uma década da publicação da Lei, os dados apontam para 11 unidades escolares que ofertavam o Ginásial, mantendo ainda a oferta do Clássico e do Científico como exclusividade do Atheneu Sergipense, com corpo docente composto de 35 homens e 10 mulheres.

O Estado de Sergipe apresentava, no ano de 1952, uma população de 661.591 habitantes, três unidades de ensino pré-primário em Aracaju (para crianças de 4 a 6 anos), 755 de ensino fundamental comum (curso de quatro anos para crianças de 7 a 12 anos), 12 estabelecimentos de ensino secundário, três de ensino comercial, seis de ensino normal e quatro de ensino superior. Continuando a apresentar os dados educacionais de Sergipe, Nunes Mendonça (1958, p. 73-74) adverte da grande dificuldade em coligar tais números, que são “incompletos, parcialmente destruídos,

mal organizados, malbaratados”, fato também observado nas nossas pesquisas atuais. Exibindo os dados relativos ao ensino secundário, prossegue esse autor:

[...] o ciclo ginásial está deixando de ser predominantemente seletivo para cursos superiores. Considerando-se que o ensino ginásial não habilita profissionalmente, pode-se concluir que essa procura do ginásio traduz o apelo a um meio, que se supõe eficaz, de mobilidade vertical, inspirado na ânsia de ascensão social: a aquisição de cultura geral, humanística, outrora privilégio das elites, das classes dominantes. (MENDONÇA, 1958, p. 77).

Das 21 instituições que ministravam o ensino secundário no ano de 1953, apenas

três Ginásios (dois deles também Colégios) eram mantidos pelo governo estadual, predominando a procura pelo Curso Científico: Ginásio Murilo Braga, na cidade de Itabaiana, Instituto de Educação Rui Barbosa, com o curso Normal, e Atheneu Sergipense. Exibindo os dados relativos ao ensino secundário no estado, afirma Mendonça (1958) que em 1955 estavam matriculados no Curso Ginásial 3.584 alunos, no Curso Científico 494 alunos e no Curso Clássico somente 64 alunos, cursos estes ministrados por 298 professores. O Quadro 1 apresenta os dados levantados na pesquisa em relação às instituições de ensino secundário sergipanas.

Quadro 1 – Ginásios e colégios de Sergipe no período de 1942 a 1960

CAPITAL (ARACAJU)	INTERIOR
Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe	Ginásio Francisco de Figueiredo (Aquidabã)
Ginásio Diocesano Sagrado Coração de Jesus	Ginásio Santa Terezinha (Buquim)
Ginásio Estadual do Instituto de Educação Rui Barbosa	Ginásio Imaculada Conceição (Capela)
Colégio Estadual de Sergipe, o Atheneu Sergipense	Ginásio Sagrado Coração de Jesus (Estância)
Ginásio Jackson de Figueiredo	Ginásio Gracho Cardoso (Estância)
Ginásio Municipal Getúlio Vargas	Ginásio Estadual de Itabaiana (Itabaiana)
Colégio Nossa Senhora de Lourdes	Monsenhor Olimpio Campos (Itabaianinha)
Ginásio Patrocínio de São José	Ginásio Laudelino Freire (Lagarto)
Ginásio Pio X	Ginásio Nossa Senhora da Piedade (Lagarto)
Ginásio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora	Ginásio Professôra Possidônea Bragança (Laranjeiras)
Ginásio do Salvador	Ginásio Maroinense (Maroim)
Ginásio Silvio Romero	Ginásio Caldas Junior (Neópolis)
Colégio Tobias Barreto	Ginásio Tertuliano Pereira de Azevedo (Nossa Senhora das Dôres)
-	Ginásio Diocesano de Propriá (Propriá)
-	Ginásio Nossa Senhora das Graças (Propriá)
-	Ginásio Carvalho Neto (Simão Dias)
-	Ginásio Monsenhor Basilissio Rapôso (Tobias Barreto)

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base nos dados de Ministério da Educação e Cultura (1960, p. 75-76).

Uma série de estudos já se debruçaram a estudar algumas dessas escolas secundárias, sendo possível conhecer de maneira mais verticalizada elementos próprios de cada instituição.⁶ Outras tantas carecem de trabalhos pormenorizados, principalmente aquelas localizadas no interior de Sergipe.

No presente texto a opção é centrar-se no Atheneu Sergipense, colocando em diálogo a legislação nacional com as fontes localizadas no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (ALVES, 2015). Os documentos analisados expõem um quadro de docentes que se submeteram a certames regulados pela legislação em vigor. Concursos foram abertos para o magistério secundário, novo prédio solenemente inaugurado, materiais para os laboratórios e livros para a biblioteca, adquiridos. Mesmo com tais incentivos, diretores, professores e alunos expressavam-se constantemente nos relatórios, nas reuniões da Congregação, nos jornais locais, favoráveis e contrários às atuações da instituição.

“Ineficiente” era o adjetivo posto para a escola secundária na imprensa local, justificando que as causas estavam relacionadas aos baixos salários. Todavia, para alguns ex-alunos e visitantes, aquela instituição continuava a ser o celeiro de bons estudantes e futuros profissionais de destaque na vida pública e social, impulsionados, possivelmente, por práticas educacionais específicas, como a incorporação de novas disciplinas, a exemplo de Economia Doméstica, Canto Orfeônico⁷ e

Instrução Pré-Militar,⁸ além da criação de associações estudantis como os grêmios, a redação de jornais estudantis, autoria e encenação de peças teatrais, ou a participação em jornadas desportivas, no intervalo temporal da ação da Reforma Capanema em Sergipe, que:

[...] começou a ser implantada no Atheneu Sergipense no mesmo ano em que foi promulgada em nível nacional – 1942. Contudo, apenas em 1943 o referido estabelecimento de ensino se adaptou a maior parte das modificações propostas pela Lei Orgânica de Ensino Secundário. Com alteração de nomenclatura, diretoria, formação de salas exclusivamente femininas e currículo, o Colégio enfrentou algumas dificuldades inerentes a uma transformação educacional, mas com o empenho do corpo docente e administrativo superaram os contratempos a fim de ajustar-se à referida Reforma. (ALMEIDA, 2017, p. 58).

As conclusões extraídas por Almeida (2017) permitem-nos entender que havia uma preocupação dos gestores locais em se ajustar às normas propostas na legislação educacional, para garantir que Sergipe seguisse no compasso das mudanças que toda reforma educativa demanda. São conclusões ainda a espera de outros trabalhos e de análises mais pontuais como, por exemplo, as práticas discentes.

Práticas educacionais discentes

“Chantado num pedaço do solo da nossa Pátria estremecida, o Colégio Estadual de Sergipe representa um marco magnífico da nossa evolução intelectual.” Esta foi a declaração feita no Livro de Visitas pelo Diretor do Colégio Santolópolis de Feira de Santana, Bahia, em 14 de novembro de 1944, deixando refletir a imagem daquele espaço educativo em terras sergipanas. Não era incomum o enaltecimento da instituição de ensino, o que só reforçava que os quadros da intelectualidade sergipana, durante muito tempo, foram preenchidos por professores do Atheneu Sergipense e por seus ilustres alunos, seguidores ou não dos mestres.

6 Para saber mais sobre o Colégio de Aplicação, ver Nunes (2008) e Santos (2019); Ginásio Diocesano Sagrado Coração de Jesus, ver Lima (2013); Ginásio Estadual do Instituto Educação Rui Barbosa, ver Freitas (2003); Atheneu Sergipense, ver, entre outros, Alves (2005, 2014); Ginásio Jackson de Figueiredo, ver Pimentel (2014); Ginásio Patrocínio de São José, ver Sampaio (2016); Ginásio Salesiano de Nossa Senhora Auxiliadora, ver Bonifácio (2017); Ginásio do Salvador, ver Silva (2016); Ginásio Santa Teresinha, ver Simone Rodrigues (2008); Ginásio Sagrado Coração de Jesus, ver Graça (2012); Colégio Nossa Senhora de Lourdes, ver Costa (2003); e Ginásio Nossa Senhora das Graças, ver Melo (2007).

7 Sobre a disciplina Canto Orfeônico, sugere-se a leitura da dissertação de Silva (2018).

8 Para saber mais a respeito da Instrução Pré-Militar no Atheneu Sergipense, consultar Costa (2018).

Ter sido aluno dessa escola constituía-se motivo de ufania e orgulho. Ingressar como estudante era um caminho para a formação intelectual sergipana, que se estabelecia por meio das disciplinas lecionadas, da convivência entre colegas e professores, bem como participando de diferentes práticas educativas existentes.

Havia um olhar direcionado para o papel do aluno não apenas como partícipe do cotidiano escolar, mas como produtor dele, revelado por meio de algumas ações, como a organização de agremiações, redações de jornais, produção e encenação de peças teatrais, apresentações musicais, dentre outras manifestações artístico-culturais, recreativas e de formação complementar. Práticas cotidianas elaboradas e reelaboradas pela classe estudantil sergipana fomentadas naquela “Casa de Educação Literária”.

O reforço dessa perspectiva de provocar nas instituições escolares o caráter cultural da formação dos jovens estudantes estava muito claro na Lei Orgânica do Ensino Secundário do ano de 1942, que em seu capítulo XIII – Dos trabalhos complementares, art. 46, preconizava que:

CAPÍTULO XIII DOS TRABALHOS COMPLEMENTARES

Art. 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. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o interesse pelos problemas nacionais. (BRASIL, 1942).

Reconhecendo que a prescrição legal é prática, que a lei “também é uma forma discursiva e uma forma de intervenção social” (SOUZA, 1999, p. 130), destacamos o Regimento Interno da instituição sergipana em foco no ano de 1943. Nele ficou estabelecido que as disciplinas do ensino secundário fossem organizadas

por meio de departamentos, dentre eles o de práticas educativas. Cabia ao professor apresentar proposta e regulamentação de ações complementares ao currículo, atendendo ao disposto na Lei de 1942 (BRASIL, 1942) em relação aos trabalhos complementares, com atividades orientadas, registrando em cadernetas próprias para tais fins, além de zelar pela educação moral e cívica de seus alunos.

Podemos indicar como uma dessas atividades a organização de entidades estudantis como integrantes do Colégio Estadual de Sergipe, sob a vigilância e a assistência pedagógica de um professor: “Art. 153 – Serão reconhecidas oficialmente, por ato do Diretor, as associações de alunos que se organizarem no Colégio para fins literários, científicos, artísticos, desportivos ou de assistência escolar” (COLÉGIO ESTATUAL DE SERGIPE, 1943).

Investigando a Associação Estudantil Grêmio Literário Clodomir Silva, Simone Rodrigues (2015) destaca distintas outras associações de estudantes que tiveram como palco de atuação o Atheneu Sergipense: Sociedade Grêmio Tobias Barreto, Grêmio Lítero Esportivo do Pedro II, Grêmio Pré Politécnico, Arcádia Literária do Atheneu Sergipense, Centro Cultural Alcebíades Paes, Centro Cívico Tobias Barreto, Clube de Geologia Amador de Sergipe.

Tais agremiações estudantis serviram de espaços privilegiados que ultrapassavam os limites da sala de aula, estimulando os alunos para a realização de atividades extraclasse, a fim de promover um ambiente em que eles aprendessem a partilhar suas experiências, de forma que desenvolvessem a autonomia e o senso de responsabilidade e de cooperação. (RODRIGUES, S., 2015, p. 19).

É importante salientar que os dispositivos que garantiam a inserção social dos alunos não estavam isentos da vigilância dos responsáveis. Incentivados por professores ou não, o certo é que o corpo discente do Atheneu Sergipense se via envolvido constantemente em práticas de associações, redação de jornais estudantis, promoção de peças teatrais, atividades desportivas, criando “dispositivos de inserção na

sociedade [fazendo-se] ver e ouvir” (RODRIGUES, S., 2015, p. 34).

Contudo, o papel fiscalizador das agremiações cabia decisivamente ao Diretor, que tanto poderia incentivar a criação, como também extinguir seu funcionamento. Nota-se tal poder no Regimento Interno da instituição do ano de 1954 (COLÉGIO ESTADUAL DE SERGIPE, 1954), que ao explicitar orientações para a criação de um Conselho Central de estudantes, indica ser este composto do Diretor, dois professores e pelos representantes de classe. Em relação aos grêmios, era necessário manter uma boa relação entre direção, professores e alunos, pois todos “tinham clareza da importância delas e as compreendiam como verdadeiros e relevantes espaços de convivência democrática, de colaboração, cooperação e desenvolvimento de práticas culturais” (RODRIGUES, S., 2015, p. 122).

Outros exemplos são apontados na pesquisa de Simone Rodrigues (2015), de modo a confirmar o apoio às agremiações estudantis por parte do corpo administrativo da instituição: Centro Cultural Alcebíades Paes, criado pelos alunos do curso Complementar da Seção Pré-Médica (1941), Grêmio Pré-Politécnico (1941), Salão de Matemática (1941), Centro Cívico do Colégio Estadual de Sergipe (1943). Em tais casos, tinham essas associações o objetivo de desenvolver estudos das disciplinas inerentes aos respectivos cursos, ampliando de tal forma a função dos grêmios estudantis “[...] que passavam a ser um forte aliado das disciplinas escolares, pois possibilitavam discussões sobre determinados conteúdos e garantiam-se como lugares de formação e práticas educativas” (RODRIGUES, S., 2015, p. 127).

Desse modo, a memória e os registros guardados pelos museus e centros de memória da educação têm merecido atenção e há um desejo de que se espalhem pelo mundo, porque nos auxilia a capturar as práticas educativas que existiam em uma época, por meio de diversos dispositivos.

Vozes e escritas, ícones e objetos não são elementos frios de uma ameaçada e curiosa ar-

queologia, mas fontes e símbolos de uma cultura que é necessário desvendar, para entender os ‘silêncios’ da memória histórica, o *logos* que governa a gramática interna do escolar, o intrincado e labiríntico conjunto de dispositivos e rotinas, que se impõem como práticas ordinárias, nesta já secular instituição que é a escola. (ESCOLANO, 2017, p. 122).

A escola, compreendida como instituição social, tem a sua própria dinâmica e tomá-la como cultura, conforme o fez Escolano (2017, p. 77), significa entender que ela “abriga entre seus muros situações e ações de copresença, que resultam em interações dinâmicas”. Assim, partilhamos do entendimento de que:

[...] a própria escola, como instituição, não apenas nasce, se organiza e sofre transformações a partir de impulsos e motivações que são culturais – procedentes, em boa parte, do entorno no qual a instituição opera –, mas se inscreve em contextos dotados de determinadas características sócio-históricas com as quais coabita e interage. Todos esses ingredientes do universo em que se desenvolve a vida das instituições de formação estão carregados de normas e valores, que são expressão de uma memória cultural e de condicionantes que, em parte, geram expectativas de estabilidade estrutural, mas também de mudança. (ESCOLANO, 2017, p. 118).

Nesse sentido, as atividades promovidas no interior da escola, local de cultura, são enriquecedoras do ponto de vista dos tipos de cultura produzidos e dos seus autores. Os estudantes, como protagonistas de práticas culturais e no centro da organização delas, promovem processos de aprendizagem que vão além do que estabelecia a lei orgânica do ensino secundário, por exemplo.

No processo de análise e na condução dessa investigação, apontamos outra forte prática educativa desenvolvida pelos alunos secundaristas sergipanos – refere-se à redação de jornais. Desde os anos iniciais do Atheneu Sergipense, aqueles discentes se envolviam com incursões literárias. Logo após a criação do Atheneu Sergipense (1870), notamos o professor de Retórica e Poética, Brício Cardoso, instigar seus alunos, membros da Associação

de Estudantes do Atheneu Sergipense, à feitura do Jornal Estudantil *O Porvir*, no ano de 1874.⁹ Publicar nos jornais era uma importante estratégia educativa, fazia parte da trajetória de ascensão social e reconhecimento intelectual daqueles discentes, como também, em outros casos, dos próprios docentes.

Com a publicação de jornais, os alunos divulgavam notícias das mais variadas abordagens e distintos interesses: propaganda de empresas locais (de modo a angariar fundos para o jornal), parte literária (poesias, contos, novelas), chamadas recreativas, críticas à educação, elogios, opiniões a respeito de variados temas locais e nacionais. O corpo discente do Atheneu Sergipense, por meio dos jornais estudantis, tornava-se visto, pois saíam das tarefas exclusivas das salas de aulas, além de que, por meio dos impressos, a instituição também era observada e reconhecida na sociedade.

Ao eleger os jornais estudantis como objeto

de investigação, deve-se considerar que eles se demarcam como um periódico educacional produzido por alunos, ou seja, estes, a partir das suas apropriações dos saberes escolares e concepções de mundo, adquiridos em seu ambiente social, produzem escritos que os legitimam entre seus pares. São nos jornais estudantis que a cultura escolar de uma instituição de ensino é concretizada, através do olhar do agente passivo da educação, ou seja, o aluno. Organizados em agremiações ou não, produzem jornais e fazem deles espelhos da cultura escolar, pois refletem as práticas, os valores, os ritos, as crenças, as normas e os símbolos presentes na cotidianidade do seu espaço educativo. (RODRIGUES, S., 2015, p. 106).

Em consonância com o pensamento citado, expomos no Quadro 2 os distintos jornais estudantis sergipanos do período de 1942 a 1959, advertindo que, no período anterior, de 1874 a 1941, foi contabilizada por Simone Rodrigues (2015) a produção de 35 jornais estudantis de diferentes instituições da capital e do interior de Sergipe.

Quadro 2 - Jornais estudantis de Sergipe (1942-1959)

Jornal	Associação Estudantil	Ano de circulação	Instituição de Ensino
<i>O Mensageiro da Juventude</i>	Criado pelos alunos do Grupo Escolar General Valadão	1942	Grupo Escolar General Valadão
<i>A Voz do Estudante</i>	Grêmio Cultural Clodomir Silva	1942	Atheneu Sergipense
<i>Tribuna Estudantil</i>	Centro Estudantil Sergipano	1947	-
<i>EIA</i>	Grêmio Cultural Professor Francisco Travassos	1948	Escola Industrial de Aracaju
<i>O Senai</i>	Criado pelos alunos da Escola de Aprendizagem Coelho Campos	1948	Escola de Aprendizagem Coelho Campos
<i>Unidade Estudantil</i>	Criado e dirigido pelos membros da União Sergipana dos Estudantes Secundaristas (USES)	1950	USES
<i>Informativo do Clube Estudantil de Sergipe</i>	Criado e dirigido por alunos do Ensino Superior que atuavam no Clube Estudantil de Sergipe	1951	-
<i>Academvs</i>	Centro Acadêmico Silvo Romero	1951	Faculdade de Direito de Sergipe

⁹ Sobre o professor de Retórica e Poética Brício Cardoso, consultar Gally (2004) e Santos (2011). A respeito dos jornais e das agremiações estudantis, ver Simone Rodrigues (2015) e Cibele Rodrigues (2016).

<i>O Atheneu</i>	Grêmio Cultural Clodomir Silva	1953	Atheneu Sergipense
<i>O Bemtevi</i>	Criado por alunos secundaristas	1953	Não Identificada
<i>A Semente</i>	Criado pelas alunas do Colégio Nossa Senhora das Graças	1953	Colégio Nossa Senhora das Graças
<i>O Grêmio</i>	Grêmios: Tobias Barreto e João Carneiro de Melo	1953	Colégio Tobias Barreto Escola Técnica de Comércio Tobias Barreto
<i>Escola Normal</i>	Criado e dirigido pelas alunas do Instituto de Educação Rui Barbosa	1956	Instituto de Educação Rui Barbosa
<i>A Voz da Arcádia</i>	Arcádia Literária do Colégio Estadual de Sergipe	1958	Atheneu Sergipense
<i>O Curió</i>	Centro Acadêmico Silvio Romero	1959	Faculdade de Direito de Sergipe
<i>O Eco</i>	Grêmio Cultural Clodomir Silva	1959	Atheneu Sergipense
<i>Roteiro Estudantil</i>	Grêmio Cultural e Esp. S. Pio Décimo	1959	Não Identificada

Fonte: Simone Rodrigues (2015, p. 109).

Entendemos que os jornais constituem fontes valiosas para o estudo dos costumes, das práticas culturais, das manifestações ideológicas e dos espaços de sociabilização no final do século XIX e início do século XX. No Quadro 2 nota-se como, em Sergipe, a prática da escrita de jornais na escola era comum em meados do século XX, abarcando o ensino primário, passando pelo secundário e chegando ao superior.

No que diz respeito às temáticas abordadas, há uma variedade de abordagens adotadas pelos jornais estudantis que circularam em Sergipe. Os impressos abrigaram acaloradas discussões políticas, exposições filosóficas, divulgação de aulas, além de constituírem espaço privilegiado para as primeiras incursões literárias de jovens secundaristas.

Os alunos do Atheneu Sergipense, além de publicar seus próprios jornais, também enviavam matérias para os jornais comerciais, mostrando seus posicionamentos sobre o cenário político, sobre a educação, por vezes em forma de elogios e em alguns momentos com críticas muito pontuais. Vejamos um exemplo que ilustra a tomada de decisão dos discentes e os enfrentamentos públicos para a defesa dos seus interesses. O jornal *Tribuna Estudan-*

til, vinculado ao Centro Estudantil Sergipano, esclarece como missão:

Afirmamos em nosso primeiro número, no artigo de apresentação, que seríamos a trincheira do estudante independente e livre do nosso Estado. O porta voz consciente e batalhador do nosso idealismo juvenil, o testemunho vivo de geração moça do presente. (TRIBUNA..., 1948, p. 1).

Descontentes por um número grande de reprovações nos exames finais realizados naquele estabelecimento de ensino, assim se expressaram:

E Tribuna Estudantil aqui está estudante, para denunciar as graves falhas havidas nos exames finais no Colégio Estadual de Sergipe, em os quais mais de 70 % dos alunos foram reprovados, depois de freqüentarem o Colégio durante o ano letivo, com pesadas despesas para as bolsas empobrecidas dos pais de família. (TRIBUNA..., 1948, p. 1).

A Congregação da instituição discutiu o assunto e redigiu uma moção de solidariedade reconhecendo “honestidade de propósitos no exercício das respectivas funções”, alegando que esse fenômeno das reprovações vinha ocorrendo também em estabelecimentos oficiais de outros estados (CENTRO DE EDUCA-

ÇÃO E MEMÓRIA DO ATHENEU SERGIPENSE, 1948). Uma das providências tomadas para melhorar o desempenho dos estudantes foi chamar seus pais para comunicar-lhes o grande número de faltas.

Outros elementos podem ser exemplificados como atividades complementares, tidas como práticas educacionais realizadas pelos estudantes do Colégio Estadual de Sergipe, a exemplo das apresentações musicais e artísticas, pesquisadas por Silva (2018) e Anúnciação (2019).

Embora a educação musical tenha se destacado nos primeiros anos da década de 1930, atendendo parte do que havia sido propagado nos anos 1920 na educação primária e no ensino normal, é durante a Reforma Gustavo Capanema (1942) que a educação musical escolar, na modalidade do Canto Orfeônico, atinge seu ponto máximo em termos de práticas nas escolas, especialmente no ensino secundário e nas apresentações orfeônicas fora delas. (SILVA, 2018, p. 56).

A movimentação artística era frequente por parte do corpo discente e docente, que viu com a inauguração do Teatro Atheneu, no ano de 1954, no governo de Arnaldo Rollemberg Garcez, quando a instituição era dirigida pela Professora Maria Thetis Nunes, um local propício para as apresentações culturais de cunho educacional daqueles que

[...] tornavam-se expoentes nos campos intelectual, artístico e político, fazendo com que o auditório do colégio, espaço onde ocorriam as apresentações da escola, além de funcionar a Arcádia Literária do Atheneu, começasse a se firmar como local de importantes expressões, embora, em sua maioria, ainda voltadas para o âmbito escolar. (ANUNCIACÃO, 2019, p. 24).

A efervescência artística sergipana é lembrada pelo professor de Química, Caetano de Almeida Quaranta, ao se referir à organização do grupo de Teatro de Estudantes do Colégio Estadual de Sergipe (TECES), no ano de 1961:

Lá em Minas me chamaram para fazer uma peça e eu gostei, quando eu cheguei aqui reuni alguns elementos e fundei o grupo e juntos nós apresentamos muitas peças como o Auto da compadecida de Ariano Suassuna, Minha Sogra é da Polícia, e muitas outras, no T.E.C.E.S. eu era o

fundador, o diretor, o maquiador e ainda atuava. Em uma das apresentações do clássico Auto da Compadecida, aconteceu algo inusitado, a gente usava ovo com tinta para simular o sangramento em uma cena que um dos personagens leva uma facada, então eu lembro que na hora dessa cena, certa vez o menino que estava interpretando virou pra mim e disse que ovo tinha caído, lembro claramente do desespero dele dizendo que não estava com o sangue e foi um auê, no final a gente resolveu sem o público perceber, mas às vezes a gente tinha uns perrengues mesmo. Mas foi uma época maravilhosa das nossas vidas. (QUARANTA, 2018 apud ANUNCIACÃO, 2019, p. 33).

A movimentação artística, aqui referida como elemento que elucida práticas educativas que ultrapassam as salas de aula, tem o propósito de mostrar a inquieta e frenética atuação dos estudantes secundaristas sergipanos no período da regência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 a 1961. Atividades de jovens alunos que colocavam em prática, ou não, a perspectiva teórica e legal projetada para a educação da mocidade brasileira.

A lei era, portanto, o elemento norteador da educação secundária. Como afirma Braghini (2005), o documento perseguia o ideal de bom funcionamento do ensino secundário, ao menos do ponto de vista ideal. Ao analisar a qualidade de ensino secundário brasileiro nos anos de 1952 a 1961, a partir das ideias difundidas por intelectuais colaboradores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, conclui-se que a revista funcionava como um aporte do Estado para propor e fundamentar a política educacional dos pontos de vista técnico e científico. Assim, os “dispositivos pedagógicos” disponíveis eram os mais diversos, tanto para discentes quanto para docentes.

Entre o teórico, o legal e a realidade (VIÑAO FRAGO, 2000), chamam atenção as disciplinas que constam na Reforma Capanema e que foram lecionadas no Atheneu Sergipense, nos cursos Clássico e Científico, com um atendimento do que emanava da Lei, como também “Os trabalhos complementares” e seus diferentes encaminhamentos no dia a dia daquele estabelecimento de ensino. Ressalta-se também

a capacidade do discente de reinventar-se e posicionar-se dentro de uma escola de ensino secundário regida por uma direção muitas vezes sob punho forte e com uma congregação que deliberava acerca de diversos assuntos. A voz e a vez dos alunos por vezes ecoavam nos jornais estudantis, nas peças teatrais e quiçá nos corredores, pátios e distintos recantos dentro e fora daquela “Casa de Educação Literária”.

Considerações finais

Os reflexos da Lei orgânica do ensino secundário (BRASIL, 1942), percebidos e identificados por meio de diferentes práticas discentes no interior do Atheneu Sergipense e na sociedade em geral, resultam de um apanhado sistemático da ação dos indivíduos no tempo e no espaço. As análises empreendidas em diálogo com Viñao Frago (2000) auxiliam a matizar as distâncias entre o teórico, o legal e o real e possibilitar uma aproximação do passado educacional em foco ao lançar luz sobre o ensino secundário com uma ótica centrada nos seus alunos.

O ordenamento jurídico, entendido como linguagem, intervenção social e prática, estabelece normas, direitos, deveres, regulamentando a instrução no Estado de Sergipe. Por meio da legislação educacional em vigência é possível definir horários para as aulas, critérios para matrículas, relacionar as disciplinas a serem ministradas no ensino primário, normal, secundário, técnico, destacar pontos para os exames, determinar condutas para o funcionamento de órgãos educacionais e competências dos seus dirigentes, indicar prêmios e sanções a serem aplicadas. Entretanto, são os processos vividos pelos sujeitos no interior da escola, nem sempre em conformidade com a legislação, que apontam o caminho do conhecimento e das descobertas em torno dos modos de ensinar e de aprender. A legislação acrescentou paulatinamente novos elementos, de modo a regimentar detalhadamente as condutas no campo da instrução pública e particular, e seus

contornos em diferentes escolas precisam ser investigados.

A partir da análise, constatamos que a imagem do corpo discente do Atheneu Sergipense, descortinada nos anos de 1942 a 1961, período da Reforma Gustavo Capanema, pôde ser observada não apenas por suas performances avaliativas nas aulas, mas principalmente por suas inquietas e constantes ações fora das salas de aula, nas atividades complementares, quer por meio da criação de associações, elaboração de jornais e também peças teatrais. É o aluno daquela “Casa de Educação Literária” ator de práticas educativas, fazendo-se ver não só dentro da escola, mas também na sociedade sergipana.

Entre a legislação educacional, notadamente a Reforma Gustavo Capanema, e as práticas de estudantes secundaristas sergipanos observa-se confluências e divergências que nos permitem reforçar a necessidade dos estudos mais verticalizados em distintas regiões do país para assim termos um “mapa” mais próximo do que foi efetivamente vivenciado no Brasil após as mudanças educacionais implementadas entre as décadas de 40 e 50 do século XX. Colocar os alunos como epicentro da história do ensino secundário brasileiro contribuirá para outros olhares diante dos desdobramentos da aludida Reforma em instituições educacionais de Sergipe, tanto na capital como no interior do estado. São cenas de outras histórias que esperamos “convidar” novamente os estudantes para auxiliar-nos na escrita e compartilhamento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo Almeida. **Economia doméstica**: uma disciplina escolar no Secundário Ginásial Sergipano do Atheneu Sergipense (1944-1954). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2017.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense**: uma casa de educação literária examinada segundo os Planos de Estudos (1870-1908). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade

- Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2005.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. O ensino secundário em Sergipe (1931-1961). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de (org.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia, MG: EDUFU, 2014. p. 283-312.
- ALVES, Eva Maria Siqueira (org.). **Entre papéis e lembranças**: o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense e as contribuições para a história da educação. Aracaju: Edise, 2015.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. *Et. al.* Ensino Secundário em Sergipe (1942-1961). **Relatório Final de Pesquisa**. Aracaju, 2020.
- ANUNCIAÇÃO, Tássia Oliva de Souza. **O Teatro Atheneu e suas memórias**: palco-casa da arte em Aracaju-Sergipe. 2019. Monografia (Graduação em Artes Cênicas) – Departamento de Teatro da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2019.
- BONIFÁCIO, Nadja Santos. **Uma educação para a vida**: as práticas educativas dos salesianos para formação de meninos em Sergipe (1911-1945). 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2017.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Palo, 2005.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: [decreto-lei%204.24420reforma%20capanemaensino%20secund%20E1rio.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_04/decreto-lei/1942/4204204reform%20capanemaensino%20secund%20E1rio.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA DO ATHENEU SERGIPENSE (CEMAS). Telegrama do Ministro Gustavo Capanema. **Livro de Visitas (1916 a 1951)**. Aracaju, 1942.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA DO ATHENEU SERGIPENSE (CEMAS). Ata da Congregação do Atheneu Sergipense, 7 de abril de 1948. **Livro de Atas da Congregação do Atheneu Sergipense (1945-1962)**. Ref. 120FASS01. Aracaju, 1948.
- COLÉGIO ESTADUAL DE SERGIPE. **Regulamento interno**. Aracaju, 1943.
- COLÉGIO ESTADUAL DE SERGIPE. **Regimento interno**. Aracaju, 1954.
- COSTA, Rosemeire Marcedo. **Fé, civilidade e ilustração**: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2003.
- COSTA, Rosemeire Marcedo. **A instrução pré-militar como disciplina escolar**: marcas do exército no Atheneu Sergipense (1909-1946). 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2018.
- ESCOLANO, Augustin Benito. **A escola como cultura** – experiência, memória e arqueologia. Tradução Vera Lúcia Gaspar da Silva e Heloísa Helena Pimenta Rosa. Campinas, SP: Alínea, 2017.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. **“Vestidas de azul e branco”**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão, SE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGE, 2003. (Coleção Educação é História).
- GALLY, Christianne de Menezes. **Brício Cardoso no cenário das humanidades no Atheneu Sergipense (1870-1873)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2004.
- GRAÇA, Rogério Freire. **Civilidade e formação de professoras**: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus (Estância/SE, 1949-1955). 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **O ensino no Brasil em 1948-1950**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico (SERGRAF) do IBGE, 1957.
- LIMA, Cristiane de Souza Santana. **O padre José Carvalho de Souza e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus**: uma história indissociável da educação. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.
- MELO, Valéria Alves. **As filhas da Imaculada Conceição**: um estudo sobre a educação católica (1915-1970). 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2007.
- MENDONÇA, Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina Ltda, 1958.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, 1960.
- NUNES, Martha Suzana Cabral. **O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968)**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2008.
- PESSANHA, Eurize Caldas. **Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal da Grande Dourados/CNPq/MT, 2017.
- PIMENTEL, Carmen Regina de Carvalho. **Instruir e educar: práticas de formação no Colégio “Jackson de Figueiredo” (1938-1980)**. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2014.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INPE), v. VI, n. 16, out. 1945.
- RODRIGUES, Simone Paixão. **Por uma educação católica: um estudo sobre a disciplina de Religião no Ginásio Santa Terezinha (1947-1968)**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2008.
- RODRIGUES, Simone Paixão. **Com a palavra, os alunos: associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva (1934-1956)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2015.
- RODRIGUES, Cibele de Souza. **O Porvir, um jornal literário e recreativo: propriedade de uma associação de estudantes do Atheneu Sergipense (1874)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2016.
- SAMPAIO. Dilson Gonzaga. **“Para tornar o estudo um farol no colégio o lema tracemos” O colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940-1953)**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.
- SANTOS, Ana Márcia Barbosa dos. **Sob a lente do discurso: aspectos do ensino de Retórica e Poética no Atheneu Sergipense (1874-1891)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2011.
- SANTOS, Joelza de Oliveira. **Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968)**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2019.
- SILVA, France Robertson Pereira da. **Educação e preceitos da fé: o Colégio do Salvador (Aracaju 1935-1959)**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2016.
- SILVA, Wênia Mendonça. **A pedagogia musical do canto orfeônico e a sua configuração como disciplina escolar no Atheneu Sergipense (1931-1956)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2018.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. **O Império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: UERJ/UFF, 1999.
- TRIBUNA Estudantil volta a circular. **Tribuna Estudantil**, Aracaju, ano II, n. 7, p. 1, mar. 1948.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano V, n. 7, p. 93-110, 2000.

Recebido em: 04/04/2020

Revisado em: 30/08/2020

Aprovado em: 10/09/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PERNAMBUCO: A INTERIORIZAÇÃO DOS GINÁSIOS OFICIAIS (1948-1963)

*Kalline Laira Lima dos Santos (UNESP)**

<http://orcid.org/0000-0001-6780-0190>

*Rosa Fatima de Souza Chaloba (UNESP)***

<http://orcid.org/0000-0002-3905-7317>

RESUMO

Este texto apresenta resultados de pesquisa sobre a história do ensino secundário no estado de Pernambuco, no período de 1948 a 1963, considerando a atuação dos atores políticos e sociais envolvidos na expansão dos ginásios públicos. Com base em diversificadas fontes documentais, como relatórios de governo, legislação educacional, anais da Assembleia Legislativa, dados estatísticos, projetos de lei e artigos veiculados na imprensa, o texto trata em primeiro lugar das iniciativas levadas a termo nos anos 1940 para a ampliação do secundário público no Estado. Na sequência, analisa o processo de interiorização dos ginásios públicos, destacando a ação dos municípios, dos deputados e dos governadores. A lenta e tardia expansão do secundário público no estado de Pernambuco põe em evidência aspectos da produção das desigualdades regionais no campo da educação e os limites da política estatal para a educação média.

Palavras-chaves: História do ensino secundário. Interiorização dos ginásios oficiais. História da educação em Pernambuco.

ABSTRACT

THE EXPANSION OF THE SECONDARY SCHOOL EDUCATION IN PERNAMBUCO (BRAZIL): THE INTERIORIZATION OF THE PUBLIC JUNIOR HIGH SCHOOLS (1948-1963)

This text presents research results on the history of secondary education in the State of Pernambuco (Brazil) in the period from 1948 to 1963, considering the role of the political and social actors involved in the expansion of the public junior high schools. This text is based upon diversified documental sources such as government reports, education legislation, minutes from the State Legislative Assembly, statistical data, acts of law and articles published in the press. The text deals with, first, the initiatives carried out in the 1940 as regards to the expansion of the public secondary schools in the state. Second, it analyzes the

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília. E-mail: lairakalline@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1B. E-mail: rosasouzachaloba@gmail.com

process of the interiorization of the public junior high school (expansion towards the interior of the state) highlighting the contributions of the local governments (municipals), of the state deputies and state governors. The slow and late expansion of the public secondary schools in the State of Pernambuco puts in highlight the aspects of the production of regional inequalities in the education field in Brazil as well as the limits of state policies towards middle education.

Keywords: History of secondary school. Interiorization of public junior high schools. History of education in Pernambuco.

RESUMEN

LA EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PERNAMBUCO: LA INTERIORIZACIÓN DE LOS GIMNASIOS OFICIALES (1948-1963)

Este texto presenta resultados de investigación sobre la historia de la enseñanza secundaria en el Estado de Pernambuco (Brasil), en el período de 1948 hasta 1963, considerando la actuación de los actores políticos y sociales involucrados en la expansión de los gimnasios públicos. Con base en diversas fuentes documentales, como informes de gobierno, legislación educativa, anales de la Asamblea Legislativa, datos estadísticos, proyectos de ley y artículos publicados en la prensa, el texto trata en primer lugar de las iniciativas llevadas a término en los años 1940 para la ampliación del secundario público en el Estado. A continuación, analiza el proceso de interiorización de los gimnasios públicos, destacando la acción de los municipios, de los diputados y gobernadores. La flemática y tardía expansión de la secundaria pública en el estado de Pernambuco pone en evidencia aspectos de la producción de las desigualdades regionales en el campo de la educación y los límites de la política estatal para la educación media.

Palabras Clave: Historia de la enseñanza secundaria. Interiorización de los gimnasios oficiales. Historia de la Educación en Pernambuco.

Introdução

O estudo do crescimento do ensino secundário deve levar em conta as diversidades regionais que se ligam aos desequilíbrios do desenvolvimento econômico e social do país. Assim é que, em 1960, os estados da região sudeste – Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo e Minas Gerais – concentravam 60% da matrícula total do secundário e 56,4% do total de estabelecimentos. (SILVA, 1969, p. 314).

A advertência de Geraldo Bastos Silva nessa epígrafe não pode ser ignorada no estudo histórico da expansão do secundário público no Brasil. De fato, o notável crescimento das matrículas e do número de estabelecimentos dessa modalidade de ensino ocorrido no país entre

as décadas de 1940 e 1960 se caracterizou pela desigualdade regional, pelo crescimento marcante das escolas particulares e confessionais, pela atuação diferenciada dos poderes públicos em cada Estado e pela diferenciação social das oportunidades de acesso à educação de nível médio.

De acordo com Silva (1969), entre 1933 e 1942, as matrículas no secundário no Brasil se elevaram de 66 mil para 199 mil alunos e, em 1965, chegaram a 1.553.000 alunos. Não obstante, esse crescimento acelerado recrudescer as desigualdades educacionais no país. Vale ressaltar a importância da iniciativa

privada e a reação paulatina da iniciativa estatal em muitos estados. Enquanto o Sudeste concentrava a maior parte das matrículas e dos estabelecimentos do secundário, as demais regiões experimentavam um desenvolvimento acentuadamente menor. Isso pode ser constatado na comparação estabelecida por Silva (1969, p. 315) entre as regiões Nordeste e Sul, levando em conta o número de matrículas e a densidade demográfica:

O confronto entre as regiões Nordeste – onde incluímos os Estados da orla marítima, desde o Maranhão à Bahia, – e Sul – donde excluímos São Paulo – permite certas verificações interessante. As duas apresentam as porcentagens respectivas de 18,37 e 16,82 da matrícula total, e de 20,85 e 16,78 do total de estabelecimentos. A pequena superioridade do Nordeste decorre diretamente do maior contingente demográfico envolvido: 31,6% do total do país, contra 16,73% na região Sul.

Contrastando o Norte e o Centro-Oeste, o autor registrou “2,05% e 2,76% da matrícula de todo o país e 1,94% e 6,25% do total de estabelecimentos” (SILVA, 1969, p. 315).

As anomalias desse crescimento foram criteriosamente analisadas por Jayme Abreu, técnico do Departamento de Educação, uma década antes, em um estudo detalhado elaborado para ser apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile, em 1955, promovido pela Organização dos Estados Americanos. Analisando dados do IBGE, Abreu (1955) ressaltou a existência, em 1954, de 1.771 escolas secundárias no país, sendo 435 públicas e 1.336 particulares. Desse número, todas ofereciam o primeiro ciclo do secundário (o curso ginásial), enquanto apenas 714 (40,3%) ministravam o curso colegial (segundo ciclo). Além do total déficit dessa modalidade escolar na zona rural, Abreu (1955) sublinhou a concentração de escolas secundárias nas capitais em detrimento do interior dos estados, apontando a existência de um grande número de municípios brasileiros sem um só ginásio.

Os dois estudos mencionados anteriormente apontam como a interiorização do secundário no Brasil foi um processo desigual, lento e conflituoso. No estado de Pernambuco, como intentaremos demonstrar neste texto, tal processo ocorreu tardiamente, comparado a outros estados brasileiros, e contou com a participação de vários atores políticos e sociais, destacando-se a Campanha dos Educandários Gratuitos e a atuação expressiva dos municípios.

Até meados da década de 1940, havia em Pernambuco apenas dois estabelecimentos públicos de ensino secundário localizados no Recife: o Colégio Estadual de Pernambuco, considerado uma das mais prestigiosas escolas secundárias do estado, e o Instituto de Educação, que, embora especializado na formação de professores, também oferecia o curso ginásial e o colegial. A expansão dos ginásios se intensificou na década de 1950, mas se manteve em patamares insuficientes para atender à demanda social pela escola secundária. Em 1954, de acordo com o Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, Pernambuco tinha 80 unidades de ensino ginásial particulares, seis unidades municipais e apenas três estaduais (BRASIL, 1955). Em 1958, segundo a Sinopse Estatística do Ensino Médio, havia no estado 116 cursos ginásiais mantidos por particulares, 16 municipais, cinco estaduais e um estabelecimento federal (BRASIL, 1959).

O crescimento dos estabelecimentos de secundário público e a interiorização dos ginásios oficiais ocorreram no estado a partir do final da década de 1950, intensificando-se no início da década de 1960. A análise desse processo inicial de expansão do secundário no estado de Pernambuco é o objetivo deste texto, que se fundamenta na Nova História Política nos termos propostos por René Rémond (2003), isto é, ocupando-se das relações de poder, mas levando em conta o sujeito, a cultura política e o “político” entendido como o lugar de gestão da sociedade. No Brasil, como salientam Ferreira (1992) e José Barros (2011), os caminhos dessa renovação historiográfica se encontram

em plena discussão. Neste texto, partimos do entendimento de que a história política da educação se volta à compreensão das relações entre educação e Estado, entendendo o poder e suas manifestações não só como soberania do Estado, mas como um assunto social que afeta os sujeitos particulares e coletivos.

A história do ensino secundário em Pernambuco tem sido investigada na perspectiva da história das instituições educativas (BARROSO FILHO, 2008; LEAL, 2017; MENEZES, 2015; SOUZA, S., 2005). Ao propor uma análise de conjunto sobre o início da expansão do secundário público interrogando a atuação dos atores sociais e políticos, busca-se contribuir com o aprofundamento do conhecimento histórico sobre a democratização da educação secundária. Este estudo se ancora nas seguintes fontes documentais: Anais da Assembleia Legislativa de Pernambuco, legislação educacional, relatórios de governadores, projetos de leis de criação de ginásios, Sinopses Estatísticas do Ministério da Educação e Cultura e nos periódicos – Diário Oficial de Pernambuco e Cadernos Região e Educação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco.

A primeira parte do texto discorre sobre as iniciativas provenientes da sociedade civil e dos Poderes Públicos a fim de ampliar a oferta de cursos secundários no estado de Pernambuco, levadas a termo na década de 1940. A segunda parte trata da incipiente expansão e interiorização dos ginásios públicos, tendo em vista as iniciativas dos Poderes Públicos em âmbito estadual e municipal, e das disputas e debates travados na sociedade pernambucana acerca dessa expansão.

As lutas pelo secundário público em Pernambuco na década de 1940

Nos anos 1940, Pernambuco vivia sob um projeto educacional alinhado com o discurso

político do Estado Novo, baseado no nacionalismo e no trabalho. Para Prado (1995), a relação vida-educação-Estado se constituiu em base para um discurso no qual a “verdadeira vida” seria a vida sob o Estado Novo, o educar para a vida significava educar para o Estado. A educação para a integração do homem à vida no Estado passava pelo compromisso com o trabalho e também pelo compromisso com o país, notando-se que o nacionalismo foi uma das categorias mais marcantes na ideologia do Estado Novo. O Brasil, nesse período, direcionou suas ações para um modelo de educação profissional, acompanhando as diretrizes do desenvolvimentismo de Getúlio Vargas. O Estado se voltou para a consolidação de uma indústria de base, investindo e modernizando economicamente o país, tornando-se promotor da industrialização e interventor nas diversas esferas da vida social (FERREIRA; DELGADO, 2003).

O Estado Novo em Pernambuco, segundo Almeida (2001), utilizou as políticas públicas para educação como instrumentos para a construção de um consenso e da legitimação social do regime inaugurado em 1937. A proposta educacional do Interventor Agamenon Magalhães esteve em sintonia com a proposta do Governo Federal, sob os auspícios de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde (1934-1945). Os princípios educacionais assumidos em Pernambuco tiveram caráter conservador sustentado pela Igreja Católica, como também as políticas estadonovistas direcionadas à educação profissional. Segundo o relatório de 1939, foi instaurado o ensino profissional em Pernambuco, que devia ser dividido em: Ensino Industrial, Ensino Rural e Ensino Doméstico. Cada uma dessas modalidades visava formar o novo brasileiro segundo as premissas nacionalistas do Estado Novo, além de defender que cada um ocupasse seu “local social”, fator crucial para a instauração da ordem desejada (ARAÚJO, 2014).

Vivia-se em Pernambuco um processo ativo de mudanças, fluxo migratório intenso, enorme

êxodo rural, resultado de uma expansão dos centros industriais e comerciais, verificando-se novas condições de vida, o aperfeiçoamento técnico e o desejo de mobilização social (ARAÚJO, 2014).

Em 1943, ainda sob a égide do Estado Novo, foi criada a Campanha do Ginasiano Pobre (CGP), iniciativa do estudante Felipe Tiago Gomes somada a outros estudantes residentes na Casa dos Estudantes de Pernambuco, com a finalidade de pressionar os Poderes Públicos para promoverem a expansão do secundário. Posteriormente, a campanha passou a se denominar Campanha dos Educandários Gratuitos,¹ transformando-se na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), logrando abrangência nacional.

A mobilização dos estudantes pernambucanos em prol do ensino secundário foi intensa e constituiu um aspecto de grande relevância a ser considerado na história da educação nesse estado. Além da Campanha do Ginasiano Pobre, outro grupo de estudantes criou o Conselho da União dos Estudantes Secundários de Pernambuco, cuja instituição elegeu, no Congresso Anual de Estudantes Secundários, a nova diretoria que visava defender os interesses da classe em prol de ações para o acesso ao ensino secundário.²

1 A Campanha foi criada em 29 de julho de 1943, na cidade do Recife-PE, inspirada na experiência de Haya de la Torre, com a criação das Universidades Populares González Prada, no início da década de 1920, no Peru. O movimento da CGP foi idealizado pelo estudante secundarista Felipe Tiago Gomes após a leitura do livro *O drama da América Latina*, de John Gunther (1943), e teria por finalidade difundir a ideia da criação de ginásios gratuitos, com o apoio da população, por meio da mobilização estudantil, inicialmente, em Recife, com a criação de um ginásio gratuito e, posteriormente, nas demais localidades do país, com o objetivo de oferecer um ginásio gratuito para estudantes pobres. A entidade foi originalmente denominada Campanha do Ginasiano Pobre (CGP). Posteriormente, passou a ser a Campanha dos Educandários Gratuitos (CEG), depois, Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG), e atualmente é a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), a tão conhecida entidade mantenedora dos colégios Ceneceistas. Para um estudo detalhado sobre esse movimento, ver Assis (2016).

2 Nota sobre a atuação da Associação foi publicada em matéria intitulada “Nova Diretoria da União dos Estudantes Secundários”, no Diário de Pernambuco (NOVA..., 1948).

A atuação dos estudantes mobilizou a opinião pública para o grave problema do secundário no estado. Não obstante, somente no início da década de 1950 os Poderes Legislativo e Executivo passaram a atuar de forma mais incisiva em relação à política educacional para o secundário, apresentando projetos de lei, criando ginásios e concedendo auxílios à iniciativa municipal.

Em 1945, com o fim do Estado Novo, o Brasil passava pelo processo de redemocratização, que marcou profundamente os contornos da sociedade. Essas remodelações políticas na sociedade brasileira tiveram reflexos na educação e novas disputas estavam postas no campo educacional em várias regiões do país. O cenário político de Pernambuco estava inserido em reajustamentos, como a mudança de regime político, a predominância política dos “coronéis” presente em um modelo democrático ainda frágil em meio à persistência de dispositivos ditatoriais e às práticas autoritárias (MATTA, 2013).

Segundo Barroso Filho (2008), os movimentos em defesa da criação de ginásios públicos ou gratuitos foram intensos na década de 1950 e estiveram vinculados às ideias de progresso e desenvolvimento em voga na sociedade brasileira, em que a educação passou a sobressair como fator decisivo para a superação da pobreza, da ignorância e do “atraso”, sendo propagandeada como remédio para superar os desequilíbrios econômicos e sociais do país. Entende-se, dessa maneira, como o ensino secundário, ainda muito elitizado no Brasil, tornara-se objeto de disputa e demanda de vários grupos sociais que viram no acesso aos cursos ginasiais e colegiais uma possibilidade de ascensão social.

Os dados estatísticos sobre o secundário no estado de Pernambuco são muito imprecisos, por isso os poucos registros apresentados neste texto são tomados como dados aproximados. Para o ano de 1945, um levantamento de dados realizado pela Divisão de Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação apontava

a existência, em todo o país, de 538 ginásios e 289 colégios.³ Pernambuco tinha 37 unidades, sendo 20 estabelecimentos com o curso ginásial e 17 com os cursos ginásial e colegial (O ENSINO..., 1945, p. 283). Uma vez que havia apenas dois estabelecimentos públicos que ofereciam o secundário no estado, localizados na capital – o Colégio Estadual de Pernambuco e o Instituto de Educação de Pernambuco –, pode-se depreender que a maioria dos ginásios e colégios em funcionamento eram particulares, alguns localizados em municípios do interior, mas boa parte concentrada na região da capital (Recife).

Somente a partir de 1948 o Governo do Estado iniciou ações efetivas, embora ainda muito tímidas, para a ampliação do secundário público em Pernambuco. Uma dessas ações foi o acordo firmado entre o Governo do Estado e a União, na oportunidade da visita do Presidente da República a Pernambuco, quando foi assegurada a concessão de Cr\$ 6.000.000,00 para a construção de 100 prédios escolares, de acordo com as plantas e especificações estabelecidas pelo próprio Ministério da Educação, que estimava em Cr\$ 60.000,00 o custo de cada prédio. O Ministério exigia que os prédios fossem construídos nos municípios indicados no mapa geral elaborado pelo Instituto de Estudos Pedagógicos (Inep), tomando como ponto de referência o déficit da população em idade escolar.

Em relação ao ensino secundário, o acordo concedia o auxílio para a construção de três edifícios destinados ao ensino normal a serem edificadas nos municípios de Afogados da Inga-

zeira, Floresta e Salgueiro. Tais recursos eram destinados à instalação de Escolas Normais Rurais funcionando sob o regime de internato e externato, mantendo ainda Cursos Práticos de Comércio. O acordo previa também um montante de Cr\$ 600.000,00 para a construção de um prédio destinado ao primeiro ciclo do curso secundário, no município de Serra Talhada. O ginásio deveria ser instalado em uma área de 250 mil m², construído de acordo com as especificações e plantas do Ministério da Educação, e manter um curso Prático de Comércio (PERNAMBUCO, 1951).

A criação do ginásio de Serra Talhada prevista no acordo mencionado mobilizou inúmeros debates entre os parlamentares. Deputados e representantes locais de vários municípios disputaram a instalação do ginásio oficial na sua localidade, propondo requerimentos e projetos de lei a respeito da localização do ginásio acordado com a União. Alguns exemplos, tomando como base os projetos de lei apresentados por deputados à Assembleia Legislativa, são denotativos desses embates. Por exemplo, o Projeto de Lei nº 110/1948 (PERNAMBUCO, 1948a), de autoria do deputado Diomedes Gomes Lopes (PSD), estabelecia a criação do Ginásio Estadual de Sertânia, enquanto o Projeto de Lei nº 112/1948 (PERNAMBUCO, 1948b), do deputado Metódio Godoi (PSD), indicava a criação do ginásio em Serra Talhada, como previsto inicialmente. Os dois projetos contemplavam a região do sertão, justificando a pobreza da região, a importância socioeconômica dos respectivos municípios e a carência de escolas nessas localidades.

Na defesa da instalação do Ginásio em Serra Talhada, o deputado Metódio Godoi argumentou:

[...] logo, por um dever de humanidade, ainda pela distância que separa aquele rincão do nosso Estado de educandários equiparados e mais ainda o acendrado desejo que possui aquela gente sofredora, faz com que voltemos as nossas vistas para esses desprotegidos da sorte proporcionando-lhes meios de minorar a sua falta de sorte. E esta é uma oportunidade

3 Vale esclarecer que a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), conhecida como reforma Capanema, instituiu dois ciclos para o ensino secundário: o primeiro denominado curso ginásial, de quatro anos de duração, e o segundo ciclo – colegial –, de três anos de duração. Instituiu ainda que os estabelecimentos de ensino que oferecessem apenas o primeiro ciclo do secundário denominar-se-iam Ginásio e os que oferecessem o segundo ciclo ou os dois ciclos se denominariam Colégios. Essa legislação permaneceu em vigor até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1061), que promoveu várias mudanças curriculares, porém não alterou a estrutura do ensino secundário no país (SOUZA, R., 2008).

que se afigura bem própria para que levemos aos nossos irmãos distantes o apreço que eles bem merecem, preenchendo uma grave lacuna que é a falta de um colégio para aquelas bandas. (PERNAMBUCO, 1948c, p. 613).

Contudo o debate se estendeu na Comissão de Educação e Saúde para outras localidades, como a indicação para a criação do ginásio em Caruaru, discutida na Assembleia Legislativa:

O SR. PONTES VIEIRA – Sr. Presidente: não vejo necessidade de adiarmos a discussão do requerimento, que é apenas uma sugestão ao Governador para que localize o Ginásio Oficial a ser construído de acordo com a verba estipulada no recente convênio no município de Caruarú, município central que bem o merece. É uma mera sugestão ao Governador, que localizará se quiser e a aceitará a decisão da Assembleia se quiser.

O SR. MOURY FERNANDES – Sr. Presidente: adiantarei as palavras do deputado Pontes Vieira o seguinte: uma sugestão ao Governador, partida da facção majoritária desta Assembleia, é alguma coisa mais do que uma simples sugestão. Eu não me oporia nunca às pretensões de Caruarú, mas vejamos o resto do Estado: há na zona sertaneja cidades inteiramente desprovidas de estabelecimentos secundários e a instalação desse colégio poderia ser feita numa dessas cidades sertanejas. Caruarú tem o seu estabelecimento secundário em pleno funcionamento num edifício mais ou menos compatível com as suas necessidades. Essa é que é a verdade.

[...]

O SR. NILO COÊLHO – Sr. Presidente, desejava dar um esclarecimento rápido à casa. É que em conversa particular com o Ministro da Educação, tive um informe que, pode ser que tenha entendido mal, como sempre costuma acontecer, mas eu entendi que a localização tanto das escolas rurais, dos três ginásios e das duas escolas normais rurais obedecerão apenas à fornecidas pelo IBGE.

O Sr. Diocleciano Pereira Lima – V. Excia., me permite um à parte?

O SR. NILO COÊLHO – Pois não.

O Sr. Diocleciano Pereira Lima – Mas isso não impede que a Assembleia sugira ao Governador uma outra localização.

O SR. NILO COÊLHO – Será uma sugestão imperante. Estou dando à Casa uma informação à guisa de esclarecimento; não é oficial, mas essa localização obedece a dados federais. Aliás, as escolas rurais, já destruídas, não tiveram interferência do Executivo Estadual. (PERNAMBUCO, 1948d, p. 1333).

Possivelmente pressionado pelas elites caruaruenses, o governador Alexandre Barbosa Lima Sobrinho havia sugerido que a criação do ginásio oficial fosse em Caruaru. No entanto, alguns deputados acorreram em defesa das cidades sertanejas, constantemente desprivilegiadas nas políticas de distribuição de estabelecimentos públicos de ensino. A propósito, o deputado Pontes Vieira criticou a atuação dos deputados que pleiteavam, por razões de política eleitoral, criação de ginásios em diferentes municípios do interior:

O ideal seria que o Estado tivesse recursos para instalar dez ou doze ginásios no interior do Estado, porque verificamos que, cada deputado reivindica para seu município a localização do ginásio oficial. Ainda ontem V. Excia. (se referindo ao Deputado Pe. Luis Simões) defendia que o município primordial para a localização do ginásio seria Arcoverde, o deputado Metodio Godoi pretende que seja em Serra Talhada, o deputado Heráclio do Rego acha que deve ser em Limoeiro, o deputado Pedro Afonso acha que a localização ideal seria em Palmares [...] (PERNAMBUCO, 1948e, p. 1340).

O discurso da interiorização se pautava, portanto, na prática política populista dos deputados que, em nome do desenvolvimento regional dos municípios, justificavam a criação do ginásio oficial para seus redutos eleitorais. Alguns deputados criticavam abertamente a centralização do ensino nas zonas centrais do estado como Caruaru, Recife e Garanhuns, onde a escolarização era maior. Por exemplo, o deputado Pedro Afonso, da bancada Coligação Pernambucana, em diversas vezes nos debates em torno da localização das escolas, valeu-se do termo “proibitivo” para se referir à ausência de estabelecimentos em outras regiões: “Há municípios onde há proibição para sua mocidade

educar-se”. Apesar de se contrapor à centralização dos estabelecimentos de ensino nas áreas litorâneas e mais desenvolvidas do estado, esse deputado apresentou, em 1948, um projeto de lei para a criação de um ginásio em Palmares utilizando os seguintes argumentos:

[...] o art. 141 da Constituição do Estado estabelece a obrigação que tem o Estado de auxiliar com os municípios a criação de estabelecimentos secundários oficiais de ensino, Palmares, cidade das mais importantes e incontestavelmente a mais populosa e bem localizada na zona Sul (zona da mata) está situada no ponto central da ferrovia que liga Recife a Garanhuns cidade da qual dista 140 quilômetros. Não há nenhum estabelecimento de ensino secundário na região além de um ginásio para meninas na referida cidade de Palmares e em regime de inspeção preliminar. É, portanto, o local privilegiado para a criação de um estabelecimento. (PERNAMBUCO, 1948f, p. 1533).

O deputado utiliza argumentos exaltando a excelência da cidade, apresentando o orçamento de arrecadação que a cidade disponibiliza e demonstrando que a Câmara Municipal já projetava discutir em breve um projeto de lei prestando o mesmo auxílio. Essa prática gerou uma posição contrária de alguns deputados na Comissão de Educação e Saúde, como podemos observar no pronunciamento do deputado Osvaldo Lima Filho (PSD) em referência ao posicionamento do deputado Pedro Afonso e demais deputados que argumentavam em defesa da criação de um ginásio em determinados municípios ressaltando a arrecadação municipal e a posição regional estratégica da localidade.

Não se trata aqui de interesses regionais, puramente locais, de pequenos municípios. Nós aqui, não iríamos reivindicar uma medida legislativa dessa natureza para um município pequeno, como por exemplo, Belo Jardim, que é aquele que represento, quando o município de Caruaru tem maiores possibilidades e poderia prestar maiores serviços. (PERNAMBUCO, 1948g, p. 1249).

Fato é que a questão regional esteve no centro dos debates políticos sobre a expansão do secundário público e consiste em dimensão relevante na análise da distribuição dos esta-

belecimentos oficiais de ensino em Pernambuco. A divisão do estado, de acordo com suas características fisiológicas e econômicas em vigência nos anos 1950 e 1960, estabelecida pelo IBGE, compreendia três áreas: o Sertão, o Agreste e a Zona da Mata. A região do Agreste e a Zona da Mata tinham alta densidade demográfica e economia em destaque nas produções pernambucanas. A Zona da Mata consistia em uma das regiões mais férteis e produtivas do estado, com economia baseada na agroindústria canavieira. O Agreste, localizado no planalto da Borborema (conhecido como chapada pernambucana), compreendia a região de transição entre o Sertão e a Zona da Mata, apresentando economia baseada na produção de cereais. Por sua vez, o Sertão, região de população mediana, apresentava menor desenvolvimento econômico, com predomínio da agricultura e pecuária, sendo uma região castigada pelas secas.⁴

A despeito dos debates travados na Assembleia Legislativa de Pernambuco, o ginásio oficial previsto no convênio entre o Governo do Estado e a União foi criado em Serra Talhada – Lei nº 507, de 25 de junho de 1949 (PERNAMBUCO, 1949a). No ano de 1948, foram apresentados vários projetos de lei para a criação de ginásios oficiais, resultando alguns deles em leis estabelecendo auxílio do governo estadual para que os municípios criassem ou mantivessem ginásios com a colaboração ou não da iniciativa particular. Por exemplo, a Lei nº 284, de 21 de outubro de 1948, estabeleceu auxílio ao Ginásio Municipal 3 de Agosto, da cidade de Vitória de Santo Antão, Zona da Mata: “Art. 1.º - Fica o Governo do Estado autorizado a conceder um auxílio de cento e cinquenta mil cruzeiros ao Ginásio Municipal 3 de Agosto, estabelecimento de ensino secundário oficial, da cidade de Vitória de Santo Antão.” (PERNAMBUCO, 1948h, p. 285). Na mesma data, foi promulgada a Lei nº 289,

4 No século XX, foram elaboradas pelo IBGE divisões regionais contemplando os conceitos de Zonas Fisiográficas (décadas de 1940 e 1960), definidas pelas características físicas do território. Pernambuco, durante essas décadas, estava dividido em três grandes regiões geoeconômicas: Litoral/Mata, Agreste e Sertão (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

autorizando o Estado a conceder auxílio para o Ginásio de Limoeiro: “Art. 1.º - Fica o Poder Executivo autorizado a conceder um auxílio de vinte e cinco mil cruzeiros ao Ginásio de Limoeiro ocorrendo a despesa por superávit do atual orçamento.” (PERNAMBUCO, 1948i, p. 286). Outras iniciativas nessa mesma direção foram instituídas em Palmares e Arcoverde, conforme consta no Quadro 2.⁵

Ainda em 1948, o Governo do Estado instituiu normas para a subvenção dos estabelecimentos de ensino secundário e normal localizados em municípios do interior do Estado (Lei nº 372, de 24 de dezembro de 1948), iniciativa que assinala o quanto foi importante a ação dos poderes públicos municipais na expansão do secundário e como a iniciativa particular buscou apoio do Estado para manter escolas secundárias. A transcrição que segue, apesar de longa, detalha a legislação mencionada:

ART. 1.º – Fica estabelecido o regime de subvenção aos estabelecimentos de ensino secundário e normal, localizados em municípios do interior sob inspeção preliminar ou permanente dos governos da União e do Estado.

ART. 2.º – Os estabelecimentos de que trata o artigo anterior serão organizados nos termos da legislação federal como ginásios ou colégios e como escolas normais do primeiro ou do segundo ciclo.

ART. 3.º – O estabelecimento de ensino que pretender o regime de subvenção deverá formular o seu pedido ao Governo do Estado, acompanhado dos seguintes documentos:

- a) – Prova de que se acha em regime de inspeção preliminar ou permanente;
- b) – Prova de que se encontre em situação financeira que lhe não permite aparelhar-se eficientemente para ampliar a sua esfera na ação;
- c) Demonstração de estado geral do educandário e das suas possibilidades.

ART. 4.º – Concedido o regime de subvenção, a Diretoria do estabelecimento adotará o plano de reformas julgadas necessárias pelo Departa-

mento de Educação para sua execução imediata.

ART. 5.º – Serão os estabelecimentos em regime de subvenção, obrigados a manter:

- a) – matrículas gratuitas a candidatos de comprovada pobreza que deverão importar em metade da soma fixada pelo governo, como subvenção anual;
- b) – gabinete médico e dentário, para atender, sem nenhum ônus, aos alunos matriculados gratuitamente;
- c) – biblioteca aparelhada de modo a satisfazer as necessidades do ensino;
- d) – cooperativa de consumo, que fornecerá indistintamente, a todos os alunos, livros didáticos e material escolar por preço inferior ao do comércio e varejo. (PERNAMBUCO, 1948j, p. 298).

Os efeitos dessa medida foram ressaltados pelo governador Alexandre José Barbosa Lima Sobrinho, em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, em 15 de março de 1951 (PERNAMBUCO, 1951), na qual registrava os estabelecimentos favorecidos com subvenções do Estado: Ginásio São José, no município de Nazaré da Mata; Ginásio de Caruaru, sediado no município do mesmo nome; Ginásio Regina Coeli e Ginásio de Limoeiro, no município de Limoeiro; Escola Normal Rural Santa Maria, no município de Timbáuba; Colégio Santa Sofia, no município de Garanhuns; e também a Prefeitura Municipal de Barreiros no município do mesmo nome. Afirmava ainda o governador que, para tais subvenções, fora aberto um crédito especial conforme Ato nº 1.272, de 9 de abril de 1949 (PERNAMBUCO, 1949b).

Em suma, a criação e a subvenção de ginásios ocorrida em Pernambuco no final da década de 1940 foram frutos de disputas e lutas de vários atores sociais, dentre eles, vale ressaltar, a participação da Campanha dos Educandários Gratuitos, possibilitando educação para a população que não tinha condições de pagar mensalidades nos diversos ginásios particulares que havia no estado. Na década seguinte, a expansão do secundário ganharia notável impulso, particu-

5 Ver Apêndice 1.

larmente pela iniciativa particular. No entanto, é preciso reconhecer a expressiva atuação dos municípios e do governo estadual, criando e apoiando ginásios públicos.

A lenta expansão e interiorização dos ginásios oficiais

Ygor Leal (2017) destacou o importante papel desempenhado pela imprensa na defesa da expansão e interiorização do secundário público no estado de Pernambuco. Em uma das muitas críticas tecidas pelos articulistas do Diário de Pernambuco, vale assinalar a nota publicada em 1953, sobre a relevância da criação do Ginásio de Ouricuri:

Pode-se, diante destas demonstrações, aqui, relatar as dificuldades que os pais de famílias enfrentam quando tentam educar um filho. As raras Bolsas Escolares concedidas não proporcionam o bastante para a educação de uma criança, vez que paga exclusivamente as taxas de ensino, enquanto o mais oneroso, como pensão ou internato, corre por conta do aluno. [...]. Se nos dermos o trabalho de proceder um inquérito sobre as possibilidades econômicas das famílias sertanejas, chegaremos a desoladora conclusão que 1% não dispõe de recursos para custear as elevadas somas, que teriam de despende com o internato de um filho. [...] Com o objetivo de estimular a educação no sertão, dando combate ao analfabetismo que tanto nos avulta, afastando uma vez por todas estas dificuldades que assoberbam os seus habitantes, é que propomos a edificação de um Ginásio na cidade de Ouricuri, a fim de possibilitar ensino acessível aos habitantes dos municípios de Bodocó, Araripina, Exu e Parnamirim, marcando uma nova era de progresso [...]. Já contamos com uma subvenção Federal, na importância de Cr\$ 200.000,00 [...] resta agora, esperarmos pela ajuda do Estado [...]. (LEAL, 2017, p. 28-29).

Como foi ressaltado no jornal, a instalação de um ginásio no interior representava um enorme benefício para as populações sertanejas, que enfrentavam muitas dificuldades para arcar com os custos de manutenção dos filhos

na capital ou em outras cidades onde haviam ginásios, arcando com os custos de manutenção de um internato e/ou mensalidades de escolas particulares. Na década de 1950, governadores de Pernambuco e demais atores políticos intensificaram ações em prol da interiorização do secundário.

No âmbito da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), é importante sublinhar os subsídios financeiros concedidos pelo Governo Federal ao movimento, em 1951 (Lei nº 1.490/1951), beneficiando vários ginásios vinculados à campanha em diferentes Estados brasileiros. No estado de Pernambuco foi beneficiado o Ginásio Olavo Bilac, de Sertânia, conforme consta na legislação citada:

Art. 1.º – É concedido à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, com sede na cidade de Recife, Estado de Pernambuco, o auxílio de Cr\$ 1.770.000,00 (um milhão, setecentos e setenta mil cruzeiros) destinado a custear a manutenção dos seguintes estabelecimentos de ensino: h) Ginásio Olavo Bilac, em Sertânia, Estado de Pernambuco..... 50.000,00. (BRASIL, 1951).

Posteriormente, em 1953, esse ginásio, sob a Lei nº 1.112, de 15 de novembro de 1953 (PERNAMBUCO, 1953), foi encampado pelo Estado, transformando-se em estabelecimento oficial com a denominação de Ginásio Estadual de Sertânia, sob a jurisdição da Secretaria de Educação e Cultura. No levantamento realizado na Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), foi possível encontrar, até o momento, 30 projetos de lei relacionados ao ensino secundário propostos entre os anos de 1953 e 1963.⁶ Esses projetos de lei consubstanciaram em propostas de diversas naturezas: criação de cursos ginásiais, auxílio financeiro para a construção de prédios de ginásios municipais, subvenções, bolsas de estudos e abertura de crédito para as prefeituras realizarem a manutenção dos ginásios municipais. Dessa maneira, pode-se afirmar que prevaleceu em Pernambuco o hibridismo de políticas em relação ao ensino secundário.

⁶ ver Apêndice 1.

O governador Etelvino Lins de Albuquerque, que esteve no poder entre dezembro de 1952 e janeiro de 1955, priorizou a questão educacional no Estado. Ele se preocupou com o enorme déficit escolar existente no interior e na capital do estado, configurado no número insuficiente de professores, de prédios escolares e materiais didáticos. Para superar essas deficiências estruturais da educação, foram firmados acordos entre o Governo do Estado e a União, por meio do Inep, possibilitando assim a construção de Grupos Escolares Rurais, Escolas Típicas Rurais, Escolas Regionais em todo o estado, instalados de preferência em municípios onde não existiam escolas em número suficiente. (PERNAMBUCO, 1955a).

Assim, durante seu governo foram concluídos, construídos e mobiliados inúmeros prédios escolares, e criados ginásios no interior, com auxílio de verbas federais. Em 1953, foi criado o Ginásio de Jaboatão (município vizinho ao Recife), estabelecimento de ensino público que iniciou suas atividades letivas em fevereiro de 1954. No ano seguinte, o Governo do Estado baixou o Decreto nº 263, de 21 de janeiro de 1955 (PERNAMBUCO, 1955b), autorizando o funcionamento de cursos de ensino gratuito, do 1º ciclo, na capital e no interior, subordinados à Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. A criação desse estabelecimento, e de outros que se seguiram, estava ligada às transformações do panorama socioeconômico do Estado. Os anos de 1950 significaram tempos de mudança em Pernambuco em diversas áreas, como a política e a economia. Como afirma Barroso Filho (2008, p. 81-82):

[...] a economia pernambucana já não ocupava a posição que fizera da Província um dos esteios

da nação. A economia urbano-industrial oferece um novo suporte para a produção cultural e os arautos do Brasil Moderno exigiam uma nova cultura, uma nova educação, uma nova escola.

Esse período também foi marcado pela instituição de um Departamento de Ensino Médio (DEM) na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que passou a coordenar, inspecionar e orientar técnica e administrativamente os estabelecimentos estaduais de ensino secundário, normal, industrial e artesanal, indicando, assim, a importância maior que o secundário foi progressivamente adquirindo no âmbito do sistema público de ensino. Ainda no início da década de 1950, surgiram os primeiros ginásios públicos nos subúrbios de Recife – o Ginásio Estadual de Beberibe e o Ginásio Dom Vital (no bairro de Casa Amarela), ambos criados em 1955. Esses “colégios de subúrbio” eram assim chamados como expressão diferenciadora dos “colégios de centro”, como o Ginásio Pernambucano e o Instituto de Educação de Pernambuco, identificados como instituições secundárias modelares (BARROSO FILHO, 2008).

Os dados da Tabela 1 evidenciam o número expressivo de unidades do ensino secundário comparado aos demais ramos do ensino médio, reafirmando o mesmo verificado para o conjunto do país, isto é, a preferência do alunado pela formação geral (cursos ginásial e colegial) em detrimento da formação técnica. Enquanto havia 125 unidades de ensino secundário no estado, o ensino agrícola contava apenas com três unidades, apesar da proeminência da agricultura na economia pernambucana. Outro aspecto importante a ressaltar é o pequeno número de conclusões do secundário, expressão marcante da elevada seletividade dessa modalidade de ensino médio.

Tabela 1 – Ensino Médio segundo os ramos (em números absolutos) – Pernambuco, 1955-1956

	Secundário	Comercial	Industrial	Agrícola	Normal
Unidades	125	26	14	03	45
Corpo docente	1.803	325	122	28	460
Matrículas em 1956	28.097	3.311	750	208	3.230
Conclusões de curso em 1955	3.937	524	87	63	689

Fonte: Barroso Filho (2008, p. 4).

Apesar da expansão ocorrida durante a década de 1950, para Barroso Filho (2009, p. 103), a situação do ensino secundário pernambucano era ainda muito precária:

[...] Pernambuco estava muito distante de possuir uma rede pública de ensino secundário. A expansão da rede primária atuava como fator de pressão para implementação de uma efetiva rede de escolas públicas capaz de cobrir as necessidades de escolarização média da população do Estado, mas as ofertas existentes resumiam-se a um pequeno número de estabelecimentos oficiais que abrigavam uma população escolar ínfima diante do conjunto das crianças e adolescentes em idade de frequentar esse nível de ensino.

Vale também assinalar a diferenciação regional interna no processo de expansão, o qual ocorreu privilegiando a Capital e municípios próximos, permanecendo a população sertaneja distante de uma escolarização de nível ginásial.

A ampliação das oportunidades de escolarização secundária só viria a se consolidar no início da década de 1960. O governador Cid Sampaio ampliou as políticas de financiamento para a educação firmando um convênio com o governo norte-americano e instituindo o Servi-

ço Educacional Aliança para o Progresso.⁷ Esse acordo previa a construção de um ginásio de dez salas em Jaboatão e outro no interior de Catende, localizado na Zona da Mata pernambucana. Foi concedido ao estado de Pernambuco o valor de Cr\$ 132.500.000,00, aplicado a construções de prédios escolares e aquisição de mobiliário e equipamento escolar. Para a constituição de um fundo conjunto, a essa quota referida o Governo do Estado contribuiu com Cr\$ 11.900.000,00. Além do plano de construções escolares, foi instituído um órgão de estudos, fiscalização e execução, constituído de engenheiros e técnicos – Comissão Coordenadora de Construções Escolares da Aliança para o Progresso – do Departamento de Obras e Secretaria de Viação. Dessa maneira foi possível, em menos de um semestre, por meio de uma ação intensiva, rápida e sistematizada, a edificação de 60 salas de aula, e, posteriormente, mais 250 salas distribuídas pela Capital e por todo o interior do estado (PERNAMBUCO, 1963).

Dados da Inspeção Seccional do Ensino Secundário de Pernambuco, referentes ao ano de 1960, assinalaram a existência de unidades de ensino secundário no Estado, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Estabelecimentos existentes segundo a dependência administrativas (1960)

Entidade	Nº de Estabelecimentos
Públicos	32
Federal	1
Estadual	9
Municipal	21
Autarquias	1
Campanha dos Educandários	21

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em Vasconcelos e Gonçalves (1961).

7 Em 13 de abril de 1962, foi assinado o Acordo entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil para a Promoção do Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste do Brasil, ou Acordo do Nordeste. O acordo celebrou a execução de obras da Aliança para o Progresso por meio de ajuda externa imediata cujo objetivo era promover um impacto social na região, em especial no estado de Pernambuco. Para estudo detalhado sobre esse movimento, ver Arthur Barros (2017).

Na mensagem do governador, de 1963, consta a criação de ginásios estaduais no Estado:

- a) Criação do Ginásio Estadual 'Anibal Fernandes', em um dos bairros mais populosos do Recife (Santo Amaro);
- b) Funcionamento dos Cursos Clássicos e Científicos do Ginásio Estadual 'Joaquim Nabuco' no Recife;
- c) Inauguração do novo prédio do Ginásio Estadual de Garanhuns, que funcionava com o título de Ginásio do Arraial no mesmo município;
- d) Funcionamento do Ginásio Estadual de Salgueiro no sertão pernambucano; [...] (PERNAMBUCO, 1963).

É importante destacar a precariedade material e a falta de professores habilitados nesses ginásios públicos que funcionavam em prédios de grupos escolares ou prédios alugados e adaptados.

Considerações finais

Como buscamos argumentar neste texto, a expansão do secundário público no estado de Pernambuco foi lenta e contou com a participação de vários atores sociais e políticos, destacando-se, de modo especial, a Campanha dos Educandários Gratuitos, a ação dos municípios e deputados estaduais. Em relação às iniciativas do Poder Público estadual, pode-se dizer que essa atuação se caracterizou inicialmente pela suplência, concedendo auxílios e subvenções. Somente no final da década de 1950, e início década seguinte, a iniciativa estatal se consolidaria assumindo como prioridade a política educacional de criação de ginásios públicos em várias localidades.

A interiorização do secundário, atendendo os municípios longínquos da capital e do sertão, foi objeto de disputas e ocorreu gradativamente em sintonia com o desenvolvimento econômico do estado, reafirmando as desigualdades regionais.

Dialogando com a historiografia do secundário no estado e cotejando diferentes fontes

documentais, algumas inéditas, como os projetos de lei apresentados pelos deputados e governadores à Assembleia Legislativa do Estado, além de levantamentos produzidos pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco, os resultados de pesquisa apresentados neste texto reiteram a potencialidade do investimento investigativo sobre a história política da expansão do secundário no período de redemocratização do país, entre as décadas de 1940 e 1960, quando se intensificaram as oportunidades educacionais de nível médio. Em que pese as limitações dos dados estatísticos disponíveis, o estudo confirma pequeno crescimento dos estabelecimentos e matrículas do secundário gratuito no estado.

Não obstante esse número limitado, e tendo em vista as condições precárias de instalação e funcionamento desses primeiros ginásios públicos nos subúrbios do Recife e nas cidades do interior, no sertão e no agreste, pode-se dizer que essas instituições educativas modificaram substancialmente o cenário educacional pernambucano e contribuíram de modo significativo para a ampliação da escolarização de centenas de adolescentes e jovens de diferentes classes e setores sociais. Sob o signo do prestígio, da distinção e das promessas de ascensão social, os ginásios públicos constituíram uma conquista árdua e paulatina para a sociedade pernambucana.

Os tortuosos caminhos da democratização do ensino médio nesse estado põem em questão a face simbólica e sociocultural das desigualdades educacionais no país e, por corolário, o reconhecimento do lugar estratégico da educação de nível médio, no passado e no presente, na necessária luta pela democracia e pela cidadania.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955.

- ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. **A construção da verdade autoritária**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- ARAÚJO, Aline Cristina Pereira Ramos. **O homem “novo” para o novo Pernambuco**: as práticas educacionais na construção do Estado Novo em Pernambuco. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.
- ASSIS, Daisy Laraine Moraes de. **Entre a história e a memória**: Felipe Tiago Gomes e o movimento pela criação dos ginásios gratuitos na região cacaueira do Sul da Bahia entre as décadas de 1940 e 1950. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, 2016.
- BARROS, Arthur Victor Gonçalves de. **“A pobreza como estopim da revolução”**: a Aliança para o Progresso em Pernambuco (1959-1964). 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2017.
- BARROS, José D’Assunção. 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: 03 jul. 2014.
- BARROSO FILHO, Geraldo. **Entre o passo incerto e o futuro indesejado**: a crise de sentido dos sistemas públicos de ensino. Recife: Bagaço, 2009.
- BARROSO FILHO, Geraldo. **Memórias escolares do Recife**: o Ginásio Pernambucano nos anos 1950. Olinda, PE: Livro Rápido, 2008.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, seção 1, p. 5798, 10 abr. 1942.
- BRASIL. Lei nº 1.490, de 11 de dezembro de 1951. Concede auxílio a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 18442, 19 dez. 1951.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de estatística da Educação e Cultura. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1954**. Rio de Janeiro, 1955.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de estatística da Educação e Cultura. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1959**. Rio de Janeiro, 1959.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. 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 jul. 2014.
- FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O Brasil republicano**: o tempo do nacional estatismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GUNTHER, Jonh. **O drama da América Latina**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1943.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão regional do Brasil**: o que é. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- LEAL, Ygor Gomes de Santana Barros. **A instrução ao alcance de muitos** – o ginásio de Santa Maria da Boa Vista: da implantação à consolidação do ensino (1965- 1974). 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, PE, 2017.
- MATA, Giulliana de Cássia Pinto da. **Os modos de fabricação das campanhas eleitorais**: Pernambuco (1950-1958). 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2013.
- MENEZES, Cristiane Souza de. **Colégio Estadual de Olinda**: a educação secundária no município de Olinda-PE (1960-1984). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2015.
- NOVA Diretoria da União dos Estudantes Secundários. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 123, n. 68, p. 04, 21 mar. 1948.
- O ENSINO secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 283-310, nov. 1945.
- PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de Pernambuco. **Projeto de Lei nº 110, de 5 de julho de 1948**. Recife, 1948a.
- PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de Pernambuco. **Projeto de Lei nº 112, de 25 de**

novembro de 1948. Recife, 1948b.

PERNAMBUCO. Discussão de projetos de leis. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, ano 25, n. 150, p. 613, 15 abr. 1948c.

PERNAMBUCO. Discussão de projetos de leis. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, ano 25, n. 170, p. 1333, 14 jun. 1948d.

PERNAMBUCO. Discussão de projetos de leis. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, ano 25, n. 189, p. 1340, 19 jul. 1948e.

PERNAMBUCO. Discussão de projetos de leis. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, ano 25, n. 197, p. 1533, 01 set. 1948f.

PERNAMBUCO. Discussão de projetos de leis. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, ano 25, n. 220, p. 1249, 29 set. 1948g.

PERNAMBUCO. Lei nº 284, de 21 de outubro de 1948. Concede auxílio construção ao ginásio na cidade de Vitória de Santo Antão. *In*: José Gouveia Aciolly (org.). **Sinopse dos Trabalhos da 1ª sessão ordinária da 3ª legislatura**. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1948h. p. 285.

PERNAMBUCO. Lei nº 289, de 21 de outubro de 1948. Autoriza o Estado a conceder auxílio para o Ginásio de Limoeiro. *In*: José Gouveia Aciolly (org.). **Sinopse dos Trabalhos da 1ª sessão ordinária da 3ª legislatura**. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1948i. p. 286.

PERNAMBUCO. Lei nº 372, de 24 de dezembro de 1948. Estabelece o regime de subvenção aos estabelecimentos de ensino secundário e normal, localizados em municípios do interior. *In*: José Gouveia Aciolly (org.). **Sinopse dos Trabalhos da 1ª sessão ordinária da 3ª legislatura**. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1948j. p. 298.

PERNAMBUCO. Lei nº 507, de 25 de junho de 1949. Cria ginásio estadual na cidade de Serra Talhada. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. 1949a.

PERNAMBUCO. Ato institucional de nº 1.272, de 09 de abril de 1949. Abertura de crédito especial para manutenção de ginásios no interior. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. 1949b.

PERNAMBUCO. **Mensagem apresentada pelo Governador Alexandre José Barbosa Sobrinho à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco em 15 de março de 1951**. Recife, 1951.

PERNAMBUCO. Lei nº 1.112, de 15 de novembro de 1953. Encampa o ginásio Olavo Bilac. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Recife, Seção 2, p. 2333, 15 nov. 1953.

PERNAMBUCO. **Mensagem apresentada pelo Governador Etelvino Lins Albuquerque Pinto à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco em 14 de março de 1955**. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 1955a.

PERNAMBUCO. Decreto nº 263, de 21 de janeiro de 1955. Que autorizou o funcionamento de cursos de ensino gratuito, do 1º ciclo na capital e no interior. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Recife, Seção 2, p. 23376, 21 jan. 1955b.

PERNAMBUCO. **Mensagem apresentada pelo Governador Cid Sampaio Feijó à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco em 14 de março de 1963**. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 1963.

PRADO, Adonia Antunes. **Os conceitos de homem e de educação no período do Estado Novo (1937-1945)**. 1995. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1995.

RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SILVA, Geraldo Bastos. **Educação secundária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SOUZA, Solange Guimarães Valadares de. **O papel social do Ginásio Manuel Borba em Goiana-PE: alternativa local de ensino secundário para rapazes (1947-1961)**. 2005. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2005.

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

VASCONCELOS, Itamar de Abreu; GONÇALVES, Antônio Carolino. Levantamento do sistema educacional de Pernambuco (excertos). **Cadernos Região e Educação**, Recife, v. 2, n. 3, jun. 1961.

Recebido em: 06/04/2020
Aprovado em: 09/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Apêndice 1

Quadro 2 – Projetos de Leis – 1948 a 1963

Município	Região	Nº do projeto de lei	Autor	Partido	Nº da Lei	Data	Natureza
Palmares	Zona da Mata	046/1948	Poder Executivo	PSD	363	24/12/1948	Auxílio Criação
Vitória do Santo Antão	Zona da Mata	177/1948	José Mixto	Coligação Pernambucana	284	21/10/1948	Auxílio ao Ginásio
Sertânia*	Sertão						
Arcoverde	Agreste	292/1948	Pe Luiz Simões	PSD	402	28/12/1948	Auxílio a construção
Serra Talhada	Sertão	112/1948	Aderval Torres	Coligação Pernambucana	507	25/06/1949	Criação do Ginásio
Bom Conselho	Agreste	58/1953	Pe.Publio Carvalho	Coligação Pernambucana	1668	24/09/1953	Auxílio instalação de cursos
Ouricuri	Sertão	191/1953	Felipe Coelho	Coligação Pernambucana	1698	20/10/1953	Auxílio construção
Moreno		14/1953	Aurino Valois	PTB	1736	18/11/1953	Auxílio criação e instalação
Canhotinho	Agreste	Decreto	Poder Executivo	PSD	1714	03/11/1953	Auxílio ao Ginásio da CNG*
Recife	Capital	Decreto	Poder Executivo	PSD	1695	19/10/1953	Auxílio a construção CNG
Garanhuns	Agreste	165/1953	Olimpio Ferraz	UDN	1601	09/01/1953	Auxílio a construção
Recife	Capital	Decreto	Poder Executivo	PSD	257	24/12/1954	Criação
Recife	Capital	262/1954	Elipidio Branco	PSD	1676	26/09/1953	Criação
Surubim	Agreste	02/1954	Antônio Heráclio Rego	PSD	1764	28/12/1954	Auxílio construção
Cabo		40/1954	Edmar Fernandes	UDN	984	08/01/1955	Auxílio construção
Paulista		58/1954	Torres Galvão	Coligação Pernambucana	6777	08/01/1955	Auxílio a construção
Escada	Zona da Mata	198/1955	Augusto Novais	Aliança Democrática	2163	01/08/1955	Criação

* Durante o ano de 1948 foi proposto o projeto de criação de ginásio para o município de Sertânia, de autoria do Diomedes Gomes Lopes. Sofreu algumas discussões, mas não foi aprovado. Em 1953, o Ginásio Olavo Bilac, que se mantinha com verbas da Campanha dos Educandários Gratuitos, é encampado, se transformando em Ginásio Estadual de Sertânia.

Paudalho	Zona da Mata				2169	01/08/1955	Criação
Barreiros	Zona da Mata	105/1954	Arruda Marinho	PSD	2189	03/08/1955	Subvenção anual ao ginásio
Afogados da Ingazeira	Sertão				2187	10/08/1955	Auxílio ao Ginásio CNG
Carpina	Zona da Mata	89/1955	Paulo Cavalcanti	UDN	2286	10/11/1955	Criação
Caruaru	Agreste		Drayton Nejahim	Aliança Democrática	2334	19/01/1956	Criação
Bezerros	Agreste	--	--	---	2481	08/07/1956	Auxílio construção
Recife	Capital				2589	13/11/1956	Criação
També	Zona da Mata				2559	18/10/1956	Auxílio construção
Correntes	Agreste				2529	14/07/1956	Auxílio a instalação
São Lourenço da Mata	Zona da Mata				2597	16/11/1956	Auxílio a instalação
Aliança	Zona da Mata	39/1956	Augusto Lucena	Aliança Democrática	2915	28/11/1957	Auxílio a construção
Olinda		Decreto	Poder Executivo	UDN	489	02/01/1960	Criação
Arcoverde	Agreste	Decreto	Poder Executivo	UDN	502	28/03/1960	Criação
Recife	Capital	Decreto	Poder Executivo	UDN	490	02/01/1960	Criação
Limoeiro	Agreste	Decreto	Poder Executivo	UND	668	28/12/1961	Criação
Salgueiro	Sertão	Decreto	Poder Executivo	UND	669	22/12/1961	Criação
Recife	Capital	Decreto	Poder Executivo	UDN	631	16/01/1962	Criação
Recife	Capital	Decreto	Poder Executivo	UND	788	07/01/1963	Criação

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

AS VICISSITUDES DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE (1940-1961)

Marta Maria de Araújo (UFRN)*

<http://orcid.org/0000-0001-5820-9462>

RESUMO

O propósito do artigo é discutir as tendências de ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário para a juventude escolar do Rio Grande do Norte no âmbito das políticas públicas da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942-1961). Para tanto, fez-se uso extensivo de documentos institucionais e de mensagens governamentais. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se nas categorias expansão escolar e extensão educacional, analisadas à luz da estatística descritiva, aplicada aos dados oriundos da matrícula inicial do ciclo ginásial e do colegial científico e clássico, bem como dos dados referentes à conclusão desse nível de ensino médio. Os documentos analisados revelaram que a tendência da ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário no Rio Grande do Norte (1942-1961) se apresentava, principalmente, impulsionada pelo aumento da rede de estabelecimentos de ensino secundário particulares, em sua maioria femininos.

Palavras-chave: Ensino secundário. Ampliação das oportunidades socioeducacionais. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio Grande do Norte.

ABSTRACT

THE VICISSITUDES OF SECONDARY EDUCATION DEMOCRATIZATION IN RIO GRANDE DO NORTE (1940-1961)

The purpose of the article is to discuss trends in the expansion of socio-educational opportunities in secondary education for scholar youth in Rio Grande do Norte within the public policies scope of the Organic Law on Secondary School Education (1942-1961). For this purpose, we extensively use institutional documents and government messages. Methodologically, the work is based on the school expansion and educational extension categories, analyzed in the light of descriptive statistics, applied to data originating from the initial enrollment of the former middle school (*curso ginásial*, in Portuguese) and the two kinds of former high schools (*colegial científico* and *colegial clássico*, in Portuguese), as well as data regarding the completion of that

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: martaujo@uol.com.br

level of the then secondary education. The analyzed documents revealed that the tendency of expanding the socio-educational opportunities of secondary education in Rio Grande do Norte (1942-1961) was mainly driven by the increase in the network of private secondary educational establishments, mostly female.

Keywords: Secondary education. Expansion of socio-educational opportunities. Organic Law of Secondary School Education. Rio Grande do Norte.

RESUMEN

LOS VICISITUDES DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN RIO GRANDE DO NORTE (1940-1961)

El propósito del artículo es discutir las tendencias en la expansión de las oportunidades socioeducativas en educación secundaria para jóvenes escolares en Rio Grande do Norte bajo las políticas públicas de la Ley Orgánica de Educación Secundaria (1942-1961). Con este fin, se hizo un uso extensivo de documentos institucionales y mensajes gubernamentales. Metodológicamente, el trabajo se basa en las categorías de expansión escolar y extensión educativa, analizadas a la luz de las estadísticas descriptivas, aplicadas a los datos de la inscripción inicial del antiguo *curso ginasial* (denominación en portugués), parte de la antigua escuela secundaria, y lo *colegial científico* y *colegial clásico* (denominaciones en portugués), también parte de la antigua escuela secundaria, así como datos relacionados con la finalización de este nivel de la antigua secundaria. Los documentos analizados revelaron que la tendencia a expandir las oportunidades socioeducativas de la educación secundaria en Rio Grande de Norte (1942-1961) se debió principalmente al aumento de la red de establecimientos privados de educación secundaria, principalmente para mujeres.

Palabras-clave: Educación secundaria. Expansión de oportunidades socioeducativas. Ley Orgánica de Educación Secundaria. Rio Grande del Norte.

Introdução

O professor Gildásio Amado, ex-diretor da Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação (1956-1968), na introdução do livro *Educação média e fundamental* (AMADO, 1973), afirmava que, em quinze anos, o ensino secundário no Brasil havia passado por uma expansão escolar progressiva quando comparado aos números da matrícula de 1932 (56.000) e aos de 1947 (307.000). Sob a sua ótica, a expansão escolar da matrícula desse nível de ensino, nesse tempo de quinze anos, deveu-se muito pouco aos esforços dos governos estaduais em organizar o sistema de ensino secundário paralelamente ao particular, que havia atingido,

na maioria das unidades da federação, mais de 80% das matrículas iniciais.

Em sua dimensão concreta, a expansão escolar da matrícula do ensino secundário presumia determinadas variáveis educacionais nos Estados federativos. No Rio Grande do Norte, por exemplo, a primazia da expansão escolar no período de 1900 a 1930 convergia para o ensino primário, devido à formação de uma nacionalidade pátria, como corroborou a Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa (1930) pelo governador Juvenal Lamartine de Faria: “O Estado do Rio Grande do Norte continua mantendo um dos primeiros lugares

entre os Estados que se interessam pelo desenvolvimento e melhoramento dos processos educativos do povo [...] com especial atenção para o ensino primário.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p. 51-52).

Em larga medida, a Exposição de Motivos que acompanhou o projeto de reforma do ensino secundário – aprovado pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) – era bem ilustrativa do sistema nacional de educação como pressuposto da democratização do ensino secundário para uma população escolar sempre acrescida, como é possível observar: “De todos os ramos de nosso sistema de educação é, exatamente o *ensino secundário* o de maior importância, não apenas do ponto de vista *qualitativo*, como o *quantitativo* destinando-se ao maior número [de pessoas].” (BRASIL, 1931, p. 6919, grifo nosso)

Ocorre que, na legislação federal do ensino secundário, publicada no decênio de 1930 (leis, decretos, decretos-leis, portarias), subsistiam disposições exorbitantes e minuciosas que, por vezes, adensavam expedientes de instruções de critérios de avisos, de retificações e/ou exclusões, além de providências para cumprimentos de muitas outras.

Os “Critérios para a Classificação dos Estabelecimentos de Ensino Secundário” consubstanciados na Portaria de 15 de abril de 1932 (BRASIL, 1932), assinada pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Luís da Silva Campos, e pelo Superintendente do Ensino Secundário, Paulo de Assis Ribeiro, sobressaíam, de fato, como um dos elementos do sistema de ensino secundário condizentes com a política educacional em vigor.

Na Portaria aprovada (com vinte e três páginas), sobrevém a fórmula prescrita pelo Departamento Nacional do Ensino das intenções últimas da equalização formal do reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário público e privado: verificação das condições do edifício escolar, das instalações e do material didático constantes na “Ficha de Classificação” (com os respectivos diagramas

e coeficientes de importância distribuídos por cinco divisões para efeito das notas avaliativas de zero a dez), além da padronização das instalações e da arquitetura do prédio análogas às letras H, E, V, L, T. Essas especificações alteavam-se como óbices para se interporem como obstáculos à efetivação das políticas públicas de ampliação das oportunidades socioeducacionais para todos os jovens.

Dois anos antes (sob os efeitos políticos do chamado movimento revolucionário de 24 de outubro de 1930), Getúlio Dornelles Vargas, no discurso pronunciado na posse como Chefe do Governo Provisório, em 3 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930), sumarizou as ideias centrais consubstanciadas no Programa de Reconstrução Nacional, para instituir uma pátria de ajustamento social e econômico no conjunto das políticas vigentes, entre todas, a educação escolar, assim dispendo: “1) Campanha sistemática de defesa social e [da] educação sanitária; 2) difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um *sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados.*” (BRASIL, 1930, p. 18, grifo nosso).

Em 10 de novembro de 1937, foi instaurado por Getúlio Vargas o regime do Estado Novo (1937-1945), sucedâneo do Governo Provisório (1930-1934) e do Governo Constitucional (1934-1937). Na gestão do Ministro Gustavo Capanema Filho, no Ministério da Educação e Saúde (1934-1945), foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942a) – que vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961a).

Este trabalho visa discutir as tendências de ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário para a juventude escolar do Rio Grande do Norte no âmbito das políticas públicas da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942-1961). Para esse alcance, fez-se uso extensivo de anuário estatístico do Brasil, sinopse estatística do ensino médio,

censo demográfico, legislação educacional, além de mensagens governamentais e matérias de jornais.

Metodologicamente, fundamenta-se nas categorias expansão escolar e extensão educacional, interpretadas à luz da estatística descritiva, aplicada aos dados provenientes da matrícula inicial do ciclo ginásial e do colegial científico e clássico, além dos dados relativos à conclusão desse nível de ensino médio, no Rio Grande do Norte, principalmente. Assumida essa perspectiva analítica, o estudo organiza-se em duas fases sucessivas (1940-1950 e 1951-1961), basicamente, em razão das específicas fontes documentais da pesquisa, utilizadas em cada uma dessas etapas. É, pois, um dos produtos do Projeto de Pesquisa “Ensino Secundário no Brasil em Perspectiva Histórica e comparada (1942-1961)”, em fase de desenvolvimento (aprovado pelo Edital Universal 01/2016/CNPq, Processo nº 424377/2016-0), voltado para uma história social da educação secundária no Brasil.

1ª fase | 1940-1950

Em 1º de abril de 1942, o ministro Gustavo Capanema submeteu à consideração do presidente Getúlio Vargas o Projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942a) concomitante com a Exposição de Motivos (BRASIL, 1942b). Como explicitada na Exposição de Motivos, a proposta de reforma do ensino secundário, por um lado, representava os resultados expressivos de uma política pública em vigor, por haver facilitado a “generalização do ensino secundário”, outrora ao alcance de poucos. Por outro lado, denotava propiciar condições de aperfeiçoamento à democratização do ensino secundário com um curso ginásial (quatro anos) e dois cursos colegiais paralelos, o clássico e o científico (três anos). Por seu turno, o sistema do ensino secundário, de imediato, vigoraria para as quatro séries do curso ginásial, mas em concordância com a seguinte prescrição elitista:

[...] preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (BRASIL, 1942b).

Indispensavelmente, como deixou bem claro o ministro Gustavo Capanema na referida Exposição de Motivos, durante a fase de elaboração do anteprojeto, foram acolhidas as propostas de representantes de todas as correntes pedagógicas, tendo havido, quanto a esse ponto, uma intermediação no sentido de “conciliar as tendências opostas ou divergentes” (BRASIL, 1942b), o que lhe pareceu haver ajustado as mais razoáveis soluções.

No dia 27 de agosto de 1942, por exemplo, o ministro Gustavo Capanema publicou a Portaria Ministerial nº 228 (BRASIL, 1942c) – seguida de outras semelhantes, mas sempre ampliadas ou alteradas –, prescrevendo as condições indispensáveis à inspeção preliminar ou permanente à equalização formal de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário ginásial, assim dispo: 1) estar classificado como “bom” ou “excelente”; 2) haver alcançado, pelo menos, 80 (no item 4 da Ficha de Classificação) e 3) dispor de dez salas de aula, pelo menos. A rigor, com prejuízos públicos à ampliação das oportunidades socioeducacionais desse nível de ensino para milhares de jovens do Brasil e do Rio Grande do Norte.

Em 1º de setembro de 1942, a Diretora da Divisão de Ensino Secundário, Lúcia Magalhães, publicou a Circular nº 1 (BRASIL, 1942d) para comunicar aos inspetores de que, a partir do ano de 1943, todos os estabelecimentos de ensino secundário, sob inspeção federal, deveriam adotar a denominação “Ginásio” ou “Colégio”.

De muitas maneiras, a expansão escolar e a extensão educacional do ensino secundário para a juventude brasileira podem ser percebidas mediante os encadeamentos das políticas públicas de educação que, a princípio, deve-

riam justamente concorrer para a tendência de progresso da ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário. Sucede que, permeadas por relações sociais conflitantes entre sujeitos de diferentes correntes pedagógicas, haveria dissonâncias de pontos de vista das políticas públicas da educação em seus alcances de se democratizar, conforme veremos adiante.

Com o término do regime do Estado Novo, o ministro Gustavo Capanema divulgou um documento (Algumas notas sobre os problemas da educação e da saúde no governo Getúlio Vargas) sumariando os esforços de renovação do Ministério da Educação e Saúde (desde a sua reorganização em 1937 até fins de 1945). Ao se referir aos aspectos propriamente institucionais desse órgão, enaltecia a democratização do ensino secundário como fator de significação social do sistema nacional de educação, assim definindo: “A democratização do ensino secundário é um fato palpável e da maior significação social do sistema nacional de educação. Os benefícios decorrentes para o país que não precisam de maior explicação [...]. O número de alunos orça por 260.000.” (CAPANEMA, [1946], p. 5).

A seu turno, o General Eurico Gaspar Dutra (eleito presidente do Brasil em 2 de dezembro de 1945), na mensagem apresentada ao Congresso Nacional (BRASIL, 1947a), torna pública a dívida histórica da democratização das oportunidades públicas da educação para todos, evidenciando, conseqüentemente, a grave injustiça de equalização das oportunidades sociais do ensino médio:

Temos atualmente no país mais de 7 milhões e 200 mil adolescentes entre os 12 e 18 anos – em idade, portanto, de receber educação do ensino médio. A tendência universal de nossos dias é estender as oportunidades educativas aos adolescentes de todas as camadas sociais. (BRASIL, 1947a, p. 31).

As políticas públicas de ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário na esfera das atribuições governa-

mentais eram, ademais, observadas por esse presidente como desiguais de estado para estado, de região para região, além de distintas entre o público e o particular. Tanto os índices pouco auspiciosos das políticas de expansão escolar no conjunto dos seus elementos sistêmicos, quanto o “mediano espírito” do sistema nacional de educação, insatisfatoriamente, estabeleciam reciprocidade com o ideal da democratização do ensino secundário de significação social. Em virtude disso tudo, julgava o presidente Eurico Gaspar Dutra: “O ideal da democratização do ensino [secundário], tendência predominante nos países de cultura europeia desde a Primeira Grande Guerra, ainda não logrou até hoje lançar, no Brasil, raízes profundas que produzissem efeitos duradouros.” (BRASIL, 1949a, p. 110).

Uma análise de ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário como variável histórica e social aponta para a subsistência de componentes passíveis de ser aprendidos em suas tendências escolares, mediante a aplicação do recurso da estatística descritiva que, para fins deste trabalho, se circunscreve ao Rio Grande do Norte: 1) como política de expansão escolar e 2) como política de extensão educacional. Para essa discussão no sentido histórico, postulou-se uma retrospectiva ao ano de 1940, justamente para certificar a tendência (ano a ano) da ampliação das oportunidades socioeducacionais desse nível de ensino no Rio Grande do Norte.

A princípio, na fase de 1940-1950, os Anuários Estatísticos do Brasil (BRASIL, 1941, 1942e, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947b, 1948, 1949b, 1950a, 1951) disponibilizam um conjunto de dados quantitativos do ensino secundário equivalentes aos estabelecimentos de ensino e unidades escolares, à matrícula inicial e à conclusão desse nível de ensino (com base nas respostas das pesquisas efetivadas, geralmente incompletas e inexatas). Ademais, as mensagens de governadores e matérias de jornais de diretores do Ateneu Norte Rio-grandense (Colégio Estadual do Rio Grande

do Norte em 1943), oportunizam acréscimo de outros dados quantitativos com relação à matrícula das alunas na seção feminina desse estabelecimento de ensino secundário.

A democratização (contida) do ensino secundário no Estado do Rio Grande do Norte (1940-1950)

Conforme os Anuários Estatísticos do Brasil de 1940 a 1942 (BRASIL, 1941, 1942e, 1943), os 8 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte (1 estadual e 7 particulares) matricularam-se, inicialmente, no ciclo ginásial: 1.158, 1.224 e 1.371 estudantes, respectivamente. Nesses anos de 1940 a 1942, a quantidade de estudantes que concluíram o ciclo ginásial do ensino secundário foi de 65, 80 e 371, respectivamente.

Pelos Anuários Estatísticos do Brasil de 1943 a 1946 (BRASIL, 1944, 1945, 1946, 1947b), os 10 estabelecimentos de ensino secundário no Rio Grande do Norte (1 estadual e 9 particulares) registraram uma matrícula inicial, no ciclo ginásial e no colegial científico e clássico, de 1.584, 1.711, 1.944 e 2.168, respectivamente. Nesse quadriênio, a quantidade de alunos e alunas que concluíram o ensino secundário correspondeu a 163, 192, 218 e 369, respectivamente.

Pelos Anuários Estatísticos do Brasil de 1947 a 1950 (BRASIL, 1948, 1949b, 1950a, 1951), os 12 estabelecimentos de ensino secundário no Rio Grande do Norte (1 estadual e 11 particulares) matricularam, no ciclo ginásial e no colegial científico e clássico, 2.445, 2.690, 3.042 e 3.050 estudantes, respectivamente. No triênio 1947-1949, concluíram o ensino secundário: 301, 378 e 458 alunos e alunas. Não há dados de conclusão de 1950.

Nesses dez anos (1940-1950), o ensino secundário estadual ministrado no Ateneu Norte Riograndense (criado pelo presidente Basílio Quaresma Torreão em 3 de fevereiro de 1834) necessariamente observava tanto as disposições do sistema nacional de educação quanto a legislação federal e os programas expedidos

pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, além das exigências requeridas à equiparação do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

Em 1943, o Ateneu Norte Riograndense passou a denominar-se Colégio Estadual do Rio Grande do Norte – Decreto nº 1.116, de 10 de março de 1943 (RIO GRANDE DO NORTE, 1943) –, por haver atendido aos critérios estabelecidos na Lei Orgânica do Ensino Secundário para obtenção do status de Colégio. Por esse status, o Colégio Estadual do Rio Grande do Norte compreendia o ciclo ginásial (quatro anos) e o ciclo colegial clássico e científico (três anos).

Nos anos de 1943 a 1947, conforme a entrevista do diretor Celestino Pimentel (UMA VISITA..., 1946) e a mensagem do governador José Augusto Varela (RIO GRANDE DO NORTE, 1948), havia, pelo menos, 500, 408, 461, 395 e 309 moças, respectivamente, matriculadas na seção feminina do curso ginásial do Colégio Estadual do Rio Grande do Norte.

O Gráfico 1 expõe a tendência da ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário (ciclo ginásial e colegial científico e clássico) concernente à expansão escolar da matrícula inicial total e da conclusão nesse nível de ensino no decênio de 1940 a 1950.

Nesse decênio (1940-1950), os dados concedidos pelos Anuários Estatísticos do Brasil atinentes ao ensino secundário no Rio Grande do Norte assinalam que a matrícula inicial total no ensino secundário do Rio Grande do Norte atingiu 22.387 alunos e alunas, quantidade próxima de crescimento médio de 11% ao ano.

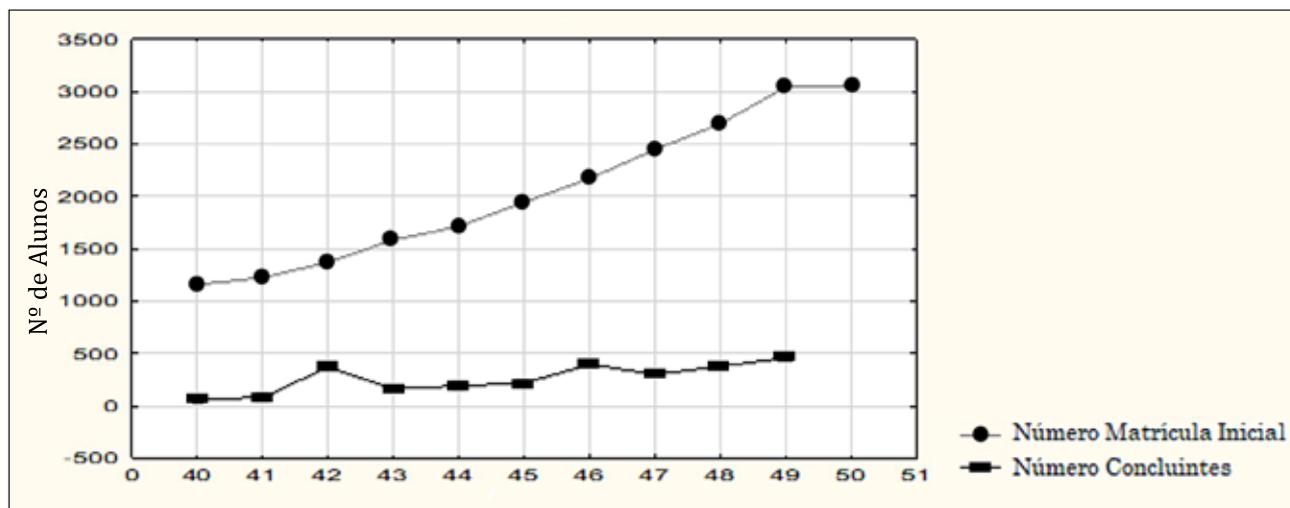
A despeito da reduzida quantidade de concluintes no secundário (ciclo ginásial e colegial científico e clássico), os dados pesquisados sugerem, outrossim, uma leve tendência do aumento de concluintes no ensino secundário quando se compara a quantidade de concluinte do ano letivo de 1940 (65) com a do ano letivo de 1950 (458), circundada pelo percentual de crescimento de 604%.

No final da década de 1950, durante a gestão do Ministro Clemente Mariani (1946-1950) no

Ministério da Educação e Saúde, foi aprovada a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950 (BRASIL, 1950b), assegurando aos estudantes que concluíssem o curso de primeiro ciclo do ensino médio comercial, industrial ou agrícola o direito à matrícula no colegial científico ou clássico do ensino secundário, desde que prestassem

exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. Sob tal legislação, há que se verificar, na fase seguinte (1951-1961), o comportamento da expansão do ensino secundário no colegial científico e clássico, mediante os dados da matrícula inicial pesquisados.

Gráfico 1 – Matrícula Inicial e Concluintes do Ensino secundário (Rio Grande do Norte, 1940-1950)



Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (BRASIL, 1941, 1942e, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947b, 1948, 1949b, 1950a, 1951).

2ª fase | 1951-1961

Nos governos dos presidentes Getúlio Dornelles Vargas (1951-1954), João Café Filho (1954-1955) e Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), principalmente, algumas das portarias expedidas pelos seus antecessores foram revogadas (o serviço de inspeção dos estabelecimentos do ensino secundário emitida no governo Getúlio Vargas, por exemplo). Tais decisões políticas pareciam ir ao encontro do aprimoramento do sistema nacional de educação, ainda pouco articulado no conjunto dinâmico de seus elementos estruturantes.

Na gestão do Ministro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho (1951-1953) no Ministério da Educação e Cultura, foi lançada a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A principal finalidade dessa Campanha consistia em medir e avaliar a eficácia do ensino médio e elementar em todo o país – Portaria nº 160,

de 26 de março de 1953 (BRASIL, 1953a). Para tanto, os estabelecimentos de ensino médio (públicos e particulares) seriam o ponto de convergência dos estudos da CILEME.

Ainda no ano de 1953, na gestão do ministro Antonio Balbino de Carvalho Filho (1953-1954) no Ministério da Educação e Cultura, o governo Getúlio Vargas instituiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) – Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953 (BRASIL, 1953b) –, visando, por meio de medidas de alcance social, à expansão escolar crescente do ensino secundário para um maior número de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, como política de ampliação das oportunidades socioeducacionais desde o ensino primário.

Os estudos efetuados na gestão do Ministro Candido Mota Filho (1954-1955) levaram à instituição, pelo governo João Fernandes Campos Café Filho, do Fundo Nacional do Ensino

Médio, destinado ao aprimoramento do sistema de ensino médio – Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954 (BRASIL, 1954). Os recursos provenientes desse Fundo, segundo o plano elaborado no governo Getúlio Vargas, seriam, primordialmente, destinados aos cursos secundários, aos comerciais e aos industriais para a concessão de bolsas de estudos aos estudantes mais capazes entre os necessitados, além da contribuição, por meio de convênio, para equipamentos, manutenção e obras de ampliação dos estabelecimentos de ensino médio.

Por sua vez, ciente da ampliação das oportunidades socioeducacionais, mas preferentemente para os cursos profissionais destinados a preparar técnicos para os variados ramos da produção industrial, o Ministro da Educação e da Cultura do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira, Clóvis Salgado da Gama (1956-1961), prontamente apresentou uma proposta de alterações nas disposições legais da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio – confirmada pelo Decreto nº 39.080, de 30 de novembro de 1956 (BRASIL, 1956a).

O governo, que propunha alterações no estatuto dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio – motivado por uma política econômica desenvolvimentista –, deslocaria, no conjunto do ensino médio, as políticas públicas da expansão escolar e igualmente da extensão educacional do ensino secundário para toda a juventude brasileira. A educação para o desenvolvimento traduziria, inteiramente, a primazia do sistema de ensino médio desse governo.

Interpelando, principalmente, a expansão escolar do ensino secundário, o presidente Juscelino Kubitschek, na mensagem apresentada em 1956 ao Congresso Nacional (BRASIL, 1987), mencionava como preocupação de governo, a surpreendente “democratização” da matrícula no ensino secundário em 1955, que havia alcançado, aproximadamente, 480.000 alunos e alunas, enquanto nos estabelecimentos de ensino industrial e comercial chegou a 17.000 e 100.000 alunos e alunas, respectivamente.

Em virtude dessa tendência de ampliação das oportunidades socioeducacionais no âmbito do ensino secundário no estágio de uma política econômica desenvolvimentista, o presidente Juscelino Kubitschek, nessa mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL, 1987, p. 258), ponderou que a mocidade deveria ser dirigida “[...] preferentemente, para as escolas técnico-profissionais, destinadas a preparar especialistas qualificados para os variadíssimos ramos da produção moderna”.

Por seu turno, a ampliação das oportunidades socioeducacionais, decorrentes das políticas públicas constitutivas do sistema de ensino secundário (bolsa de estudos, por exemplo), foi objeto da explanação inquietante do presidente Juscelino Kubitschek na mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1958 (BRASIL, 1987). Apesar de outro estágio do desenvolvimento econômico, a escola secundária continuava a

[...] atrair cerca de 75% dos estudantes de nível médio – ou seja *600 mil estudantes*, aproximadamente, num total de *800 mil*. Isto significa que o atual sistema educacional se mostra pouco apto a atrair a juventude brasileira para a modalidade de ensino que as conveniências do desenvolvimento econômico impõem imperativamente. (BRASIL, 1987, p. 296, grifo nosso).

Nesse ano de 1958, o relatório das atividades da Diretoria do Ensino Secundário, apresentado pelo Diretor Gildásio Amado ao Ministro da Educação Clóvis Salgado da Gama, fazia menção à expansão escolar do ensino secundário como extensão ampliada das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário, demonstrada pelo crescimento da matrícula de 1947 a 1957:

[A população secundária] continua a crescer no Brasil o que está ocorrendo em toda a parte. Assim é que, só na última década de 1947 a 1957, aumentou a matrícula nesse ramo de ensino em 114%, enquanto o ensino comercial teve um aumento de 65% e o industrial somente de 3%. (BRASIL, 1958a, p. 2).

A década de 1950 foi, sem dúvida, o ápice das pressões populares dos estudantes e das

reivindicações dos educadores (ARAÚJO, 2019) por mais celeridade na democratização do ensino médio em geral e do ensino secundário, em particular. Não obstante, sujeito político (que já não mais podia refrear) das referidas demandas e reivindicações, o presidente Juscelino Kubitschek, na sua última mensagem ao Congresso Nacional, em 1960 (BRASIL, 1987), evidenciava, com dados absolutos e percentuais, a aparente democratização do ensino secundário com base na matrícula escolar: 647.911 (1958) para 794.690 (1959), o que correspondia a uma expansão escolar de 23%.

Nessa segunda fase (1951-1960), os Anuários Estatísticos do Brasil de 1954 a 1956 (BRASIL, 1955, 1956b, 1957a) e as Sinopses Estatísticas do Ensino Médio de 1955 a 1961 (BRASIL, 1956c, 1957b, 1958b, 1959, 1960, 1961b, 1962) propiciaram os dados quantitativos e estatísticos do ensino secundário que dizem respeito à matrícula inicial, à conclusão, aos estabelecimentos de ensino, dentre outros. Sem dúvida, traziam dados quantitativos incompletos e até incorretos, devido à inexatidão das pesquisas apresentadas pelos estabelecimentos de ensino secundário.

A democratização (menos contida) do ensino secundário no Estado do Rio Grande do Norte (1951-1961)

Os Anuários Estatísticos do Brasil de 1954 e 1956 põem ao alcance dos pesquisadores os dados quantitativos da matrícula inicial no ensino secundário no Brasil e no Rio Grande do Norte no período de 1952 a 1954. No território brasileiro, pelos menos 460.210 (1952), 513.525 (1953) e 557.346 (1954) estudantes matricularam-se em 2.123 (1952), 2.435 (1953) e 2.574 (1954) estabelecimentos de ensino secundário públicos e particulares, respectivamente.

Conforme os Anuários Estatísticos do Brasil de 1954 e 1956, nos 18 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte, a matrícula inicial correspondeu a 2.454 (1952),

3.639 (1953) e 4.035 (1954) estudantes. Enquanto isso, a conclusão, no ensino secundário do ciclo ginásial e do colegial científico e clássico, compreendeu 570 (1952), 450 (1953) e 645 (1954) alunos e alunas. Em percentuais, a expansão escolar da matrícula no ensino secundário, no intervalo de 1952 a 1954, foi de 64,4%, enquanto o percentual de concluintes atingiu 13,2%. Não obstante, os dados da matrícula inicial e da conclusão do ano de 1951 não foram encontrados.

A Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1955 (BRASIL, 1956c) é a primeira da série publicada pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura. Em todo o Brasil, a matrícula dos estudantes no ensino médio em números percentuais assinalou 74,27% para o ensino secundário (64,24%, ginásial e 10,03%, colegial), 14,58%, comercial, 8,61%, normal, 2,39%, industrial e 0,15% para o agrícola.

Por essa Sinopse Estatística do Ensino Médio (BRASIL, 1956c), nos 23 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte (2 estaduais e 21 particulares) matricularam-se 4.335 alunos e alunas. A matrícula no ciclo ginásial foi de 3.516 (1.635 homens e 1.881 mulheres); no colegial científico, 753 (541 homens e 212 mulheres); e no colegial clássico, 66 (32 homens e 34 mulheres). Aproximadamente 603 estudantes concluíram o ensino secundário no Estado: 463, ou 13,3%, o ginásial (226 homens e 237 mulheres) e 140, ou 18,6%, o científico (92 homens e 48 mulheres). Não há dados de conclusão do ensino clássico.

A Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1956 (BRASIL, 1957b) divulgou a matrícula inicial no ensino secundário nos 23 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte (2 estaduais e 21 particulares). Ademais, registrou as cidades que tinham estabelecimentos desse nível de ensino, em sua maioria feminino católico. Nos estabelecimentos de ensino secundário da capital, Natal, matricularam-se 3.846 alunos e alunas: 2.906 no ciclo ginásial (1.563 homens e 1.343 mulheres) e

940 no colegial científico e clássico (667 homens e 273 mulheres).

Nas cidades interioranas, nos 8 estabelecimentos de ensino secundário ginásial particulares católicos e femininos, em sua maioria, a matrícula inicial totalizou 1.045 estudantes: Açú (50 mulheres), Caicó (170 homens e 116 mulheres), Ceará-Mirim (48 mulheres), Currais Novos (59 mulheres), Mossoró (220 homens e 343 mulheres) e Nova Cruz (39 mulheres).

A Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1956 (BRASIL, 1957b) indicou que, do total de 3.951 estudantes matriculados no ensino secundário no Rio Grande do Norte, 587 concluíram o ginásial: 420 ou 71,5 % (220 homens e 200 mulheres); o colegial científico: 159 ou 27,1 % (110 homens e 49 mulheres); e o colegial clássico: 8 ou 1,4 % (2 homens e 6 mulheres).

A Sinopse seguinte, de 1957 (BRASIL, 1958b), publicou o resultado da pesquisa realizada pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura relacionada à matrícula inicial nos cursos de nível médio dos alunos e das alunas aprovados para a primeira série do ensino médio, nacionalmente.

Assim, dos 284.256 alunos e alunas aprovados no exame de admissão, a matrícula foi nos seguintes cursos do ensino médio: secundário (232.611, ou 81,8%), normal (7.685, ou 2,7%), industrial (6.612, ou 2,3%) e agrícola (2.001, ou 0,7%). A grande maioria (68%) matriculou-se em estabelecimentos de ensino secundário particulares.

Em 1957, nos 21 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte (2 estaduais e 19 particulares) matricularam-se 4.516 alunos e alunas. A matrícula inicial no ciclo ginásial atingiu 3.524 (1.920 homens e 1604 mulheres), no colegial científico 910 (681 homens e 229 mulheres) e no colegial clássico 82 (35 homens e 47 mulheres). Ademais, cerca de 677 estudantes concluíram o ensino secundário no Estado. No ginásial, 493, ou 72,8% (267 homens e 226 mulheres); no científico, 166, ou 24,5 % (117 homens e 49 mulheres); e no clássico, 18, ou 2,7% (12 homens e 6 mulheres). Em termos

de estabelecimento de ensino secundário, 366 estudantes concluíram em estabelecimentos de ensino secundário estaduais (281 homens e 85 mulheres) e 311 em estabelecimentos particulares (115 homens e 196 mulheres).

De acordo com a Sinopse de 1958 (BRASIL, 1959), nos 20 estabelecimentos de ensino secundário no Rio Grande do Norte (2 estaduais e 18 particulares) houve uma matrícula de 5.162 alunos e alunas. A matrícula inicial no ciclo ginásial alcançou 4.103 estudantes (1.965 homens e 2.138 mulheres); no colegial científico, 930 (670 homens e 260 mulheres) e no colegial clássico, 129 (53 homens e 76 mulheres). Pela Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1958 (BRASIL, 1959), aproximadamente 713 estudantes concluíram o ensino secundário no Estado. No ginásial, 513, ou 72% (243 homens e 270 mulheres); no científico, 174, ou 24,4 % (124 homens e 50 mulheres); e no clássico, 26, ou 3,6 % (18 homens e 8 mulheres).

A Sinopse Estatística de 1959 (BRASIL, 1960) acresceu novas estatísticas educacionais condizentes com a ampliação das oportunidades socioeducacionais pelo aumento da matrícula inicial no ensino médio. Nesse ano de 1959, a matrícula inicial no ensino médio totalizou 1.076.201 alunos e alunas. Com efeito, o Brasil encontrava-se no 11º lugar no conjunto internacional do acesso ao ensino médio, de conformidade com as pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para o ano de 1958. Entretanto, o Censo Demográfico de 1940 havia estimado uma população na faixa etária entre 15 e 19 anos de 4.443.923 jovens. À vista do Censo Demográfico de 1940, verifica-se que pelo menos 3.367.772 jovens, ou 75,8 %, na faixa etária de 15 a 19 anos deixaram de ser incluídos nessas estatísticas do ensino médio brasileiro (BRASIL, 1950c).

Por sua vez, evidenciava que, nos 22 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte (2 estaduais, 1 municipal e 19 particulares), se matricularam 5.815 alunos e alunas. Não obstante, a matrícula no ciclo gi-

nasial alcançou 4.557 (2.240 homens e 2.317 mulheres); no colegial científico, 1.062 (764 homens e 298 mulheres); e no colegial clássico, 190 (60 homens e 130 mulheres).

Todavia, cerca de 755 estudantes concluíram o ensino secundário no Estado. No ginásial, 592, ou 78,4% (209 homens e 383 mulheres); no científico, 140, ou 18,5% (105 homens e 35 mulheres); e no clássico, 23, ou 3,1% (5 homens e 18 mulheres). Todavia, 366 alunos e alunas secundaristas concluíram em estabelecimentos de ensino secundário estadual (281 homens e 85 mulheres) e 311 em estabelecimentos particulares (115 homens e 196 mulheres).

A Sinopse Estatística de 1960 (BRASIL, 1961b) ressaltava, portanto, o redimensionamento do sistema de ensino médio no tocante à ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário pela extensão escolar da matrícula do ciclo ginásial: 754.608, ou 73%. Ademais, com uma aproximação significativa para os dois sexos (379,410, ou 50,3% de homens e 375,198, ou 49,7% de mulheres).

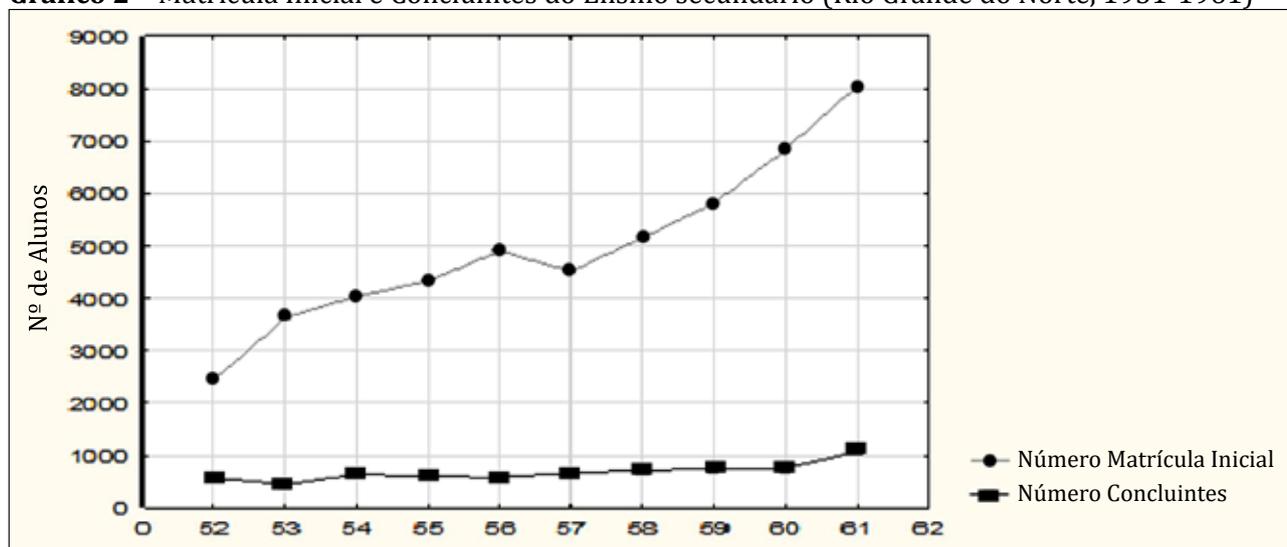
Já nos 23 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte (3 estaduais, 1 municipal e 19 particulares), matricularam-se 6.836 alunos e alunas. A matrícula inicial, no ciclo ginásial, estendeu-se a 5.320 (2.572 homens e 2.748 mulheres); no colegial científico,

a 1.232 (875 homens e 357 mulheres); e no colegial clássico, a 284 (73 homens e 211 mulheres). Em torno de 765 estudantes concluíram o ensino secundário no Estado, sendo 578, ou 75,6%, no ginásial (279 homens e 299 mulheres); 171, ou 22,3%, no científico (116 homens e 55 mulheres) e 16, ou 2,1%, no clássico (6 homens e 10 mulheres).

A Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1961 (BRASIL, 1962) enfatizava, ademais, o redimensionamento do sistema de ensino médio por meio da matrícula inicial de 835.162 alunos e alunas. Todavia, com certa vantagem para o sexo feminino (418.062, ou 50,1% de mulheres e 417.100, ou 49,9% de homens).

Nesse ano de 1961, nos 26 estabelecimentos de ensino secundário do Rio Grande do Norte (2 estaduais, 1 municipal e 23 particulares), matricularam-se 8.049 alunos e alunas. A matrícula inicial, no ciclo ensino ginásial, elevou-se a 6.484 (3.189 homens e 3.295 mulheres); no colegial científico, a 1.281 (945 homens e 336 mulheres); e no colegial clássico, a 284 (99 homens e 185 mulheres). Por volta de 1.068 estudantes concluíram o ensino secundário no Estado, sendo 742, ou 69,5%, no ginásial (363 homens e 379 mulheres); 272, ou 25,5%, no científico (213 homens e 59 mulheres); e 54, ou 5,0 %, no clássico (22 homens e 32 mulheres).

Gráfico 2 – Matrícula Inicial e Concluintes do Ensino secundário (Rio Grande do Norte, 1951-1961)



Fonte: Anuários Estatísticos do Brasil (BRASIL, 1955, 1957a) e Sinopses Estatísticas do Ensino Médio (BRASIL, 1956c, 1957b, 1958b, 1959, 1960, 1961b, 1962).

O Gráfico 2 exhibe, outrossim, a tendência da ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário (ciclo ginásial e colegial científico e clássico) no tocante à expansão escolar da matrícula inicial total e da conclusão nesse nível de ensino no decênio de 1951 a 1961.

Nesse decênio (1951-1961), os dados propiciados pelos Anuários Estatísticos do Brasil e as Sinopses Estatísticas do Ensino Médio alusivos ao ensino secundário no Rio Grande do Norte indicam, por sua vez, uma tendência mais ou menos ascendente da ampliação das oportunidades socioeducacionais quando se compara a matrícula inicial total no ensino secundário da década de 1940-1950 (22.387) com a da década de 1951-1961 (47.973), quantidade próxima de um crescimento médio de 15% ao ano. Por seu turno, a quantidade de alunos e alunas que concluíram o ensino secundário ginásial e o colegial científico e clássico (quase triplicou quando comparada com a década anterior) atingiu 6.833, ou 14,3%, todavia, com poucas oscilações no comportamento ano a ano na década.

De certo modo, julgava Anísio Teixeira (1954), a legislação concernente ao regime de equivalência do ensino médio, para efeito de matrícula no colegial científico e clássico e de igualdade de matrícula aos cursos superiores, por meio da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 (BRASIL, 1953c) – publicada na gestão do Ministro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho (1951-1953) –, quiçá, poderia trazer uma inflexão no ensino secundário. No parecer de Borges e Araújo (2019), uma e outra legislação concernentes ao regime de equivalência do ensino médio consistiram não mais do que formulações meramente formais de natureza conciliatórias.

Em dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961a) –, à época do governo parlamentarista de João Belchior Marques Goulart (7 de setembro de 1961 a 31 de março de 1964).

Doravante encerrava-se o ciclo de 19 anos das disposições da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942-1961).

Conclusão

Em 1947, o então Diretor do Departamento Geral do Departamento de Educação do Ministério da Educação e Saúde, Lourenço Filho (1947), observou, no artigo de título “Estatística e educação”, que qualquer apreciação das realidades educacionais e das tendências que se podem explicar como resultado de uma política educacional, num período determinado, seria feita senão pelo recurso da descrição estatística: “Quando essa *política* [educacional] se esclarece, pela estatística, os resultados atestam o que [dizem] os números sobre a ação dos homens – isto é, o que [dizem] as realidades expressas em relações tangíveis e suscetíveis.” (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 478, grifo do autor).

Em 1954, Anísio Teixeira, no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em palestra no Seminário de Inspectores do Ensino Secundário, chamava a atenção para a expansão escolar restritiva do ensino secundário como efeito do próprio sistema social brasileiro. Em razão dessa realidade educacional, Anísio Teixeira (1954) defendia, não por menos, que esse nível médio de ensino coexistisse com o tempo presente da população escolar que o procurava. E não eram poucos. Enfim, tratava-se de uma luta política que diz respeito

[...] a enorme resistência que estão oferecendo à transformação dessa escola secundária linear, uniforme e rígida, segundo o figurino legal imposto a todo o vasto e já diversificado país [...]. Substituamos a lei pela ação [diversificada] e a fiscalização pela ação de assisti-la, estimulá-la e ajudá-la a ser o que deve ser [...] (TEIXEIRA, 1954, p. 19-20).

No artigo “O ‘velho’ e ‘bom’ ensino secundário: momentos decisivos”, a historiadora da educação Clarice Nunes (2000) reporta-se

pelos análogos argumentos da obra de Geraldo Bastos Santos – “A educação secundária: perspectiva histórica e teórica” – a alguns dos fatores resolutos que provocaram a expansão escolar desse nível de ensino no Brasil (década de 1950), favorecendo a iniciativa particular, principalmente, assim ponderando:

O crescimento demográfico, as exigências de maior escolarização motivadas pelo desenvolvimento brasileiro de industrialização, particularmente sobre a área urbana [...] o que teria favorecido a iniciativa particular sem que o governo federal tivesse pulso para disciplinar esse crescimento, fixando seu controle em níveis apenas formais. (NUNES, 2000, p. 45-46).

O artigo do filósofo Paolo Nosella, “Ensino médio: unitário ou multiforme?”, traduzia, com rigorosa observação, a relevância máxima do ensino médio (incluindo o ensino secundário) para a elevação social do setor médio de uma nação: “A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia social e do sistema escolar multiforme [...]” (NOSELLA, 2015, p. 124), em sua intrínseca dimensão individual e social. A rigor, nem a concepção de hegemonia social, tampouco a de sistema escolar multiforme, apresentavam equivalência com o sistema social e político brasileiro das décadas de 1940 e 1950.

No território brasileiro, todavia, subsistia um sistema de ensino médio unitário condicionado pelo sistema social de caráter restritivo à ampliação das oportunidades socioeducacionais, que se projetava para o ensino secundário. A esse respeito, lançamos mão da explicação sociológica de Bourdieu:

A princípio fazem com que o um sistema de ensino seja amplamente aberto a todos, e, no entanto, [é] estritamente reservados a alguns [...], reunindo as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 223)

No Rio Grande do Norte, no âmbito das políticas públicas da Lei Orgânica do Ensino

Secundário (1942-1961), a tendência de ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário, em face das categorias de expansão escolar e de extensão educacional, reúne, por conseguinte, aspectos normativos que se interdependem.

É certo, pelas estatísticas educacionais pesquisadas, que a tendência da ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário, mediante a expansão escolar da matrícula inicial no ciclo ginásial, apresentava-se, principalmente, impulsionada pelo aumento da rede de estabelecimentos de ensino secundário particulares, representativamente mais femininos.

É certo, ainda, que a tendência da ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário por intermédio da expansão da matrícula inicial do colegial científico e clássico, embora em quantidades inferiores, mostrava-se, simultaneamente, pontuda pelo conjunto da rede de estabelecimentos de ensino secundário particulares, menos masculinos e mais femininos, subvencionada com os recursos públicos. Seria antes essa rede, 8 (1940); depois, 23 (1961), em paralelo com rede pública, 1 estadual (1940); depois, 2 estaduais e 1 municipal (1961).

Com efeito, o direito ao ensino secundário, no Rio Grande do Norte (1940-1961), representou bem menos o direito público ao ensino secundário no quadro das relações sociais hegemônicas, como, de fato, afirmam Kuhlmann Júnior e Leonardi (2017, p. 223), que definem grupos e setores sociais passíveis de ser educados: “Sujeitos, instituições e produções de documentos compõem as relações sociais e a educação participa e está imersa nesses processos.”

Ademais, a ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário mediante a expansão escolar da matrícula inicial do ciclo ginásial, além do colegial científico e clássico no Rio Grande do Norte (1940-1961), não é dissociada da extensão educacional para toda a população escolar sempre crescente, que

estava almejando o direito público de estudar nesse nível de ensino.

Devido àquelas relações sociais hegemônicas, as políticas públicas direcionadas à ampliação das oportunidades socioeducacionais do ensino secundário, que vigoraram com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942-1961), harmonizavam-se com o que Bourdieu (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012) qualificou de aparências de democratização.

A ampliação das oportunidades socioeducacionais, como desígnio da democratização do ensino secundário, em particular, é, por seu turno, a tendência mais plena da garantia da igualdade de oportunidades socioeducacionais como ponto de chegada da juventude de todas as classes sociais visando à conclusão desse nível médio de ensino, que, com justeza, ilustrará as estatísticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Gildásio. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio; Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional do Livro, 1973.
- ARAÚJO, Marta Maria de. Frente e verso do debate da educação secundária e do ensino secundário (1942-1961). In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Ensino secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís: EDUFMA, 2019. p. 59-78.
- BORGES, Elisabete Ferreira; ARAÚJO, José Carlos Souza. Educação profissional dualidade estrutural e neoprodutivismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-33, abr./jun. 2019.
- *BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 217-228.
- BRASIL. **Discurso pronunciado pelo Dr. Getúlio Vargas por ocasião de sua posse como chefe do Governo Provisório da República**. Rio de Janeiro, 3 de novembro de 1930. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1930/03.pdf/view>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Exposição de Motivos [que acompanhou] o Projeto de Reforma do Ensino Secundário, 1931. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 1º de maio de 1931, p. 6949-6951. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).
- BRASIL. Portaria de 15 de abril de 1932. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 25 abril de 1932. p. 7917. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).
- BRASIL. **Mensagem apresentada ao poder legislativo, em 3 de maio de 1935, pelo presidente Getúlio Dornelles Vargas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1940**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1941.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 15 de abril de 1942a. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).
- BRASIL. **Exposição de Motivos do Projeto da Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, DF, 1º de abril de 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- BRASIL. Portaria Ministerial nº 228, de 27 de agosto de 1942. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 9 de setembro de 1942c. p. 13652. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).
- BRASIL. Circular de 1º de setembro de 1942. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 23 setembro de 1942d. p. 14550 (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1941**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1942e.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1942**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1943**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1944.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1944**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1945.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1945**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1946.

BRASIL. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, em 15 de março de 1947**. Rio de Janeiro, 1947a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:livro>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1946**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1947b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1947**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948.

BRASIL. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, em 15 de março de 1949**. Rio de Janeiro, 1949a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:livro>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1948**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1949b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1949**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950a.

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**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 12 abril de 1950b. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico – população**

e habitação (realizado em 1º de setembro de 1940). Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950c. v. II. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf. Acesso: 26 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1950**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

BRASIL. Portaria nº 160, de 26 de março de 1953. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 25 abril de 1953a. p. 5.691. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).

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**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 20 novembro de 1953b. p.19912. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 16 março de 1953c. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).

BRASIL. Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954. Dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 2 de dezembro de 1954. p.19163. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1954**. Rio de Janeiro: Serviço Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1955.

BRASIL. Decreto nº 39.080, de 30 de abril de 1956. Altera disposições do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de maio de 1956a. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e

- Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1955**. Rio de Janeiro: Serviço Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1956b.
- BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1955**. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura/Ministério da Educação e Cultura, 1956c.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1956**. Rio de Janeiro: Serviço Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1957a.
- BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1956**. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura/Ministério da Educação e Cultura, 1957b.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório das Atividades da Diretoria do Ensino Secundário do ano de 1958**. Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1958a.
- BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1957**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1958b.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1957**. Rio de Janeiro: Serviço Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1958c.
- BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1958**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1959.
- BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1959**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1960.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 27 de dezembro de 1961a. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).
- BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1960**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1961b.
- BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1961**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1962.
- BRASIL. **A educação nas mensagens presidências (1890-1986)**. v. 2. Brasília, DF: MEC/INEP, 1987.
- CAPANEMA, Gustavo. **Algumas notas sobre os problemas da educação e da saúde no governo Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro, [1946].
- KUHLMANN JÚNIOR, Moisés; LEONARDI, Paula. História da educação no quadro das relações sociais. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 207-227, jan./abr. 2017.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Estatísticas e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 467-488, nov./dez. 1947.
- NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015.
- NUNES, Clarice, O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem apresentada pelo presidente Juvenal Lamartine de Faria em 1º de outubro de 1930**. Natal: Imprensa Oficial, 1930.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 1.166, de 10 de março de 1943. Muda a denominação do Atheneu Norte-Rio-Grandense para Colégio Estadual do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Poder Executivo, Natal, RN, 12 mar. 1943, p. 4. (Publicado no Jornal “A República”).
- RIO GRANDE DO NORTE. Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador José Varela, em 1º de agosto de 1948. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Poder Executivo, Natal, 04 ago. 1948, p. 6.
- TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, jan./mar. 1954.
- UMA VISITA ao Colégio Estadual do Rio Grande do Norte – conversando com o seu diretor, Celestino Pimentel. **A República**, Natal, p. 4, 25 abr. 1946.

Recebido em: 12/04/2020

Revisado em: 05/07/2020

Aprovado em: 07/07/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MINAS GERAIS: ESTATÍSTICAS, LEGISLAÇÃO E HISTORIOGRAFIA (1942-1961)

*Giseli Cristina do Vale Gatti (Uniuibe)**

<http://orcid.org/0000-0002-9237-8777>

*Décio Gatti Júnior (UFU)***

<http://orcid.org/0000-0002-5876-6733>

RESUMO

Apreendeu-se a expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais, no Brasil, entre 1942 e 1961. Examinaram-se informações no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e no Ministério da Educação e Cultura; legislação de ensino na Assembleia Legislativa de Minas Gerais; historiografia sobre o Ensino Secundário. Houve crescimento populacional de 45,56% no período, com expansão de 621,5% no número de matrículas no Ensino Secundário (de 21.439, em 1942, para 154.688, em 1963) e de 137 estabelecimentos, em 1945, para 437, em 1959 (219% de crescimento). Houve intenso movimento legiferante estadual até 1930, mas, depois, o governo central assumiu a legislação educacional. A historiografia sobre o Ensino Secundário mineiro localizada compreendeu 57 trabalhos, com predomínio da História das Instituições Escolares. Houve forte expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais, com oferta privada predominante, notadamente católica, mediante subvenções públicas.

Palavras-chave: História. Educação. Ensino secundário. Minas Gerais. Expansão.

ABSTRACT

EXPANSION OF SECONDARY EDUCATION IN MINAS GERAIS: STATISTICS, LEGISLATION, AND HISTORIOGRAPHY (1942-1961)

Considerable expansion of secondary education in Minas Gerais, Brazil, can be perceived from 1942 to 1961. An examination was made of information in the Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), in the Revista Brasileira de

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na qual concluiu estágio de pós-doutorado. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniuibe). Beneficiária do Edital Universal do CNPq. E-mail: giseli.vale.gatti@gmail.com

** Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com estágio de pós-doutorado concluído na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Beneficiário do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. E-mail: degatti@ufu.br

Estudos Pedagógicos, and in the Ministério da Educação e Cultura; of education legislation in the Legislative Assembly of Minas Gerais; and of historiography regarding secondary education. Population growth of 45,56% occurred in this period, with expansion of 621,5% in the number of enrollments in secondary education (from 21.439 in 1942 to 154.688 in 1963) and expansion in the number of schools (from 137 schools in 1945 to 437 schools in 1959 - 219% growth). There was intense state legislative activity up to 1930, but then the national government took over educational legislation. Historiography regarding secondary education specifically in Minas Gerais consists of 57 studies, with predominance of the History of School Institutions. There was strong expansion of secondary education in Minas Gerais, with predominance of private schooling, most notably Catholic, through public funding.

Keywords: History. Education. Secondary education. Minas Gerais. Expansion.

RESUMEN

LA EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN MINAS GERAIS: ESTADÍSTICAS, LEGISLACIÓN E HISTORIOGRAFÍA (1942-1961)

Se recoge la expansión de la Enseñanza Secundaria en Minas Gerais, en Brasil, entre 1942 y 1961. Se examinaron informaciones en el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, en la Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos y en el Ministerio de la Educación y Cultura; legislación de enseñanza en la Asamblea Legislativa de Minas Gerais; historiografía sobre la Enseñanza Secundaria. El crecimiento de la población del 45,56% ocurrió en este período. Se denota un crecimiento de matrículas en la Enseñanza Secundaria (de 21.439, en 1942, para 154.688, en 1963 - 621,5%) y de 137 escuelas, en 1945, para 437, en 1959 (219% de crecimiento). Hubo un intenso movimiento legislativo estatal hasta 1930. Sin embargo, después, el gobierno central asumió la legislación educativa. La historiografía sobre la Enseñanza Secundaria minera localizada comprende 57 trabajos, con predominio en la Historia de las Instituciones Escolares. Ocurrió una fuerte expansión de la Enseñanza Secundaria en Minas Gerais, con oferta privada predominantemente, sobre todo católica, mediante subvenciones públicas.

Palabras clave: Historia. Educación. Enseñanza secundaria. Minas Gerais. Expansión.

Introdução

A forma como se estruturou o Ensino Secundário é um tema importante da pesquisa histórico-educacional brasileira e internacional, todavia, em um país de dimensões continentais como o Brasil, é de se esperar que o ritmo da escolarização nesse nível de ensino no território nacional tenha sido desigual e, possivelmente, diferente, seja no aspecto legislativo

ou na configuração das instituições escolares, mas, também, nas disputas entre diferentes instâncias promotoras do ensino, estatais, da sociedade civil e confessionais.

Desse modo, no sentido de buscar conferir maior precisão ao modo como se expandiu e se estruturou o Ensino Secundário no Brasil, um conjunto de pesquisadores brasileiros,

vinculados às instituições de educação superior localizadas em diferentes estados e regiões do país, uniram-se para desenvolver uma investigação acerca das especificidades estaduais do processo de escolarização em nível secundário no Brasil, tendo como marco temporal geral o período compreendido entre os anos de 1942 e 1961, momento no qual se tinha indícios que o processo de expansão deste nível de ensino teria sido mais intenso.

Em nosso caso, estivemos dedicados a investigar a realidade da expansão do Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais entre as décadas de 1940 e 1960, por meio de três frentes de pesquisa. Na primeira, estivemos preocupados com os dados estatísticos gerais e específicos sobre o Ensino Secundário. A segunda frente abarcou a legislação do Ensino Secundário em termos nacionais, mas, sobretudo, em âmbito estadual. Por fim, a terceira frente de pesquisa abrangeu a historiografia nacional sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais (GATTI; GATTI JÚNIOR, 2020).

Para tanto, foram acionadas diferentes e importantes fontes de pesquisa. No que se refere ao exame das informações estatísticas sobre a população e sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais, esta atividade delongou muito tempo da investigação e foi realizada, inicialmente, por meio da consulta ao conteúdo específico sobre Minas Gerais disposto em vinte e dois volumes do Anuário Estatístico do Brasil do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados entre os anos de 1946 e 1968 (BRASIL, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

Em seguida, com a finalidade de precisar se os estabelecimentos escolares do Ensino secundário em Minas Gerais estiveram vinculados à iniciativa do Estado, da sociedade civil ou das confissões religiosas, foi necessário um trabalho de investigação sobre cada um dos estabelecimentos de Ensino Secundário em funcionamento nos anos de 1945 e de 1959, para o

que foi fundamental a consulta aos dados sobre estabelecimentos desse nível de ensino contidos em duas publicações, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (*O ENSINO...*, 1945) e a publicação intitulada *Estabelecimentos do Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)* (BRASIL, 1959b), realizada pela Seção de Prédios e Aparelhamento escolar da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, em 1959.

Quanto à legislação de ensino, houve consulta aos acervos da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, do Arquivo Público Mineiro, bem como o necessário cotejamento com informações bibliográficas. Esta consulta realizou-se presencialmente, para o reconhecimento do acervo e dos diligentes funcionários responsáveis, mas, também, com auxílio destes, no trabalho direto com o material já disponível *on-line*.

Por fim, no que se refere à historiografia sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais, foram consultados o catálogo de teses e dissertações da CAPES, o acervo particular de livros e periódicos e os principais periódicos da área de Educação e de História da Educação.

A partir desse conjunto significativo de informações levantadas foi possível proceder a análise dos dados que serão apresentadas a seguir em três seções específicas. A primeira delas abordará a expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais, por meio da análise dos dados estatísticos levantados. Na segunda seção, o exame recairá sobre a legislação do Ensino Secundário, com análise que evidenciará os aspectos específicos do Estado de Minas Gerais e sua relação com as normativas nacionais. Por fim, a análise recairá sobre a historiografia que foi possível levantar até o presente momento sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais. Nas considerações finais, buscou-se apresentar algumas conclusões a que se foi possível chegar até o presente momento, bem como apontar questões que podem animar a continuidade da pesquisa sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais.

1. População e Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais (1940-1960)

Nesta primeira seção, abordaremos os principais dados estatísticos que conseguimos acessar em diferentes acervos nacionais e estaduais. A partir desses dados, procederemos a análise e atribuiremos significados interpretativos, buscando indicar razões e buscar consequências da evolução quantitativa geral, acerca de dois enfoques principais, a situação da população de modo mais geral e do Ensino

Secundário em particular no Estado de Minas Gerais.

Nessa direção, parece importante mencionar o número de estabelecimentos do Ensino Secundário em funcionamento no Brasil, em dois momentos, 1945 e 1959, sendo que estes dados colaboram para contextualizar numericamente a situação nacional, com possibilidade de destacar no universo dos diferentes estados da Federação, com dimensões territoriais e quantitativos populacionais diversos, a situação particular do Estado de Minas Gerais, conforme se pode examinar nas Tabelas 1 e 2 expostas a seguir.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de Ensino Secundário por Estado no Brasil (1945)

Unidades Federadas	Ginásios	Ginásios e Colégios	Total	%
São Paulo	139	91	230	27,8%
Minas Gerais	100	37	137	16,6%
Distrito Federal	43	49	92	11,1%
Rio Grande do Sul	61	14	75	9,1%
Rio de Janeiro	38	15	53	6,4%
Pernambuco	20	17	37	4,4%
Bahia	17	11	28	3,3%
Paraná	12	16	28	3,3%
Ceará	20	07	27	3,2%
Espírito Santo	12	05	17	2,0%
Goiás	14	01	15	1,8%
Santa Catarina	08	04	12	1,4%
Mato Grosso	09	03	12	1,4%
Alagoas	05	05	10	1,3%
Piauí	08	01	09	1,2%
Rio Grande do Norte	08	01	09	1,2%
Paraíba	08	01	09	1,2%
Pará	03	05	08	1,0%
Maranhão	05	02	07	0,9%
Sergipe	06	01	07	0,9%
Amazonas	00	03	03	0,3%
Acre (Território)	02	00	02	0,2%
Brasil	538	289	827	100%

Fonte: O Ensino... (1945, p. 283-284).

Tabela 2 – Número de estabelecimentos de Ensino Secundário por Estado no Brasil (1959)

Unidades Federadas	Ginásios	Colégios	Total	%
São Paulo	478	209	687	25,3%
Minas Gerais	344	93	437	16%
Rio Grande do Sul	204	56	260	9,5%
Distrito Federal	114	100	214	7,9%
Rio de Janeiro	125	47	172	6,3%
Paraná	117	31	148	5,5%

Pernambuco	113	24	137	5%
Bahia	107	17	124	4,6%
Ceará	86	14	100	3,7%
Goiás	64	08	72	2,7%
Espírito Santo	48	10	58	2,4%
Santa Catarina	45	9	54	1,9%
Alagoas	27	11	38	1,4%
Paraíba	30	6	36	1,3%
Piauí	27	5	32	1,19%
Mato Grosso	22	7	29	1,09%
Pará	20	8	28	1%
Maranhão	19	4	23	0,84%
Sergipe	20	3	23	0,84%
Rio Grande do Norte	14	6	20	0,73%
Amazonas	12	2	14	0,5%
Rondônia	3	1	4	0,14%
Acre	1	1	2	0,07%
Amapá	1	1	2	0,07%
Rio Branco	1	0	1	0,03%
Subtotal	2042	673	2.715	100%

Fonte: Brasil (1959b, p. 6).

Depreende-se dos dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 que o Estado de São Paulo permaneceu na dianteira do número de estabelecimentos do Ensino Secundário nas duas oportunidades, 1945 e 1959, respectivamente, com 27,8% e 25,3%, todavia, sempre seguido pelo Estado de Minas Gerais, que possuía, respectivamente, 16,6% e 16% dos estabelecimentos brasileiros destinados ao Ensino Secundário naqueles mesmos levantamentos. Rio Grande do Sul e Distrito Federal alternaram-se, em cada levantamento, entre o terceiro e o quarto lugar, seguidos, com alguma distância, pelos demais estados. O conhecimento desta realidade permite que avancemos para compreender melhor a situação particular da História da Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais, o que será tentado desde agora.

1.1 A evolução demográfica no Estado de Minas Gerais (1890-1965)

Em 1890, estimava-se que a população de Minas Gerais somava 3.184.099 habitantes, com crescimento de 84,9% até 1920, quando alcançou 5.888.174 habitantes. Entre 1920 e 1940, a população avançou para 6.736.416, assinalando um crescimento de 14,4% em vinte anos. De 1940 a 1950, o crescimento assinalado foi robusto, somando em uma década 14,56%, com o alcance de 7.717.792 habitantes. Por fim, entre 1950 e 1960, a população evoluiu para 9.798.880 habitantes, denotando um crescimento em uma década da ordem de 26,96%, conforme pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3 – Evolução da população do Estado de Minas Gerais (1890-1960)

ANO	NÚMERO DE HABITANTES		
	Zona urbana	Zona rural	Total
1890	-	-	3.184.099
1920	-	-	5.888.174
1940	1.693.040	5.043.376	6.736.416
1950	2.320.054	5.397.738	7.717.792
1960	3.940.557	5.858.323	9.798.880

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

No que se refere à evolução da população urbana e rural, é possível depreender da Tabela 3 que houve estabilidade populacional na zona rural, mas, por outro lado, houve crescimento robusto da população urbana, com passagem de 1.693.040 habitantes, em 1940, para 3.940.557 em 1960, o que assinala um crescimento da ordem de 132,75% em apenas duas décadas. Percebe-se, desse modo, que a manutenção da estabilidade populacional na zona rural foi conseguida muito provavelmente graças a um processo de saída do homem do campo à cidade.

Essa assertiva parece ser confirmada pelo número de municípios que possuíam mais de 50 mil habitantes em Minas Gerais, que, em 1940, somavam 15 municípios, destacadamente, Belo Horizonte (211.650 habitantes), Juiz de Fora (106.482), Teófilo Otoni (86.242) e Barbacena (72.519), quase dobrando o número de municípios com mais de 50 mil habitantes no ano de 1960, quando foi alcançado o número de 27 municípios que possuíam mais de 50 mil habitantes, conforme pode ser visto detalhadamente na Tabela 4.

Tabela 4 – Municípios acima de 50 mil habitantes no Estado de Minas Gerais em 1960

NÚMERO	MUNICÍPIO	NÚMERO DE HABITANTES
1	Belo Horizonte (Capital)	693.328
2	Juiz de Fora	182.481
3	Montes Claros	132.502
4	Teófilo Otoni	129.111
5	Governador Valadares	122.209
6	Caratinga	107.654
7	Patos de Minas	97.286
8	Itambacuri	95.739
9	Uberlândia	88.282
10	Uberaba	87.833
11	Ituiutaba	71.004
12	Barbacena	66.545
13	Ponte Nova	65.524
14	Minas Novas	64.362
15	Tarumirim	63.461
16	Januária	60.599
17	Salinas	59.195
18	São João del Rei	58.200
19	Conselheiro Lafaiete	55.567
20	Conselheiro Pena	54.432
21	Divinópolis	53.340
22	Curvelo	53.052
23	Diamantina	52.777
24	Araguari	52.191
25	Resplendor	52.035
26	Itajubá	51.245
27	Ubá	50.244

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

No que se refere ao município de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, houve um incremento populacional significativo, com a passagem de 211.650 habitantes, em 1940,

para 693.328 habitantes, em 1960, o que assinalou um crescimento populacional da ordem de 227,58% em duas décadas. Nessa direção, é provável que o interesse de porções populacio-

nais cada vez mais significativas em residir na capital favoreceu esta situação acima da média do próprio Estado.

Todavia, cabe assinalar que as curvas ascendentes de crescimento populacional também puderam ser vistas, ainda que mediante menor intensidade, em outras municipalidades, tais como Juiz de Fora, que passou de 106.482 habitantes, em 1940, para 182.481 habitantes, em 1960, assinalando um adensamento populacional em duas décadas de 71,37%, o que não deixa de ser um número robusto, bem como Teófilo Otoni, cuja população cresceu 49,7% em duas décadas, passando de 86.242 habitantes, em 1940, para 129.111 habitantes, em 1960.

Quanto ao número de homens e mulheres entre as décadas de 1940 e 1950, foi possível perceber que houve equilíbrio nos percentuais para cada um dos sexos, com a população masculina, em 1950, somando 3.836.758 habitantes e a feminina, 3.881.034, respectivamente,

49,7 e 50,3%. No que se refere a cor, entre 1940 e 1950, os dados apontam em média para 59,8% de brancos, seguido de pardos (23,1%), pretos (16,95%) e, com boa distância, amarelos (0,02%). Os não declarados perfizeram uma média no período de 0,13%.

Um conjunto de dados importantes refere-se à faixa etária da população, com consequências na direção da demanda por escolarização em nível inicial, mas, em seguida, em nível secundário também. Deste modo, em Minas Gerais, no período compreendido entre 1940 e 1950, é possível afirmar que a população era predominantemente jovem, com concentração entre 0 e 24 anos. De um total de 6.736.416 habitantes em 1940, 4.357.498 estavam na faixa de 0 a 24 anos, o que perfazia um percentual significativo, de aproximadamente 64,7%. Em 1950, por seu turno, o percentual da população de 0 a 24 anos permaneceu alto, 64,1% da população total de 7.717.792 habitantes, conforme pode ser examinado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Número de habitantes por faixa etária no Estado de Minas Gerais (1940/1950)

FAIXA ETÁRIA	1940	1950
00-04	1.079.690	1.278.885
05-09	1.002.305	1.093.276
10-14	900.226	985.255
15-19	738.796	862.458
20-24	636.481	731.477
Subtotal	4.357.498 (64,7%)	4.951.351 (64,1%)
25-29	527.431	589.394
30-39	759.138	892.639
40-49	528.310	616.366
50-59	310.146	365.681
60-69	165.295	195.167
70-79	59.417	70.555
80 +	25.575	27.074
Ignorada	3.606	9.565
Total	6.736.416 (100%)	7.717.792 (100%)

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

No que se refere à leitura e à escrita desde os cinco anos de idade, entre 1940 e 1950, a população do Estado de Minas Gerais era, em sua maior parte, analfabeta, sendo o percentual daqueles que sabiam ler e escrever muito baixo, alcançando, em média, apenas 35,7% da popu-

lação do Estado, e a maior parte da população, 64,3%, permanecia sem saber ler e escrever. Houve sensível melhora entre 1940 e 1950, mas sem mudança significativa, conforme se pode examinar na Tabela 6.

Tabela 6 – Leitura e escrita, desde 5 anos de idade, no Estado de Minas Gerais (1940-1950)

Ano	Sabe ler e escrever	%	Não sabe ler e escrever	%	Total
1940	1.868.515	33,2	3.758.878	66,8	5.627.397
1950	2.461.921	38,2	3.976.980	61,8	6.438.901

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

Os dados até aqui apresentados colaboram para a percepção da situação demográfica do Estado de Minas Gerais durante as décadas de 1940 a 1960, período no qual é visível um crescimento populacional continuado, com enorme adensamento da população em conglomerados urbanos, sendo o crescimento do número de cidades com mais de 50 mil habitantes uma amostra significativa.

Além disso, a população em idade escolar é a predominante, alcançando percentuais acima de 60%, o que, sem dúvida, esteve a provocar um incremento da demanda por escolarização, sobretudo junto a uma população na qual persistia um percentual elevado, de mais de 60%, que não sabia ler e escrever.

Desse modo, no que se refere à escolarização, houve respostas à demanda social que se avolumava, por meio de iniciativas estatais, da sociedade civil e confessionais, que se fizeram ver tanto na criação de escolas dedicadas às séries iniciais, nas zonas urbana e rural, como na expansão de estabelecimentos e de matrículas no Ensino Secundário, foco deste artigo e que será examinado logo a seguir.

1.2. O Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais (1940-1960)

A demanda por escolarização ganhou adensamento ao longo do Século XX. O período compreendido entre as décadas de 1940 e 1960 teve ainda o agravante de sofrer enorme pressão demográfica, devido ao crescimento

populacional, sobretudo na faixa etária compreendida entre 0 e 24 anos, que integrava 60% da população do Estado de Minas Gerais.

Contudo, o atendimento dessa demanda, no que se refere ao Ensino Secundário, só foi possível com a conjugação de esforços das iniciativas pública e particular. No setor público houve investimentos federais, estaduais e municipais, mas a centralidade da oferta de matrículas e de conclusões esteve a cargo das escolas estaduais, responsáveis, em 1955, por 84% das matrículas e 68% das conclusões do setor público.

Todavia, o atendimento particular era imensamente maior, pois que, nesse mesmo ano de 1955, o setor público abrigava apenas 11.050 matrículas, enquanto o setor privado dava lugar a 56.820 matrículas, perfazendo um total de 67.870 matrículas, das quais 16,3% no setor público e significativos 83,7% no setor privado.

De fato, a predominância da oferta privada sobre a pública é visível no período que se estende de 1942 a 1963, sendo que podemos expor dados que se referem aos anos de 1942, 1952, 1955 e 1963, sendo os dois últimos mais completos, em intervalos próximos no tempo, com a vantagem de que estas datas aproximam-se satisfatoriamente da periodização escolhida para a presente investigação, a título de lembrete, de 1942 a 1961. No sentido de corroborar o que se esteve a expor nos últimos parágrafos, apresentamos a seguir os dados contidos na Tabela 7.

Tabela 7 – Ensino Secundário em Minas Gerais (1942, 1952, 1955 e 1963)

Ano	Matrículas				Conclusões					
	Públicas	%	Privadas	%	Total	Públicas	%	Privadas	%	Total
1942	-	-	-	-	21.438	-	-	-	-	4.609
1952	-	-	-	-	58.258	-	-	-	-	8.549
1955	11.050	16,3	56.820	83,7	67.870	1.572	14,2	9.469	85,8	11.041
1963	39.744	25,7	114.944	74,3	154.688	4.848	23,3	15.919	76,7	20.767

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

A concentração da oferta de matrículas e de conclusões na iniciativa particular também era corroborada pelo número de docentes e de estabelecimentos de ensino que, em 1955, alcançavam os percentuais de 83% quanto aos docentes e de 84,7% no que se refere aos estabelecimentos de ensino vinculados ao setor particular, em um universo total de 5.172 docentes e de 392 estabelecimentos, perfazendo, desse modo, no setor particular, 4.295 docentes e 332 estabelecimentos.

Na documentação examinada, sobretudo naquela depositada no acervo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, foi possível encontrar indícios consistentes de regularidade na transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, por meio de subvenções, sobretudo bolsas de estudos, mas, neste momento e no âmbito da presente pesquisa, não foi possível avançar para conclusões mais substantivas quanto a este importante aspecto.

Todavia, um ponto que precisou de aprofundamento investigativo esteve relacionado

à tarefa de perscrutar no interior do universo da oferta privada quais seriam os montantes de instituições escolares vinculadas à sociedade civil e às confissões religiosas, em especial à confissão católica, visto que os dados encontrados até então não permitiam essa distinção.

Para tanto, partiu-se do exame das relações de estabelecimentos escolares secundários apresentadas em documentos do governo federal, com a escolha de dois especificamente, o primeiro, que se referia ao ano de 1945, no qual estavam dispostos 137 estabelecimentos em Minas Gerais (O ENSINO..., 1945), e o segundo, que se referia ao ano de 1959, no qual estavam elencados 437 estabelecimentos em Minas Gerais (BRASIL, 1959b). Sempre mediante alguma chance de incorreção, no primeiro caso, foi possível determinar a vinculação de todos os estabelecimentos, mas, no segundo caso, não se conseguiu definir com segurança 81 casos dentre os 437 examinados, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 – Estabelecimentos do Ensino Secundário em Minas Gerais (1945-1959)

Ano	Estabelecimentos				Total
	Públicos	Privados			
		Sociedade Civil	Confessionais	Sem identificação	
1945	26 (19,0%)	041 (30,0%)	070 (51,0%)	-	137
1959	65 (14,9%)	139 (31,8%)	152 (34,8%)	81 (18,5%)	437

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em: O Ensino... (1945, p. 305-309); Brasil (1959b, p.5) e Brasil (1959b, p.33-52).

Depreende-se dos dados apresentados na Tabela 8 que entre 1945 e 1959, período significativo no âmbito da presente pesquisa, os estabelecimentos públicos ficaram apenas próximos de 17% do total (26, em 1945; 65, em 1959), enquanto os privados tinham aproximadamente 83% do total de estabelecimentos (111, em 1945; 372, em 1959), o que, em termos estatísticos, alinha-se aos percentuais de matrículas e de conclusões no Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais.

É importante destacar, no entanto, a predominância de estabelecimentos vinculados às confissões religiosas católicas, que ultrapassam

numericamente e percentualmente o número de estabelecimentos vinculados às iniciativas da sociedade civil. Nesse sentido, parece importante mencionar que, no ano de 1945, o número de estabelecimentos católicos, 70, supera a soma do número de estabelecimentos públicos e privados da sociedade civil, 67. Já em 1959, houve alguma movimentação e, ainda que os católicos tivessem o maior número de estabelecimentos, 152, já não superavam a soma do número de estabelecimentos públicos e privados da sociedade civil, 204.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que no período compreendido entre

1945 e 1959 ocorreu visível aumento do número de estabelecimentos do Ensino Secundário em Minas Gerais, saltando de 137 para 437, revelando um crescimento da ordem de 219%, em um intervalo curto de tempo, cerca de 14 anos, que foi maior do que o crescimento populacional registrado no período, da ordem de 45,56%, o que assinala uma busca de atendimento da demanda reprimida e nova, bem como um esforço consistente de ampliação da oferta educacional em nível secundário no Estado de Minas Gerais, por meio da ação, em especial, pela ordem, das confissões religiosas, da sociedade civil e do Estado, ainda que o setor público, notadamente estadual, mas também municipal, muito provavelmente subvencio-

nassem regularmente os estabelecimentos católicos e da sociedade civil.

É interessante observar que os 137 estabelecimentos de Ensino Secundário existentes em Minas Gerais no ano de 1945 estão distribuídos em um universo de 84 municípios mineiros, sendo que há apenas uma escola secundária em 58 deles. Em outros 19 municípios, há duas escolas secundárias em cada um, alcançando 38 unidades. As demais escolas secundárias somam 41 unidades e estão concentradas em apenas 7 cidades: Belo Horizonte (19), Juiz de Fora (6), Uberlândia (4), Poços de Caldas (3), São João del Rei (3), Ubá (3) e Uberaba (3), conforme consta na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 – Municípios do Estado de Minas Gerais com 03 ou mais escolas secundárias em 1945.

Nº.	Município	Estabelecimentos			Subtotal
		Públicos	Privados		
			Sociedade Civil	Confessionais	
01	Belo Horizonte	03	03	13	19
02	Juiz de Fora	00	02	04	06
03	Uberlândia	01	02	01	04
04	Poços de Caldas	01	00	02	03
05	São João del Rei	00	00	03	03
06	Ubá	01	01	01	03
07	Uberaba	00	01	02	03
Total		06	09	26	41

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em O Ensino... (1945, p. 305-309).

Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, possuía, em 1945, o maior número de estabelecimentos de Ensino Secundário do Estado, com 19 unidades, em um universo de 137 estabelecimentos, perfazendo 13,9% do total do Estado, bem acima da segunda colocada, a cidade de Juiz de Fora, com 6 escolas secundárias, perfazendo 4,4%.

É notável que 13 dentre 19 escolas secundárias em Belo Horizonte estivessem vinculadas a confissões católicas, o que quase alcançava 70% do total de estabelecimentos de ensino secundário da capital do Estado, sendo este um percentual parecido com o alcançado pelos sete municípios elencados na Tabela 9, com 63,4% de escolas secundárias vinculadas a confissões religiosas. São João

del Rei, por seu turno, tem a totalidade de suas escolas secundárias vinculadas à Igreja Católica em 1945.

Todavia, no conjunto desses sete municípios, o percentual de concentração de estabelecimentos no setor privado é mais significativo do que o que aparece no Estado de Minas Gerais como um todo, perfazendo 85,4% das unidades escolares de Ensino Secundário, enquanto o setor público era responsável por apenas 14,6% das escolas secundárias, o que é sensivelmente mais significativo do que os resultados gerais do Estado de Minas Gerais, que ficavam, de modo geral e respectivamente, com 81% (setor privado) e 19% (setor público) em 1945.

Os dados sobre os estabelecimentos de ensino secundário em Minas Gerais em 1959

indicam que 234 municípios abrigavam escolas secundárias, em um total de 437 unidades. Dentre estes municípios, 144 possuíam apenas uma unidade, enquanto 59 outros possuíam duas escolas secundárias e 17 municípios abrigavam três escolas secundárias.

Os demais municípios, em número de 14, possuíam quatro ou mais estabelecimentos do Ensino Secundário. Belo Horizonte, capital do Estado, mantém a dianteira, com 51 escolas secundárias. Em segundo lugar, Juiz de Fora, com

17 unidades, seguido por Uberaba, que avançou em relação à 1945, quando apresentava apenas 3 escolas secundárias, passando a ter, em 1959, 9 escolas secundárias. As cidades de Governador Valadares, Montes Claros e Uberlândia permaneceram empatadas, com 5 unidades em cada, seguidas pelos municípios de Araguari, Diamantina, Itajubá, Ituiutaba, Muriaé, Ouro Preto, Poços de Caldas e Teófilo Otoni, com 4 escolas secundárias cada, conforme pode ser examinado na Tabela 10 a seguir.

Tabela 10 – Municípios do Estado de Minas Gerais com 4 ou mais escolas secundárias em 1959

Nº	Município	Total
01	Belo Horizonte	51
02	Juiz de Fora	17
03	Uberaba	09
04	Governador Valadares	05
05	Montes Claros	05
06	Uberlândia	05
07	Araguari	04
08	Diamantina	04
09	Itajubá	04
10	Ituiutaba	04
11	Muriaé	04
12	Ouro Preto	04
13	Poços de Caldas	04
14	Teófilo Otoni	04
Total		124

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1959b, p. 33-52).

A expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais e, por desdobramento, do número de estabelecimentos, docentes, matrículas e conclusões colaborou de modo substantivo para o aumento do número de municípios do Estado

de Minas Gerais que passaram a ofertar vagas para este nível de ensino escolar, com passagem, em um intervalo de apenas cinco anos, de 37% dos municípios, em 1957, para 61%, em 1962, conforme está demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11 – Curso Secundário nos municípios de Minas Gerais (1957-1962)

Ano	Municípios que possuem Curso Secundário						Municípios que não possuem Curso Secundário	
	Somente Ginásial	%	Ginásial e Colegial	%	Total	%	Total	%
1957	138	76,7	42	23,3	180	37,1	305	62,9
1958	153	76,5	47	23,5	200	43,3	262	56,7
1959	168	76,7	51	23,3	219	47,3	244	52,7
1960	196	79,0	52	21	248	53,0	220	47,0
1961	212	79,1	56	20,9	268	57,6	197	42,4
1962	227	80,2	56	19,8	283	61,0	181	39,0

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962).

Cabe ressaltar ainda que, embora não tenha sido muito significativo em termos estatísticos, pois somaram apenas 19 estabelecimentos escolares no Estado de Minas Gerais, que também a comunidade foi acionada para criação e manutenção de estabelecimentos de Ensino Secundário no Brasil e, neste caso, particularmente no Estado de Minas Gerais, tendo sido fundamental para isso o papel desempenhado pela Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG), depois renomeada Campanha Nacional dos Educandários Comunitários (CNEC), dado que, mediante a limitação dos aportes financeiros da comunidade e mesmo dos governos estaduais e municipais, não foi possível manter a gratuidade esperada, com a cobrança de mensalidades ao menos em parte considerável dos estabelecimentos.

Finalizamos esta primeira seção do artigo com a percepção clara que houve forte demanda da população por escolarização, inicialmente em nível fundamental, mas, praticamente simultaneamente, também em relação ao Ensino Secundário, sobretudo com o adensamento populacional na zona urbana. A resposta institucional objetivou-se por meio da expansão do número de estabelecimentos, docentes, matrículas e conclusões, mediante iniciativa pública e privada, com predominância das iniciativas estaduais em nível público e das confissões religiosas católicas no setor privado. Muito provavelmente, ainda que não tenha sido objeto da presente pesquisa, o setor privado, leigo e confessional, possa ter usufruído de subvenções públicas.

2. O Ensino Secundário na legislação educacional do Estado de Minas Gerais e do Brasil

Na consulta realizada junto aos acervos da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e do Arquivo Público Mineiro, mediante cotejamento com a bibliografia, foi possível elencar 101 leis, decretos e portarias no período compreendido entre 1750 e 1955. O recuo temporal, para bem antes do período compreendido na presente pesquisa, 1942-1961, deveu-se ao fato de ser importante perceber qual a estrutura legislativa que precedeu o movimento legiferante mineiro em torno do Ensino Secundário durante as primeiras décadas do período republicano.

Dos 101 itens levantados, 83 referem-se ao período anterior a 1942 e apenas 18 ao período posterior, com extensão da observação até o ano de 1955. Possivelmente, a centralização do poder em nível federal a partir do período do Estado Novo brasileiro, 1937-1946, possa explicar este refreamento da legislação estadual.

Na análise da legislação foi possível diferenciar aquela com características estruturadoras do Ensino Secundário em Minas Gerais daquela que pareceu aplicar-se a questões mais corriqueiras da administração pública.

Assim, a legislação estruturadora do Ensino Secundário somou 10 leis ou decretos, no período compreendido entre 1890 e 1926, em documentos que comportaram de 27 a 264 artigos. Muitas dessas leis e decretos tinham o Ginásio Mineiro como objeto, o que, em razão do caráter modelar do mesmo, repercutia nas demais escolas secundárias do Estado. No Quadro 1 está listada a referida legislação estruturante.

Quadro 1 – Legislação estruturante do Ensino Secundário em Minas Gerais (1890-1926)

Nº	Designação	Artigos específicos
01	Decreto nº 260, de 01 de dezembro de 1890. Crêa o Gymnasio Mineiro e suprime os Externatos do Estado e Lyceu da Capital. (MINAS GERAIS, 1890).	40 artigos (Capítulo 1. Do Ensino Secundário)
02	Decreto nº 535, de 13 de junho de 1891. Approva o regulamento confeccionado para o Gymnasio Mineiro. (MINAS GERAIS, 1891).	113 artigos

03	Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. (MINAS GERAIS, 1892).	53 artigos (Título III. Capítulo 1. Do Ensino Secundário)
04	Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897. Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária. (MINAS GERAIS, 1897).	36 artigos
05	Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899. Dá nova organização à instrução primária do Estado de Minas. (MINAS GERAIS, 1899).	30 artigos
06	Decreto 2.513, de 17 de abril de 1909. Approva o regulamento do «Curso Fundamental de Instrução Secundaria», de Bello Horizonte. (MINAS GERAIS, 1909).	27 artigos
07	Decreto 3.321, de 22 de setembro de 1911. Approva o regulamento expedido para execução das leis ns. 463, de 12 de setembro de 1907 e 533, de 21 de setembro de 1910, na parte referente ao Gymnasio Mineiro. (MINAS GERAIS, 1911).	246 artigos
08	Decreto 3.853, de 29 de março de 1913. Approva o regulamento do Gymnasio Mineiro. (MINAS GERAIS, 1913).	264 artigos
09	Decreto 4.363, de 07 de abril de 1915. Approva o regulamento do Gymnasio Mineiro. (MINAS GERAIS, 1915).	162 artigos
10	Decreto 7.101, de 30 de janeiro de 1926. Approva o Regulamento do Gymnasio Mineiro. (MINAS GERAIS, 1926).	224 artigos

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

No que se refere ao Ensino Secundário, a relação entre a legislação nacional e estadual é marcante, com a primeira influenciando sobremaneira a segunda, sobretudo quando se observa o funcionamento do Ginásio Mineiro, que guardava relação direta com as alterações apresentadas no Ginásio Nacional, conforme se pode ler a seguir:

Crêa o Gymnasio e suprime os Externatos do Estado e Lyceu da Capital

O doutor Governador do Estado de Minas Geraes, considerando que é da maior conveniência uniformizar o ensino primário, normal e secundário actuaes estabelecimentos de instrução do mesmo Estado, segundo o plano adoptado pelo Governo Provisório para o Districto Federal, no regulamento do 8 de novembro findo; considerando que os defeitos da legislação vigente, verificados acuradamente por longa e detida observação, reclamam imperiosamente prompto correctivo por meio da reforma eficaz, urgente e adaptada às actuaes circumstancias.

Considerando tambem que, quanto ao ensino secundário, seria pouco proveitosa qualquer reforma desde que, seguindo o mesmo plano o programma do ensino secundario do Districto Federal, se lhe não unisse a vantagem da validade dos exames finaes para a matricula nos cursos superiores da Republica, aproveitando se a facultade

conferida pelo art. 38 do citado regulamento; o atendendo mais que para facilitar a execução dos intuitos do Governo, vem em seu apoio a liberdade da Sociedade Educadora Mineira, offerecendo, na cidade de Barbacena, terras, prédio e mobilia para a criação de um estabelecimento de instrução modelado pelo Gymnasio Nacional; resolve crear, com o mesmo plano o programma deste, um estabelecimento de instrução secundaria, dividido em internato e externato, sendo a primeira na dita cidade de Barbacena, e o segundo na Capital do Estado. (MINAS GERAIS, 1890).

Em seguida, já no ano de 1891, foi aprovado o Regulamento do Ginásio Mineiro, por meio do Decreto nº 535, de 13 de junho de 1891, com 113 artigos, disciplinando o funcionamento, bem como definindo as matérias de ensino, conforme se pode ler a seguir:

Regulamento

Título I

DO GYMNASIO MINEIRO E SEU PLANO DE ENSINO

Art. 1: o Gymnasio Mineiro tem por fim proporcionar á mocidade brasileira a instrução secundaria e fundamental, necessária e suficiente, assim para matricula nos cursos superiores da Republica, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.

Art. 2: O Gymnasio Mineiro é dividido em dois es-

tabelecimentos que se denominam – Internato e Externato: o primeiro colocado na cidade de Barbacena, e o segundo na Capital deste Estado.

Têm a mesma administração, regem pela mesma lei, têm os mesmos programas e estão igualmente sujeitos á inspeção de altas autoridades de ensino.

Art. 3: O curso integral de estudos do Gymnasio Mineiro será de sete anos constando das seguintes disciplinas: portuguez e literatura nacional, latim, grego, francez, inglez, mathematicas, astronomia, physica. chimica, historia natural, biologia, sociologia e moral, noções de economia politica e direito pátrio, geografia, historia universal, historia do Brasil, desenho, gymnastica, evoluções militares, o esgrima, musica.

Art. 4: As disciplinas acima mencionadas são todas obrigatórias. (MINAS GERAIS, 1891).

Nesse Decreto nº 535, de 1891, está clara a natureza formativa e propedêutica do Ensino Secundário, bem como o objetivo de formação moral, nos deveres do cidadão na vida social. Em termos de matérias de ensino, o elenco é robusto, contemplando: Português, Literatura Nacional, Latim, Grego, Francês, Inglês, Matemáticas, Astronomia, Física, Química, História Natural, Biologia, Sociologia e Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio, Geografia, História Universal, História do Brasil, Desenho, Ginástica, Evoluções Militares e Esgrima, Música. Enfatizava-se que todas estas disciplinas eram obrigatórias. No mesmo decreto, no que se refere à disciplina escolar, pode-se ler:

Art. 81. Os únicos meios disciplinares, sempre proporcionados á gravidade das faltas serão:

1. Privação de parte ou totalidade do recreio;
2. Privação do recreio com trabalho, sendo o alumno obrigado a responder sobre assumpto conducente ao desenvolvimento intelectual e moral;
3. Reprehensão fora ou dentro de aula;
4. Reprehensão perante alumnos reunidos;
5. Enviar os allumnos aos pais, afim de corrigil os;
6. Exclusão do Gymnasio. (MINAS GERAIS, 1892).

Outro aspecto importante a considerar na legislação sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais refere-se à admissão no internato de alunos pobres, tanto em Ouro Preto, capital na época, quanto em Barbacena, conforme aparece na Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892, onde se lê:

Art. 107. Serão admitidos no internato até 12 alumnos pobres, tirados das 12 principaes zonas do Estado, e que tenham se destinguido por sua intelligência, bom procedimento e assídua aplicação ao estudo, cessando o favor do Estado par com os actualmente admitidos fora das condições deste artigo.

Paragrapho único: O internato de Barbacena poderia tambem admitir á frequência até 20 alumnos externos, sob o mesmo regimen disciplinar e sem prejuízo do ensino, a juízo da congregação. (MINAS GERAIS, 1892).

Em 1909, já com a capital do Estado de Minas Gerais transferida de Ouro Preto para Belo Horizonte, houve formulação de legislação que regulamentou o Curso Fundamental de Instrução Secundária, o que foi feito por meio do Decreto nº 2.513, de 17 de abril de 1909, no qual se pode ler:

Art. 1º.: O Curso Fundamental de Instrucción Secundaria, estabelecido em Belo Horizonte, tem por fim proporcionar sob moldes práticos, o ensino das disciplinas necessárias a todo homem na sociedade moderna, qualquer que seja a profissão que venha a abraçar, e cuidar da educação moral e physica da mocidade a fim de preparar cidadãos uteis a sí e a Patria.

Art. 2º.: Suas aulas funcionarão quotidianamente, com exceção apenas dos domingos e dos dias de festa ou de lucto nacionais ou estaduais, e de acordo com o horário que for determinado.

Art. 3º.: Nos dias de festa nacional ou estadoal deverão os alumnos e professores comparecer ao estabelecimento, a hora que, de véspera, houver sido determinada pelo diretor, afim de, por meio de conferencias sobre a efeméride do dia, do excursões recreativas e instructivas, ou do outra fórma que preferida for, se solemnizar a data festiva. (MINAS GERAIS, 1909).

Percebe-se no plano legal o esforço de introduzir elementos de modernização do ensino,

por meio de disciplinas de apelo prático, tais como a taquigrafia e a escrita à máquina, com emprego de métodos de ensino que valorizem a observação e a indução, bem como com a valorização da educação física e da formação moral, no sentido da defesa da liberdade e do respeito às autoridades e à lei, conforme consta dos artigos 5 a 8 do Decreto nº 2.513, de 17 de abril de 1909, expostos a seguir:

Art. 5º. O ensino que se ministra no 'Curso Fundamental' compreende: 1º. A lingua portuguesa; 2º. o francez, o inglez e o allemão (praticamente); 3º. as mathematicas, o desenho e a contabilidade; 4º. elementos de astronomia; 5º. geographia e historia; 6º. moral cívica e rudimento de direito constitucional; 7º. noções de sciencias physicas e naturaes, de hygiene e de agricultura e pecuaria; 8º. tachygraphia, escripta á machina e musica.

Art. 6º. No ensino de qualquer disciplina não serão permitidos os processos que repousam exclusivamente sobre a memoria em abstracções, devendo ser empregado unicamente o methodo da observação e da indução, não só para que os conhecimentos sejam apprehendidos com segurança maior, como para que a intelligencia se desenvolva mais prompta e completamente.

Art. 7º. A educação physica tenderá a rebustecer o corpo dos alunos e a adextralos nos diversos

jogos e exercícos, não só para tornal-os mais resistentes, como para lhes dar a calma, a coragem e a decisão com qualquer emergencia de vida.

Art. 8º. A educação moral procurará formal-os cidadãos honestos de uma Republica liberal: – individualmente probos, amantes e defensores da liberdade, respeitadores da autoridade e da lei. (MINAS GERAIS, 1909).

No Regulamento do Ginásio da Capital e de Barbacena, aprovado por meio do Decreto nº 3.321, de 22 de setembro de 1911, aparece de modo claro o que se esperava em termos de finalidade da existência do Ginásio Mineiro, mas também das matérias de ensino, com sua distribuição ao longo das séries, conforme se pode examinar a seguir:

Art. 1º.: O Gymnasio Mineiro tem por fim o ensino linguas, sciencias, lettras e artes que proporcione ao espirito uma cultura geral de caracter principalmente pratico.

Art. 2º.: Continúa dividido em externato e internato, estabelecidos o primeiro na capital do Estado e o segundo na cidade de Barbacena.

Art. 3º.: Cada um dos referidos estabelecimentos terá corpo docente, pessoal administrativo e regimento interno proprios; mas serão regidos respectivamente pelo presente regulamento, e sujeitos á mesma autoridade superior.

1ª SERIE		2ª SERIE		3ª SERIE	
Portuguez	4	Portuguez	3	Portuguez	2
Francez	6	Francez	3	Francez	4
Geographia	2	Inglez ou allemão	3	Inglez ou allemão	3
Instrucção moral e civica	1	Geographia	2	Latim	3
Desenho	1	Arithmetica	2	Arithmetica	2
	20	Instrucção moral e civica	3	Algebra	1
		Desenho.....	1	Geographia	2
			20	Historia universal	2
				Noções de Direito	1
				Desenho	2
					22
4ª SERIE		5ª SERIE		6ª SERIE	
Portuguez	3	Portuguez	3	Literatura port. e bras	2
Francez	2	Francez	3	Latim	1
Inglez ou Allemão	2	Inglez ou Allemão	1	Arithmetica	1
Latim	3	Latim	2	Algebra	1
Algebra	1	Algebra	1	Geometria	2
Geometria plana	3	Geometria no espaço	2	Trigonometria	1
Geographia	1	Geographia	1	Geographia	1
Historia universal	2	Historia universal	2	Historia universal	2
Physica	2	Physica	1	Physica	1
Chimica	2	Chimica	2	Chimica	1
Logica	2	Historia natural	3	Historia natural	4
	23	Logica	2	Noções hygiene	1
			23	Logica	4
					22

(MINAS GERAIS, 1911).

Nova modificação do regulamento do Ginásio Mineiro é realizada em 1913, no qual aparecem claramente as matérias de ensino e os a elas horários destinados, às quais se referem ao Curso Fundamental e, na sequência,

àquelas matérias de ensino que se referem ao Curso Complementar, conforme consta do Decreto nº 3.853, de 29 de março de 1913, cujos conteúdo reproduzimos na Figura 1 exposta a seguir.

Figura 1 – Horários do Curso Fundamental e Complementar do Ginásio Mineiro (1913)

Horario do Curso Fundamental					
Dias	A's 8 horas	A's 9 horas	A 1 hora	A's 2 horas	A's 3 horas
Primeiro anno					
2. ^o	—	Geographia	Francez	Portuguez	Deveres mor e civs.
3. ^o	Arithmetica	—	Desenho	—	—
4. ^o	—	Cartographia	—	Francez	—
5. ^o	—	—	Desenho	Portuguez	—
6. ^o	—	—	Francez	—	—
Sab.	(exercs.)	—	—	—	—
Segundo anno					
2. ^o	Historia geral	Arithmetica	Desenho	Francez	Portuguez
3. ^o	Geometria	Algebra	Physica	—	—
4. ^o	— (exercs.)	— (exercs.)	Desenho	Portuguez	Portuguez
5. ^o	—	—	Physica	Francez	—
6. ^o	Historia geral	Geographia	(pratica)	—	—
Sab.	—	Cartographia	Physica	Reg. ^s e dias. do cid.	—
Tercelro anno					
2. ^o	Chorog. do Bras.	Hist. geral	—	Chimica	Hist. natural
3. ^o	—	Geometria	—	—	—
4. ^o	Hist. do Bras.	— (exercs.)	Chimica (pratica)	—	—
5. ^o	—	—	—	Chimica	—
6. ^o	Trigonometria	Hist. geral	Desenho	Higiene	—
Sab.	—	—	—	Cosmographia	(pratica)

Horario do Curso Complementar					
Dias	A's 8 horas	A's 9 horas	A 1 hora	A's 2 horas	A's 3 horas
Primeiro anno					
2. ^o	Latin	Inglez	Allemao	Francez (exercs.)	Gramm. historica
3. ^o	(exercs.)	(exercs.)	—	—	—
4. ^o	—	—	—	—	—
5. ^o	—	—	(exercs.)	—	—
6. ^o	—	—	—	Psychologia	(exercs.)
Sab.	—	—	—	(exercs.)	—
Segundo anno					
2. ^o	Inglez (exercs.)	Latin (exercs.)	—	Logica (exercs.)	Francez
3. ^o	—	—	—	—	—
4. ^o	—	—	Logica	Litteratura	—
5. ^o	—	—	—	(exercs.)	—
6. ^o	—	—	—	—	Francez (exercs.)
Sab.	—	—	—	—	—

Allemao no 2.^o anno, no meio dia nas 5.^o e 6.^o; sab. (exercs.)

Fonte: Minas Gerais (1913).

Em seguida, o que se observa é que houve necessidade de modificar novamente o Regulamento do Ginásio Mineiro, devido à alteração em legislação federal, especificamente o Decreto Federal nº 11.530, de 18 de março de

1915, aprovado pela Câmara dos Deputados, que teve impacto na legislação mineira, por meio do Decreto nº 4.363, de 07 de abril de 1915 (BRASIL, 1915). O mesmo se repetiu em relação ao Decreto Federal nº 16.782, de 13 de

janeiro de 1925, que repercutiu em alteração estadual, por meio do Decreto nº 7.101, de 30 de janeiro de 1926 (BRASIL, 1926).

Concretamente, é possível afirmar que desde a República até 1926 há uma relação muito estreita entre o que se decide em termos nacionais e o que repercute na legislação mineira acerca do Ensino Secundário, o que se aprofunda após a Revolução de 30 e durante o Estado Novo, quando o Ensino Secundário passa a ser fortemente regulado a partir do governo central. De qualquer modo, é preciso reconhecer que o acervo legal acerca do Ensino Secundário nacional e mineiro é robusto, com boa parte do material disponível em suportes eletrônicos.

3. A historiografia acerca do Ensino Secundário em Minas Gerais

Em termos de bibliografia, a investigação teve início com o material que os autores têm depositado em suas próprias bibliotecas, bem como no exame das listas de referências contidas nesses mesmos materiais. Além disso, houve busca nos repertórios de dissertações e teses da Capes, nas páginas dos principais periódicos científicos da área de História da Educação e mesmo em alguns da área de Educação.

No momento de investigar as escolas individualmente, quanto à instituição de vínculo, também foi possível conhecer alguns títulos de dissertações, teses e mesmo livros que estavam relacionados, quase sempre, à História particular de algumas instituições escolares que tinham escapado ao registro anterior. Deste modo, até o presente momento, foi possível alcançar 57 trabalhos bibliográficos, conforme a distribuição que está descrita na Tabela 12 a seguir.

Tabela 12 – Historiografia sobre a História do Ensino Secundário em Minas Gerais (1920-2019)

Teses		Dissertações		Livros		Capítulos		Artigos	
07	12,3%	32	56,1%	09	15,8%	05	8,8%	04	7%

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

A predominância de dissertações e teses, com, respectivamente, 32 dissertações (56,1% do total) e 7 teses (12,3% do total), somando 39 trabalhos em um universo de 57 trabalhos e alcançando, portanto, 68,4% do total, reflete, sem dúvida, a centralidade dos programas de pós-graduação, notadamente em Educação, na orientação de trabalhos sobre a História do Ensino Secundário. Mesmo os livros, capítulos e artigos publicados, em muitos casos, comunicam resultados dessas mesmas dissertações e teses.

No que se refere à temática predominante presente na historiografia sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais, foi possível perceber a centralidade da História das Instituições Es-

colares, em 42 dos 57 trabalhos, o que alcançou o elevado percentual de 73,7%. Em segundo lugar, mas com boa distância, constou a temática da História do Ensino Secundário e/ou da Organização do Ensino Secundário em Minas Gerais, com 9 trabalhos dentre os 57 levantados, perfazendo o percentual de 15,8%.

Os 6 trabalhos restantes somaram o percentual de 10,5%, mas estão dispersos de modo proporcional nas temáticas: História da Profissão Docente; Estado, Igreja e Ensino Secundário; Educação Física e Ginástica no Ensino Secundário; História dos Impresses Educacionais; História Política e Cultural; Patrimônio Cultural, conforme fica mais claro na Tabela 13 apresentada a seguir.

Tabela 13 – Temáticas sobre a História do Ensino Secundário em Minas Gerais (1920-2019)

Número	Temáticas	Trabalhos	%
01	História das Instituições Escolares	42	73,7%
02	História do Ensino Secundário e/ou da Organização do Ensino Secundário em Minas Gerais	09	15,8%
03	História da Profissão Docente	01	1,75%
04	Estado, Igreja e Ensino Secundário	01	1,75%
05	Educação Física e Ginástica no Secundário	01	1,75%
06	História dos Impresses Educacionais	01	1,75%
07	História Política e Cultural	01	1,75%
08	Patrimônio Cultural	01	1,75%
Total		57	100%

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Ainda no que se refere aos trabalhos encontrados até o presente momento, contabilizou-se 46 autores e coautores, boa parte deles vinculados a programas de pós-graduação, em especial da área de Educação, muitos

deles em linha de pesquisa de História da Educação ou em sua proximidade. A lista dos autores e coautores consta do Quadro 2 exposto a seguir.

Quadro 2 – Autores e coautores de trabalhos sobre a História do Ensino Secundário (1920-2019)

Autores e coautores (ordem alfabética/sobrenome)	Incidência
AGOSTINI, Juliana.	01
ANDRADE, Mariza Guerra de.	02
ANDRADE, Renata Fernandes Maia de.	01
ANDRADE, Renata Fernandes Maia de; CARVALHO, Carlos Henrique de.	01
ARANTES, Gabriela Villela.	01
BALBINO, Antônio Gilberto	02
CAMELLO, Maurílio J.O.	01
CHAVES JÚNIOR, Ilton de Oliveira.	01
CRUZ, Antônio C.M.	01
FERREIRA, Hedmar de Oliveira	01
FONSECA, Thaís Nívea de Lima e.	01
FONTOURA, Márcia.	01
FRANCO, Isaura Melo	01
FRATTARI NETO, Nicola José	01
GATTI, Giseli Cristina do Vale.	03
GATTI, Giseli Cristina do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo.	02
GATTI, Giseli Cristina do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JR., Décio.	03
GENTILINI, Sonia Maria.	01
GHANTOUS, Daniella Soraya R.A.	01
GUILHERME, Willian Douglas.	01
GUIMARÃES, Sabrina Pierre de Almeida	01
LAGES, Rita Cristina Lima.	01
MACHADO, Gláucia Gonzaga Galvão	01
MACHADO, Lucimar Lacerda.	01
MAGALHÃES, Otavio Luciano Camargo Sales de.	01

MENDES, Viviane Santana.	01
MORAES, Vera Cruz de Oliveira.	01
MOURÃO, Paulo Krüger Correa.	02
NASCIMENTO, Maria Célia do	01
NEVES, Leonardo Santos.	01
OLIVEIRA, Paloma Rezende de.	01
OLIVEIRA, Sandra Ferreira de	01
PACHECO, Simone Beatriz Neves	01
PINHEIRO, Andréa Lopes	01
PEREIRA, Jardel Costa.	01
ROZZETI, Izabel	01
SILVA, Eloísa de Castro.	01
SILVA, Janaína Ferreira.	01
SILVA, Mariluce Viotti.	01
SILVA, Mariluce Viotti; GATTI, Giseli Cristina do Vale.	01
SOARES, Edilene Alexandra Leal.	01
SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de.	01
SOUZA, Rita de Cássia de.	01
SOUZA, Rosa Fátima de.	01
TEIXEIRA, Aleluia Henriger Lisboa.	02
VIANA, Natércia Micheletti.	01

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

No que se refere às teses e dissertações, elas foram desenvolvidas em 12 diferentes instituições universitárias, notadamente, na área de Educação. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) predominou, com 13 trabalhos (33,3%). Depois a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 10 trabalhos (25,6%). Na Universidade São Francisco foram desenvolvidos 4 trabalhos (10,3%), seguida da Universidade Estadual Paulista (Unesp), com 3 trabalhos (7,7%), e da Universidade de Uberaba, com 2 trabalhos (5,1%). Os 7 outros trabalhos (17,9%) foram desenvolvidos em diferentes instituições de educação superior, a

saber: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Estácio de Sá, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Coincide a predominância de trabalhos na UFU e na UFMG, dado o caráter consolidado percebido nas linhas de pesquisa em História e Historiografia da Educação nos programas de pós-graduação em Educação de ambas as instituições. Os dados apresentados acima, constam na Tabela 14 exposta a seguir.

Tabela 14 – Instituições das teses e dissertações sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais

Nº	Instituição	Teses e Dissertações	%
01	Universidade Federal de Uberlândia	13	33,3%
02	Universidade Federal de Minas Gerais	10	25,6%
03	Universidade São Francisco	04	10,3%
04	Universidade Estadual Paulista	03	7,71%
05	Universidade de Uberaba	02	5,1%
06	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	01	2,57%
07	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	01	2,57%
08	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	01	2,57%
09	Universidade Estácio de Sá	01	2,57%
10	Universidade Federal de Juiz de Fora	01	2,57%
11	Universidade Federal de Viçosa	01	2,57%
12	Universidade Metodista de São Paulo	01	2,57%
Total		39	100%

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

As investigações desenvolvidas junto aos programas de pós-graduação em Educação, notadamente na UFU e na UFMG, com vistas à obtenção da titulação de mestrado e de doutorado, contaram com a orientação de 29 diferentes professores pesquisadores, alguns deles diretamente focados nas temáticas da História do Ensino Secundário; outros,

ainda que focados em projetos de pesquisa diferentes, dedicaram-se aos processos de orientação nessa temática. Não houve predominância de nenhum orientador em particular, dado que os processos de orientação giraram entre 1 e 3 por orientador, conforme pode ser examinado na listagem exposta Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Orientadores dos trabalhos sobre a História do Ensino Secundário em Minas Gerais (ordem alfabética)

Nº	Orientadores (ordem alfabética)	Instituição	Incidência
1	Ana Waleska Pollo Campos Mendonça	PUC RIO	01
2	Antonio Carlos Carrera de Souza	UNESP	01
3	Armando Quillici Neto	UFU	01
4	Carlos Henrique de Carvalho	UFU	02
5	Celia Rocha Calvo	UFU	01
6	Christianni Cardoso Morais	UFSJ	01
7	Clarice Nunes	ESTÁCIO	01
8	Cynthia Greive Veiga	UFMG	02
9	Décio Gatti Júnior	UFU	01
10	Geraldo Inácio Filho	UFU	03
11	Giseli Cristina do Vale Gatti	UFU/UNIUBE	02
12	Ivan Aparecido Manoel	UNESP	01
13	José Carlos Souza Araújo	UFU	01
14	Lorene dos Santos	PUC MINAS	01
15	Luciano Mendes de Faria Filho	UFMG	01
16	Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	UFMG	01
17	Luiz Carlos Barreira	PUC-SP	01
18	Luzia Batista de Oliveira Silva	USF	02
19	Maria Alice Nogueira	UFMG	01
20	Maria Ângela Borges Salvadori	USF	02
21	Maria Cristina Soares de Gouvea	UFMG	01
22	Meily Assbu Linhales	UFMG	01
23	Regina Helena Alves da Silva	UFMG	01
24	Rosa Fátima de Souza Chaloba	UNESP	01
25	Roseli Fischmann	UMESP	01
23	Sauloéber Tarsio de Souza	UFU	02
27	Tarcísio Mauro Vago	UFMG	02
28	Vanessa Lana	UFV	01
29	Wenceslau Gonçalves Neto	UFU/UNIUBE	02

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

A pesquisa permitiu verificar que há um número considerável de trabalhos dedicados ao exame da História do Ensino Secundário em Minas Gerais, notadamente na temática da História das Instituições Escolares, nos quais foi possível perceber o acionamento de fontes diversificadas, legislação, documentos impressos e manuscritos em acervos públicos e escolares, diários de professores, iconografia, cadernos de alunos etc.

Dessa maneira, o conjunto de trabalhos colabora para o melhor conhecimento do processo de expansão e consolidação do Ensino Secundário em Minas Gerais, em uma relação entre a sociedade, a cidade e a escola, na qual também concorrem as iniciativas estatais, da sociedade civil e das confissões religiosas, mas também o conhecimento dessa historiografia permite alcançar uma série de práticas e sujeitos escolares que deram vida ao Ensino Secundário em Minas Gerais ao longo do Século XX e, particularmente, no período coberto por esta investigação, entre 1942 e 1961.

Considerações finais

Os resultados da presente investigação alcançaram as três frentes de investigação pretendidas no projeto de estudos comparados acerca da História do Ensino Secundário no Brasil, cabendo, neste caso particular, o exame da realidade do Estado de Minas Gerais.

Em uma das frentes foi possível verificar que a expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais teve um arranque entre as décadas de 1940 e 1960, com predominância da oferta por instituições particulares (83%), notadamente católicas, o que foi mais visível em 1945, pois, em 1959, o número de estabelecimentos católicos e leigos aproximou-se em termos numéricos, mas ainda com significativa predominância do setor particular em relação ao número de estabelecimentos do poder público (17%)

A esse propósito, é importante mencionar que se percebeu na documentação consultada indícios de que houve subvenções públicas

regulares para a manutenção de instituições particulares leigas e confessionais no Estado de Minas Gerais, o que merece ser aprofundado em investigações futuras. O aumento do número de municípios mineiros com oferta de Ensino Secundário foi percebido, mas não foi possível delimitar o déficit de vagas que continuou a existir mesmo diante de tal ampliação, o que também demanda continuidade de estudos e pesquisas.

Em outra frente, que se referiu ao processo legislativo, ele expressa que, entre 1890 e 1926, houve uma relação entre o que se definia nacionalmente e o que se adaptava e ajustava à realidade do Ensino Secundário em Minas Gerais. Todavia, de uma relação que, em alguma medida, preservava a autonomia estadual, passou-se, após o movimento de 1930 e sua radicalização, que foi o advento do Estado Novo, a uma centralização das decisões sobre o Ensino Secundário em âmbito nacional. Entretanto não é pouco o que se tem em termos de legislação sobre o Ensino Secundário, seja em nível estadual ou nacional, o que permite avanços importantes de estudos e pesquisas.

Se a legislação permite perceber as finalidades gerais do ensino, bem como as práticas desejadas pelos legisladores, o conhecimento da realidade pedagógica é mais difícil. Todavia a existência de historiografia robusta, em especial no que se refere à História das Instituições Escolares do Ensino Secundário de Minas Gerais, pode ajudar no entendimento das práticas escolares específicas colocadas em ação no período em referência na presente pesquisa. O conjunto de trabalhos é significativo, sendo a maior parte da produção recente e de fácil acesso, bem como evidenciando a importância dos programas de pós-graduação em Educação e de suas linhas de pesquisa em História e Historiografia da Educação em Minas Gerais.

Conclui-se que a pesquisa possibilitou um conhecimento importante e uma análise ao menos inicial de três dimensões da História do Ensino Secundário em Minas Gerais: sua expansão, por meio dos dados estatísticos dis-

poníveis; sua legislação, com acesso a acervos documentais bastante completos; sua historiografia, composta por um conjunto importante de trabalhos de investigações, publicados em teses, dissertações, livros, capítulos e artigos. É desta base de informações e análises que se tornará possível avançar para uma análise comparativa, que possa perceber a forma tomada pela expansão do Ensino Secundário em outros estados da Federação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA LEOPOLDINENSE DE LETRAS E ARTES. **109 anos da fundação do Ginásio Leopoldinense**. Leopoldina, MG, 2015. Disponível em: <https://academialeopoldinense.wordpress.com/category/ginasio-leopoldinense/>. Acesso em: 28 mar. 2020
- ACERVO PÚBLICO DE UBERABA. **Colégio Marista-Diocesano**. Uberaba, MG, 1930. 1 fotografia.
- ARÉVALO, Simón Eugénio Sáenz. **Ginásio Bicalho**. Juiz de Fora, MG, 1952. 1 fotografia. Disponível em: <http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/2016/02/bairros-area-central-0-fotos.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Ginásio Pará de Minas**. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=34914. Acesso em: 28 mar. 2020.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano VI - 1941-1945). Rio de Janeiro, 1946.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano VII - 1946). Rio de Janeiro, 1947.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano VIII - 1947). Rio de Janeiro, 1948.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano IX - 1948). Rio de Janeiro, 1949.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano X - 1949). Rio de Janeiro, 1950.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XI - 1950). Rio de Janeiro, 1951.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XII - 1951). Rio de Janeiro, 1952.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XIII - 1952). Rio de Janeiro, 1953a.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XIV - 1953). Rio de Janeiro, 1953b.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XV - 1954). Rio de Janeiro, 1954.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XVI - 1955). Rio de Janeiro, 1955.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XVII - 1956). Rio de Janeiro, 1956.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XVIII - 1957). Rio de Janeiro, 1957.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XIX - 1958). Rio de Janeiro, 1958.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XX - 1959). Rio de Janeiro, 1959a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. **Estabelecimentos do Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Distrito Federal, 1959b.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XXI - 1960). Rio de Janeiro, 1960.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XXII - 1961). Rio de Janeiro, 1961.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XXIII - 1962). Rio de Janeiro, 1962.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (Ano XXV - 1964). Rio de Janeiro, 1964.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (v. 26 - 1965). Rio de Janeiro, 1965.

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (v. 27 - 1966). Rio de Janeiro, 1966.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (v. 29 - 1968). Rio de Janeiro, 1968.
- CENTRO CULTURAL GINÁSIO SÃO JOSÉ. História. **Gymnasio São José**. Ubá, MG, 2014. Disponível em: <http://ginasiosaojose.blogspot.com/p/historia.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- COIMBRA JÚNIOR. Os ilustres personagens da Rua do Fundinho. Histórias de Uberlândia. **Gazeta do Triângulo**, Uberlândia, MG, 03 abr. 2014. Disponível em: <http://gazetadotriangulo.com.br/tmp/colunas/os-ilustres-personagens-das-ruas-do-fundinho/> Acesso em: 28 mar. 2020.
- COLÉGIO ANGÉLICA. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Ang%C3%A9lica. Acesso em: 28 mar. 2020.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS DORES. **Colégio Nossa Senhora das Dores**. São João del-Rei, MG, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/170359236352203/photos/a.603290416392414/1971983869523055/?type=3>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- COLÉGIO PAULA FRASSINETTI. **O Colégio**. Disponível em: <http://colegiopaulafrassinetti.com.br/o-colegio>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- CULTURA COLETIVA. **Especial Ponte Nova 149 anos: o Colégio Salesiano Dom Helvécio**. 2015. Disponível em: <https://culturacoletiva.wixsite.com/blog/single-post/2015/10/26/Especial-Ponte-Nova-149-anos-o-Col%C3%A9gio-Salesiano-Dom-Helv%C3%A9cio>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA. **Gymnasio Mineiro de Uberlândia**. Uberlândia, MG, [193-?]. 1 fotografia.
- GATTI, Giseli Cristina do Vale; GATTI JÚNIOR, Décio. **Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961) - Estado de Minas Gerais** (Relatório Final). Impresso. Uberaba, MG: Universidade de Uberaba; Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Biblioteca. **Colégio Santa Catarina**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=445362&view=detalhes>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- JABLONSKY, Tibor. **Escola Estadual Milton Campos**. 1956. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/755023/classicos-da-arquitetura-escola-estadual-milton-campos-oscar-niemeyer>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- MACHADO DÉCADAS. **Colégio São José**. Disponível em: <https://machadodecadas.blogspot.com/2015/02/colégio-sao-jose.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- MINAS GERAIS. **Decreto nº 260, de 01 de dezembro de 1890**. Crêa o Gymnasio Mineiro e suprime os Externatos do Estado e Lyceu da Capital. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4695>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MINAS GERAIS. **Decreto nº 535, de 13 de junho de 1891**. Approva o regulamento confeccionado para o Gymnasio Mineiro. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4694>. Acesso em 20 mar. 2020.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892**. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4734>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897**. Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105634/L%20N%20c%20b%202%201%20-%20ano%201897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 mar. 2020.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899**. Dá nova organização à instrução primária do Estado de Minas. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4704>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MINAS GERAIS. **Decreto nº 2.513, de 17 de abril de 1909**. Approva o regulamento do «Curso Fundamental de Instrução Secundaria», de Bello Horizonte. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4714>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MINAS GERAIS. **Decreto nº 3.321, de 22 de setembro de 1911**. Approva o regulamento expedido para execução das leis ns. 463, de 12 de setembro de 1907 e 533, de 21 de setembro de 1910, na parte referente ao Gymnasio Mineiro. Disponível em:

<https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4730>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 3.853, de 29 de março de 1913**. Approva o regulamento do Gymnasio Mineiro. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4728>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 4.363, de 07 de abril de 1915**. Approva o regulamento do Gymnasio Mineiro. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4720>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 7.101, de 30 de janeiro de 1926**. Approva o Regulamento do Gymnasio Mineiro. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4740>. Acesso em: 27 mar. 2020.

O ENSINO secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 6, n. 17, p. 283-310, nov. 1945. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1320/1294>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PAIS, Luiz Carlos. Turma de 1941 do Ginásio Paraisense. **Jornal do Sudoeste**, São Sebastião

do Paraíso, MG, 16 jan. 2018. Disponível em: <http://www.jornaldosudoeste.com.br/noticia.php?codigo=2900>. Acesso em: 28 mar. 2020

PINTO, Ivon Luiz. O Instituto Moderno de Educação e Ensino. In: **Blog Empório de Notícias**. Santa Rita do Sapucaí, MG, 21 mar. 2011. Disponível em: <http://emporiodenoticias.blogspot.com/2011/03/o-instituto-moderno-de-educacao-e.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.

TEÓFILO OTONI NOTÍCIAS. **Colégio São Francisco**. Disponível em: <http://teofilootoninoticias.blogspot.com/p/colégio-sao-francisco-1956.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (Unimontes). Nossa História. **Galeria de Fotos da Nossa História**. Disponível em: <https://unimontes.br/apresentacao/historico/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Recebido em: 02/04/2020
Aprovado em: 05/07/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

APÊNDICE A

Pequeno álbum fotográfico do ensino secundário no Estado de Minas Gerais – ordem alfabética

Figura A-1 – Colégio Angélica, Coronel Fabriciano



Fonte: Colégio Angélica (2020).

Figura A-2 – Colégio Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte (1956) – Projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer – Atual Escola Estadual Milton Campos



Fonte: Jablonsky (1956).

Figura A-3 – Colégio Marista-Diocesano, Uberaba (1930)



Fonte: Arquivo Público de Uberaba (1930).

Figura A-4 – Colégio Nossa Senhora das Dores, São João del-Rei



Fonte: Colégio Nossa Senhora das Dores (2018).

Figura A-5 – Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, Uberlândia (1950)



Fonte: Coimbra Júnior (2004).

Figura A-6 – Colégio Paula Frassinetti, São Sebastião do Paraíso



Fonte: Colégio Paula Frassinetti (2020).

Figura A-7 – Colégio Santa Catarina, Juiz de Fora, Minas Gerais



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020).

Figura A-8 – Colégio São Francisco, Teófilo Otoni (1956)



Fonte: Teófilo Otoni Notícias (2020).

Figura A-9 – Colégio São José, Machado



Fonte: Machado Décadas (2020).

Figura A-10 – Ginásio Bicalho, Juiz de Fora (1952)



Fonte: Arévalo (1952).

Figura A-11 – Ginásio do Instituto Moderno de Educação e Ensino, Santa Rita de Sapucaí



Fonte: Pinto (2011).

Figura A-12 – Ginásio Dom Helvécio, Ponte Nova



Fonte: Cultura Coletiva (2015).

Figura A-13 – Ginásio e Escola Normal Estadual, Montes Claros (1949)



Fonte: Universidade Estadual de Montes Claros (2020).

Figura A-14 – Ginásio Leopoldinense, Leopoldina (1950)



Fonte: Academia Leopoldinense de Letras e Artes (2015).

Figura A-15 – Ginásio Paraiense, São Sebastião do Paraíso (1941)



Fonte: Pais (2018).

Figura A-16 – Ginásio São Francisco, Pará de Minas (1943), atual Escola Estadual Fernando Otávio



Fonte: Arquivo Público Mineiro (2020).

Figura A-17 – Gymnasio Mineiro de Uberlândia, Uberlândia



Fonte: Escola Estadual de Uberlândia [193-?].

Figura A-18 – Gymnasio São José, Ubá



Fonte: Centro Cultural Ginásio São José (2014).

A ESCOLA SECUNDÁRIA FLUMINENSE: ORGANIZAÇÃO, FINANCIAMENTO E DESAFIOS (1945-1955)

*Amália Cristina da Rocha Bezerra (FEBF)**

<https://orcid.org/0000-0003-3112-9301>

*Claudia Maria Costa de Alves Oliveira (UFF)***

<https://orcid.org/0000-0001-7172-5568>

*Fernando César Ferreira Gouvêa (UFRRJ)****

<http://orcid.org/0000-0002-3537-7559>

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de investigar a expansão do ensino médio no estado do Rio de Janeiro no arco de tempo de 1945 a 1955, com ênfase sobre a escola secundária. Trata-se de um trabalho ancorado em pesquisa bibliográfica e documental no campo da História da Educação. Percebe-se a discreta participação do poder público na criação de escolas dessa modalidade e, mais do que isto, a política de prover bolsas de estudo para a frequência em escolas privadas. Busca-se, ainda, abordar os problemas relativos aos baixos índices de conclusão e ao desafio de alargar o atendimento a um número expressivo de estudantes que se mantinham à margem do ensino médio no estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino secundário. Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

THE FLUMINIAN SECONDARY SCHOOL: ORGANIZATION, FINANCING AND CHALLENGES (1945-1955)

The aim of the current study is to investigate the expansion of secondary education in Rio de Janeiro State from 1945 to 1955, with emphasis on secondary school. It was based on bibliographic and documentary research on the History of Education field. Results have evidenced discreet participation of public authorities in creating schools based on this modality, as well as policies focused on granting scholarships to enable students' attendance in private schools. The

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós Graduação em Educação, cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF-UERJ). E-mail: amaliadias@gmail.com

** Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular de História da Educação da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: cmcalves@yahoo.com

*** Doutor em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Laboratório de História da Educação Latino-Americana da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LHELA/UFRRJ). E-mail: gouveafcf@uol.com.br

study also addressed issues such as low completion rates and the challenge of expanding education to an expressive number of students who did not have access to secondary education in Rio de Janeiro State.

Keywords: History of Education. Secondary Education. Rio de Janeiro State.

RESUMEN

LA ESCUELA SECUNDARIA FLUMINENSE: ORGANIZACIÓN, FINANCIAMIENTO Y RETOS (1945-1955)

Este artículo tiene como objetivo investigar la expansión de la educación secundaria en el estado de Río de Janeiro en el marco temporal de 1945 a 1955, con énfasis en la escuela secundaria. Se trata de un trabajo anclado en la investigación bibliográfica y documental en el campo de la Historia de la Educación. Se percibe la discreta participación de las autoridades públicas en la creación de escuelas de esta modalidad y, más que eso, la política de proporcionar becas para la asistencia de estudiantes a escuelas privadas. También busca abordar los problemas relacionados con los bajas índices de conclusión de los estudios y al desafío de extender la atención a un número significativo de estudiantes que mantuvieron al margen de la educación secundaria en el estado de Río de Janeiro.

Palabras clave: Historia de la Educación. Educación secundaria. Estado de Río de Janeiro.

Introdução

Ao inventariar a produção de uma “história fluminense”, ou seja, de uma historiografia sobre o estado do Rio de Janeiro, Paulo Knauss (2019, p. 23) afirma que “não se pode falar de uma tradição historiográfica regional fluminense” e menciona alguns aspectos que julgamos pertinentes ao interrogarmos sobre as possibilidades de uma “história da educação fluminense”.

A história do Rio de Janeiro confunde a cidade e o estado e possui “uma construção geopolítica particular que não se caracteriza pela unidade ou pela linearidade contínua” (KNAUSS, 2019, p. 19). É um território que serviu intensamente de conexão para o trânsito de mercadorias e pessoas entre diferentes regiões por caminhos de terra firme, ferrovias e ligações fluviais e marítimas. Também possui uma trajetória administrativa de Estado peculiar, por sua importância política como centro de decisões que repercutiam para além de

seus imprecisos limites geográficos, desde os tempos coloniais e mesmo ao longo do século XX (KNAUSS, 2019).

Os estudos indexados numa historiografia fluminense se apresentam como textos monográficos documentados de história regional, a partir da seleção de regiões ou municípios. Esse tipo de “enfoque subregional”, sem articulação com o entorno, resvala para a situação em que o estado do Rio de Janeiro, em sua ampla extensão, é pouco estudado como unidade, sendo indiretamente observado pela história municipal (KNAUSS, 2019). Principalmente a partir da década de 1970, a pesquisa da “história local municipal” se tornou a maior ênfase da historiografia fluminense. Assim, poucos foram os investimentos em tomar o estado fluminense como unidade e posição de análise.

Em linhas gerais, o mesmo pode ser observado quando procuramos conhecer uma história da educação fluminense. Ainda são recentes os

estudos que desviem o foco da cidade do Rio de Janeiro em seus períodos de centralidade na história política nacional.¹

Por isso, o presente estudo sobre o ensino secundário no estado do Rio de Janeiro é pertinente para amenizar essa lacuna. Nossa principal fonte é o relatório *O Sistema Educacional Fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica*, produzido no âmbito da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e publicado em 1955 (ABREU, 1955).² A fonte focaliza a atuação do governo estadual e compara dados de diferentes regiões do estado acerca do ensino elementar e do ensino médio.

A pesquisa integrou parte das ações da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e foi conduzida por Jayme Abreu,³ assistente técnico da CILEME, que contou com a assistência do professor Paulo de Almeida Campos no estudo e apreciação de parte do setor educacional e com o professor Amilcar Gomes de Azevedo, que tratou dos dados estatísticos, sendo membro do Departamento Estadual de Estatística do Rio de Janeiro (ABREU, 1955). Publicado em 1955, o relatório *O Sistema Educacional Fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica* é o resultado de uma pesquisa realizada em oito meses, entre 1953 e 1954 (DIAS; ESTEVES, 2020).

Investimentos recentes de pesquisa contex-

- 1 A partir do estudo pioneiro de Ana Cristina Mignot (2002) sobre a educadora escolanovista Armanda Álvaro Alberto e a “Escola Regional de Meriti” (criada em território do atual município de Duque de Caxias), emergiram novos estudos sobre a história do cenário educacional da Baixada Fluminense, ora com enfoque sub-regional, ora com enfoque municipal (ALEXANDRE, 2015; CABRAL, 2017; COSTA, 2017; DAVID, 2004; DIAS, 2014; ESTEVES, 2016; GUEDES, 2012; JARA, 2017; LIMA, 2015; MACEDO, 2001; OLIVEIRA, A., 2012; PAIVA, 2015; PLESSIM, 2017; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2008; SILVA, V., 2008; SOARES, 2016). Cabe mencionar estudos recentes sobre municípios de outras regiões do estado, como Maricá (PEREIRA, 2015), Niterói (MAIA, 2017; MICELI, 2015) e Itaboraí (SILVA, R., 2019).
- 2 No mesmo ano, Jayme Abreu publicou o relatório *A educação secundária no Brasil* (XAVIER, 2004).
- 3 Em 1961, Abreu e Robert J. Havighurst publicaram o artigo *O problema da Educação Secundária na América Latina* pela Revista Educação e Ciências Sociais (ABREU; HAVIGHURST, 1961).

tualizam o documento dentro das apostas em pesquisa educacional realizadas por agências governamentais na década de 1950 (DIAS; ESTEVES, 2020). Dentre tais agências, cabe destacar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os seus Centros Regionais criados no âmbito do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob a direção do intelectual Anísio Teixeira.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional foram criados pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955 (BRASIL, 1955), e acabaram por subsumir as funções de outras Campanhas, haja vista que o referido Decreto transferiu as atividades realizadas pela Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) e pela Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para os Centros Regionais de Pesquisa Educacional.

Centros que, no entender de Freitas (1999, p. 67),

[...] estiveram relacionados ao esforço intelectual amplo e multifacetado com o qual a aproximação entre os temas planejamento e questões regionais; conhecimento local e questão nacional; procedimentos científicos e estudo de casos estiveram imbricados.

O CBPE contava, na sua estrutura básica, com a Direção de Programas, as Divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais, de Estudos e Pesquisas Sociais, de Documentação e Informação Pedagógica e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, além da Secretaria Executiva e do Serviço Administrativo. Os Centros Regionais – localizados em São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Pernambuco – deveriam ter uma estrutura organizacional idêntica à do CBPE (GOUVÊA, 2008).

A direção da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais coube ao Professor Jayme Abreu, que, conforme já assinalado, conduziu estudos e pesquisas à frente da CILEME. Especialista em questões voltadas ao Ensino Secundário, o inte-

lectual coordenou pesquisas e levantamentos que tratavam do Ensino Secundário em outros estados da Federação. O plano de organização do CBPE e dos seus Centros Regionais de 1956, no seu item 2.7, determinava que

A Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (D.E.P.E) terá a seu cargo o levantamento de um quadro completo satisfatório do estado atual da educação brasileira em todos os níveis e ramos, bem como em tôdas as regiões do país [...]. 2.71 – Para êste fim a D.E.P.E desenvolverá as seguintes atividades: a) estudo dos sistemas estaduais de educação, compreendendo a escola elementar, a formação do magistério e o ensino médio e superior [...]. p) descrições monográficas a serem confiadas a educadores dos diferentes Estados, sôbre situações educacionais específicas ou sôbre aspectos gerais da educação do Estado.⁴ (BRASIL, 1956, p. 52).

Dessa forma, o Plano de organização definiu a abrangência geográfica das atividades de pesquisa e o levantamento de dados e, ao mesmo tempo, estabeleceu a diretriz central que pautou o trabalho do CBPE no período de 1956 a 1964:⁵ a tentativa de reconstrução do “nacional” pelo viés “regional”, ou seja, a possibilidade de compreender os dois brasis⁶ e refletir sobre as possibilidades de diálogos sem a perda das especificidades regionais.

Assim, o relatório *O Sistema Educacional Fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica*, elaborado por Abreu (1955), tornou-se um paradigma para os relatórios a serem produzidos sobre outros estados da Federação e, para além, um clássico no que se refere ao entendimento das questões candentes que habitavam os debates educacionais nos anos de 1950 e 1960.

A escola secundária ginasial e particular fluminense

Um dos temas que ocupou o debate edu-

⁴ A grafia original será mantida em todas as citações.

⁵ Após o golpe civil-militar de 1964, os Centros Regionais foram extintos. O CBPE teve as suas atividades encerradas em 1977.

⁶ Alusão ao livro *Os dois Brasis*, de autoria de Jacques Lambert (1959).

cional das décadas de 1950 e 1960 foi a expansão da “escola secundária” ofertada pela iniciativa privada. Tal debate teve a sua origem nas discussões atinentes à elaboração da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.⁷ Na verdade, representava o conflito pela destinação de verbas públicas à iniciativa privada no campo educacional. De um lado, Anísio Teixeira, Jayme Abreu,⁸ Florestan Fernandes e diversos(as) educadores(as) que entendiam as verbas públicas como sustento exclusivo para as escolas gratuitas e laicas e, do outro lado, os grupos católicos e privados, que – embora cobrassem mensalidades – entendiam que os recursos públicos não deviam ser um monopólio da educação pública e, sim, distribuídos a todos que atuassem na educação, sem distinção. A Lei nº 4.024, de 1961, foi o fruto deste intenso período de debates e embates. O relatório de Jayme Abreu (1955) abordou esta questão no capítulo “O financiamento da educação no Estado do Rio de Janeiro”.

Usaremos aqui o termo conforme utilizado por Jayme Abreu, para designar o ramo do ensino médio destinado aos estudos propedêuticos. Eram os seguintes ramos do ensino médio civil no estado do Rio de Janeiro: ensino secundário; ensino normal; ensino comercial; ensino agrícola; ensino industrial; ensino de enfermagem; ensino de serviço social (ABREU, 1955).

Sobre a oferta do ensino médio, a Constituição de 1946 prescrevia que “O Estado tornará efetivo o ensino secundário do ramo mais conveniente às condições locais nas cidades de população superior a dez mil habitantes e nos municípios de mais de trinta mil” (ABREU, 1955, p. 78). Nessa perspectiva de complementação, também caberia ao estado e aos municípios financiarem o ensino de estudantes comprovadamente pobres que obtivessem desempenho extraordinário no ensino primário.

No estado do Rio de Janeiro, o ensino secundário, ou a escola secundária, acompanhava

⁷ Sobre os debates, ver Saviani (2012), especificamente o capítulo IX.

⁸ Em relação ao posicionamento de Abreu, ver *A luta contra a escola pública brasileira* (ABREU, 1958).

a mesma característica observada em outros estados, de comportar o maior número de matrículas e apresentar, numericamente, um crescimento ao longo das décadas, tanto de matrículas quanto de número de instituições e turnos.

Entretanto, o que os números revelam como “expansão” – pelo crescimento do número de matrículas, do número de estabelecimentos existentes e pelo funcionamento em dois ou três turnos – deve ser problematizado ao observarmos os índices de permanência e conclusão nos cursos, assim como os dados acerca da população em idade escolar que não era contemplada.

Acompanhamos Jayme Abreu que, ao informar sobre a metodologia da coleta dos dados

estatísticos, advertia sobre a ausência ou imprecisão dos resultados: “Tendo utilizado a estatística educacional neste trabalho, não como um fim em si mesmo, porém como instrumento revelador de situações, tendências e perspectivas, foi dentro desse espírito e com estas ressalvas que veiculamos os dados estatísticos aqui registrados.” (ABREU, 1955, p. 179).

Desse modo, ainda que não sejam exatos, os números nos permitem alguns exercícios de comparação.

Na Tabela 1 observamos o crescimento e a notória presença da iniciativa privada na oferta de estabelecimentos e cursos de ensino médio, sendo comparativamente pequena a atuação do poder público na oferta “direta”.

Tabela 1 – Ensino Médio no estado do

Rio de Janeiro - Oferta de Cursos

ENTIDADES MANTENEDORAS, CURSOS E TURNOS DE FUNCIONAMENTO			
	1945	1947	1951
Entidades mantenedoras			
Federais	02	04	05
Estaduais	06	06	07
Municipais	01	01	04
Particulares	59	69	82
Total	68	80	98
Número de instituições por quantidade de cursos			
01	24	33	36
02	16	14	32
03	12	14	11
Mais de 03 cursos	16	19	19
Número de instituições por quantidade de turnos			
01	26	29	34
02	33	36	23
03	09	15	21

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados de Abreu (1955, p. 171) e Dias e Esteves (2019, p. 4).

A Tabela 1 informa sobre o aumento da oferta pelas entidades mantenedoras, com ênfase no crescimento da participação da iniciativa privada. Entre as décadas de 1940 e 1950 aconteceu um crescimento no número de instituições, na oferta de cursos e no funcionamento

em dois ou mais turnos.

O ramo do ensino médio que estamos tratando como “escola secundária” (por ser essa uma expressão comumente utilizada na fonte analisada) era dividido em dois ciclos, o ginasial e o colegial. A comparação do número de

matrículas pelos níveis do ensino médio atesta uma grande concentração de estudantes no

ciclo ginásial da escola secundária, como evidenciam os números da Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas no Ensino Médio Fluminense (1945-1953)

Ramos do Ensino Médio		1945	1947	1951	1953
Escola Secundária	Ginásial	11.758	14.931	20.991	24.153
	Colegial	1.138	2.176	3.474	3.090
	Total	12.896	17.107	24.465	27.243
Escola comercial		3.333	3.895	4.713	5.134
Escola Industrial		1.159	1.161	1.175	1.052
Escola Normal		405	382	1.327	1.798
Escola de Enfermagem		35	54	84	86
Escola Agrícola		-	62	114	340
Escola de Serviço Social		-	-	-	74
Total		17.828	22.661	31.878	35.727

Fonte: Dias e Esteves (2019, p. 5, grifo nosso).

O ensino secundário (ciclo ginásial) e o ensino comercial (curso técnico) eram os tipos de ensino médio mais ofertados no estado do Rio de Janeiro, com predominância da iniciativa particular como entidade mantenedora. O volume de matrículas e a expansão revelam-se também ao longo dos anos.

Se somados os números de matrículas dos outros ramos do ensino médio, eles não chegam nem à metade do número de matrículas do curso ginásial. Em 1945, do total de 17.828 matrículas no ensino médio, 12.826 estavam ocupadas na escola secundária. Em 1947, do total de 22.662 matrículas no ensino médio, 17.107 estavam ocupadas na escola secundária. Em 1951, do total de 29.877 matrículas no ensino médio, 22.464 estavam ocupadas na escola secundária. Em 1953, do total de 35.727 matrículas no ensino médio, 27.243 estavam ocupadas na escola secundária.

Em seguida apresentamos dados das unidades escolares e os números de matrículas da escola secundária das instituições públicas e particulares. A comparação dos dados dá a ver o ínfimo atendimento dos estabelecimentos públicos face à expansão dos estabelecimentos privados. Expansão que não significava perma-

nência nas escolas.

Segundo Nunes (2000, p. 47),

A expansão do ensino secundário favorecendo a iniciativa privada convivia com um sério problema: o da eliminação e do retardamento do aluno no sistema regular de ensino. Os índices de retenção e evasão escolar permaneceram elevados nas gerações de brasileiros que se sucederam de três em três anos a partir de 1942. Variavam em torno de 80%. Logo, apenas 20%, ou menos, dos estudantes que ingressavam nos cursos secundários conseguiam completar seus estudos, sem retardamento, e sair dos ginásios realizando exames vestibulares com sucesso. Diante desses dados a conclusão de Geraldo Bastos Silva é a de que as crescentes taxas de ingresso e os altos índices de reprovação e evasão no ensino secundário eram sintomas de um desajuste profundo entre os princípios de escola para elite e a incorporação em seus quadros das classes populares que, se ingressavam na escola, saíam prematuramente, excluídas por motivos de ordem econômica. A função seletiva do ensino secundário estava deteriorada e era fruto de uma escolha irrealista dessas classes.

Em 1945, 1947 e 1951, foram relevantes o crescimento e a concentração de matrículas no curso ginásial e em instituições particulares no estado do Rio de Janeiro.

Tabela 3 – Unidades escolares públicas e particulares de Ensino Secundário

Ano	Público		Particular		Total	
	Ginásio	Colégio	Ginásio	Colégio	Ginásio	Colégio
1945	03	04	49	16	52	20
1947	03	05	59	20	62	25
1951	07	05	73	38	80	43

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 176).

É relevante observar que o curso secundário, dividido entre o curso ginásial e o curso colegial, tinha o maior contingente de estu-

dantes no primeiro ciclo, o ginásial, fosse em instituições públicas ou privadas.

Tabela 4 – Público e Privado na oferta da Escola Secundária fluminense

Ano	Matrículas					
	Público		Particular		Total	
	Ginásio	Colégio	Ginásio	Colégio	Ginásio	Colégio
1945	1.511	595	10.247	543	11.758	1.138
1947	1.503	613	13.428	1.563	14.931	2.176
1951	1.944	767	17.047	2.706	18.991	3.473

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 176).

Como é informado na Tabela 4, houve um crescimento de matrículas em instituições particulares no curso de colégio, principalmente entre 1945 e 1947. No entanto, quando se afirma acerca da expansão da oferta do ensino secundário nas décadas de 1940 e 1950, é preciso considerar que grande parcela dos estudantes frequentou apenas o primeiro ciclo do curso secundário. E, ainda assim, quando o relatório apresenta dados de ocupação de matrículas pelas séries do curso ginásial, observa-se a concentração de

matrículas nas séries iniciais:

Quanto à distribuição de matrículas por séries, observa-se decréscimo gradual, série a série, acentuadíssimo êsse decréscimo do primeiro para o segundo ciclo, salvo no caso do curso técnico de contabilidade (2º ciclo), no qual sua primeira série se compõe, substancialmente, de alunos transferidos da 4ª série do curso ginásial. (ABREU, 1955, p. 181).

Os dados de matrícula por série, para o ano de 1953, fundamentam a análise do relatório, como podemos ver na Tabela 5.

Tabela 5 – Matrículas por ciclo e série na Escola Secundária em 1953

Curso	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total geral
Ginásio	8.402	6.427	5.120	4.194	24.143
Colégio	1.372	976	742	-	3.090

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 173).

Desse modo, ainda que fosse o curso secundário um ramo propedêutico ao acesso ao ensi-

no superior, a demanda pelo curso não estava necessariamente vinculada a essa finalidade:

Evidencia-se nitidamente que a escola secundária fluminense é buscada principalmente como escola de preparação para a vida profissional e não como escola de preparação para cursos superiores. Em média de 1945 a 1953, apenas 23% dos alunos que se matriculam na primeira série ginásial concluíram o curso de colégio, no Estado do Rio de Janeiro. (ABREU, 1955, p. 181).

No ensino secundário, a concentração de matrículas era maior no curso ginásial, havendo indícios de estagnação nos últimos anos do curso de colégio:

Toda essa expansão de matrícula corre à conta do curso ginásial, de vez que, no curso de colégio, não se registra aumento de matrículas nos últimos anos (1951-1953), a base dos dados que conseguimos. Essa matrícula decresce gradualmente, série a série, sendo a grande queda (51% a 70%) da quarta série ginásial para a primeira do colégio. (ABREU, 1955, p. 299).

Uma especificidade do ensino médio no Rio de Janeiro foi o fato de que o curso comercial tinha maior número de matrículas no segundo ciclo (que habilita a contador) do que no primeiro ciclo, havendo para este curso transferência de alunos que fizeram o ginásio (primeiro ciclo do curso secundário) (ABREU, 1955, p. 274).

Desigualdades regionais, bolsas e anuidades escolares

O relatório também permite análises mais detalhadas situadas em um único ano, como os dados apresentados para 1953. Como se observa na Tabela 6, além da maior ocupação de matrículas na escola secundária privada, havia uma imensa desproporção, comparativamente, entre o número de matrículas no ensino secundário e nos demais ramos do ensino médio.

Tabela 6 – Distribuição de matrículas entre público e privado no Ensino Médio, 1953

Instituições e Matrículas no Ensino Médio						
Tipo de Curso	Cursos autorizados			Matrículas		
	Público	Particular	Total	Público	Particular	Total
Escola Secundária	08	99	107	2.356	24.887	27.243
Escola Normal	02	37	39	219	1.579	1.798
Escola comercial	01	45	46	35	4.999	5.034
Escola Industrial	05	02	07	929	123	1.052
Escola Agrícola	02	-	02	340	-	340
Escola de Enfermagem	01	-	01	86	-	86
Escola de Serviço Social	01	-	01	74	-	74
Total	20	183	203	4.039	31.558	35.627

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 172) e Dias e Esteves (2019, p. 4).

A relevante expansão dos cursos de ensino médio em território fluminense, verificada entre as décadas de 1940 e 1950, estava longe de significar que amplas parcelas da população estavam tendo acesso à escolarização. Mesmo tendo ocorrido um crescimento de 111,2% nas matrículas da escola secundária entre 1945 e 1953 e o número de cursos tenha subido de 101 para 203 no mesmo período (ABREU, 1955), a matrícula em 1953 não atingia 8% da população fluminense de doze a dezoito anos, teoricamente, em idade de frequentar a escola de ensino médio.

Além da importância de considerarmos que a “expansão” não contemplava toda a população em idade escolar, os dados revelam as desigualdades regionais na distribuição das escolas ao longo do estado, e entre regiões rurais e urbanas, dentro de um mesmo município. O relatório da CILEME sobre o estado do Rio de Janeiro chama atenção para a localização das escolas secundárias nas áreas mais urbanizadas e, ainda, sobre o atendimento maior da po-

pulação escolar residente em áreas urbanas do que o atendimento que ocorria em áreas rurais. Se, em 1951, o déficit de atendimento escolar urbano era de 75,3% da população em idade escolar, registrava-se, para os jovens das vilas e zonas rurais, um déficit de 99,5% (ABREU, 1955). Para o ano de 1951, de uma população estimada de 358.362 habitantes em idade de 12 a 18 anos, apenas 29.877 alunos estavam cursando o ensino médio, o que resulta em cerca de 91,9% da população em idade escolar fora do ensino médio (ABREU, 1955).

As especificidades e desigualdades regionais emergem no relatório, também, a partir de uma comparação entre regiões do estado. Para a realização da pesquisa sobre a educação elementar e o ensino médio no estado do Rio de Janeiro, este foi dividido em “zonas ecológicas”, a partir de dados sobre demografia, clima, vegetação, aspectos econômico-financeiros, energia, meios de transporte, aspectos sociais, profissionais e culturais (DIAS; ESTEVES, 2020).

Quadro 1 – Zonas Ecológicas do estado do Rio de Janeiro

Zonas Designação	Nº de municípios	Municípios Integrantes
Baixada da Guanabara	10	Nova Iguaçu, Nilópolis, São João de Meriti, Duque de Caxias, Magé, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu
Alto Paraíba	10	Resende, Barra Mansa, Barra do Piraí, Piraí, Mendes, Marquês de Valença, Vassouras, Rio das Flores, Três Rios e Paraíba do Sul
Alto da Serra	03	Petrópolis, Teresópolis e Nova Friburgo
Baixada dos Goitacazes	07	Campos, Macaé, Conceição do Macabu, São Fidelis, Cambuci, Itaocara e São João da Barra
Norte	06	Itaperuna, Porciúncula, Natividade do Carangola, Bom Jesus do Itabapoana, Miracema e Santo Antônio de Pádua
Planalto	10	Sumidouro, Duas Barras, Bom Jardim, Cordeiro, Trajano de Moraes, São Sebastião do Alto, Santa Maria Madalena, Cantagalo, Carmo e Sapucaia
Litorânea Ocidental	05	Parati, Angra dos Reis, Itaverá, Mangaratiba, Itaguaí
Litorânea Oriental	07	Maricá, Saquarema, Araruama, Silva Jardim, São Pedro da Aldeia, Cabo Frio e Casimiro de Abreu

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 37).

Ao analisar a situação educacional da oferta e demanda pelo ensino médio em diferentes regiões do estado, o estudo destaca a zona da Baixada da Guanabara como “a grande área do ensino médio fluminense”, com 40% dos estabelecimentos existentes no estado, ainda que 29 dos 52 estabelecimentos da região fossem localizados na capital Niterói (ABREU, 1955, p. 317). Em 1953, as 13.769 matrículas na região representavam “pouco mais de cinquenta por cento de toda a matrícula na escola secundária do Estado” (ABREU, 1955, p. 319).

Enquanto a predominância de atividades econômicas rurais e a baixa densidade demográfica eram argumentos para explicar a ausência ou inexpressiva existência de escolas em algumas regiões, a presença da maior rede de instituições e de matrículas do ensino médio na zona da Baixada da Guanabara era justificada, não somente pela localização da capital do estado, mas, principalmente, pelos traços de industrialização e urbanização.

Na Tabela 7 apresentamos o número de estabelecimentos existentes por zona, em ordem decrescente de estabelecimentos.

Tabela 7 – Estabelecimentos de ensino secundário por Zonas Ecológicas

Zonas	1943			1948			1953		
	Particular	Oficial	Total	Particular	Oficial	Total	Particular	Oficial	Total
Baixada da Guanabara	20	1	21	23	2	25	39	2	41
Alto Paraíba	10	1	11	12	1	13	17	2	19
Alto da Serra	12	-	12	12	1	13	14	2	16
Baixada dos Goitacazes	6	1	7	7	1	8	8	1	9
Norte	4	-	4	4	-	4	9	-	9
Planalto	1	-	1	3	-	3	7	-	7
Litorânea Ocidental	-	-	-	1	-	1	2	1	3
Litorânea Oriental	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Total Geral	53	3	56	62	5	67	99	8	107

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 178).

Mesmo sem os dados sobre a população escolar de cada zona ecológica, alguns aspectos emergem de uma análise comparada do número de instituições existentes, num intervalo de dez anos (1943-1953). Desde a década de 1940, a zona da Baixada da Guanabara já apresentava expressivo número de instituições. A zona ecológica do Alto Paraíba, que era a segunda em número de escolas, tinha cerca da metade no número de instituições da zona da Baixada da Guanabara. A consi-

derar o número de instituições por zona, era muito desigual a oferta de escolas de ensino secundário no Rio de Janeiro, havendo maior concentração de instituições na zona da Baixada da Guanabara (dez municípios), no Alto Paraíba (dez municípios) e no Alto da Serra (três municípios). E nessas mesmas regiões notamos a maior presença das instituições oficiais, ainda que, em todos os cenários, fosse diminuta ou ausente a existência de instituições oficiais. Ainda assim, mesmo com maior

número de instituições, o poder público esteve presente nas zonas que ocupam as três primeiras colocações.

Todavia, se os números de estabelecimentos existentes demonstram a predominância da iniciativa privada na oferta de escolas secundárias, sendo muito pequena a participação do governo estadual na oferta de instituições de ensino médio, deve-se considerar a atuação do poder público por meio da concessão de bolsas de estudos, um dos principais instrumentos de subvenção da iniciativa privada.

O relatório faz importantes críticas a esse modo de financiamento público para a educação privada:

Decidiu-se o Estado pela orientação de fomentar o ensino secundário através da concessão de auxílios a colégios e de bolsas a alunos em estabelecimentos privados, que já totalizam quantias ponderáveis, como sejam Cr\$ 3.600.000,00 (aproximadamente) gastos em bolsas concedidas em 1953. (ABREU, 1955, p. 295-296).

O estudo alerta sobre a ausência de um planejamento de concessão das bolsas, posto que as concessões acabavam por estar submetidas a “critérios assistencialistas e pessoais” (ABREU, 1955, p. 296). Ademais, não havia uma

fiscalização: “não há controle da eficiência do ensino proporcionado através dessas bolsas, nem das finalidades dominantes nos estabelecimentos em que são concedidas” (ABREU, 1955, p. 295). Enquanto o poder público investia na concessão de auxílios e bolsas, os estabelecimentos secundários estaduais, entre 1943 e 1953, passaram de 3 para 8 e os estabelecimentos particulares passaram de 53 para 107 (Tabela 7). As matrículas, de 1945 a 1953, foram de 2.106 para 2.353 nas instituições públicas e de 10.790 para 24.887 nas instituições particulares (ABREU, 1955).

Interessa, também, observar o aumento das anuidades cobradas nos estabelecimentos de ensino privado do curso secundário e as disparidades dos valores por regiões do estado. Na Tabela 8, constatamos que há mais estudantes matriculados, por região, nos estabelecimentos de anuidades mais caras. Em 1953, havia 12.492 matrículas na faixa de anuidade acima de Cr\$2.000,00; 6.614 matrículas na faixa de anuidade entre 1.500,00 e Cr\$2.000,00; 5.101 matrículas em estabelecimentos que não cobravam anuidades e 3.036 matrículas em estabelecimentos que cobravam anuidade de até 1.500,00.

Tabela 8 – Anuidades cobradas pelos estabelecimentos de ensino secundário, 1953

Zonas	Até Cr\$ 1.500,00		Até Cr\$2.000,00		Acima de Cr\$2.000,00		Anuidade gratuita	
	E*	M**	E	M	E	M	E	M
Baixada da Guanabara	4	549	8	1.970	18	8.392	11	2.858
Alto Paraíba	5	851	3	633	7	1.397	4	646
Alto da Serra	-	-	6	1.135	8	1.792	2	461
Baixada dos Goitacazes	4	992	4	1.479	-	-	1	747
Norte	2	429	3	1.204	1	282	3	129
Planalto	2	215	3	193	2	310	-	-
Litorânea Ocidental	-	-	-	-	1	116	2	207
Litorânea Oriental	-	-	-	-	2	203	1	53
Total Geral	17	3.036	27	6.614	39	12.492	24	5.101

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 204).

* Estabelecimentos

** Matrículas

O relatório também indica o aumento do valor das anuidades.

Tabela 9 – Anuidade média por zonas dos estabelecimentos de ensino secundário

Zonas	Anuidade média em Cr\$1952	Anuidade média Cr\$1953	Índice de aumento de anuidade de 1951 para 1953 (%)
Litorânea Ocidental	2.100,00	2.590,00	12,3
Baixada da Guanabara	1.897,00	2.205,00	11,6
Litorânea Oriental	1.789,00	2.625,00	14,7
Alto da Serra	2.273,00	2.341,30	10,3
Planalto	1.784,80	2.093,10	11,3
Alto Paraíba	1.765,20	1.850,80	10,5
Baixada dos Goitacazes	1.345,80	1.500,00	11,1
Norte	1.500,00	1.810,30	12,1
Total	1.784,80	2.093,10	11,7

Fonte: Abreu (1955, p. 204).

Ao buscar subsídios sobre o financiamento da educação escolar no estado do Rio de Janeiro e fazendo projeções parciais, chama atenção o fato de que o poder público arca com 90 a 92% das despesas públicas com o ensino elementar e, de fato, o governo estadual e os municípios são os principais agentes na oferta do ensino primário, sendo muito reduzida a existência de escolas particulares de ensino primário. Contudo, também é significativa a presença do poder público no financiamento do ensino médio no Rio de Janeiro, sendo, para o ano de 1953, 44%, aproximadamente, a parte de financiamento do poder público e de 56% a parte do financiamento ao encargo de particulares (ABREU, 1955).

Considerações Finais

Gostaríamos de chamar atenção para o lugar que a produção de conhecimento sobre a rede escolar assumiu na luta dos setores democráticos, no Brasil de meados do século XX. Para além do conteúdo informativo, que ainda hoje nos fornece elementos de análise para a compreensão do processo histórico dos

desenhos da escolarização, o texto de Jayme Abreu (1955) tem uma representatividade que merece ser acentuada.

Os intelectuais do campo democrático, norteados por um ideal de nação que tinha como modelo o Estado capitalista que se estruturava nos países centrais do pós-guerra, disputavam a direção das políticas para a escolarização defendendo os investimentos nas instituições públicas. Para tanto, empenhavam-se em produzir e divulgar pesquisas que descortinassem os resultados reais dos investimentos na difusão de escolas. Interessavam-se, principalmente, em demonstrar as lacunas, as carências, as distâncias abissais entre os parques avanços e as brutais necessidades.

Não por acaso, o subtítulo do relatório inclui os vocábulos “interpretação” e “crítica”. Longe de apostar em algum distanciamento ou ilusão de neutralidade, os números eram tomados como dados a serem analisados. O esforço de detalhamento, aproximando-se das especificidades locais, conjugava-se ao enquadramento dos quantitativos referentes às instituições escolares – incluindo número de estabelecimentos e sua localização, cursos oferecidos,

séries cursadas, valores de mensalidades – no quadro mais amplo da população na sua diferenciada distribuição regional. Descortinava-se, dessa forma, o panorama de ausência e de dificuldade de permanência para significativos setores sociais.

O sentido maior do relatório encontra-se, portanto, no engajamento desses intelectuais que ocuparam uma agência de Estado com o propósito de levar à frente a escolarização, como parte de um processo civilizatório e desenvolvimentista. O incômodo com o afluxo predominante ao primeiro ciclo do ensino secundário, o curso ginásial, no lugar de uma busca por formação profissional, evidencia a adesão a um projeto de nação industrializada, que precisaria contar com força de trabalho qualificada para se concretizar. Nessa direção caminhavam os ideais dessa intelectualidade.

Esbarravam, entretanto, em uma configuração das forças sociais assentada sobre um percurso histórico no qual os setores privatistas haviam consolidado seu espaço de influência no Estado que se construía. No caso do estado do Rio de Janeiro, em particular, tais forças se configuraram desde as décadas iniciais do século XX, não por acaso, fortalecendo-se, sobretudo, na cidade de Niterói, a capital do estado (MAIA, 2017).

Desde a inauguração do regime republicano, um conjunto de leis e decretos expressaram os esforços e disputas em torno do lugar destinado à administração do ensino formalizado, no âmbito da estrutura estatal no estado do Rio de Janeiro. Denominações e posições variadas na organização do aparelho de Estado atravessaram as décadas republicanas até o período que nos ocupa no presente estudo (MAIA, 2017). Interessa-nos recuperar, para nossa reflexão, o modo como se conformou um empresariado da educação, especialmente concentrado na educação secundária, incluindo instituições laicas e confessionais. Portanto, a distribuição de matrículas que se evidencia no relatório resultante da pesquisa liderada por Jayme Abreu (1955) deve ser compreendida

no âmbito de um percurso no qual instituições privadas surgiram, cresceram, fortaleceram-se e organizaram-se politicamente.

No caso do estado do Rio de Janeiro, o protagonismo do governo estadual foi canalizado, nas décadas iniciais do século XX, para a difusão de escolas primárias e profissionais (DIAS, 2014; RIZZINI; SCHUELER, 2014; SCHUELER, 2010).⁹ Reformas sucessivas conjugavam discursos grandiloquentes com mecanismos de convivência e manutenção de uma diversidade de formas e conteúdos institucionais. A ação estatal na difusão da educação secundária, por outro lado, manteve-se tímida, restrita à criação e manutenção de poucas instituições destinadas ao ensino médio, em especial ao médio secundário.

Um marco importante na história da educação brasileira, diretamente relacionado a essa modalidade de ensino, foi o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário, integrando a chamada Reforma Francisco Campos. No estado do Rio de Janeiro, os proprietários de estabelecimentos particulares de educação secundária utilizaram os espaços dos jornais locais para criticar a nova legislação, que lhes impunha exigências até então inexistentes (MICELI, 2015).

Por outro lado, o governo estadual deixou aberto o campo de iniciativas para as instituições privadas, na medida em que foi bastante comedido na criação de instituições públicas dessa modalidade de ensino, restringindo-se, inicialmente, à manutenção do Liceu de Humanidades de Campos e à criação do Liceu Nilo Peçanha, na capital Niterói.¹⁰ Como resultado

9 Para o período da Primeira República, temos a seguinte informação sobre a criação de escolas profissionais: “No Rio de Janeiro, foram fundadas quatro escolas estaduais, três delas situadas na capital fluminense e uma em Campos [...]”, quais sejam: “Escola Profissional Visconde de Moraes (de 1917, mas inaugurada em 1918), a Escola Profissional Washington Luis (de 1923, sendo ela anexada à Escola Técnica Fluminense), a Escola Profissional Aurelino Leal (criada em 1922 e regulamentada em 1923) e Escola Profissional Nilo Peçanha (de 1922)” (MAIA, 2017, p. 63).

10 No início do período republicano, havia dois estabelecimentos de educação secundária mantidos pelo governo

dessa condução política, o ensino privado que ganhava corpo no estado do Rio, desde a década de 1920 (MAIA, 2017),¹¹ respondendo à procura crescente por parte dos setores médios, fortaleceu-se e ocupou o mercado de educação secundária que se abria com a exigência de certificação do secundário para ingresso no nível superior de educação escolar.

As políticas implementadas, durante o Estado Novo, por Gustavo Capanema, como dirigente do Ministério da Educação e Saúde Pública, acentuaram a tendência privatista. Capanema consolidou a equivalência entre instituições públicas e privadas, afirmando a alternativa de financiamento público ao empresariado do ensino, ao mesmo tempo em que retirava a possibilidade de intervenção do poder público na gestão das escolas privadas (NUNES, 2001). Concedeu, por essa via, um apoio irrestrito ao crescimento da iniciativa privada, que se associou à inação do governo estadual.

Assistiu-se, então, nesse período, à crescente influência do setor privado no âmbito estatal, culminando, no caso do estado do Rio de Janeiro, em sua organização como força da sociedade civil, por meio da criação da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, Comercial, Industrial, Normal e Primário do Estado do Rio de Janeiro. Essa entidade patronal, criada em 1944, com sede na cidade de Niterói, articulava-se a um movimento em nível nacional, que objetivava a criação de uma federação (OLIVEIRA, M., 2002). A organização em nível estadual é tomada aqui como indício das estratégias que perpassaram a articulação dos setores privatistas, a essa altura, um seg-

mento expressivo na sociedade fluminense, com vistas a garantir a manutenção de políticas favoráveis aos seus interesses. A presença de uma ampla maioria de estabelecimentos particulares pode ser compreendida quando levamos em conta essa história que procuramos recuperar. A concessão de bolsas e auxílios, que caracterizavam a utilização de recursos públicos canalizados para o financiamento à rede privada, que esteve no centro das políticas estaduais, pode ser entendida como expressão da força política desse setor.

A conjuntura que se abriu após a deposição de Getúlio Vargas, no quadro do pós-guerra, encerrou o período ditatorial. O novo momento reconduziu à cena aqueles intelectuais que haviam visto seu projeto democratizante derrotado, com grande destaque para Anísio Teixeira. Sua crítica à política empreendida pelo governo Vargas chamava atenção para a concessão, aos colégios particulares, “de todas as regalias de colégios oficiais” (TEIXEIRA, 1953, p. 28). A defesa da escola pública associava-se a um projeto de educação secundária que ultrapassasse o modelo academicista, que a tornava um privilégio, por ser a única via de acesso à educação superior (TEIXEIRA, 1953). A conquista de apoio popular a essas mudanças, entretanto, enfrentaria dificuldades de vários tipos.

O panorama de impulso à industrialização, nas décadas de 1940 e 1950, abriu novas oportunidades de ocupação da força de trabalho, tanto no parque industrial, que se renovava, quanto na administração estatal, que se complexificava. O cenário que se descortinava em nível local, entretanto, nos apresenta o grau de consistência do espaço ocupado pelos setores privatistas. Não por acaso os estabelecimentos de ensino secundário concentravam-se em polos de maior densidade demográfica e que abrigavam processos de industrialização.

A garantia de acesso quase exclusivo ao secundário para as “classes dirigentes”, tal como preconizado na Constituição de 1937, demonstrava-se insustentável frente à am-

estadual, o Liceu de Humanidades de Campos e o Liceu de Humanidades de Niterói. Em 1896, foi criado o Ginásio Fluminense, na cidade de Petrópolis. O de Niterói foi fechado em 1900 e o Ginásio Fluminense, em 1903. A única dessas instituições que se manteve em funcionamento foi o Liceu de Humanidades de Campos. Até 1912, aquele liceu era a única escola de ensino secundário em funcionamento no estado (MAIA, 2017).

11 A historiografia da educação tem assinalado a importância da reforma implementada pelo Ministro Rocha Vaz, por meio do Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925, ao oficializar o curso secundário como prolongamento do primário e instituir a seriação como aspecto constitutivo dessa modalidade (DALLABRIDA, 2009; NUNES, 2000;).

pliação e renovação da classe trabalhadora. O desejo por ampliação de oportunidades, por outro lado, alicerçava-se em uma experiência histórica de convivência com um sistema profundamente dualista. O secundário consolidara-se, no imaginário social, como o caminho de escolarização que permitiria galgar postos de trabalho qualificados. O afluxo de contingentes da juventude aos ginásios justificava-se por essa representação.

Para os intelectuais envolvidos no projeto modernizador, abria-se a oportunidade de recolocar em debate o projeto democrático que posicionava a educação pública como uma conquista imprescindível. Imbuídos de uma representação bastante internalizada sobre o seu papel, naquele momento histórico, associado às tarefas de modernização da cultura, em que a escolarização deveria desempenhar uma função central (XAVIER, 1999), os intelectuais que se debruçaram na produção dos relatórios da CILEME, como aquele que tomamos como fonte (ABREU, 1955), visavam fortalecer os argumentos de sua posição. Deparavam-se com dados que comprovavam a necessidade de influir nas políticas em voga. Percebiam, também, as barreiras culturais que precisariam ser transpostas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. **O sistema educacional fluminense**: uma tentativa de interpretação e crítica. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE/CILEME, 1955. (Série V, Publicação n. 6).
- ABREU, Jayme. A luta contra a escola pública brasileira. **Educação e Ciências Sociais**, Distrito Federal, ano III, v. 3, n. 8, p. 56-63, dez. 1958.
- ABREU, Jayme; HAVIGHURST, Robert. O problema da Educação Secundária na América Latina. **Educação e Ciências Sociais**, Distrito Federal, ano VI, v. 9, n. 17, p. 25-42, maio/ago. 1961.
- ALEXANDRE, Maria Lúcia Bezerra da Silva. **Um cenáculo de letrados**: sociabilidade, imprensa e intelectuais a partir da Arcádia Iguassuana de Letras (AIL) (Nova Iguaçu, 1955-1970). 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, RJ, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 23.778, 29 dez. 1955.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais**. Rio de Janeiro: MEC, 1956.
- CABRAL, Vivian da Silva. **Maria Rosa Paris e Augusto Monteiro Paris**: experiências de magistério em Iguaçu (1875-1935). 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, RJ, 2017.
- COSTA, Márcia Spadetti Tuão da. **Patronato São Bento**: assistência, escolarização e trabalho para menores em Duque de Caxias (1950-1969). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, (FEBF-UERJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2017.
- DALLABRIDA, Norberto. 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: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- DAVID, Fátima Bittencourt. **Histórias de professoras**: práticas, alternativas e disputas políticas em Duque de Caxias. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2004.
- DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras**: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950). Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2014.
- DIAS, Amália; ESTEVES, Ana Paula da Silva. A expansão da escola secundária e a situação do magistério fluminense (1931-1955). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2019, Belém. **Anais eletrônicos [...]**. Belém: SBHE, 2019. v. 1. p. 2521-2534. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1>

ZGwvKMUTmOXUiRfYsFcnLimNacEM8TTm/view.

Acesso em: 12 dez. 2019.

DIAS, Amália; ESTEVES, Ana Paula da Silva. A pesquisa sobre a educação fluminense e a defesa da democratização da sociedade brasileira (1953-1955). *Práxis Educacional*, v. 16, n. 38, p. 181-198, jan. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5996>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ESTEVES, Ana Paula da Silva. Instituições de ensino secundário na Baixada Fluminense. In: SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO 20 ANOS: Memórias, Políticas e Formação Docente, 6., 2016, São Gonçalo, RJ. *Anais [...]*. São Gonçalo, RJ: FFP/UERJ, 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999. p. 65-84.

GOUVÊA, Fernando. **Tudo de novo no front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)**. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Rio de Janeiro, 2008.

GUEDES, Jordânia Rocha de Queiroz. **Cenários do processo de escolarização do Recôncavo da Guanabara – a história de Iguassú (1833-1858)**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

JARA, Isabela Bolorini. **O fazer-se Estado e fazer-se magistério em Iguazu: funcionarização, agências e experiências (1895-1925)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2017.

KNAUSS, Paulo. Preâmbulo. In: NASCIMENTO, Álvaro Pereira; BEZERRA, Nielson Rosa (org.). **Da Vila de Iguassu à Baixada Fluminense: histórias de um território**. Vol. 1. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2019. p. 129-152.

LAMBERT, Jacques. **Os dois Brasis**. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1959. (Série VI – Sociedade e Educação).

LIMA, Hugo Moreira. **Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), entre o pas-**

sado e presente: memória e história de um legado educacional. 2015. 84 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Nova Iguaçu, RJ, 2015.

MACEDO, Elza Dely. **Ordem na casa e vamos à luta! Movimentos de mulheres, Rio de Janeiro: 1945/1964**. Lydia da Cunha: uma militante. 2001. 298 f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2001.

MAIA, Manna Nunes. **The making of empresariado do ensino secundário em Niterói-RJ (1889-1944)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2017.

MICELI, Giam Carmine Cupello. **O processo de espacialização do ensino secundário no estado do Rio de Janeiro (1931-1942)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 103-125.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo. **Missão Educacional Alemã no Brasil: irmãs franciscanas – de Dillingen para a Baixada Fluminense**. Duque de Caxias e São João de Meriti- RJ (1937-1956). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Os empresários da Educação e o sindicalismo patronal: o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

PAIVA, Olga Marinho. **O curso Normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011):** espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/olga_paiva.pdf. Acesso em: 25 out. 2015.

PEREIRA, Renata Toledo. **Nos trilhos do progresso:** a expansão do ensino primário em Maricá na Primeira República (1889-1926). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2015.

PLESSIM, Vinicius Kapicius. **A profissão docente na Escola Regional de Meriti (1921-1954).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, RJ, 2017.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra. Escola primária no estado do Rio de Janeiro: expansão e transformações (1930 a 1954). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 877-896, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/835/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RODRIGUES, Angélica de Sá de Oliveira Bauer. **Emancipações políticas e história da educação:** os sistemas municipais de Ensino na Baixada Fluminense (1943-1955). 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, RJ, 2016.

SANTOS, Júlio Cesar Paixão. **Cuidando do corpo e do espírito num sertão próximo:** a experiência e o exemplo da Escola Regional de Meriti (1921-1932). 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Grandeza da pátria e riqueza do Estado: expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 41, p. 535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/371/339>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SILVA, Regina Coeli Alcantara. **Processos de escolarização em Itaboraí:** um estudo sobre a constituição da instrução pública primária e sua cultura escolar (1880-1911). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2019.

SILVA, Vilma Correa Amancio da. **Um caminho inovador:** o projeto educacional da Escola Regional de Meriti (1921-1937). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2008.

SOARES, Katia, M. **Pelos narradores da solidão:** marcas do Integralismo nas memórias sobre a educadora Aurélia de Souza Braga (Belford Roxo, 1930-1945). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro8/criseeducacional.html>. Acesso em: 12 nov. 2018.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório:** educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista, SP: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif (coord.). **Espaço Anísio Teixeira:** referência para a pesquisa educacional no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/PROEDES, 2004.

*Recebido em: 03/04/2020
Aprovado em: 25/08/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

RIO, CIDADE-CAPITAL E A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1940-1960)

*Patrícia Coelho da Costa (PUC-Rio)**

<https://orcid.org/0000-0002-2277-2779>

*Jefferson da Costa Soares (PUC-Rio)***

<http://orcid.org/0000-0001-6959-3471>

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte analítico sobre a expansão do ensino secundário no Distrito Federal, entre os anos 1940 e 1960. A partir dos aspectos que caracterizaram a “capitalidade” do município do Rio de Janeiro neste período, as análises aqui propostas privilegiaram as relações centro-periferia. O estudo relacionou o processo de metropolização com a expansão do ensino secundário, com o objetivo de compreender como a nova organização do espaço dessa cidade influenciou a distribuição das oportunidades educacionais aos seus moradores. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou como metodologia a interpretação de dados estatísticos entrecruzados com informações sobre os bairros cariocas publicadas em periódicos de grande circulação. Foi possível concluir que a expansão do ensino secundário carioca obedeceu a mesma lógica do capital imobiliário, que atendeu aos moradores dos bairros com maior poder aquisitivo, e restringiu as oportunidades de escolarização secundária para os residentes dos distritos mais distantes e pobres da cidade, reforçando a desigualdade social. **Palavras-chave:** Distrito Federal. Expansão do ensino secundário. Capitalidade.

ABSTRACT

RIO, CAPITAL CITY AND THE EXPANSION OF HIGH SCHOOL (1940-1960)

This article presents an analytical overview of the expansion of high school in Rio de Janeiro, between the years 1940 and 1960. Based on the aspects that characterized the capitality of this city in this period, the analyses proposed here favored the center-periphery relations. The study related the process of metropolization with the expansion of secondary education, with the objective of understanding how the new organization of the space influenced the distribution of educational opportunities to its residents. The qualitative research used as methodology the interpretation of statistical data crossed with information about the districts of Rio de Janeiro published in journals of great circulation.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: pcoelho@puc-rio.br

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Assistente do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: jefics@puc-rio.br

It was possible to conclude that the expansion of secondary education in Rio followed the same logic as real estate capital, which served the residents of neighborhoods with greater purchasing power, and restricted the opportunities for secondary schooling for residents of the most distant and poor districts of the city, contributing to social inequality.

Keywords: Distrito Federal. Expansion of high school. Capitality.

RESUMEM

RIO, CIUDAD CAPITAL Y LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA (1940-1960)

Este artículo presenta una visión analítica de la expansión de la escuela secundaria en Río de Janeiro, entre los años 1940 y 1960. Basándose en los aspectos que caracterizaron la capitalidad de esta ciudad en este período, los análisis propuestos aquí favorecieron las relaciones centro-periferia. El estudio relacionó el proceso de metropolización con la expansión de la educación secundaria, con el objetivo de entender cómo la nueva organización del espacio influyó en la distribución de oportunidades educativas a sus residentes. La investigación cualitativa utilizó como metodología la interpretación de datos estadísticos cruzada con información sobre los distritos de Río de Janeiro publicada en revistas de gran circulación. Fue posible concluir que la expansión de la educación secundaria en Río siguió la misma lógica que el capital inmobiliario, que servía a los residentes de los barrios con mayor poder adquisitivo, y restringía las oportunidades de educación secundaria para los residentes de los distritos más distantes y pobres de la ciudad, contribuyendo a la desigualdad social.

Palabras clave: Distrito Federal. Expansión de la escuela secundaria. Capitalidad.

Rio de Janeiro, sua “capitalidade” e o ensino secundário

A partir dos anos 1930, houve o crescimento do ensino secundário no Brasil. Em todo o país, colégios e ginásios públicos, mas principalmente privados, foram inaugurados. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), a Reforma Francisco Campos, implementada por meio do Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1942a), sendo consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (BRASIL, 1932), e o Decreto-lei nº 4.244 (BRASIL, 1942b), de 9 de abril de 1942 – a Lei Orgânica de 1942 – impulsionaram esse processo, à medida que contribuíram para

a construção de uma estrutura institucional, “não somente adequada à função de preparação básica ao ensino superior, como também orientada para uma finalidade mais compreensiva do adolescente para uma sociedade que ia começar a fazer-se mais complexa e dinâmica” (SILVA, 1969, p. 280). Esse dinamismo estava diretamente associado ao processo de industrialização brasileira, por substituição de importações, em uma lógica apoiada no estímulo ao crescimento do mercado interno. A partir de 1940, essa nova lógica da economia nacional gerou uma inversão do local de moradia dos

brasileiros, que trocaram o campo pela cidade em busca de melhores postos de trabalho, que por sua vez demandavam maior qualificação.

Silva (1969, p. 314) destaca que “as análises do processo de expansão do ensino secundário nacional devem considerar as diversidades regionais que se ligam aos desequilíbrios do desenvolvimento econômico e social do país”. Sendo o tema deste artigo o desenvolvimento dos cursos secundaristas no Distrito Federal entre os anos 1940 e 1960, será utilizado o conceito de “capitalidade”. Segundo Freitag (2009) e Motta (2004), é possível caracterizar a “capitalidade” de uma cidade quando esta reúne condições para infundir um determinado espaço que se insere em um Estado. Neste sentido, a urbe é capaz de estabelecer hierarquias no interior do território que esta polariza: um centro que está hierarquicamente ligado a uma periferia. Por outro lado, a capital apresenta determinadas características, a saber, a liderança de determinados processos, a concentração da administração pública e de sua burocracia, a atração de correntes migratórias e a presença da intelectualidade. Tais esferas distintas colaboram para “alimentar dimensões do capital simbólico da cidade” (NUNES; MOURA, 2013, p. 98).

A cidade do Rio de Janeiro exerceu o papel de capital do Brasil por quase dois séculos. Desde a transferência da capital da colônia portuguesa do vice-reinado de Salvador para o Rio de Janeiro em 1793, a cidade foi palco das articulações políticas mais importantes, tendo em 1808 se tornado Corte e Capital da monarquia e do império português, mantendo sua posição após a independência e a proclamação da República. A “capitalidade” exercida durante muitos anos fez da cidade um espaço ímpar no país pela consequência da forte intervenção do Estado, que realizou reformas urbanísticas com o objetivo de torná-la uma referência de modernidade. Sendo assim, houve o aterramento de mangues e faixas litorâneas, a derrubada de morros, a abertura de túneis e a construção de pontes. Sevckenko (1998, p. 522) elenca outros fatores que intensificaram a visibilidade do

Distrito Federal no território brasileiro:

[...] o desenvolvimento dos meios de comunicação, o aprimoramento dos meios de transporte, a ampliação da imprensa ilustrada, a indústria fonográfica, o rádio e o cinema intensificaram esse papel da capital da República, tornando-a eixo de irradiação e caixa de ressonância das grandes transformações em marcha pelo mundo.

A criação do MESP dimensiona a concentração da burocracia educacional na cidade carioca. No Distrito Federal estavam concentradas as sedes de todos os órgãos do Ministério. Os serviços de inspeção administrativa e pedagógica estabelecidos pela Reforma Francisco Campos só existiam integralmente na capital:

A lei, infelizmente só pode ser posta em execução na capital, uma vez que as inspetorias Regionaes só podem ser organizadas, em virtude da lei que as estabeleceu, por pessoal habilitado em concurso. Ora, reduzidíssimo o número de inspetores de concurso... Portanto, foi impossível organizar outras Inspetorias Regionaes, além das duas que estão em funcionamento. Justamente por isso persiste ainda nos estados a inspeção puramente administrativa. Todavia é patente que só a fiscalização especializada dará resultados satisfatórios. O que na verdade interessa à nacionalidade é que se ministrem conhecimentos, que se instrua a mocidade e isso só poderá ser averiguado por inspetores nas diversas disciplinas do ensino secundário. (A SITUAÇÃO..., 1935, p. 4).

A construção da sede do MESP é outro referencial da “capitalidade” da cidade. Após a Revolução de 1930, o Estado comandado por Getúlio Vargas desejava divulgar a imagem de um Brasil novo. Neste sentido, os edifícios que abrigariam a estrutura da máquina burocrática deveriam ter tamanho e qualidade material que transmitisse a ideia de um Estado competente e inovador. Para a construção do prédio que abrigaria o novo ministério na Esplanada do Castelo foi convocado um concurso de anteprojetos arquitetônicos que, por um lado,

[...] atingiam setorialmente a sociedade, mobilizando-a em torno de questões que o ministro considerava relevante, por outro, davam uma feição democrática a relação entre

o Estado – promotor do concurso – e aqueles que se sujeitavam a um julgamento fundado em critérios técnicos, e não políticos. (LISSOVSKY; SÁ, 2000, p. 51).

O propósito era afirmar por meio da arquitetura do prédio o projeto político do Estado: “assentar as bases da nacionalidade, edificar a pátria, forjar a brasilidade” (LISSOVSKY; SÁ, 2000, p. 62).

A concentração de recursos e funções na cidade do Rio de Janeiro, através da ampliação do movimento de comercialização e da expansão portuária, associadas à importância conquistada pelo setor financeiro e pela produção imobiliária, atraiu correntes migratórias principalmente das regiões Norte e Nordeste, acelerando o ritmo de crescimento da população.

Quadro 1 – Crescimento da população do Distrito Federal

Ano	1942	1951	1960
População	1.764.141	2.377.000	3.307.000

Fonte: Distrito Federal (1956, p. 27).

A demanda por trabalhadores qualificados estimulou a criação de ginásios e colégios: em 1936, o número de estabelecimentos que ministravam ensino secundário no Distrito Federal era de 74 (DISTRITO FEDERAL, 1956); já em 1942, foram contabilizadas 381 instituições (INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). Segundo Lourenço Filho (1950), a matrícula por habitante na capital da República era de 224 alunos por 10.000 habitantes; no estado de São Paulo essa proporção era de 96; e no Paraná, de 72. Essa expansão não assegurou aos cidadãos cariocas o acesso ao ensino público: até o final dos anos de 1940, estava restrito ao Colégio Pedro II, de âmbito federal.

A capital também concentrava intelectuais responsáveis pela elaboração e circulação de modelos pedagógicos, muitos catedráticos do Colégio Pedro II. Esta instituição, criada em 1837, retrata o papel pioneiro da capital no campo educacional, pois se trata da primeira instituição pública¹ de ensino secundário brasileira, padrão para demais instituições e mantida até os dias atuais pelo Governo Federal. O Colégio Pedro II foi criado num contexto histórico em que a unidade de ensino era importante para a Nação, no sentido de mantê-la coesa e contribuir para a construção da sua

identidade nacional, projeto instituído no período Imperial brasileiro, no qual não apenas o Colégio, mas o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) tinham protagonismo. Na 1ª República, um dos fatos mais importantes ocorridos com relação ao ensino secundário é o estabelecimento da “equiparação”, idealizada como um meio de uniformizar o ensino secundário no país a partir de um padrão de qualidade. Concedida aos colégios que seguissem o plano de ensino do Colégio Pedro II, a equiparação implica a concessão de um privilégio: a habilitação aos cursos superiores mediante aprovação nos exames realizados nos próprios colégios, sem a necessidade, portanto, de prestar exames no Colégio-modelo.

A partir dos aspectos apresentados que caracterizaram a “capitalidade” do município do Rio de Janeiro entre 1940 e 1960, as análises sobre a expansão do ensino secundário aqui propostas irão privilegiar as relações centro-periferia. Neste sentido, o processo de metropolização do Distrito Federal desenvolvido entre 1940 e 1950 será uma referência para este estudo, com o objetivo de compreender como a nova organização do espaço do Distrito Federal influenciou a distribuição das oportunidades educacionais aos seus moradores. O artigo está dividido em três partes. A primeira seção trata sobre o processo de metropolização do Distrito Federal e os impactos na distri-

¹ Nesse contexto, o sentido do termo “público” é compreendido com “estatal”.

buição de ofertas culturais e oportunidades educacionais na cidade. A seguir será analisada a primeira fase da expansão do ensino secundário nos anos 1940. Ao final, relacionaremos os movimentos reivindicatórios dos estudantes e dos moradores na década de 1950 ao aumento do número de ginásios e colégios em todos os bairros da cidade.

Metropolização e expansão do ensino secundário no Distrito Federal

A Reforma Capanema, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942b) –, estabeleceu novas bases de organização do ensino secundário, que passou a ter como finalidades formar, em prosseguimento da educação oferecida no ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; dar preparação intelectual geral que pudesse servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro compreendia um só curso: o curso ginásial. O segundo compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Essa organização estrutural para o ensino secundário (BRASIL, 1942b) perdurou por quase trinta anos.

O curso ginásial, que tinha a duração de quatro anos, destinava-se a dar aos adolescentes os conteúdos considerados fundamentais do ensino secundário. O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, tinham por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial, nesse sentido, desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico concorria para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação era marcada por um

estudo maior de ciências. A conclusão, seja do clássico, seja do científico, possibilitava o acesso, mediante vestibular, a qualquer curso superior.

Com relação aos tipos de estabelecimentos de ensino secundário, havia, conforme estabelecido pela Reforma Capanema (BRASIL, 1942b), dois tipos de estabelecimentos, o Ginásio e o Colégio. Ginásio era o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo. Colégio era o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio de ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. O Colégio não podia eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados. Os estabelecimentos de ensino secundário não podiam adotar outra denominação que não a de Ginásio ou de Colégio. Trata-se de denominações vedadas a estabelecimentos de ensino que não se destinassem a oferecer o ensino secundário. Não era permitido que funcionasse no país estabelecimento de ensino secundário que fosse regido por legislação estrangeira.

Até 1945, não havia ginásios e colégios públicos municipais no Distrito Federal. Com exceção do Colégio Pedro II e do Colégio Militar, de âmbito federal, e do ginásio do Instituto de Educação, de administração municipal, as demais instituições eram todas privadas. É importante lembrar que em 1934 a capital adotou o modelo de Escola Técnica Secundária, que não era considerado como escolaridade em nível secundário pelo Decreto-lei nº 4.244 (BRASIL, 1942b). Até o final dos anos 1930, existiam 11 Escolas Técnicas de Ensino Secundário distribuídas da seguinte forma: duas no Centro, uma na zona sul, duas na zona norte e seis na zona suburbana. Em 1941, Pio Borges, Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, promoveu uma reforma no ensino municipal. Os cursos secundários foram suprimidos e as Escolas Técnicas Secundárias passaram a ministrar exclusivamente cursos profissionais. A reforma foi justificada pela necessidade do Distrito Federal em formar trabalhadores qualificados para a indústria:

Já não é mais possível recrutar operários para a grande indústria na massa deseducada e desinstruída. Para as carreiras liberais bastam e sobram os institutos federais e o ensino particular. O governo não tem o dever – que dizemos nós – não tem o direito de fabricar doutores. (INICIA-SE..., 1940, p. 13).

O relato de Pio Borges deixou claro que em sua administração os investimentos educacionais do Distrito Federal seriam nos ensinos primário e profissionalizante. A oferta de ensino secundário dependeria quase que exclusivamente do capital privado, uma vez que as instituições públicas permaneciam restritas ao Colégio Pedro II e às escolas militares. Neste contexto, a análise do processo de metropolização empreendido nesse período é importante, na medida em que, para Bourdieu (1997), o capital financeiro estabelece relações com espaço físico, determinando condições de apropriação dos demais tipos de capital (social e cultural). Assim, o grupo ou classe com posses de capital econômico pode passar a ocupar um lugar privilegiado no espaço social, portar uma distinção social. A proposta é refletir de que forma o processo de expansão do ensino secundário no Distrito Federal contribuiu para reforçar a instituição de espaços de distinção social.

A metropolização do Distrito Federal

Na década de 1940, o Distrito Federal era dividido administrativamente em 16 distritos que agregavam de três a quatro bairros. Neste período se intensificou o processo de metropolização que acentuou os contrastes entre as regiões central e metropolitana. A metropolização intensifica a dispersão, amplificando a distância entre o Centro e os bairros, tendo como consequência os processos de fragmentação urbana, segregação socioespacial e periferização das populações.

Durante o Estado Novo, o interventor do Distrito Federal e catedrático de Física do Co-

légio Pedro II, Henrique Dodsworth, realizou grande reforma urbana. Houve a abertura das Avenidas Presidente Vargas e Brasil, a duplicação do Túnel do Leme, a conclusão do Corte do Cantagalo, o alargamento da Avenida Tijuca, o término da demolição do Morro do Catete e o aterramento do Calabouço. Para Torres (2018), Getúlio Vargas, ao remodelar a cidade, pretendia transmitir para a nação a ideia de uma capital moderna e, ao mesmo tempo, incentivar a expansão do capitalismo industrial no Rio de Janeiro.

Ao longo da década de 1940, a especulação imobiliária no Distrito Federal pode ser verificada pelo número de licenças para a construção de prédios. As licenças concedidas para prédios com mais de três andares se concentraram em Copacabana, que se constituiu um bairro de classe média alta. Por outro lado, Oliveira e Lobo (1992) destacam que os problemas com habitação se agravaram durante a Segunda Guerra Mundial devido à expansão do operariado e à elevação do custo de construção. O rápido crescimento da população proletária vinda do Nordeste criou um déficit habitacional.

A ocupação dos subúrbios da cidade começa a se intensificar e a se consolidar, com base em iniciativas do Estado, do capital privado e do setor imobiliário. A expansão da E.F. Leopoldina Railway e inauguração da Avenida Brasil incentivaram a organização de pequenos núcleos habitacionais nos bairros mais distantes do Centro. Os Institutos Federais de Aposentadorias e Pensões firmaram acordo com a Prefeitura do Distrito Federal para a construção de conjuntos residenciais para moradores de favelas localizadas na zona sul. Entre os critérios para a escolha dos terrenos para as edificações estavam: facilidade e economia de transporte de preferência ferroviário, boas condições de salubridade e boa conformação topográfica, a proximidade dos centros industriais ou fácil acesso aos mesmos e o baixo custo unitário do terreno. Neste período, “apenas três dos 48 conjuntos residenciais construídos se situaram em áreas centrais, a grande maioria foi locali-

zada em regiões afastadas.” (OLIVEIRA; LOBO, 1992, p. 161)

Miyasaka (2016, p. 146), ao analisar esse processo, constata que parte dos subúrbios “deixou de ser essencialmente agrária, para

abrigar contingente considerável de trabalhadores da indústria”. Esse movimento populacional pode ser nitidamente percebido em alguns distritos, a saber, Vila Isabel, Méier, Penha, Madureira e Realengo.

Quadro 2 – Densidade da população por distrito

Densidade de população do Distrito Federal		
Distrito	1940	1950
Centro	11.544	8.907
Estácio	15.970	16.733
Laranjeiras	13.229	15.360
Botafogo	2.911	3.876
Copacabana	9.953	17.379
São Cristovão	6.802	7.426
Tijuca	1.805	2.239
Vila Isabel	12.901	17.702
Méier	5.746	7.105
Madureira	3.717	5.750
Penha	363	2.425
Jacarepaguá	267	405
Realengo	864	1.513
Campo Grande	716	352
Santa Cruz	106	155
Ilhas	811	1.065

Fonte: Distrito Federal (1956, p. 36).

Nos subúrbios, os terrenos mais próximos à estação do trem eram mais valorizados, criando uma hierarquia entre os imóveis. Pode-se dizer, então, “que a expansão das cidades, e no Rio de Janeiro não foi diferente, se deu orientada pela implantação das infraestruturas, especialmente por aquela de transporte público” (MAGALHÃES; IZAGA; PINTO, 2012, p. 23). Os trabalhadores com baixa renda viam nos lotes de terreno baratos em bairros industriais boas oportunidades de moradia. Nos jornais era comum o anúncio de projetos imobiliários para os mais pobres:

Visando cooperar para a solução do problema de moradia para maior número de habitantes das nossas grandes capitais, posso afirmar que Prolar foi a pioneira de um expressivo slogan concitando o povo a adquirir sua casa própria.

Estamos como um plano de loteamento de uma grande área no subúrbio de Irajá, para o que contamos esperar a boa vontade da Prefeitura,

principalmente com seu Departamento de Urbanismo, esperando que nos sejam dadas as facilidades indispensáveis à realização de um plano que ainda não foi até agora tentado no Brasil. Pretendemos concorrer com o nosso esforço para o embelezamento daquele aprazível subúrbio carioca, construindo cerca de 1600 modernos e confortáveis apartamentos, caso aprovado nosso projeto, para vendê-los a preços módicos. (MAIS FÁCIL..., 1953, p. 5).

Nos anos 1920, a literatura já registrava o imaginário social que a precariedade urbana da cidade estaria presente apenas no subúrbio, em oposição às zonas sul e central da cidade. Lima Barreto (2012, p. 185) define os distritos suburbanos cariocas como “o refúgio dos infelizes. Os que perderam o emprego, as fortunas, os que faliram nos negócios, enfim, todos os que perderam a sua situação normal vão se aninhar lá”. Esse autor lembra que nesses bairros “constituídos por um intrincado labirinto de ruas e bibocas é que vive a maior parte da

população, a cuja existência o governo fecha os olhos, embora lhe cobre atrozes impostos, empregados em obras inúteis e suntuárias noutros pontos do Rio de Janeiro” (BARRETO, 2012, p. 185).

As crônicas sobre a cidade demonstram que os problemas não se restringiam à zona suburbana. A constante falta d'água e a panes elétricas foram retratadas na marcha carnavalesca intitulada Vagalume, composta por Vítor Simon e Fernando Martins, em 1954. Ainda assim, é possível dizer que bairros de classe média alta localizados na zona sul eram mais urbanisticamente organizados e providos de equipamentos e serviços urbanos. O transporte público contava com linhas mais regulares de bonde e ônibus, que possibilitavam o acesso de seus moradores à região central.

A oferta de recursos culturais se concentrava no Centro, como o Teatro Municipal, o Teatro João Caetano, o Teatro Carlos Gomes, a Biblioteca Nacional e o Cinema Odeon. As regiões conhecidas como suburbanas, por margearem a linha férrea, apresentavam um

distanciamento social. Para Bourdieu (1997), os lugares no espaço social são definidos pelas posições geradas pela distribuição desigual do volume e da composição do capital (econômico, social e simbólico), as quais expressam as relações de dominação na sociedade entre as classes sociais.

As regiões suburbanas se constituíam espaços segregados, pois eram afastadas geograficamente do Centro. Seus moradores trocavam o sonho da casa própria pela exclusão dos serviços urbanos. Nos anúncios dos terrenos e casas eram valorizadas as linhas de ônibus existentes, a proximidade da estação de trem, a água encanada, as instalações de luz elétrica, mas não eram citadas a presença de escolas ou outras instituições culturais. Tinham pouca mobilidade urbana, pois os bairros dispunham de transporte precário, principalmente nos finais de semana, quando não havia expediente de trabalho. Ainda que houvesse distritos suburbanos que concentravam muitos cinemas como Méier e Madureira, não havia diversidade de ofertas culturais como teatros, museus e bibliotecas.

Quadro 3 – Recursos culturais por distrito – 1955

Recursos culturais no Distrito Federal			
Distrito	Cinema	Teatro	Volumes disponíveis em biblioteca
Centro	19	9	1.136.126
Estácio	2	0	4.034
Laranjeiras	3	1	184.963
Botafogo	6	0	166.524
Copacabana	14	4	12.660
São Cristóvão	3	0	8.650
Tijuca	5	0	54.152
Vila Isabel	4	0	47.763
Méier	22	0	32.126
Madureira	27	1	3.385
Penha	9	0	150.000
Jacarepaguá	3	0	14.604
Realengo	2	0	0
Campo Grande	5	0	4.590
Santa Cruz	4	0	4.540

Fonte: Distrito Federal (1956, p. 220).

Outro aspecto importante para a compreensão da realidade do Distrito Federal era a presença de favelas em bairros nobres da cidade. Assim, o índice da população escolarizada e alfabetizada na faixa etária dos 5 aos 14 anos não apresentavam grande disparidade, à medida que a população favelada era tão ou mais desprovida de condições que moradores de

bairros da zona norte e do subúrbio.

A população de escolarizados alfabetizados é maior nos distritos da zona sul e do centro, mas há distritos suburbanos como Méier e Penha com índices melhores que o distrito de Botafogo localizado na zona sul. Os piores índices são os dos distritos mais distantes da área central, a saber Campo Grande e Santa Cruz.

Quadro 4 – População de 5 a 14 anos alfabetizada por distrito em 1950

População de 5 a 14 anos alfabetizada no Distrito Federal em 1950			
Distrito	População total	População alfabetizada	Percentual
Centro	9.405	6.613	69,97%
Estácio	21.724	16.733	77,02%
Laranjeiras	21.079	14.884	70,61%
Botafogo	22.987	14.642	63,69%
Copacabana	15.470	10.784	69,70%
São Cristovão	12.831	8.546	66,60%
Tijuca	12.723	8.170	64,21%
Vila Isabel	39.073	25.980	66,49%
Méier	51.671	35.616	68,92%
Madureira	76.855	44.878	58,39%
Penha	27.263	17.527	64,28%
Jacarepaguá	21.645	12.331	56,96%
Realengo	48.068	25.836	53,74%
Campo Grande	19.058	8.885	46,62%
Santa Cruz	7.749	3.343	43,14%
Ilhas	7.558	4.271	56,50%

Fonte: Distrito Federal (1956, p. 174).

Os dados também revelam que, em geral, a população escolar, mesmo a dos subúrbios, apresenta resultados bem melhores que a média nacional.

Os anos 1940: a primeira fase da expansão

O quadro abaixo demonstra a distribuição de colégios e ginásios pelos distritos do Distrito Federal. Os distritos da zona sul eram Laranjeiras, Botafogo e Copacabana. A zona norte era composta pelos distritos da Tijuca e do Estácio. Os demais eram categorizados como

suburbanos.

Na região central, considerada como “marco zero” da cidade, estava localizado o Colégio Pedro II, instituição criada em 1837, mantida pelo governo federal, era considerada modelar para o ensino secundário nacional. O colégio conferia prestígio aos seus alunos e professores. Sua Congregação, formada por 21 professores, intelectuais como Fernando Antonio Raja Gabaglia (catedrático de Geografia e Decano da Congregação), Honório de Souza Silvestre (catedrático de Geografia) e Euclides de Medeiros Guimarães Roxo (catedrático de Matemática), possuía uma grande produção intelectual,

além de ser responsável pela elaboração dos programas e ocupar cargos importantes em

Ministérios, Secretarias e comissões, como a Comissão Nacional do Livro Didático.

Quadro 5 – Colégios e Ginásios por distrito

Colégios e Ginásios do Distrito Federal										
Distrito	1945					1955				
	Particular		Público		Total	Particular		Público		Total
	C	G	C	G		C	G	C	G	
Centro	3	3	1	0	7	8	7	1	1	17
Estácio	2	0	0	0	2	6	3	2	1	12
Laranjeiras	4	3	0	0	7	7	3	4	0	14
Botafogo	8	3	0	0	11	13	5	0	0	18
Copacabana	4	5	0	0	9	9	7	0	0	16
São Cristóvão	1	3	0	0	4	3	2	0	0	5
Tijuca	14	15	0	1	29	12	14	0	2	28
Vila Isabel	0	0	0	0	0	3	5	0	1	9
Méier	3	9	0	0	12	6	11	0	5	22
Madureira	2	1	0	0	3	2	4	0	2	8
Penha	2	1	0	0	3	5	11	0	0	16
Jacarepaguá	1	1	0	0	2	0	1	0	0	1
Realengo	0	0	0	0	0	0	4	1	2	7
Campo Grande	1	0	0	0	1	1	4	0	1	6
Santa Cruz	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Ilhas	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Total	45	44	1	1	91	76	81	9	17	183

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945, p. 290).

Para Massunaga (1989), do ponto de vista legal, no texto da Lei Orgânica do Ensino Secundário promulgada em 1942, o Colégio não era mais considerado padrão, embora isso não signifique o abandono do objetivo de uniformizar o ensino secundário, um dos principais objetivos do Ministro Gustavo Capanema. Não haveria lugar para o padronato do Colégio, num contexto em que se desejava implementar uma nova ordem política e social através do regime autoritário, centralizador de poderes e de decisões. Massunaga (1989, p. 147), ao entrevistar um professor que vivenciou este período, revela que “Capanema mostrava certa má vontade com relação ao Colégio”. Entretanto, essa situação parece ocorrer nos bastidores, uma vez que “no plano das relações formais e no trato público, durante o tempo em que se mantém a frente do Ministério, Capanema conserva relações respeitadas, de formal cordialidade e comparece ao Colégio em diversas

ocasiões” (MASSUNAGA, 1989, p. 147).

Como a única instituição pública de Ensino Secundário era o Colégio Pedro II, a expansão do ensino secundário na década de 1940 dependeu exclusivamente do capital privado. A lógica da dinâmica imobiliária impactou a distribuição de colégios e ginásios na cidade do Rio de Janeiro. A renda era o fator mais importante para atrair instituições particulares de ensino para os distritos. Como a Prefeitura do Distrito Federal não tinha uma política educacional de expansão do ensino secundário, os bairros com maior densidade populacional eram desassistidos deste nível de ensino. Os setores especulativos disponibilizaram aos moradores de bairros mais valorizados, com poder aquisitivo, a oportunidade de escolarização secundária, colaborando para o aumento da fragmentação social.

Copacabana era um bairro consolidado em que moravam as classes alta e média, com

boas fontes de emprego e serviços, como os funcionários públicos com melhores cargos e salários. Apenas os moradores deste distrito que tinham renda para pagar as mensalidades contavam várias possibilidades de acesso ao ensino secundário: instituições laicas, colégios religiosos tradicionais, ginásios e colégios que ofereciam os cursos clássico e científico. É importante destacar que a população residente em favelas desses distritos também era excluída dos cursos secundários. Nas páginas dos jornais destinadas aos anúncios imobiliários é possível encontrar ofertas de prédios luxuosos para a fundação de novos colégios pela iniciativa privada:

COPACABANA

Leilão luxuoso e grande prédio para residência próprio para embaixada ou colégio. Rua Raul Pompéia, 94.

O leiloeiro Paula Afonso venderá em leilão amanhã, 27 de maio de 1946, às 16 horas em frente ao mesmo, esplêndido prédio de excepcional construção, com interior decorado a ouro e vários trabalhos artísticos em relevo, esmerado acabamento, lindos lustres e lanternas francesas em bronze e cristal de bacarat. Salões ricamente decorados. Anúncio detalhado no Jornal do Comércio de domingo. (COPACABANA, 1946, p. 18).

Os donos de colégios também publicavam anúncios procurando terrenos para fundação de novas unidades de ensino:

Prédio para colégio

Conceituado colégio em Copacabana precisa comprar ou alugar nesse bairro ou em Ipanema grande prédio (ou dois prédios contíguos) para instalação de novo departamento. É indispensável uma área livre de pelo menos 400 metros quadrados e facilidade de condução. Gratifica-se que der informações aproveitáveis – Telefone 27-4797. (PRÉDIO PARA..., 1942, p. 12).

A abertura do Túnel do Leme aproximou os moradores do Distrito de Copacabana ao Distrito de Botafogo, que passou a ser conhecido como “bairro dos estudantes”, pois havia o maior número de ginásios e colégios, o que ampliava as ofertas de escolarização secundária.

As propagandas das instituições de ensino secundário nos dão pistas do perfil dos seus alunos, pois destacavam o acesso aos cursos universitários. O Instituto Juruena, por exemplo, que era localizado à Praia de Botafogo, enfatizava em seus anúncios, publicados em periódicos de grande circulação, a sua seção complementar: “cursos para todas as escolas superiores do paiz: Medicina, Medicina Veterinária, Pharmácia, Odontologia, Engenharia, Agronomia, Architectura, Chímica, Direito e Philosophia” (INSTITUTO..., 1940, p. 6).

Mesmo na zona norte, a fundação dos ginásios e colégios nos bairros obedeceu a lógica da especulação imobiliária; assim, os distritos mais valorizados pela proximidade ao Centro, e com moradores com maior poder aquisitivo, dispunham de mais instituições de ensino secundário. A Tijuca, por exemplo, tinha “ares de bairro burguês”. Possuía vários serviços privados, o maior cinema da América do Sul, o Olinda, clubes, hospitais e hotéis. Em anúncios de venda de apartamentos, a proximidade dos colégios e ginásios era destacada:

APARTAMENTOS

Rua Mariz e Barros

Vendo próximo ao Instituto de Educação, os dois últimos apartamentos de frente, com saleta 3 quartos, banheiro completo, cozinha, quarto e dependência de empregada, terraço com tanque e varanda.

Construção adiantada. Parte financiada (APARTAMENTOS, 1946, p. 18).

Edifício Gotin Maclair

Rua São Francisco Xavier, 116 e 118

Em bairro essencialmente familiar

Circundado pelos cinco estabelecimentos oficiais de Ensino Secundário do Distrito Federal: Colégio Militar, Instituto de Educação, Colégio Pedro II, Colégio Orsina da Fonseca e Escola Técnica Nacional. (EDIFÍCIO..., 1952, p. 10).

O bairro da Tijuca era o que tinha mais instituições de ensino secundário do Distrito Federal: ginásios e colégios públicos e particulares. O poder aquisitivo de seus morado-

res, assim como o sistema de transporte, que contava com bondes e ônibus, podem ser os motivos pelos quais vários mantenedores de colégios e ginásios se interessaram pelo bairro. Nos classificados também é possível encontrar anúncios de pessoas procurando prédios para fundar colégios:

Prédio na Tijuca

Precisa-se na Tijuca de prédio grande para a instalação de um colégio. Informações para o professor Veiga pelo telefone 38-6698. (PRÉDIO NA..., 1942, p. 13).

O Méier era um distrito do subúrbio que se diferenciava dos demais na zona suburbana. Segundo Schwarcz (2017), o Méier era o subúrbio mais próximo à região central, com muitos moradores que eram servidores do Estado. Esse perfil socioeconômico dos habitantes garantiu uma estrutura urbana melhor: contavam com uma variedade de comércio, cinemas e teatro. Por estas condições, o Méier ganhou o título de “capital do subúrbio”. Se destacava em relação às instituições educacionais, possuindo o mesmo número de ginásios e colégios que outros distritos localizados na zona sul.

Enquanto todos os distritos centrais, da zona sul e da zona norte, possuíam vários colégios e ginásios, havia distritos na zona suburbana que não contavam sequer com uma instituição de ensino secundário, como Realengo e Santa Cruz:

Pasme o leitor com isso! Em Santa Cruz não existe uma escola secundária!

Para cursar a escola de humanidades a juventude local tem que vencer a distância de 60 quilômetros percorridos, aliás de modo mais enfadonho por estradas cheias de sulcos e que evidenciam o imperdoável descaso das autoridades municipais por uma localidade em pleno Zenith de um desenvolvimento agrícola que honra a população do denominado sertão carioca. (SEM ESCOLA..., 1941, p. 2).

Outros distritos como Jacarepaguá e Campo Grande dispunham de apenas uma instituição de ensino secundário.

Nesse sentido, é importante perceber que Vila Isabel, sendo distrito operário e muito

povoado por concentrar muitas fábricas, não ofertava aos seus moradores nenhuma opção de colégio ou ginásio. Essa escassez de colégios e ginásios em bairros com grande densidade populacional demonstra que os mantenedores de colégios não tinham interesse pelos distritos populosos, mas pobres e afastados do Centro, porque dificilmente obteriam lucro com suas atividades.

A ausência de instituições públicas municipais em todos os distritos representa a impossibilidade das camadas populares de acesso ao ensino secundário. Distantes do Centro e com transporte precário, ou moradores de favelas na zona sul, os estudantes não tinham alternativa caso não pudessem pagar as mensalidades dos poucos ginásios e colégios próximos a suas residências.

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Secundárias da Prefeitura do Distrito Federal, até o final da década de 1930, tinham um papel muito importante, na medida em que se tornavam a única possibilidade disponibilizada pelo Estado para que os estudantes prosseguissem os estudos após o primário, mesmo que na modalidade técnico-profissional.

Luchmann (2011) destaca as diferentes estratégias presentes nos repertórios de ação dos movimentos sociais: piquetes, marchas, demonstrações, ocupações, bloqueios, abaixo-assinados, panfletagem, reuniões políticas, cartas, declarações na imprensa e *lobbies*. Os participantes destas ações contestadoras escolhem seus artifícios a partir das oportunidades do contexto. Quando Pio Borges propôs a extinção dos cursos secundários nas escolas técnicas, os alunos fizeram denúncias aos jornalistas para que sua luta pela manutenção dos ginásios ganhasse visibilidade e o apoio da população: “O Radical, atendendo ao que lhes pediram os referidos alunos da Escola Amaro Cavalcanti, pos-se desde logo em contato com alta personalidade do ensino municipal, que nos deu as seguintes explicações, que refletem com segurança a orientação do Coronel Pio Borges” (NÃO HÁ..., 1940, p. 2).

Com o fim do Estado Novo, os jornais passaram a apresentar matérias sobre a reivindicação dos cariocas para que fossem criados ginásios públicos. Neste sentido, é possível notar a resistência da Secretaria de Ensino Técnico Profissional à abertura de ginásios que não tivessem curso profissionalizante. Em 1947, o Decreto Municipal nº 8.976 (DISTRITO FEDERAL, 1947), de 16 de outubro de 1947, estabelece que nos ginásios nos quais houvesse oficinas, a frequência a estas era obrigatória a todos os alunos matriculados.

Em 1946, foram inaugurados dois ginásios municipais que não eram técnicos: o Ginásio Municipal Barão do Rio Branco, em Madureira, e o Ginásio Benjamin Constant, em Santa Cruz. A inauguração destes estabelecimentos indicava o início de uma mudança na orientação da política educacional do Distrito Federal e representou uma conquista dos moradores desses distritos suburbanos, que não contavam com instituições públicas de ensino secundário.

Os ginásios iniciaram suas atividades em condições precárias. Os jornais publicaram, ainda no primeiro ano de funcionamento do Ginásio Rio Branco, as denúncias de pais alunos que estavam indignados com a falta de professores:

Venho pedir-lhe a fineza de reclamar contra a grave situação em que se acha o Ginásio Barão do Rio Branco de Madureira, que inaugurado pelo Prefeito Filadelfo Azevedo, em fevereiro último até hoje não tem o corpo docente completo faltando muitos professores entre eles o de Francês, de Desenho e de outras matérias. Não houve nenhuma aula até hoje dessas matérias embora estejamos na época de provas parciais, o que motivou uma reclamação do Ministério da Educação para que completasse o corpo de docente até julho vindouro, sob pena de ser fechado o ginásio, onde os 400 alunos estão esperando o ensino gratuito anunciado pela Prefeitura. (CONTINUA..., 1946, p. 2).

Entre os fatores que prejudicaram o funcionamento dos ginásios municipais estava a falta de um prédio próprio, pois foram erguidos nas dependências de outras escolas, e a falta de mobilidade urbana, já que a ligação entre o Centro

e os distritos suburbanos era feita apenas por trem, com horários restritos, o que dificultava o acesso dos professores às instituições:

Por ofício designado ao diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, o prefeito atendendo ao pedido da Secretaria Geral da Educação e Cultura, consultou aquela entidade sobre a possibilidade de ser acrescentado para transporte de professores com exercício na zona do ramal de Santa Cruz, mais um carro especial que parte da estação D. Pedro II às 6:15 com destino a Santa Cruz, exclusivamente destinado a condução e funcionários do Ministério da Aeronáutica e cujo horário tornaria possível as referidas professoras manter a regularidade e a frequência regulares nas escolas. (TREM..., 1947, p. 5).

Os relatos transmitem a sensação de que os estudantes estavam sempre ameaçados em relação ao funcionamento dos ginásios municipais. Ao mesmo tempo, nos dão indícios que o ensino secundário não era uma prioridade da Prefeitura do Distrito Federal. A cada início do ano letivo os problemas se acumulavam: a falta de professores, os prédios inacabados, a falta de mobiliário, os poucos materiais didáticos. Muitas vezes, as demandas só eram atendidas ao final do primeiro semestre, comprometendo a aprendizagem dos alunos.

O processo de reorganização do ensino no Distrito Federal iniciou com o fim do Estado Novo e se intensificou em 1948, com a assinatura de um decreto municipal que substituiu o ensino industrial das escolas técnicas da Prefeitura pelo curso ginásial, mantendo-se a obrigatoriedade da frequência dos alunos às oficinas existentes nas referidas escolas. O Prefeito Ângelo Mendes de Moraes assim justificou sua decisão:

[...] o ensino básico popular não deve terminar na escola primária e, que de acordo com a experiência pedagógica moderna não é aconselhável iniciar os cursos de especialização profissional logo após o primário, devendo-se assim substituir o referido ensino por outro que assegure aos adolescentes uma formação mais desenvolvida e que lhes proporcione na idade própria, o ensejo de escolher uma carreira adequada às suas vocações. (REORGANIZAÇÃO..., 1947, p. 2).

Os anos 1950

Nos anos 1950 ocorreu um aumento considerável do número de colégios e de ginásios em todos os distritos. Neste processo destacamos que o maior crescimento se deu proporcionalmente no número de instituições privadas. Outros aspectos importantes foram o aumento de unidades do Colégio Pedro II e a reorganização do ensino secundário do Distrito Federal, que criou ginásios e colégios municipais.

O final da década de 1940, no Distrito Federal, foi marcado pelo aumento do custo de vida: alimentação, transporte, habitação, vestuário, higiene, transporte e combustível. A classe operária tinha que se submeter a um intenso ritmo de trabalho para assegurar condições mínimas de sobrevivência. Entre os anos de 1951 e 1954 houve uma onda de greves, motivadas pela contenção salarial praticada pelo governo, pelos constantes cortes de energia, que obrigava a redução de turnos e diminuição de salários, a precariedade dos transportes e o aumento dos aluguéis. Também é possível verificar a insatisfação das camadas médias urbanas com a falta de oportunidades educacionais no Distrito Federal, em especial no ensino secundário.

O período de expansão do Colégio Pedro II se inicia nos anos 1950, com a criação, em 1952, das Unidades Norte e Sul, atuais Unidades Engenho Novo e Humaitá, respectivamente:

Cumprindo o programa que se traçou de promover a difusão do ensino no país de todos os níveis criando facilidades para os que desejam realmente aprender, o Ministro Simões Filho a frente de uma pasta que se vem caracterizando por uma atividade bem orientada em harmonia com as diretrizes do governo, tomou uma decisão das mais louváveis ao ordenar as providências para o desdobramento do Colégio Pedro II em duas novas seções: a da zona sul e a da zona norte possibilitando assim melhores oportunidades para estudantes saídos de dois dos mais densos núcleos de população dessa capital. (MAIS DE..., 1952, p. 2).

Todos os anos, o concurso de admissão reunia muitos candidatos. Vários vinham de dis-

tritos distantes da região central para estudar no tradicional colégio. No entanto, a aprovação na rigorosa prova não era o único desafio a ser vencido pelos jovens estudantes:

Neste primeiro contato com as bancas examinadoras, os 1300 candidatos aos cursos do tradicional colégio viveram um instante decisivo para suas esperanças dada a sua condição eliminatória da matéria em pauta. Os exames iniciados ontem deveriam ter começo às 8 horas. Todavia devido as dificuldades de condução devido ao mau tempo e com o propósito de não prejudicar os que moram longe, o diretor do colégio professor Gildásio Amado determinou uma tolerância de duas horas. E foi mandando servir café com biscoitos, amenizando assim a longa espera dos que chegaram cedo. (CANDIDATOS..., 1951, p. 8).

No movimento de expansão do colégio, a carência de colégios e a dificuldade que os estudantes tinham para se locomover para a região central foram fatores importantes para a escolha dos bairros em que seriam instaladas as novas unidades:

A dependência do Colégio Pedro II, cuja criação foi sugerida para atender aos educandos que residem afastados do centro urbano ficará localizado entre Vila Isabel e Engenho Novo, nas proximidades do Jardim Zoológico. O prédio em questão ainda se encontra ocupado. (NO ENSINO, 1951, p. 4).

Em 1962, a instituição já contava com 863 professores das várias categorias, conforme o Anuário do Colégio Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 1963), referente ao período de 1951 a 1961, publicado em 1963.

Fechando o 1º ciclo de expansão do Colégio, a Unidade Tijuca é criada em 1957 e teve como justificativa a demanda por matrículas de ingresso na 1ª série do Curso Secundário (atual 6º ano do ensino fundamental), por meio do Histórico Exame de Admissão.

Por determinação do Presidente Kubitschek foi alugado o Colégio Felisberto Menezes para abrigar cerca de 600 alunos aprovados no concurso para a primeira série ginásial no Pedro II, e que por falta de vagas não seriam matriculados esse ano.

O Colégio Felisberto Menezes funcionará inicialmente como uma extensão do Colégio Pedro II na Tijuca até ser adquirido pelo governo e transformado em anexo daquele tradicional estabelecimento de ensino.

O diretor do externato do Pedro II, sr. Clóvis Monteiro declarou que as aulas no Colégio Felisberto Menezes terão início provavelmente ainda essa semana no turno da tarde. Posteriormente todo o prédio ficará a disposição do Pedro II, quando então passarão a funcionar os demais turnos.

Pais de alunos agradecidos ao Presidente Juscelino Kubitschek pela sua providencial e patriótica decisão, hoje às 11 horas, concentraram-se diante do Colégio Pedro II, para homenagear o presidente e propor que o novo anexo do Pedro II seja denominado Juscelino Kubitschek. (ACABOU..., 1957, p. 2).

Essas três seções (Norte, Sul, Anexo Tijuca) tiveram uma extraordinária procura, obrigando o Colégio Pedro II a estabelecer três turnos de aulas. É possível verificar o crescimento do número de matrículas a partir dos quadros a seguir:

Quadro 6 – Alunos Matriculados no Colégio Pedro II no Período de 1940 a 1945

Ano	Nº de matrículas
1940	2.921
1941	3.160
1942	4.098
1943	4.083
1944	4.018
1945	3.556

Fontes: Fundação Getúlio Vargas (2019).

Quadro 7 – Alunos Matriculados no Colégio Pedro II no Período de 1955 a 1960

Ano	Nº de matrículas
1955	3.856
1956	5.205
1957	5.847
1958	6.690
1959	7.863
1960	10.269

Fontes: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Colégio Pedro II (1963).

Cada uma das seções teve a sua administração orientada por professores do quadro de Catedráticos e, posteriormente, por outros membros do magistério escolar. Receberam, portanto, os professores da geração dos anos 1950, mas havia nitidamente ainda presente a geração anterior.

No início da década de 1950, os moradores de vários distritos do Distrito Federal reivindicavam a construção de ginásios e colégios próximos a suas casas. Os moradores de Marechal Hermes colheram assinaturas para reivindicar não só a construção do ginásio, mas a localização que melhor lhes atenderia:

Tendo Prefeito João Carlos Vital determinado providências para a construção de um ginásio municipal em Marechal Hermes, com capacidade para 12 classes, os moradores daquele subúrbio enviaram àquela autoridade um memorial com 2 mil assinaturas agradecendo a iniciativa e solicitando ao governador da cidade, o aproveitamento de prédio em construção a rua Jurriaré, que melhor atenderá às necessidades dos moradores locais ao invés de localizar o ginásio a rua Capitão Rubens como foi autorizado por s.excia. (MARECHAL..., 1951, p. 8).

Os jornais cariocas que tinham um posicionamento político contrário ao prefeito disponibilizavam espaços privilegiados para publicação de matérias, que divulgavam as denúncias de moradores como a falta de água, de luz, de pavimentação das ruas e a demanda por vagas no ensino secundário. A notícia a seguir foi publicada na coluna Gerico, do Correio da Manhã. O jornalista Bueno Filho escrevia em sua coluna as irregularidades delatadas por moradores dos bairros, que escreviam cartas solicitando sua visita.

Novos problemas em Oswaldo Cruz.
Ruas pavimentadas mas sem iluminação.
O ginásio inacabado vem fazendo muita falta aos moradores.
Não há em Oswaldo Cruz, daquele lado, escolas primárias. Os alunos vão longe. Mais de 20 minutos a pé, atravessando ruas de tráfego intenso sujeito a riscos de atropelamentos. Por outro lado nem sempre as mães podem levar seus filhos á escola, pois isso exige grande sacrifício

em face dos seus afazeres domésticos. Se não existem escolas públicas, particulares é o que não faltam, particularmente na Avenida Ernani Cardoso. Lá os pais que não raro tem cinco filhos na idade escolar, deixam parte do pouco que ganham e que certamente irá fazer falta em casa. O bom número de estabelecimentos particulares nada mais é do que uma consequência da falta de escolas municipais.

As dificuldades para os pais aumentam com a idade dos filhos. No ginásio os preços cobrados são mais caros, e raros são os que podem manter mais de um filho nos ginásios particulares, notadamente no ano em curso com a elevação dos preços nesses estabelecimentos de ensino, o que vem acarretando grande número de reclamações.

Se o ginásio da rua Jaguaré tivesse sido concluído, de acordo com fora planejado, estaria agora em funcionamento. Abrigando algumas centenas de brasileiroinhos que estão sacrificados, impossibilitados de estudar. (BUENO FILHO, 1952, p. 1).

O relato sobre a dificuldade dos pais para pagar as mensalidades, motivo pelo qual muitos tinham que tirar seus filhos dos ginásios particulares, se repetiu em várias reportagens, dando indícios que esse fator tenha estimulado a organização de movimentos pela construção de ginásios públicos no Distrito Federal.

Sabe a Prefeitura e mais do que ninguém que que alunos saem das escolas públicas primárias e acabou-se salvo quando os seus pais podem arcar com as grandes despesas que se fazem necessárias à manutenção de um rapaz no ginásio. Quando a família tem um só filho isso ainda é possível. Mas quando são numerosos não qualquer esperança. No entanto a municipalidade tem conhecimento da existência de milhares de famílias pobres, as que residem em favelas próximas, as grandes favelas da cidade, aliás como a da Rocinha, a da Praia do Pinto, da Gávea e outras. (HÁ TRÊS..., 1956, p. 4).

Os jornais também passaram a publicar com regularidade as ações de outro elemento que reforçou a luta pelas instituições secundaristas: o movimento estudantil, liderado pela Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários (AMES) e pela União Nacional dos Estudantes

(UNE). Em 1953, realizaram uma campanha pelo congelamento das mensalidades, que teve uma passeata que reuniu mais de dois mil jovens secundaristas:

Os estudantes secundários estão de parabéns pela magnífica demonstração de unidade realizada sexta-feira com a jornada de protesto. Mais uma vez a AMES demonstrou sua qualidade incontestável de vanguardeira das causas estudantis. Assim estudantes e suas entidades deverão agir para o futuro. Estou certo que todos nós jovens estudantes, trilhando o caminho da unidade e da confraternização iremos até a vitória. Na verdade neste momento tudo nos une para conseguirmos melhores oportunidades de estudo para a juventude de nosso país. (MANIFESTO..., 1953, p. 8).

Em 1954 houve a continuidade do processo de reorganização da rede de ensino pública do Distrito Federal. Ocorreu o investimento na criação de ginásios e mais escolas técnicas passaram a ministrar apenas o ensino secundário, tirando a nomenclatura Escola Técnica Secundária, passando a ser nomeadas como Ginásio Municipal:

Algumas escolas técnicas passaram ministrar apenas o ensino secundário, tirando a nomenclatura Escola Técnica passando a ser assim nomeadas: Ginásio Municipal João Alfredo, Ginásio Visconde de Cairu e Ginásio Municipal Bento Ribeiro. Outros Colégios permaneceram ministrando apenas o Ensino Secundário: Ginásio Professor Daltro Santos, Ginásio Professor Clóvis Monteiro e os Colégios Municipais Prefeito Mendes de Moraes, Paulo de Frontin e Barão do Rio Branco. (RESTABELECIDO..., 1954, p. 4).

Essa reorganização beneficiou principalmente os distritos suburbanos como Méier, Santa Cruz, Campo Grande, Jacarepaguá e Realengo, onde foram inaugurados ginásios municipais. Outra ação importante no processo de expansão do ensino secundário municipal foi a criação de ginásios noturnos, que visavam ao aproveitamento de prédios escolares, com instituição do terceiro turno, assim como o atendimento às demandas dos jovens trabalhadores.

O crescimento do número de ginásios e colégios particulares em todos os distritos da cida-

de demonstra que a criação de instituições de ensino secundário municipal não foi suficiente para suprir a carência de vagas. Por outro lado, as publicações denunciavam a precariedade do funcionamento de unidades escolares públicas secundaristas recém-inauguradas.

O ensino municipal está agora com uma exigência muito engraçada. Não achamos outro adjetivo para o caso. Afinal, nos tempos de hoje nada mais admira. O fato é o seguinte: o diretor do ginásio municipal de Bangu está exigindo dos alunos um banco para uso nas aulas, pois o estabelecimento não dispõe de mobiliário. Quem não levar banco, não se matricula. (ALEGRIA..., 1952, p. 5).

A associação dos ex-alunos do 'João Alfredo' que é presidida pelo Coronel Milton atual Diretor da Penitenciária do D.F. há cerca de um mês entregou a um mês ao Prefeito Negrão de Lima, detalhado memorial expondo a situação deplorável que se encontra a tradicional instituição, mas até aqui não foi tomada nenhuma medida para recuperar o estabelecimento. O Ginásio João Alfredo está localizado a Avenida 28 de Setembro, 109, não tem instalações sanitárias, nem bebedouros. As telhas em raríssima exceção não se acham quebradas, o que permite quando chove o prédio ficar todo alagado. (PEDEM..., 1956, p. 2).

Os alunos que conquistavam a vaga por meio de concursos disputados, ao iniciar as aulas, se deparavam com muitos problemas: o péssimo estado de conservação dos prédios, a falta de professores, cortes de energia e de água. A luta não terminava quando um ginásio ou colégio público era inaugurado no bairro; ao início de cada ano, pais, responsáveis e alunos tinham que começar uma nova batalha para assegurar condições mínimas para funcionamento da unidade escolar.

Considerações finais

O jornalista Genolino Amado publicou diariamente, entre 1943 e 1944, em um periódico de grande circulação, "As crônicas do Rio". Nestes textos diários o escritor tenta definir o cotidiano de uma cidade cheia de contrastes:

Da Tijuca a Ipanema, em sua viagem distraída, Aníbal Machado viu o drama dos garotos soltos na rua, o drama da mocinha que vem trabalhar na cidade, a tragicomédia dos velhos burocratas que tanto se angustiam com o livro do ponto como com a última batalha da Europa. Viu em cinquenta minutos de passeio, os cinquenta anos de transformação social que se desenrolam da Praça Saenz Pena à Praça General Osório, entre a jovem de Haddock Lobo que ainda estuda piano e girl americanizada de Copacabana que saracoteia ao som do swing rodando na vitrola. (AMADO, 1946, p. 67).

Ao final da década de 1930, o Distrito Federal atraía muitas pessoas. Muitos turistas do Brasil e do mundo chegavam todos os dias, buscando conhecer suas belezas naturais, que lhe deram o título de "Cidade Maravilhosa". Eram muitos os lugares concorridos do Distrito Federal: as praias, o Cristo Redentor, inaugurado em 1931, a Cinelândia e o Teatro Municipal.

Muitos migrantes também são atraídos para o Rio de Janeiro, mas por outros motivos. Afugentados pela seca, nortistas e nordestinos buscavam empregos nas indústrias e na construção civil. Boa parte desses migrantes encontrava serviço na construção civil, as construtoras cresciam, impulsionadas pela especulação dos espaços nos bairros. Foram definidas fronteiras simbólicas: a gare da Central do Brasil e a Avenida Brasil, que separavam os subúrbios do Centro e da zona sul.

Os projetos de vida desenhados pelo Estado aos seus moradores são bem diferentes. A análise dos dados sobre o ensino secundário nas décadas de 1940 e 1950 demonstrou isso. Uma primeira constatação é a falta dos investimentos públicos na construção de escolas secundárias. A Prefeitura do Distrito Federal tinha uma posição clara em relação à escolarização da sua população: deveria se restringir aos ensinos primário e profissionalizante. O ensino secundário, destinado a formar uma elite, era considerado pouco útil aos serviços do Estado. É interessante pensar que como uma metrópole, o Distrito Federal concentrava as instituições renomadas do país, como

o Colégio Pedro II e o Colégio Militar, e isso seria suficiente para construir seus quadros intelectuais. Até 1947, quando foi inaugurado o primeiro ginásio municipal, os cariocas que não pudessem arcar com as mensalidades de instituições particulares encerravam seus estudos após o primário.

A declaração do Secretário de Educação do Distrito Federal deixava clara a intenção de que apenas a iniciativa privada ofereceria o ensino secundário. Neste sentido, o processo de metropolização intensificado nas décadas de 1940 e 1950 determinou quais seriam os bairros que iriam ter ginásios e colégios, pela capacidade de seus moradores de arcar com as mensalidades. Os salários dos trabalhadores não lhes deixavam muitas escolhas: as favelas, uma resistência dos mais pobres em permanecer na zona sul, ou os subúrbios. Ao buscar a moradia própria nesses espaços, os residentes abriam mão de benefícios como escolas, hospitais, bibliotecas, teatros e museus. O formato de expansão reforçava as desigualdades socioeconômicas, na medida em que excluía seus moradores, já segregados espacialmente pela distância do Centro e pela rede de transporte precária, de qualquer possibilidade de escolarização secundária. Havia distritos em que não havia nenhuma instituição de ensino secundário. Neste sentido, a organização do território reforçava a desigualdade.

Ainda que os ensinos primário e profissionalizante permanecessem como prioritários para a Prefeitura do Distrito Federal, a partir do final da década de 1940 foram fundados os primeiros ginásios municipais, uma conquista de grupos de moradores organizados que se mobilizaram por maiores oportunidades educacionais. Neste sentido, é importante destacar que a maior parte das unidades escolares públicas de ensino secundário foi aberta nos subúrbios, após campanhas em jornais, passeatas e mobilização política junto aos vereadores. O movimento estudantil foi outro fator importante, que fortaleceu as conquistas em prol do ensino secundário público.

A análise da distribuição dos ginásios e colégios pelos distritos cariocas ao final da década de 1950 revela que a expansão de oportunidades de escolarização secundária foi pequena. Neste período, havia distritos populosos sem instituições públicas de ensino secundário como Penha e Jacarepaguá. O número de colégios e ginásios particulares era muito maior do que os públicos em todas as regiões da cidade. Houve aumento muito maior das instituições privadas do que públicas. Neste sentido, é interessante notar que os mantenedores criaram estratégias para se instalar nos bairros mais pobres, construindo prédios mais simples, com menos recursos e diminuindo o salário dos professores. Por outro lado, o crescimento do número de ginásios particulares demonstra que a Prefeitura estava longe de atender à demanda da população por escolarização neste nível de ensino. Os suburbanos e os moradores pobres da zona sul que conseguiram permanecer na escola após a conclusão do ensino primário continuaram enfrentando dificuldades para pagar as mensalidades de colégios próximos às suas residências, mas distantes das suas realidades econômicas. Para os que prestavam disputados concursos, a luta não se encerrava com a matrícula; a cada início de ano letivo a mobilização era permanente para assegurar as condições mínimas para o início das aulas.

REFERÊNCIAS

- A SITUAÇÃO do ensino secundário no Distrito Federal. **A Noite**, Rio de Janeiro, p. 4, 27 maio 1935.
- ACABOU o Presidente com os excedentes do Colégio Pedro II. **A Noite**, Rio de Janeiro, p. 2, 27 mar. 1957.
- ALEGRIA dos carpinteiros. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, p. 5, 30 mar. 1952.
- AMADO, Genolino. **Inocentes do Leblon**. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1946.
- APARTAMENTOS. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 18, 26 maio 1946.
- BARRETO, L. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *In*: BRASIL. **Coleção das Leis de 1931**. Atos do Governo Provisório: Decretos de janeiro a abril. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. v. 1. p. 470-482. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao5.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *In*: BRASIL. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1932**. Atos do Governo Provisório (janeiro a março). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932. v. 1. p. 11-32. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao5.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *In*: BRASIL. **Coleção das Leis de 1942**: Atos do Poder Executivo (Decretos-Leis de Janeiro a Março). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942b. p. 20-37. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao6.html>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU, P. (coord). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BUENO FILHO, Luiz. Novos problemas em Osvaldo Cruz. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 1, 16 mar. 1952.
- CANDIDATOS em profusão. Rio de Janeiro, **A Manhã**, p. 8, 10 fev. 1951.
- COLÉGIO PEDRO II. **Anuário do Colégio Pedro II**. Vol. XVI (1951-1961). Rio de Janeiro, 1963.
- CONTINUA sem professores. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 2, 22 jun. 1946.
- COPACABANA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 18, 26 maio 1946.
- DISTRITO FEDERAL. **Decreto Municipal nº 8.976, de 16 de outubro de 1947**. Rio de Janeiro, 1947.
- DISTRITO FEDERAL. **Anuário Estatístico do Distrito Federal 1951/1955**. Ano XVII. Rio de Janeiro, 1956.
- EDIFÍCIO Gotin Maclair. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 10, 02 set. 1952.
- FREITAG, B. **Capitais migrantes e poderes peregrinos: o caso do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Papyrus, 2009.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). CPDOC. **Arquivo Gustavo Capanema G C 35. 10.18/1, pasta V – 11, série g. Rio de Janeiro, 2019**.
- HÁ TRÊS anos em demanda judicial. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 4, 02 set. 1956.
- INICIA-SE a mais ampla reforma educacional do Distrito Federal. **O Radical**, Rio de Janeiro, p. 13, 24 nov. 1940.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 1960**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.
- INSTITUTO Juruena. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 6, 06 mar. 1940.
- LISOVSKY, Maurício; SÁ, Paulo Sérgio Moraes. O novo em construção: o edifício-sede do Ministério da Educação e Saúde e a disputa do espaço arquitetável nos anos 1930. *In*: GOMES, Ângela de Castro. **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 49-71.
- LOURENÇO FILHO, Manoel. Alguns elementos para o estudo dos problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XIV, n. 40, set./dez. 1950.
- LUCHMANN, Lígia Helena Hann. Associações, participação e representação: combinações e tensões. **Lua Nova**, São Paulo, n. 84, p. 352-364, 2011.
- MAGALHÃES, Sérgio; IZAGA, Fabiana; PINTO, A. **Cidades: mobilidade, habitação e escala: um chamado à ação**. Brasília, DF: Confederação Nacional da Indústria (CNI), 2012. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/publicacoes-e-estatisticas/publicacoes/2012/09/1,5580/cidades-mobilidade-habitacao-e-escala-um-chamado-aacao.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- MAIS DE duas mil vagas nas novas seções do Pedro II. **A Manhã**, Rio de Janeiro, p. 2, 07 fev. 1952.
- MAIS FÁCIL a compra da casa própria com os financiamentos do pós-guerra. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, p. 5, 15 jan. 1953.
- MANIFESTO da União Carioca dos Estudantes Secundários. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 8, 28 mar. 1953.

- MARECHAL Hermes terá um ginásio municipal. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, p. 8, 07 out. 1951.
- MASSUNAGA, Magda Rigaud Pantoja. **O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1989.
- MIYASAKA, C. R. **Os trabalhadores e a cidade: a experiência dos suburbanos cariocas (1890-1920)**. 2016. 328 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2016.
- MOTTA, M. **Rio, cidade-capital**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NÃO HÁ razões para aflições. **O Radical**, Rio de Janeiro, p. 2, 23 nov. 1940.
- NO ENSINO. **A Manhã**, Rio de Janeiro, p. 4, 08 maio 1951.
- NUNES, Brasilmar Ferreira; MOURA, Heitor Vianna. Imaginário urbano e conjuntura no Rio de Janeiro. **URBE – Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 5, n. 1, p. 91-105, jan./jun. 2013.
- OLIVEIRA, Antonio; LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. O Estado Novo e o sindicato corporativista 1937-1945. In: LOBO, Eulália Maria Lahmeyer (org.). **Rio Janeiro operário: natureza do Estado, a conjuntura econômica, condições de vida e consciência de classe 1930-1970**. Rio de Janeiro: ACESS, 1992. p. 102-193.
- PEDEM em memorial a Negrão que seja recuperado J. Alfredo. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, p. 2, 20 nov. 1956.
- PRÉDIO NA Tijuca. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 13, 17 maio 1942.
- PRÉDIO PARA colégio. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 12, 27 maio 1942.
- REORGANIZAÇÃO do ensino. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 2, 17 out. 1947.
- RESTABELECIDO o ensino industrial nos educandários da Prefeitura. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 4, 20 out. 1954.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, out. 1945.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto, o centro e os subúrbios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 123-142, set./dez. 2017.
- SEM ESCOLA secundária. **O Imparcial, Rio de Janeiro**, p. 2, 05 out. 1941.
- SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 7-48.
- SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- TORRES, Pedro Henrique Campello. Avenida Brasil – tudo passa quem não viu. Formação e ocupação do subúrbio rodoviário no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 287-303, maio/ago. 2018.
- TREM para Santa Cruz. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 5, 04 jun. 1947.

Recebido em: 14/04/2020
Aprovado em: 24/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ENSINO SECUNDÁRIO NO PARANÁ: EXPANSÃO E TRANSFORMAÇÃO (1940/1950)

*Sergio Roberto Chaves Junior (UFPR)**
<http://orcid.org/0000-0002-2845-2776>

RESUMO

Texto apresenta questões sobre o ensino secundário no estado do Paraná, assinalando o final da década de 1940 como marco do processo de expansão do nível de ensino. As fontes mobilizadas indicam aspectos sociais que modificaram a demanda pelo ensino secundário, as ações governamentais para procurar atender às necessidades e as contradições do processo de expansão. Tais questões dão contornos a uma rede de estabelecimentos públicos de ensino secundário numericamente superior às instituições da esfera privada, embora os óbices da expansão possam ter dificultado a garantia de acesso ao ensino secundário para uma parcela mais significativa da população. Ao final, localiza o engendramento de debates e ações visando à transformação desse nível de ensino.

Palavras-chave: Ensino secundário. Expansão. Transformação. Paraná.

ABSTRACT

HIGH SCHOOL IN PARANÁ: EXPANSION AND TRANSFORMATION (1940/1950)

Text presents questions about high school expansion in the state of Paraná, marking the end of the 1940s as a beginning of this process. The sources mobilized indicate some social aspects that changed the demand for high school, government actions to attend the needs and the contradictions of the expansion. Such issues shaped a network of public high schools numerically superior to institutions in the private sphere, although the obstacles to expansion may have made it more difficult to guarantee access to high school for a more significant portion of the population. At the end, situates the engendering of discussions and actions aiming at the transformation of this schooling level.

Keywords: High school. Expansion. Transformation. Paraná.

RESUMEN

ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PARANÁ: EXPANSIÓN Y TRANSFORMACIÓN (1940/1950)

El texto presenta cuestiones sobre la enseñanza secundaria en el estado de

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: sergiojunior79@ufpr.br

Paraná, marcando el final de la década de 1940 como inicio del proceso de expansión del nivel de educación. Las fuentes movilizadas indican aspectos sociales que han cambiado la demanda de enseñanza secundaria, las acciones del gobierno para tratar de satisfacer las necesidades y las contradicciones del proceso de expansión. Tales cuestiones describen una red de establecimientos públicos de enseñanza secundaria numéricamente superior a las instituciones en la esfera privada, aunque los obstáculos a la expansión pueden haber hecho que sea más difícil garantizar el acceso a la enseñanza secundaria para una porción más significativa de la población. Al final, ubica la generación de debates y acciones dirigidas a la transformación de este nivel de educación.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Expansión. Transformación. Paraná.

Palavras iniciais

Apresento neste texto questões relacionadas ao processo de expansão do ensino secundário¹ no estado do Paraná, assinalando o final da década de 1940 como marco desse processo, sobretudo com o investimento na ampliação de uma rede de estabelecimentos ligados à esfera pública de ensino. De início, é importante atentar ao contexto que possibilitou o engendramento de diferentes demandas para tal ampliação.

Ao propor a análise do contexto brasileiro pós-1945, Ângela de Castro Gomes (2013, p. 28) alerta para o equívoco de “tentar homogeneizar todo o período sob qualquer tipo de epíteto, minimizando sua diversidade e seus variados experimentos políticos, econômicos e culturais”, o que ressalta o desafio em caracterizar aquele contexto marcado por aceleradas transformações sociais. Em linhas gerais, é possível afirmar que a busca por uma “modernidade política” aliada ao exponencial “desenvolvimento econômico” constituiu as bases para as transformações ocorridas e que, em partes, são representadas por termos como urbanização, industrialização e nacional-desenvolvimentismo, caros àquele tempo de experiência democrática situado entre perío-

dos ditatoriais da história brasileira. A autora sugere a utilização de “chaves de leitura” para a compreensão daquele momento: democracia, desenvolvimentismo, industrialização, urbanização, transição demográfica (GOMES, 2013, p. 37). Modernização e mudança social também eram ideais a serem alcançados na substituição de seus pares antagônicos: atraso e tradição, respectivamente.

Por sua vez, Libânia Xavier (1999, p. 68) procura reconstituir uma “fisionomia” do período apresentando elementos que são de certa forma consolidados na historiografia brasileira: “anos dourados, intervalo democrático, anos de transição, época da euforia desenvolvimentista, década fecunda de renovação e esperanças, anos de otimismo”. Tais atributos destacados pela autora, marcados por diferentes graus de valoração, são recorrentes em fontes de natureza distintas como a literatura, os periódicos e as produções acadêmicas. A “euforia desenvolvimentista” ocorrida em território nacional seria constituída pelo processo de industrialização e pela generalização do consumo que levariam a mudanças dos hábitos e padrões de comportamento coletivo, anunciando “uma nova era, inaugurando um novo estilo de vida, mais urbano e por isso mesmo, *mais moderno*” (XAVIER, 1999, p. 72, grifo da autora).

Ao falar especificamente do estado do Paraná e, em especial, da capital Curitiba do final dos anos 1940 e início dos 1950, convém ob-

¹ Ensino secundário compreende uma das ramificações do nível de escolaridade imediatamente posterior ao ensino primário e que, de acordo com a legislação vigente no recorte temporal do estudo, compunha a educação de grau médio juntamente com o ensino agrícola, o industrial, o comercial e o normal.

servar que a cidade passou por uma importante remodelação urbana, procurando se afirmar como “uma cidade capital”, diretamente conectada ao processo de desenvolvimento ocorrido no cenário estadual e nacional, com investimentos estruturais das mais diversas ordens e que resultaram em mudanças consideráveis na relação das pessoas com a cidade. Tais transformações promoveram a “refundação de Curitiba”, representada pelo planejamento e construção de um conjunto significativo de prédios e espaços públicos (modernos) destinados principalmente à administração política, contribuindo tanto para a afirmação da cidade como capital do estado, quanto para o fortalecimento de uma “identidade paranaense” (SANTOS, 1995). Segundo Bráulio Carollo (2002, p. 133, grifo do autor), esses foram resultados de um processo que visou à “ruptura com o envelhecido”, apresentando o “*novo* [...] como elemento indutor de novas percepções ao curitibano” e que encontrou no início dos anos 1950 um contexto favorável para as realizações.

“Tudo por um Paraná maior” e o “verdadeiro espetáculo da prosperidade” foram os efusivos lemas relacionados aos mandatos de Moysés Lupion² e Bento Munhoz da Rocha Netto,³ respectivamente. Ao destacar questões referentes às administrações desses dois ex-governadores – para além da sucessão dos mandatos⁴ – é possível sugerir que, no conjunto, as gestões possuem uma mesma unidade geral, repre-

sentando certa continuidade no que se refere às ações desenvolvidas no final da década de 1940 e ao longo da de 1950. Apesar da rivalidade, polarização política e da adoção de diferentes medidas prioritárias quanto aos investimentos, a “prosperidade material” gerada pela produção agrícola e pela expansão industrial estabeleceriam as bases sobre as quais ambos os governadores desenvolveriam as suas administrações.

Moysés Lupion foi o primeiro governador do Paraná eleito após o término do Estado Novo e a sua relação de proximidade com o ex-interventor Manoel Ribas garantiu-lhe o apoio da máquina administrativa para a continuidade da política adotada por Ribas: “a ênfase na modernização do estado, a política de distribuição de terras e a abertura de estradas” (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 1989, p. 132). Próximo ao final de seu mandato, Lupion publica um epítome de suas “grandes e imperecíveis realizações”. O documento quantifica com imagens, listas, tabelas e quadros comparativos as realizações da sua administração em cada um dos 82 municípios paranaenses. A maior parte das edificações consistia em escolas rurais, grupos escolares, ginásios e colégios do ensino secundário, hospitais, maternidades, postos de higiene e puericultura, delegacias e fóruns, entre outros (PARANÁ, 1950). Com a proliferação do número de municípios e o consequente crescimento populacional, era preciso investir em setores considerados básicos para garantir condições de bem-estar, como saúde, educação e segurança pública.

Nas eleições de 1950, o então deputado federal filiado ao Partido Republicano (PR), Bento Munhoz, encabeçou ampla coligação “antipessedista e antilupionista”, vencendo o pleito com a maioria absoluta de votos em todas as regiões do estado, inclusive no Norte cafeeiro e no Oeste paranaense, regiões que receberam os maiores investimentos da administração de Moysés Lupion. Herdeiro de setores da oligarquia paranaense e assessorado por uma

2 Nascido em Jaguariaíva (PR), em 25 de março de 1908. Formado em Contabilidade, empresário, latifundiário, madeireiro e coproprietário de um dos maiores impérios econômicos do Paraná na década de 1940, o chamado “Grupo Lupion”. Para mais informações sobre sua trajetória, ver Jefferson Salles (2004).

3 Nasceu em Paranaguá (PR), no dia 17 de dezembro de 1905. Engenheiro Civil, foi professor da Universidade do Paraná, lecionando na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Engenharia. Foi eleito deputado federal constituinte em 1946, pelo Partido Republicano. Para mais informações sobre a trajetória de Bento Munhoz, ver José Pedro Kunhalik (2004a).

4 Lupion governou o estado entre 12 de março de 1947 e 31 de janeiro de 1951. Bento Munhoz o sucedeu, ficando à frente do Executivo estadual entre 31 de janeiro de 1951 e 3 de abril de 1955. Em seguida, Lupion foi reeleito, cumprindo o segundo mandato de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961.

parcela considerável da intelectualidade do estado, Bento Munhoz ficou conhecido como um governante “produtor de ideias” (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 1989; MAGALHÃES, 2001). Faziam parte de suas preocupações a integração do estado e a formação de uma identidade paranaense, sendo a ligação otimizada do interior com a capital um dos pontos estratégicos. Junto a isso, a remodelação da capital também deveria ser realizada: sob o epíteto do progresso e da modernização, a cidade passaria por uma transformação urbana considerável, nas palavras do governador, representando o “verdadeiro espetáculo de prosperidade” (ROCHA NETTO, 1952, p. 5).

Na gestão de Bento Munhoz teve início a construção do conjunto arquitetônico do Centro Cívico de Curitiba.⁵ Estrategicamente aproveitando as comemorações do centenário de emancipação política do Paraná ocorridas em 1953, o governador intencionava com a inauguração de “grandiosas obras” na capital marcar sua administração. Seus principais investimentos foram destinados para a execução do Centro Cívico por este combinar “aspectos sígnicos da modernidade” e também pelo seu “caráter monumental” (MUELLER, 2006, p. 63).

Contudo, a efervescência das construções que tornaram Curitiba um “canteiro de obras” tiveram como consequências alguns desdobramentos paradoxais. Roseli Boschilia (2010), ao investigar as relações entre as mulheres e o espaço fabril em Curitiba, localiza a intensificação de um processo de industrialização da capital paranaense no início dos anos 1950, incorporando “milhares de operários”. Essa condição, segundo a autora, colocava Curitiba como a

sexta cidade do país em número de indústrias, ao mesmo tempo em que o estado do Paraná passava por uma fase economicamente favorável em virtude, principalmente, da lavoura cafeeira. Essas transformações do cenário econômico e social da capital paranaense marcam a transição paulatina de uma Curitiba “rural” do final do século XIX e início do XX, caracterizada pela diversidade de grupos imigrantes europeus que habitavam principalmente as colônias agrícolas nas regiões periféricas do município, para uma capital “urbano-industrial” marcada pelo crescente número de migrantes, vindos do interior paranaense e de outros estados “em busca de oportunidades de trabalho, moradia, assistência de saúde e educação” (BOSCHILIA, 2010, p. 29).

O deslocamento populacional ocasionou um considerável crescimento demográfico que potencializou algumas desigualdades sociais que já se faziam presentes no contexto cidadão. Há a intensificação dos discursos que procuravam, de um lado, divulgar a imagem de uma “cidade moderna, acolhedora e civilizada” e de outro, denunciar as mazelas da população, principalmente pelo aumento do custo de vida, por problemas de abastecimento de produtos de primeira necessidade, como carne e leite, além do atendimento deficitário dos setores públicos. “A situação da capital paranaense era a mesma da do restante das principais cidades do país, tendo como agravante os problemas criados pelo rápido crescimento populacional urbano, em função do êxodo rural” (BOSCHILIA, 2010, p. 37). Em síntese, para a autora, eram o “verso e o reverso do progresso” cada vez mais evidenciados.

As contradições presentes no cenário curitibano, potencializadas ao longo dos anos 1950, em especial pelo clima de euforia produzido pelas comemorações políticas, seriam agravadas pelos desdobramentos das construções das edificações projetadas, em especial as do Centro Cívico. Entre as intencionalidades de erigir uma nova capital, sob os epítetos da modernização e da grandiosidade, sobressaíram a

5 Fizeram parte do projeto inicial do Centro Cívico os seguintes empreendimentos: o Palácio Iguazu, a Secretaria e o Plenário da Câmara dos Deputados, o Palácio das Secretarias e o Tribunal do Júri. Ainda compuseram o rol das obras para as comemorações: a residência oficial do governador, o Tribunal Eleitoral, as avenidas de acesso ao Centro Cívico, a Praça do Centenário e o Monumento do Centenário. Para mais informações sobre as particularidades da execução, reformulação, inauguração e, em alguns casos, desistência de realização dessas obras, ver Aparecida Bahls (2007) e Josilena Gonçalves (2001).

morosidade, as denúncias quanto a ilegalidades na execução das obras e “ilusionismos contábeis e de almoxarifado” (DUDEQUE, 2001, p. 176). À imagem de Bento Munhoz foram associadas denúncias de ter sido, como governador “elitista”, um excelente “prefeito de Curitiba”, além de ter utilizado recursos dos impostos da comercialização do café com o embelezamento da capital (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 1989, p. 136).

Tais acontecimentos colaboraram com o processo de desarticulação da aliança de apoio à Bento Munhoz e abriram caminho para a reeleição de Moysés Lupion no pleito de 1955, quando este conseguiu maioria percentual de votos em todas as cinco mesorregiões do estado. As ações administrativas do novo mandato de Lupion consistiram em dar especial atenção aos pequenos e médios municípios, à produção rural e aos projetos de ampliação da malha rodoviária. Todavia, as despesas com as inúmeras construções e atrasos de pagamentos a diversos grupos empresariais fizeram com que algumas obras fossem paralisadas, só sendo retomadas após medidas para a contenção de despesas, com o congelamento de salários e por meio de ajustes fiscais. Em sua primeira mensagem à Assembleia Legislativa, Lupion, mesmo reconhecendo que os “índices da vida paranaense, em seu maior número, apontam no sentido da prosperidade presente e da prosperidade no futuro imediato” (LUPION, 1956, p. 5), fez questão de ressaltar que era necessária “técnica e vontade, isto é, disciplina” (LUPION, 1956, p. 6) para orientar as ações de um administrador, precedidas de “previdência e plano de longo alcance, contra o estreito imediatismo” (LUPION, 1956, p. 6) para a realização das obras. Eram, de fato, críticas ao “delírio de Bento”, expressão cunhada ao se referir ao afã do ex-governador com a construção do Centro Cívico.

As transformações sociais ocorridas desde finais dos anos 1940 e, com maior intensidade, ao longo da década de 1950 promoveram sig-

nificativas mudanças no cotidiano curitibano e paranaense. O crescimento e a industrialização dos centros urbanos, a pujança agrícola, o fluxo migratório e a ocupação do território motivados pelo “espetáculo da prosperidade”, ao mesmo tempo em que proporcionaram melhorias na condição de vida de parte da população, despertaram a necessidade de equacionar os problemas inerentes a esses processos e que afetaram em cheio os denominados “setores vitais”, dentre eles saúde, segurança pública, assistência social e educação. Sobre esta última, as considerações a seguir.

Cenários do ensino secundário paranaense: entre a construção de escolas e a necessidade de transformação

De acordo com levantamento publicado em 1945 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, naquele ano, no Paraná, existiam 28 instituições de ensino secundário (ginásios e colégios). Destas, 15 estavam localizadas na capital, sendo apenas duas mantidas pelo poder público; as outras 13 estavam distribuídas em oito municípios do interior, sendo três estaduais, as localizadas em Jacarezinho, Paranaguá e Ponta Grossa (INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1945).

A criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, em maio de 1947, representou um importante marco para a organização e gerenciamento das questões educacionais no Paraná, em especial a partir da gestão de Erasmo Pilotto.⁶ Tendo experiência como normalista e reconhecido pelas atuações no cenário educacional ao defender ideias ligadas ao Movimento pela Escola Nova,⁷ Pilotto

6 A trajetória do professor, escritor e crítico de arte paranaense, foi objeto de investigação de diversos pesquisadores, dentre eles, Carlos Vieira (2001, 2002, 2011), Caroline Marach (2004) e Rossano Silva (2014).

7 A expressão Movimento pela Escola Nova, de acordo com Carlos Vieira (2001, p. 54), busca atribuir sentido ampliado ao “movimento cultural que, na década de trinta do século passado no Brasil, mobilizou um conjunto significativo de

era integrante da equipe de Moysés Lupion desde 1946, quando se destacou como um dos responsáveis pela elaboração do plano de governo daquela campanha eleitoral. Durante a sua gestão localizamos um conjunto expressivo de realizações a fim de solucionar as questões mais deficitárias daquele momento.

Especificamente em relação ao ensino secundário, algumas iniciativas merecem destaque. A primeira delas, a Lei nº 312, de 3 de dezembro de 1949 (PARANÁ, 1949), que estabeleceu a gratuidade do ensino público secundário e normal isentando os estudantes de todo tipo de taxas cobradas. Ainda foram inaugurados oito novos ginásios, além da realização da estadualização de alguns ginásios municipais no interior. Há registros também de auxílio financeiro aos ginásios particulares que, pela precariedade numérica e de alcance “geográfico” das unidades públicas, estariam “prestando valiosa contribuição à educação do povo” (LUPION, 1950, p. 31). Além disso, havia incentivos por meio de um regime de bolsas de estudo⁸ sob a afirmação de que “nenhum paranaense, tendo talento, deve ser impedido de estudar por força das suas condições de fortuna” (LUPION, 1950, p. 159). A ampliação da rede de ginásios, a institucionalização da “gratuidade absoluta” nas instituições públicas e o complemento de subsídios por meio de bolsas visavam “proporcionar oportunidade a todos de atingir, em sua formação, a um nível de educação secundária pelo menos” (LUPION, 1950, p. 159).

intelectuais brasileiros em torno de um projeto que [...] visava a organização nacional através da organização da cultura”. Tal expressão chama atenção para a necessidade de compreender a multiplicidade de ideias e de referências teóricas que compuseram o Movimento no Brasil, uma vez que há uma tendência em “eclipsar” a pluralidade de ideias “em favor de uma compreensão homogeneizadora [...] denominada genericamente *pensamento escolanovista*” (VIEIRA, 2001, p. 55, grifo do autor).

8 Não foram encontrados dados mais precisos sobre quantidade e critérios para a cessão dessas bolsas, o que seria importante para dimensionar o alcance de tal medida no Paraná. A despeito disso, é importante reconhecer que tal ação sinaliza para a presença e o fortalecimento do debate que defendia a educação pública, gratuita e obrigatória representado pelo Movimento pela Escola Nova.

Naquele cenário, a construção de edifícios escolares foi uma realização de consideráveis proporções desenvolvida na primeira gestão de Moysés Lupion. As edificações de médio e grande porte passaram a ter a incorporação de algumas instalações praticamente ausentes na maioria das escolas até os anos de 1940, no Paraná. Ana Paula Correia (2004, p. 112), ao analisar a arquitetura dos grupos escolares de Curitiba, identifica “as discussões e preocupações com a construção de espaços para museus, cantina, bibliotecas, salas de leitura, gabinetes dentários e médico e auditórios” em muitas das escolas. Por sua vez, Elizabeth de Castro (2010, p. 241), ao investigar a temática da arquitetura escolar no âmbito estadual, acrescenta à lista de novos espaços percebidos em algumas das unidades escolares: “áreas cobertas para recreação, ginásios e campos de jogo, portaria e secretaria”. Mesmo identificando a precarização de algumas dessas instalações, com relação às dimensões, usos e suas disposições dentro dos complexos arquitetônicos – ou mesmo a ausência de parte destes espaços específicos em escolas de menor porte –, a autora ressalta que a disseminação destas instalações foi resultado de um “programa arquitetônico possível e limitado” (CASTRO, 2010, p. 296).

A aposta na superação do “atraso educacional” – via construção de novos e modernos edifícios escolares – tomava lugar no Paraná. No período entre 1945 e 1951 foram projetados 74 grupos escolares, ginásios ou colégios, sendo que, desses, 60 somente na administração de Lupion. A Tabela 1 permite mensurar as realizações nesse âmbito.

De acordo com o levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1951), o Paraná passou a contar em 1949 com 45 instituições de ensino secundário, sendo 18 na capital e 27 no interior (estas atendendo 17 municípios). Das localizadas em Curitiba, somente duas pertenciam à esfera pública. No interior, a relação entre instituições públicas e privadas estava mais equilibrada: 13 e 14, respectivamente. Nos anos seguintes, a

balança em todo o estado penderia a favor das instituições públicas, com um aumento consi-

derável de atendimento a um número maior de municípios, como veremos adiante.

Tabela 1 – Edifícios escolares públicos do Paraná projetados entre 1930 e 1951

Número de salas de aula	Grupos escolares, ginásios, colégios e escolas	
	1930-1945	1945-1951
2	4	1
3	-	1
4	12	26
6	4	16
8	4	8
9	1	-
10	6	2
12	5	19
Mais de 12	3	1
Total	39	74

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com base nos dados de Castro (2010, p. 351-354).

Na Curitiba do início da década de 1950, além da construção de nove escolas, afastadas do centro da cidade (das quais, quatro de grande porte), foram planejadas e executadas diversas obras, incluindo a ampliação e reforma dos grupos escolares já existentes, investimentos na Universidade do Paraná e a inauguração do novo complexo do Colégio Estadual do Paraná (CEP). Este último foi utilizado como um dos ícones da administração de Lupion, muito embora a elaboração do projeto e parte da construção do edifício foram realizados ao longo da gestão de Manoel Ribas. Mesmo assim, com a inauguração do novo prédio do CEP coincidindo com o último ano de mandato de Lupion, o colégio serviu como mais um dos símbolos das realizações da sua administração.

A despeito do teor laudatório recorrente em um dos principais jornais em circulação no estado – a *Gazeta do Povo*⁹ –, duas repor-

tagens publicadas no mês de março de 1950 apresentam elementos característicos das estratégias discursivas de enaltecimento da administração de Lupion. No dia 12 de março, a matéria de capa alusiva ao seu 3º ano de governo traz como título a frase “Assim se constrói um Paraná maior”, apresentando um balanço das realizações que resultariam em um “Paraná novo, mais feliz, mais rico e maior” (ASSIM SE..., 1950a, p. 3). Pouco depois, no dia 29 de março – aniversário de fundação de Curitiba e data da inauguração do CEP –, a matéria da capa não poupa elogios ao “maior colégio da América do Sul”: a “monumental joia arquitetônica” seria o “paradigma dos estabelecimentos educacionais sul-americanos de todos os requisitos da moderna Educação” (O MAIOR..., 1950b, p. 1).

Do conjunto de fontes localizadas que indicam os usos da inauguração do novo

⁹ Não parece ser casual a postura laudatória desse periódico paranaense. Segundo Elza Oliveira Filha (2004) e Éverly Pegoraro (2007), Moysés Lupion era dono de 50% do capital

da *Gazeta do Povo*, além de ser proprietário do *Jornal O Dia*. Seu adversário político, Bento Munhoz, mantinha estreitas relações com os proprietários de outros periódicos: *O Estado do Paraná*, *Tribuna do Paraná* e *Correio do Paraná*.

complexo do CEP como um dos ícones da administração de Moysés Lupion, destaco a mensagem do governador à assembleia legislativa na abertura das sessões ordinárias de 1950. As seguintes palavras são encontradas no documento:

Fato para todos nós auspicioso, neste domínio da educação secundária, é o da inauguração do Colégio Estadual do Paraná. Desejamos render aqui a nossa homenagem ao professor Guido Straube, o mestre que sonhou por primeiro esta realização, de cujos sonhos foi possível ir-se evoluindo para a materialização, que aí está dessa obra que, pelas suas proporções, dá um índice do Paraná novo, e é, neste gênero, o maior do nosso país. Mas não desejamos, de nenhum modo, que tal obra tenha o seu sentido, apenas em sua grandeza material. Com a preocupação de fazer dela um centro educativo, à altura de suas proporções, para que o espírito da organização seja igualmente modelar, não só estamos procurando aparelhá-la materialmente, do melhor modo como ao lado disso, estamos procurando fazer viver nela um organismo adequado a uma plena educação da juventude que nela procura a sua educação. (LUPION, 1950, p. 158-159).

Por sua vez, na administração de Bento Munhoz encontramos algumas questões importantes a serem ponderadas. Em que pesem a adversidade política e as estratégias retóricas para apontar limites e fracassos dos antecessores, podemos identificar nos primeiros discursos após a eleição as críticas à administração de Lupion ao constatar que, do grande número de instituições anunciadas, a maioria não estava concluída e algumas sequer haviam iniciado. A crítica se sustenta pelo fato de que, na opinião de Bento Munhoz, não havia sido elaborado um plano estadual de edificações escolares, o que gerou o “desordenamento” na execução das obras pela falta de materiais e escassa mão de obra para tantas obras simultâneas. Contra a morosidade, o descaso e a falta de planejamento, a gestão recém-empossada pretendia dotar o estado de “prédios escolares condignos e atualizados” (ROCHA NETTO, 1951, p. 114).

A despeito das críticas, o novo prédio do CEP também foi tratado como símbolo das realizações da sua administração: a parte que coube a Bento Munhoz foi realizar a inauguração do complexo esportivo: o estádio, o ginásio e as duas piscinas. Na cerimônia, além da entrega desses espaços, ocorreu a abertura da Olimpíada Colegial e Ginásial, em um “dia de festa para a juventude” paranaense (DIA DE..., 1951, p. 9).

Em levantamento realizado pela Diretoria do Ensino Secundário (DESe), órgão do Ministério da Educação e Cultura, para o ano de 1955 o Paraná contava ao todo com 91 instituições de ensino secundário em funcionamento. O destaque, nesse aumento considerável comparado ao levantamento anterior, se deve ao incremento no número de instituições no interior do estado. Em Curitiba, foram relacionadas 19 instituições, mantendo apenas duas sob administração estadual. Já em relação aos demais municípios, houve registros de 45 colégios ou ginásios públicos e 27 instituições sob responsabilidade privada, totalizando 72 educandários sediados em 53 municípios distintos (DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO, 1955).

As edificações projetadas no governo de Bento Munhoz simbolizavam a perspectiva arquitetônica moderna que estava em marcha não só no estado do Paraná, mas também no restante do país. Como características principais constam em suas planificações as especificidades geográficas e de conforto ambiental, algumas das exigências requeridas por “arquitetos modernistas e educadores escolanovistas”, em especial nos edifícios de maiores dimensões, nos quais “a modernidade, a racionalidade e a adequação do edifício escolar passaram, neste momento, a estar relacionadas com a arquitetura modernista” (CASTRO, 2010, p. 275). Na Tabela 2 podemos identificar os dados relacionados à projeção de construção de prédios escolares na gestão de Bento Munhoz.

Tabela 2 – Edifícios escolares públicos do Paraná projetados entre 1951 e 1955

Número de salas de aula	Grupos escolares, ginásios, colégios e escolas
2	5
3	4
4	8
6	8
8	3
10	7
12	5
Total	40

Fonte: Castro (2010, p. 355).

Bento Munhoz, antes mesmo do final do mandato, deixou o cargo de governador para assumir o Ministério da Agricultura a convite do presidente João Café Filho e, nas eleições seguintes, Moysés Lupion foi reeleito, apesar das denúncias de improbidade e corrupção na primeira gestão e da oposição de boa parte das elites intelectuais e culturais do estado. Nesse segundo mandato, Lupion investiu na construção de mais unidades escolares, demonstrando em seus discursos a preocupação em atender todos os ramos de ensino, com ênfase “na intensiva criação de unidades de grau médio, isto é, ginásios, colégios, escolas normais e cursos normais regionais” (LUPION, 1957, p. 12). Interessante notar que, mesmo com os investimentos na construção de edifícios escolares realizados por ambos ao longo de quase uma década, eram constantes as reclamações que indicavam o “profundo déficit em unidades escolares”. Situação ocasionada, dentre outros motivos, pelo aumento da população no período, pois, assim como acontecera no decênio anterior, o estado teve proporcionalmente o maior crescimento populacional do país. Segundo o censo de 1960, o Paraná passou de 2.115.547 para 4.296.375 habitantes no interstício de dez anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011).

Crescimento de igual grandeza foi identificado na população de jovens entre 10 e 14

anos – faixa etária equivalente ao ingresso no ensino secundário –, que passou de pouco mais de 257 mil para quase 533 mil ao longo daquela década (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1953, 1960). Para atender à crescente demanda pelo ensino secundário, a educação pública paranaense contava, nos anos finais da década de 1950, com 66 ginásios (exclusivos para o curso ginásial) e 12 colégios (atendiam o ginásial e o colegial) distribuídos em 72 municípios diferentes e que acolhiam um universo de quase 22 mil alunos;¹⁰ desse montante, mais de 3.600 discentes eram alunos do CEP (LUPION, 1958).

A expansão da rede de ensino paranaense atingiria, em 1960, a marca de 109 instituições públicas de ensino secundário, num universo

10 Há uma sensível diferença entre os dados do relatório da gestão de Lupion (datado de maio de 1957) e o anuário estatístico do IBGE (de dezembro de 1957), muito provavelmente em decorrência do lapso temporal entre as publicações. Segundo o documento estadual, 21.848 alunos cursaram o ensino secundário no ano de 1957; as informações do IBGE indicam que foram matriculados, no início do ano letivo, 20.860 alunos em instituições públicas. O censo acrescenta ainda que 13.095 discentes pertenciam a instituições particulares de ensino, formando um total de 33.955 alunos secundaristas no Paraná (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1957). A despeito dessa diferença, importa destacar que desse universo de alunos, mais de 30 mil pertenciam ao curso ginásial e desses, 19.825 pertencentes ao ensino público. Outro dado que pode explicar a diferença na contabilização dos alunos refere-se à natureza e à quantidade de instituições: no relatório de Lupion aparecem discriminadas 66 escolas, todas sob administração estadual; no anuário do IBGE, 68 escolas, sendo 67 estaduais e uma municipal.

total de 167 estabelecimentos, conforme levantamento da Diretoria do Ensino Secundário – DESe (1960). Naquele contexto, a proporção de aproximadamente 65% de instituições públicas para 35% de colégios/ginásios privados dava contornos a uma característica bastante particular ao estado do Paraná. Em relação aos demais estados,¹¹ São Paulo era o que mais se aproximava nessa relação proporcional, sendo constituído por quase 57% de educandários públicos e pouco mais de 43% sob administração privada.

Além da expansão da rede de atendimento, outra importante dimensão presente no debate educacional referia-se à necessidade de transformação do ensino secundário. O excerto a seguir estava contido na mensagem de Lupon (1957, p. 135), apresentada à Assembleia Legislativa:

[...] o fenômeno da expansão da rede de ensino médio não é um fenômeno paranaense, nem mesmo brasileiro, nem é um fruto de minha fantasia ou sequer da minha vontade. É uma grande tendência mundial, tendência avassaladora. Já se disse, com a maior razão, que se o século XIX foi o século de expansão do ensino primário, o século XX é fora de dúvida o da expansão do ensino médio. [...] Falamos em expansão. Na verdade, deveríamos dizer: expansão e transformação. Infelizmente, não nos cabe operar neste setor transformações nem mesmo de experiência uma vez que o fundamental da matéria ainda está erroneamente sujeito à legislação federal. Mesmo, porém, que fosse, tal expansão, matéria que dependesse de minha vontade, mesmo que a pressão justa das populações do interior não fosse um reclamo imperativo, não seria eu quem iria barrar ou sequer dificultar essa face do processo de democratização da cultura.

Naquele momento, com a profusão de distintos argumentos sobre as necessidades de adequações do ensino médio às novas demandas sociais, que elementos referentes especifica-

11 Apenas para ilustrar tal argumento, apresento mais algumas porcentagens de quantidade de estabelecimentos públicos de ensino secundário presentes no levantamento da Diretoria do Ensino Secundário – DESe (1960): Pernambuco, 22,2%; Rio Grande de Sul, 22%; Bahia, 21,2%; Minas Gerais, 13,6%; Santa Catarina, 12,9%; Guanabara, 10,2%; Rio de Janeiro, 9,9%; Ceará, 5,8%.

mente ao ensino secundário compunham o debate educacional? As críticas mais recorrentes convergiam para o fato de que, mesmo com a notável expansão, ainda era considerado como inadequado e não correspondente às expectativas formativas da sociedade em transformação.

A fim de compreender o debate sobre as proposições de transformação do ensino secundário, entendo ser representativo destacar um texto de Anísio Teixeira intitulado “A escola secundária em transformação”, no qual ele ressalta a necessidade de a escola secundária deixar de ser “tradicional, intelectualista e livresca” e destinada somente à formação das individualidades condutoras para “atender aos objetivos da população que a está procurando”, ao mesmo tempo em que projetava que esse nível de ensino deveria se configurar como uma “escola média vária, diversificada, múltipla, heterogênea” (TEIXEIRA, 1954, p. 19). Tais reclames se justificavam principalmente pelo aumento da demanda e pela condição heterogênea da “diversíssima variedade” de adolescentes que procuravam o ensino secundário.

Ao analisar as consequências pedagógicas da expansão do ensino secundário, Geraldo Bastos Silva (1959, p. 35, grifo do autor) asseverou: “Na realidade, o que há não é nem ‘democratização’ nem ‘decadência’, mas um grave desajustamento entre as condições reais em que o ensino secundário opera e a finalidade teórica a que ele visa”. Nesse mesmo sentido, Maria José Garcia Werebe (1963, p. 142) destacou a “crise de crescimento” do ensino secundário, observando que “o problema central [...] está no desajustamento da escola secundária a sua nova clientela, que já não pode toda ela adaptar-se mais ao ensino que lhe é ministrado”. E complementou a autora: “É absurdo procurar formar o homem para o Brasil de hoje com as escolas de ontem.” (WEREBE, 1963, p. 143).

Em relação ao estado do Paraná, Erasmo Pilotto (1954) analisou a situação do ensino paranaense, tecendo críticas à “comercialização do ensino” promovida pela expansão da rede privada de estabelecimentos secundá-

rios a partir de 1930. Mesmo reconhecendo as contribuições – sobretudo numéricas – da iniciativa privada para essa dimensão da “democratização do ensino” até meados do XX, o educador paranaense ressaltou que a frouxidão dos critérios da administração federal para a autorização de funcionamento e reconhecimento desse tipo de estabelecimento acabou contribuindo para “uma fase de decadência profunda da qualidade da formação que se lograva atingir” (PILOTTO, 1954, p. 87). O autor ressaltou – como visto anteriormente – que uma das principais ações da gestão estadual da qual fez parte como secretário de educação foi a expansão da rede pública de ensino secundário, principalmente para as cidades do interior do estado (PILOTTO, 1954).

Outro elemento de relevância no debate nacional – que em alguma medida se configurava como impeditivo para transformações de maior alcance – referia-se à necessidade de reformulação legal do ensino secundário: rígido, uniforme e ultrapassado eram adjetivações recorrentes ao se tratar do aparato legislativo herdado do Estado Novo, cuja estruturação ainda era predominantemente a mesma da Lei Orgânica do Ensino Secundário, da Reforma Capanema, de 1942. Eram requisitadas modificações que estivessem atentas aos “novos rumos”, ao “rápido desenvolvimento” e aos resultados da “democratização do ensino secundário”.

Depuram-se ainda do debate as tensões entre a formação voltada às camadas populares e a direcionada às elites; a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação intelectual para a continuidade dos estudos; a expansão da rede de instituições privadas, sobretudo confessionais; a necessidade de investimentos em instituições públicas para atender à crescente demanda de jovens; e o prestígio do nível secundário em detrimento dos outros ramos do ensino médio (normal, comercial, industrial e agrícola). Essa complexa trama acerca das transformações do ensino médio e, em especial, do ensino secundário envolveu inclusive uma tensa disputa no plano político, ao longo do

processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Tais elementos compuseram um cenário marcado pelo “imperativo da renovação”, conforme ponderou Rosa Fátima de Souza (2008).

Considerações finais

As mudanças no cenário econômico e social tiveram como resultado o incremento da demanda pela escolaridade de nível médio, em especial pela educação secundária, a qual foi ocasionada, entre outros elementos, pelo crescimento da população jovem, pelo aumento do número de instituições de ensino e também pela maior procura por camadas da população que almejavam a continuidade de sua formação, em sua maioria alimentadas pelas expectativas de ascensão social pela educação. Ao analisar aquele contexto, Libânia Xavier (1999, p. 72) considera que as mudanças sociais que proporcionaram a “generalização do estilo urbano de vida” também contribuíram para a “formação de uma população marginal nas grandes cidades” que buscava a “integração à sociedade urbana e industrial”, imprimindo, dessa forma, “à educação escolar não só o atributo de direito a todos, mas, sobretudo, o de necessidade de todos”.

Ao destacar as questões específicas do contexto paranaense, pudemos perceber elementos que colaboraram para o engendramento de uma rede de estabelecimentos de ensino secundário com características particulares: ao final da década de 1950, dentre os estados mais populosos do país, o Paraná possuía uma rede de ensino com mais instituições públicas do que privadas. Tal fato, observado nos censos demográficos do IBGE, também foi destacado por Maria José Werebe (1963, p. 134) que, ao criticar as disparidades entre “as péssimas escolas e as instituições excelentes” que faziam parte das redes de ensino, assinalou que “a maioria das instituições de ensino secundário pertence a particulares, sendo pouco significativas, com exceção de dois Estados (São Paulo e

Paraná), a participação dos poderes públicos”.

Contudo, essa particularidade de investimentos na construção de instituições públicas parece ter sido acompanhada de alguns óbices. No início dos anos de 1960, ao assumir o governo estadual, Ney Braga,¹² como praxe nas disputas políticas, estabelece algumas críticas aos seus antecessores. Segundo ele, o Estado teve como preocupação formar “candidatos ao ensino superior, mas se descuidou inteiramente da formação de pessoal habilitado e especializado para os setores dinâmicos da economia” (BRAGA, 1961, p. 34). Além disso, ao se referir à expansão da rede de ensino secundário no estado do Paraná, asseverou que a construção de novos edifícios públicos não foi acompanhada com a mesma intensidade pelos investimentos na formação e contratação de professores, tampouco com a aquisição de equipamentos didáticos suficientes.

O debate sobre o papel do ensino público, em especial o de nível médio, no início dos anos de 1960 procurou corresponder àquela realidade multifacetada. No caso do Paraná, em se tratando do aspecto legal, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura publicou um conjunto de portarias estabelecendo currículos, programas, avaliação e demais aspectos organizacionais do ensino médio que passariam a vigorar no âmbito estadual (PARANÁ, 1962a, 1962b, 1962c). Tais reestruturações seguiram as premissas de descentralização do ensino e da observância das peculiaridades regionais incentivadas pela nova lei e fizeram parte do debate em torno da elaboração da Lei Estadual

12 Ney Aminthas de Barros Braga, nascido na Lapa (PR), em 25 de julho de 1917, foi o primeiro prefeito eleito em Curitiba, em 1954. Militar formado na Escola Militar de Realengo (RJ), teve como apoiador político seu ex-cunhado, Bento Munhoz da Rocha Netto. Além de Prefeito de Curitiba (1954-1958), atuou como Deputado Federal (1958-1961), Governador do Paraná (1961-1965 e 1979-1982) e Senador (1967-1974). Sua participação no cenário político ainda inclui o Ministério da Agricultura (1965-1966) e o Ministério da Educação (1974-1978) nos governos militares de Castelo Branco e Ernesto Geisel, respectivamente. Mais informações sobre a trajetória de Ney Braga, ver José Pedro Kunhavalik (2004b).

de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Estadual de Educação e da criação do Conselho Estadual de Educação, culminando com o estabelecimento do Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 1964), tema para análise em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS

- ASSIM SE constrói um Paraná maior. **Gazeta do Povo**, Curitiba, ano XXXII, n. 8.876, 12 mar. 1950a.
- BAHLS, Aparecida Vaz da Silva. **A busca de valores identitários**: a memória histórica paranaense. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em História) – Curso de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2007.
- BOSCHILIA, Roseli T. **Entre fitas, bolachas e caixas de fósforo**: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960). Curitiba: Artes & Textos, 2010.
- BRAGA, Ney. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª sessão ordinária da 4ª legislatura pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1961.
- CAROLLO, Bráulio. **Alfred Agache em Curitiba e sua visão de urbanismo**. 2002. 191 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.
- CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955)**. 2010. 355 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.
- CORREIA, Ana Paula Pupo. **História & arquitetura escolar**: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2004.
- DIA DE festa para a juventude. **Gazeta do Povo**, Curitiba, ano XXXIII, n. 9.403, 27 out. 1951.
- DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (DESe). **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do

- Ensino Secundário (CADES). Rio de Janeiro: MEC/DESe/CADES, 1955.
- DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (DESe). **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Endereços e entidades mantenedoras. Seção de Prédio e Aparelhamento escolar. Rio de Janeiro: MEC/DESe, 1960.
- DUDEQUE, Irã José Taborda. **Espirais de madeira: uma história da arquitetura de Curitiba**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP, 2001.
- GOMES, Ângela de Castro (coord.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- GONÇALVES, Josilena Maria Z. **Arquitetura moderna no Centenário de emancipação política do Paraná: a construção de um marco de referência**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo (USP), São Carlos, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. O ensino secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 283-310, out. 1945.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1953.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1957.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 1960**. Paraná. VII recenseamento geral do Brasil. Série regional. v. I. Tomo XIV. Rio de Janeiro, 1960.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico: 2010**. Rio de Janeiro, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP). **O ensino superior e médio no Brasil**. Relação de estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1949. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1951.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **O Paraná reinventado: política e governo**. Curitiba, 1989.
- KUNHAVALIK, José Pedro. Bento Munhoz da Rocha Neto: trajetória política e gestão no governo do Paraná. In: OLIVEIRA, Ricardo C. (org.). **A construção do Paraná moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004a. p. 141-225.
- KUNHAVALIK, José Pedro. Ney Braga: trajetória política e bases do poder. In: OLIVEIRA, Ricardo C. (org.). **A construção do Paraná moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004b. p. 227-419.
- LUPION, Moysés. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1950 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1950.
- LUPION, Moysés. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1956 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1956.
- LUPION, Moysés. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1957 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1957.
- LUPION, Moysés. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1958 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1958.
- MAGALHÃES, Marion B. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.
- MARACH, Caroline Baron. **Elegia à cultura – a trajetória individual de Erasmo Pilotto e a Escola Serena**. 2004. 56 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) – Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2004.
- MUELLER, Oscar. **Centro cívico de Curitiba: um espaço identitário**. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.
- O MAIOR colégio da América do Sul. **Gazeta do Povo**, Curitiba, ano XXXII, n. 8.890, 29 mar. 1950b.
- OLIVEIRA FILHA, Elza Aparecida de. Apontamentos sobre a história de dois jornais curitibanos: “Gazeta do Povo” e “O Estado do Paraná”. **Cadernos da Escola de Comunicação**, Centro Universitário Autônomo do Brasil (UniBrasil), Curitiba, v. 1, n. 2,

p. 86-101, jan./dez. 2004.

PARANÁ. Lei nº 312, de 3 de dezembro de 1949. Torna gratuito o ensino secundário e normal. Curitiba, 1949. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?acao=exibir&codAto=16219&indice=1&totalRegistros=1&dt=28.7.2020.16.48.20.198>. Acesso em: ago. 2020.

PARANÁ. **A concretização do plano de obras do governador Moyses Lupion (1947-1950)**. Relatório. Curitiba, 1950.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Currículos do ensino médio**. Fixados pela SEC para os estabelecimentos estaduais de ensino médio no ano letivo de 1962. Curitiba, 1962a.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Avaliação do aproveitamento escolar**. Normas instituídas para o ano letivo de 1962 nos estabelecimentos estaduais de ensino médio. Curitiba, 1962b.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Programas de ensino médio**. Sugestões apresentadas pela SEC aos professores dos estabelecimentos estaduais de ensino médio. Curitiba, 1962c.

PARANÁ. **Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba, 1964. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?acao=exibir&codAto=12350&indice=1&totalRegistros=1&dt=28.7.2020.16.49.10.856>. Acesso em: ago. 2020.

PEGORARO, Éverly. **Dizeres em confronto** (A Revolta dos Posseiros de 1957 na Imprensa Paranaense). 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação Interinstitucional em História, Universidade Federal Fluminense (UFF)/Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), Niterói, RJ, 2007.

PILOTTO, Erasmo. **A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio**. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) – publicação nº 3. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CILEME, 1954.

ROCHA NETTO, Bento Munhoz. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª sessão ordinária da 2ª legislatura pelo senhor Bento Munhoz Rocha Netto, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1951.

ROCHA NETTO, Bento Munhoz. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 2ª sessão ordinária da 2ª legislatura pelo senhor Bento Munhoz Rocha Netto, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1952.

SALLES, Jefferson de Oliveira. A relação entre o poder estatal e as estratégias de formação de um grupo empresarial paranaense das décadas de 1940-1950: o caso do Grupo Lupion. In: OLIVEIRA, Ricardo C. (org.) **A construção do Paraná moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004. p. 31-140.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. **Memórias e cidade: depoimentos e transformação urbana de Curitiba (1930-1990)**. 1995. 174 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 1995.

SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SILVA, Rossano. **Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto**. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2014.

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

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, jan./mar. 1954.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Erasmo Pilotto. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (org.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002. p. 296-300.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional brasileiro. In:

LEITE, Juçara; ALVES, Cláudia (org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil**: poder, cultura e políticas. Vitória: EDUFES, 2011. p. 25-54.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista, SP: IFAN/

CDAPH/EDUSF, 1999.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

Recebido em: 14/04/2020

Aprovado em: 24/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA BAHIA (1942-1961)

*Sara Martha Dick (UFBA)**
<https://orcid.org/0000-0001-8965-7380>

RESUMO

Este artigo busca discutir a expansão do ensino secundário na Bahia durante o período compreendido entre os anos de 1942 e 1961. Com seu início no ano de 1836, o Ensino Secundário baiano contava com o Liceu Provincial na Capital, que em 1895 passou a chamar-se Ginásio da Bahia, e com a Reforma Capanema, de 1942, Colégio da Bahia, permanecendo como o único estabelecimento em Salvador até 1947. Objetivamos demonstrar que o início de expansão ocorre a partir do governo de Otávio Mangabeira, eleito democraticamente. Utilizamos das fontes do Arquivo Público da Bahia (APBA), Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHBA), Biblioteca Pública da Bahia (BPBA) e Arquivo Municipal de Salvador, além da consulta aos Jornais A Tarde e Diário de Notícias. As fontes foram analisadas, chegando à conclusão de que o período mais democrático contribuiu para a expansão.

Palavras-chave: Ensino secundário. História da educação. Bahia.

ABSTRACT

THE EXPANSION OF SECONDARY EDUCATION IN BAHIA (1942-1961)

This article seeks to discuss the expansion of secondary education in Bahia, during the period from 1942 to 1961. With its beginning in the year of 1836 the Secondary Education of Bahia had the Provincial High School in the Capital, which in 1895 was renamed Ginásio da Bahia and the Capanema Reformation of 1942 Colégio da Bahia, remaining as a single establishment in Salvador until 1947. We aim to demonstrate that the beginning of expansion occurs from the democratically elected government of Otávio Mangabeira. We used the sources of the Public Archive of Bahia - APBA and the Geographic and Historical Institute of Bahia - IGHBa and Public Library of Bahia - BPBa and the Municipal Archive of Salvador, in addition, consultation of the Newspapers: A Tarde and Diário de Notícias. The sources were analyzed, concluding that the most democratic period contributed to the expansion.

Keywords: Secondary education. History of education. Bahia.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). E-mail: samarthadick@hotmail.com

RESUMEN

LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BAHIA (1942-1961)

Este artículo busca discutir la expansión de la educación secundaria en Bahía, durante el período de 1942 a 1961. Con su inicio en 1836, la Educación Secundaria de Bahía tenía la Escuela Secundaria Provincial en la Capital, que en 1895 pasó a llamarse Ginásio da Bahia y la Reforma Capanema de 1942 Colégio da Bahia, permaneciendo como un solo establecimiento en Salvador hasta 1947. Nuestro objetivo es demostrar que el comienzo de la expansión se produce desde el gobierno democráticamente elegido de Otávio Mangabeira. Utilizamos las fuentes del Archivo Público de Bahía - APBA y el Instituto Geográfico e Histórico de Bahía - IGHBa y la Biblioteca Pública de Bahía - BPBa y el Archivo Municipal de Salvador, además de la consulta de los Periódicos: A Tarde y Diário de Notícias. Se analizaron las fuentes y se concluyó que el período más democrático contribuyó a la expansión.

Palabras clave: Educación secundaria. Historia de la educación. Bahía.

Introdução

Este artigo busca discutir a expansão do ensino secundário público na Bahia durante o período de 1942 a 1961. O Ensino Secundário público baiano tem seu início no ano de 1836, após a implantação da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1834). Conhecida como Ato Adicional de 1834, autorizou que as Assembleias Provinciais pudessem legislar sobre a educação primária e secundária. Assim, tratou-se de reunir as chamadas aulas maiores em um único prédio, não compondo um curso propriamente, tendo em vista serem ministradas como aulas avulsas. O objetivo inicial declarado era de preparar uma camada intermediária da população para o trabalho na burocracia do Estado, em meio a um processo de formação do Estado Brasileiro muito conturbado do ponto de vista político, econômico e social durante o período regencial. Em relação ao Liceu Provincial, a legislação respondia, a princípio, a uma iniciativa das elites, de acordo com as necessidades de formação de uma camada intermediária da sociedade pronta para atender as exigências urbanas.

As origens das políticas públicas que possibilitaram a implantação do Liceu provincial da Bahia ocorreram em meio ao processo de

formação do Estado brasileiro, muito conturbado do ponto de vista político, econômico e social, durante o período regencial.

A primeira metade do século XIX, aquela em que as tensões sociais são aguçadas em decorrência da crise econômica, além da agitação social própria do processo de formação do Estado brasileiro, é o período de elaboração das primeiras iniciativas para o ensino secundário baiano, que se encontrava completamente desorganizado.

O Liceu Provincial foi instituído para reunir as chamadas cadeiras maiores, dispersas por toda a província, centralizando em Salvador, assim, em uma única instituição, o ensino secundário. Contudo, não chegou a atingir o seu objetivo.

As origens das políticas públicas de implantação do Liceu provincial da Bahia, por ocorrer sob o processo de formação do Estado brasileiro, continha as contradições da situação conturbada da Província, em todos os aspectos, durante o período regencial.

Apesar de seus objetivos iniciais de capacitar uma camada da sociedade para o trabalho na burocracia do Estado, o Liceu Provincial Baiano tem uma composição propedêutica,

com base nas humanidades, com uma estrutura composta de 13 cadeiras:

Geometria e Trigonometria; Gramática Filosófica; Filosofia Racional; Moral; Geografia e História; Latim; Inglês; Grego; Francês; Eloquência; Poesia; Comércio e Contabilidade; Desenho e Pintura, além de incorporar o museu de História Natural.

Essas aulas avulsas existiam tanto na Capital, como também distribuídas em outras cidades como Santo Amaro, Cachoeira, Nazaré, Valença, Ilhéus, Caravelas Itaparica, Rio de Contas, Itapicuru, Vila da Barra, Caetité, Cayru, Inhambupe, Maragogipe, Jaguaribe, vila Nova, Porto Seguro e Jacobina. Entretanto, tais aulas ocorriam sem nenhuma orientação geral quanto ao conteúdo, ao método ou à extensão e intensidade de programas.

Considerando esse panorama inicial do Ensino Secundário público baiano, podemos dizer que o grande problema de organização eram as matrículas por disciplina. Na verdade, não era a organização de um curso, mas, sim, aulas avulsas soltas que não tinham organicidade. Desta forma o ensino secundário segue durante o século XIX.

Em 1860 foi proposto pelo Diretor-Geral dos Estudos, João José Barbosa de Oliveira (pai de Ruy Barbosa), um Regulamento Orgânico para a educação baiana, somente regulamentado pela Assembleia Provincial em 1862. Este Regulamento pretende sistematizar a educação baiana, em especial o ensino secundário. Com este Regulamento Orgânico suprimiram-se todas as antigas Aulas Maiores, ou cadeiras avulsas de ensino secundário, existentes não só na capital, como nas cidades e vilas do interior, desde que sua frequência fosse inferior a 15 alunos, concentrando no Liceu os professores das outras cadeiras avulsas de frequência maior, estabelecendo ainda a seriação alemã de nove anos para o bacharelado em Letras do Liceu e seriação de seis anos para o ensino secundário. O curso seria dividido em três séries: a 1ª, chamada elementar, com dois anos; a 2ª, de gramática, com três anos; e a 3ª, superior,

com três anos e ainda um ano de estudo de Lógica (FARIAS; MENEZES, 1937).

Nesse período as discussões presentes nas falas presidenciais e relatórios sobre a instrução pública dão conta de preocupações como centralizar ou descentralizar a administração do ensino, com vitória das ideias centralizadoras e a criação do cargo de Diretor-Geral de Estudos, que substituiu o Conselho de Instrução Pública existente anteriormente. Tais ideias consideravam que o ensino público gratuito ou ensino pago teriam por objetivo distinguir a frequência no Liceu; assim advogavam um ensino propedêutico para uma elite e um ensino mais prático para o restante da população, como preparação para a vida, e até mesmo ideias que já pregavam a necessidade de nacionalização do ensino.

Em relação ao Liceu Provincial, podemos dizer que, segundo seus objetivos, deveria conferir um ensino secundário até certo ponto terminal, isto é, habilitando as camadas intermediárias a ingressarem diretamente no mercado de trabalho, na maioria das vezes em funções públicas. Todavia, acabava sendo um curso pretensamente preparatório para o ensino superior, sem, no entanto, habilitar para o seu ingresso. Nessa contradição, percebemos que o Liceu Provincial, procurando ter um curso para profissionalizar, a fim de atender à formação de uma burocracia estatal, tem um currículo propedêutico, não conseguindo ser nem uma coisa nem outra.

Daí o porquê da fuga de matrículas para o ensino particular, que era claramente propedêutico e habilitava para o ingresso no ensino superior, enquanto o Liceu sequer conseguia que seus poucos alunos fossem absorvidos pelo mercado de trabalho.

No período que sucede ao Regulamento de 1860, correspondente às décadas finais do Império, abrangendo os anos de 1860 a 1890 – esse último já republicano –, persistiam os problemas políticos e agravava-se a crise econômica no Nordeste. Do ponto de vista educacional, essa situação se expressa nas diversas

reformas educacionais e na proliferação das escolas particulares.

Os anos de 1860 a 1870 indicam, também, a derrocada do Império, marcada por uma instabilidade política e econômica, sobretudo em relação ao Nordeste, considerado por Kátia Mattoso (1992) como o período da desagregação da Monarquia. Na educação baiana dos anos 1860, há uma tênue tentativa de sistematização, com o Regulamento Orgânico de 1860/1862, mas que não foi concretizada na prática.

Na década de 1870, intensificou-se o deslocamento do eixo econômico do Nordeste açucareiro decadente para o Centro-Sul cafeeiro, promissor com certo surto industrial. Subjacentemente estão os enfrentamentos à questão da escravidão e a introdução da mão de obra imigrante na lavoura cafeeira no Centro-Sul do país, e as “novas” tendências políticas, com destaque para o positivismo de Comte e as ideias republicanas, representadas pelo movimento político de Itu.

Nesse período se afirmam as influências de ideias como o liberalismo, do qual deriva o Manifesto Liberal de 1868, ou mesmo a criação do Partido Republicano em 1870. Situação que implicou na proposta de reformas das instituições existentes, em todos os sentidos.

A expressão do pensamento Liberal na educação brasileira foi uma série de reformas ocorridas fundamentalmente a partir da Corte (como a reforma de Leôncio Carvalho), com repercussão em todo o país, indicando a nova face que ia assumindo, aos poucos, o Estado brasileiro, com imensas disparidades regionais.

Para a educação baiana, especialmente no que diz respeito às políticas públicas para o ensino secundário, tal situação se expressava nas propostas de reforma do ensino que, efetivamente, passaram a ocorrer a partir de 1870, seguidas de reformulações e regulamentações em 1873, 1875 e 1881, até a Reforma de 1890, já no Brasil Republicano.

No ano de 1870, novos atos de reforma da educação pública baiana foram emitidos (NU-

NES, 1999, p. 87). É uma reforma que restabeleceu cadeiras no Liceu (de Física e de Química), desmembrou a cadeira de Geografia e História, determinou que os concursos fossem realizados em palácio sob a presidência do Governo. Ao mesmo tempo, tornou incompatível o cargo de professor do Liceu com o de professor da Faculdade de Medicina, atribuiu ao professor de História Natural a direção do Museu, acumulou o cargo de diretor do Liceu com o de Diretor da Instrução Pública, caracterizando o aspecto centralizador desta reforma. Ainda foi criado o bacharelado em Ciências, determinando a preferência dos bacharéis formados pelo Liceu, principalmente os diplomados em Ciências, para os cargos públicos.

Uma nova reforma no ensino baiano, realizada por ato de 27 de setembro de 1873, transforma o Liceu em Instituto de Letras e Ciências, modifica algumas disciplinas (suprime algumas e institui outras), porém, tanto na reforma de 1870 como na de 1873, permanece a matrícula por disciplina e o aluno pode matricular-se naquelas que mais lhe interessarem (NUNES, 1999).

A Reforma de 1875 retoma as determinações de 1873, mantendo o Instituto de Letras e Ciências, o ingresso de professores por concurso e a matrícula de alunos por disciplina a qualquer tempo (NUNES, 1999).

Na Bahia, em 1880, o presidente Antonio de Araújo de Aragão Bulcão, na fala com que abriu a Assembleia Legislativa em 1º de maio, afirmava que o estado da Instrução Pública na província – com suas 516 escolas primárias, com cerca de 20 mil alunos, duas Escolas Normais para o preparo de professores, um Liceu com excelente professorado e numerosos colégios, aulas e estabelecimentos particulares, bastante frequentados – ainda estava abaixo dos índices de outras províncias com as mesmas condições da Bahia (BULCÃO, 1881).

Nesse sentido, elaborou o que ficou conhecido como o Regulamento Bulcão, em 1881. Neste regulamento, o ensino público secundário continua restrito ao Liceu Provincial,

em Salvador, mantendo o Instituto de Letras e Ciências, o ingresso de professores bacharéis e por concurso, e mantendo a matrícula por disciplina (BULCÃO, 1881).

A partir de 1883, inicia-se na Bahia imperial um curso secundário público para mulheres – até então as mulheres se matriculavam em cursos em escolas particulares. No Liceu Provincial estudavam apenas homens. Este curso secundário público feminino funcionou no prédio das escolas primárias, no Centro da cidade de Salvador, e tinha aulas diárias das 17 às 21 horas, ministradas por 12 senhoras da sociedade baiana que aceitaram lecionar por benemerência.

Entretanto, durante toda década de 1880 o ensino feminino público teve um funcionamento descontínuo, sem resultados práticos, com descaso dado à instrução feminina e exiguidade de verba.

O ensino secundário baiano e a república

No ano de 1890, foi baixado um ato reformando a instrução pública do Estado da Bahia, buscando conciliar os novos princípios políticos com a educação mais conservadora aceita pela realidade baiana (TAVARES, 1968).

Esse ato era relativo aos ensinos primário e secundário e das escolas Normais de Homens e de Senhoras. Em seguida, dois novos Atos regulavam o ensino secundário geral: um criava o Instituto Oficial de Ensino Secundário, substituindo o antigo Liceu, e outro baixava o respectivo Regulamento. E, em outro Ato, era aprovado o regulamento relativo ao estabelecimento do fundo escolar e imposto de capitação. Este Ato também conservou a formação de um Fundo Escolar, só que redimensionando um pouco. Por outro lado, fez outra reforma educacional inspirando-se bastante no Regulamento Bulcão, sobretudo na forma de classificação das escolas e disciplinas a serem ministradas, mas também utilizando e moderando em alguns

pontos de reformas já propostas. A deliberação manteve o Conselho Superior de Ensino, não mais composto de pessoas nomeadas por seu saber pedagógico, mas com membros natos, que, com o cargo que ocupavam ou assumiam, se tornavam obrigatoriamente participantes do Conselho de Ensino, o que levava naturalmente a membros menos diretamente interessados em instrução pública e nem sempre tão atuantes quanto os especificamente escolhidos para a função, por seus méritos docentes ou interesses educativos (DICK, 2001).

O Ato de 1890 estabelece dois tipos de ensino secundário: aquele relativo ao Liceu e às escolas normais, e outro com caráter técnico, voltado para profissionalização.

Contudo, a implantação de tal ato encontra muitas dificuldades, levando o Diretor da Instrução Pública, Satyro Dias, a avaliar a situação no ano de 1894, concluindo não haver avanços, mostrando-se muito preocupado com o ensino elementar. Quanto ao Instituto Oficial de Ensino Secundário, criado em 1890 para substituir o Liceu Provincial Baiano existente desde 1836, considera a necessidade de que acompanhe os programas do Governo Federal, afirmando que seria necessária a observância dos programas nacionais para não ocorrer completo isolamento, sem resultados (DIAS, 1894).

O ensino secundário segue desorganizado até 1895, com a promulgação da Lei nº 117 (BAHIA, 1895), que modifica a estrutura do ensino, uma espécie de Lei Orgânica do ensino baiano. Por ocasião da edição da referida Lei, a instituição de ensino secundário passou a ser chamada de Ginásio da Bahia. A partir desta Lei é indicada uma nova divisão para a instrução pública no estado da Bahia, em quatro níveis:

- 1 – O Primário - composto por escola infantil; Elementar (1º grau); Complementar (2º grau);
- 2 – O Secundário – composto pelo Ginásio (da Bahia);
- 3 – O Profissional – composto pelos Institutos; escolas de “aplicação” ou cursos profissionais e” técnicos”;

4 - O Superior - composto por Universidades em que sejam adotados os planos, programas e regulamentos das faculdades federais semelhantes. (BAHIA, 1895).

Somente com a Reforma da Instrução Pública, de 1895, o ensino feminino público passou

a fazer parte do "Gymnasio da Bahia". Todavia, em lugares separados no recinto, com os exames de admissão separados e de conteúdos diferenciados. Mesmo assim, somente em 1900 constam matrículas femininas no Ginásio da Bahia, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas no Ginásio da Bahia - final do Séc. XIX /início republicano

ANO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
1896	62	—	62
1897	67	—	67
1898	142	—	142
1899	226	—	226
1900	233	4	237
1901	181	9	190
1902	129	6	135
1903	118	7	125
1904	112	7	119
1905	136	11	147
1909	284	44	328
1918	198	10	208
1923	267	67	334
1926	397	105	502
1936	1012	180	1192
1937	919	184	1103
1941	1480	332	1814

Fonte: Elaborada pela autora deste artigo com base nos dados de Bahia (1948a, 1950, 1957, 1958).

De acordo com a Lei nº 117 (BAHIA, 1895), no seu artigo 32, as disciplinas ministradas eram: língua portuguesa, latim, grego, francês, inglês, alemão, matemática elementar, história universal, geografia, cartografia e história do Brasil, biologia (compreendendo a história natural descritiva e a geologia), física, química, mineralogia e meteorologia, mecânica e astronomia, geometria geral, cálculo, geometria descritiva, literatura nacional e comparada, sociologia, moral, psicologia, lógica, economia política, estatística, direito pátrio. Existiam, ainda, professores para as aulas de desenho, música, ginástica, esgrima, natação e exercícios militares, distribuídas do primeiro ao sétimo ano. Situação que promoveria "o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, dando-se uma educação integral que o habilite a bem servir à família e à sociedade" (TAVARES,

1968, p. 42-43).

Uma das grandes questões desse estabelecimento de ensino secundário baiano era a reivindicação de equiparação com o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. De acordo ainda com Professor Luis Henrique Dias Tavares, a concentração das disciplinas de humanidades era requerida para, além de buscar seguir a composição do Colégio Pedro II, habilitar os alunos a poderem seguir as carreiras de Direito e Medicina, que era uma "[...] velha reivindicação dos diretores do antigo Liceu Provincial, mestres que passaram boa parte do Império solicitando para o educandário oficial a condição de preparatório para as escolas de Direito e Medicina" (TAVARES, 1968, p. 45).

O período inicial republicano, caracterizado por uma série de reformas educacionais, incluindo o ensino secundário, repercute na

educação baiana e no seu Ginásio da Bahia que, por uma reivindicação antiga, passa a ser equiparado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, dando possibilidade para a elite baiana que lá estudava de ingressar nos cursos de Direito e Medicina.

Os egressos do Ginásio da Bahia passaram a ter privilégios em certos ramos de atividade, compondo uma elite importante na composição do quadro da intelectualidade baiana. Entretanto, a elitização como caracterização importante do período leva também a uma ampliação de escolas particulares, que de maneira geral têm características, na sua maioria, de escolas confessionais.

A despeito das diversas reformas que ocorreram no início do período republicano, por ocasião da Reforma Rivadávia Correia, em 1911, entre outras consequências consideradas prejudiciais para a educação, foi cancelada a equiparação com o Colégio Pedro II de diversos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, dentre eles do Ginásio da Bahia. Somente em 1915 estes estabelecimentos, como o Ginásio da Bahia, voltaram a ser equiparados ao Pedro II, implicando na possibilidade de ingresso no ensino superior (NUNES, 2001).

O Ginásio da Bahia continuou sendo a única instituição oficial de ensino secundário durante as primeiras décadas do período republicano. Em 1925, com a Reforma da Instrução (TEIXEIRA, 1925), por ocasião da primeira passagem de Anísio Teixeira na Secretaria da Educação baiana, apesar das mudanças promovidas no ensino básico, o ensino secundário foi mantido na única instituição pública, no Ginásio da Bahia.

Os anos de 1930 indicam mudanças para o ensino secundário no país, repercutindo nos diversos estados, como no Ginásio da Bahia. Como a Reforma de Francisco Campos, em 1931, composta por vários Decretos, entre eles o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que estruturou o ensino secundário. O objetivo era transformar o ensino secundário, buscando superar a característica

exclusivamente propedêutica a fim de contemplar uma função educativa, moral e intelectual do jovem.

Durante o Estado Novo, com as características autoritárias, próprias da ideologia fascista, o Secretário da Educação da Bahia, Isaias Alves, devido à grande necessidade provocada pela demanda do ensino secundário, decide pela ampliação das matrículas no Ginásio da Bahia, que por falta de espaço passou a funcionar em três turnos. São ampliadas as matrículas em vários turnos, sem, porém, pensar em aumentar o número de estabelecimentos públicos para o ensino secundário.

Dessa forma, o ensino secundário público continua somente no Ginásio da Bahia, em Salvador. Em contrapartida, em algumas cidades do interior baiano temos o seguinte momento das instituições privadas: o curso secundário em apenas um estabelecimento nos municípios de Jacobina, Itabuna, Senhor do Bonfim, Cachoeira, Barra, Alagoinhas, Feira de Santana, Santo Amaro e Caetité. Os municípios de Ilhéus e Nazaré possuíam, cada um deles, dois estabelecimentos de ensino secundário particulares.

Reforma Capanema – 1942

Após a Reforma Capanema – Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) –, o único colégio público de ensino secundário na Bahia passou a ministrar o curso em dois ciclos, conforme determinado pela Lei Orgânica: o ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo, curso clássico e científico, com duração de três anos cada. A legislação determinou, ainda, que os estabelecimentos de ensino secundário fossem de dois tipos, o ginásio e o colégio, e não podiam adotar outra denominação. De tal forma que o Art. 6º da referida Lei dispunha: “Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.” (BRASIL, 1942). E no Art. 7º: “Ginásio e Colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino. não destinados a dar ensino secundário.” (BRASIL, 1942).

Em 1943, após a Reforma Capanema de 1942, o único colégio público de ensino secundário na Bahia passou a denominar-se Colégio da Bahia, ministrando o curso em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo – curso clássico e científico –, com duração de três anos cada.

O ensino secundário baiano permaneceu somente em um único estabelecimento público, Colégio da Bahia, em Salvador, até 1947, quando é desdobrado em mais três ginásios públicos na capital.

Esse desdobramento se deu em razão de o Colégio da Bahia não ter mais condições de comportar o número de matrículas demandadas. Neste sentido, foram desdobradas mais três seções, em três bairros diferentes, para

atendimento dos alunos de diversos bairros de Salvador, a saber:

- na Liberdade, o Colégio Duque de Caxias;
- em Nazaré, o colégio Severino Vieira;
- em Itapagipe, o Ginásio João Florêncio.

Com a determinação da Lei, as instituições de ensino já existentes, na maioria escolas particulares, para atender ao dispositivo legal, solicitaram ao governo alteração de suas denominações em conformidade com o tipo de ensino secundário que ofereciam. No ano de 1945, a Bahia contava com dez colégios – em sua maioria absoluta confessionais, além do Colégio Estadual da Bahia e 17 Ginásios, todos particulares. Poucos municípios tinham a presença de ginásios, perfazendo um total de oito, como vemos no Quadro 2.

Quadro 1 – Colégios existentes na Bahia em 1945

COLÉGIOS		
1 - Colégio Antônio Vieira	Confessional	Salvador
2- Colégio Estadual da Bahia	Estadual	Salvador
3- Colégio Carneiro Ribeiro	Estadual	Salvador
4- Colégio Dois de Julho	Confessional (Presbiteriano)	Salvador
5- Colégio Ipiranga	Particular	Salvador
6- Colégio N. S. das Mercês	Confessional	Salvador
7- Colégio N. S. da Vitória	Confessional	Salvador
8- Colégio Santíssimo Sacramento	Confessional	Salvador
9- Colégio São Salvador	Particular	Salvador
10- Colégio Sofia Costa Pinto	Particular	Salvador
11- Colégio Santanópolis	Particular	Feira de Santana

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo com base nos dados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945).

Quadro 2 – Ginásios existentes na Bahia em 1945

GINÁSIOS		
1- Ginásio Baiano de Ensino	Particular	Salvador
2- Ginásio D. Macedo Costa	Particular	Salvador
3- Ginásio Instituto Normal	Estadual	Salvador
4- Ginásio N. s. Auxiliadora	Confessional	Salvador
5- Ginásio N. S. de Lourdes	Confessional	Salvador

6- Ginásio N. S. da Soledade	Confessional	Salvador
7- Ginásio Salesiano	Confessional	Salvador
8- Ginásio Santa Bernadete	Confessional	Salvador
9- Ginásio São José	Confessional	Salvador
10- Ginásio Conquista	Particular	Vitória da Conquista
11- Ginásio Municipal de Ilhéus	Municipal	Ilhéus
12- Ginásio N. S. da Piedade	Confessional	Ilhéus
13- Ginásio Taylor Egídio	Particular	Jaguaquara
14- Ginásio de Jequié	Particular	Jequié
15- Ginásio Clemente Caldas	Particular	Nazaré
16- Ginásio Santoamariense	Particular	Santo Amaro
17- Ginásio Sagrado Coração	Confessional	Senhor do Bonfim

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo com base nos dados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945).

O desdobramento que ocorreu no Colégio da Bahia, em mais três sessões de bairro (na Liberdade, em Nazaré e em Itapagipe), foi devido ao fato de não ter mais condições de comportar o número de matrículas demandadas.

Início de expansão

Apesar da criação dessas três sessões do ensino secundário público, era grande o número de jovens que desejavam ingressar neste nível de ensino. Tal fato fez com que os pais procurassem o Jornal A Tarde solicitando providências para que seus filhos não ficassem sem estudar, visto que tinham passado do ginásio e não encontravam vagas no clássico nem no científico, pois as escolas particulares não podiam oferecer tal segmento até terem a autorização do Ministério da Educação.

Os problemas do ensino secundário iam além da falta de vagas na rede pública, pois, conforme notícias da época, as escolas também padeciam de falta de água, possuíam vidros quebrados e mobiliários danificados etc. Essa realidade demonstrava a falta de atenção do governo com as escolas mais afastadas do Centro. Portanto, o que poderíamos chamar de expansão foi se dando de modo precário, com

entraves e absurdos que foram comprometendo o seu desenvolvimento.

No ano de 1945, uma vez que o ensino secundário público estava restrito à capital, no interior baiano tivemos os seguintes colégios de ensino secundário: Ginásio Conquista, em Vitória da Conquista; Colégio Santananópolis, em Feira de Santana; Ginásio Municipal de Ilhéus, em Ilhéus; Ginásio N. S. da Piedade, em Ilhéus; Ginásio Taylor Egídio, em Jaguaquara; Ginásio de Jequié, em Jequié; Ginásio Clemente Caldas, em Nazaré; Ginásio Santamariense, em Santo Amaro; e Ginásio Sagrado Coração, em Senhor do Bonfim.

De acordo com Edvaldo M. Boaventura (1977), até 1947, a Bahia só podia contar com um colégio secundário oficial, o Colégio Estadual da Bahia, o atual Instituto Central de Educação Isaías Alves, e duas Escolas Normais Rurais, uma em Caetité, zona da Serra Geral, e outra em Feira de Santana. “Tudo isso não somava 2.000 matrículas, oferecidas pelo poder público estadual.” (BOAVENTURA, 1977, p. 48-49).

O curso ginásial também foi instituído no Instituto Normal da Bahia com um número significativo de matrículas, que, de acordo com Relatório do Interventor Onofre Pinto Aleixo

(1945), contava com 529 alunos no curso secundário e 1.313 alunos no Ginásio, enquanto o Colégio da Bahia possuía 709 alunos no total. Segundo Relatório do Interventor Federal Onofre Aleixo, que substituiu Landulfo Alves na Bahia, o Instituto Normal possuía melhores condições de funcionamento (ALEIXO, 1945, p. 67).

De acordo com tal Relatório, mesmo com as possíveis intervenções para melhorar a situação do Colégio da Bahia, “[...] muito há ainda o que fazer no tocante a seu aparelhamento e ampliação de suas instalações, já que o momento não permite a construção de novo edifício” (ALEIXO, 1945, p. 67).

Apesar do desdobramento do Colégio da Bahia em outros três ginásios, o ensino secundário público ainda ficava concentrado na capital, sem iniciativas públicas para esta modalidade de ensino no interior do estado, exceção feita ao Ginásio Municipal de Ilhéus.

Como Secretário da Educação e Saúde da Bahia por mais de uma vez, e diante da situação do ensino secundário baiano, Anísio Teixeira escreveu que “cumpria organizar seu sistema de ensino médio ou secundário” (TEIXEIRA, 1949).

No Relatório do então Secretário da Educação e Saúde da Bahia, em 1948/1949, Anísio Teixeira, ao propor uma reformulação da educação baiana, referia-se desta forma sobre o ensino secundário:

A criação, no interior do Estado, de Centros Regionais de Educação secundária, normal e profissional, impõe-se por vários motivos, além da necessidade virtual de sistematizar as oportunidades educativas oferecidas pelo Poder Público. Com efeito, se o problema da educação fundamental comum do povo, isto é, a educação primária, é o problema máximo no campo do ensino público, não se deve esquecer que sua solução depende, essencialmente, da existência dos outros graus de ensino, e sobretudo, da eficiência desses outros graus e ramos. Por outro lado, a concentração do ensino post-primário nas capitais, sobretudo no Norte do Brasil, vem acentuando a gravitação, cada vez mais intensa, das populações para essas cidades, com a dupla consequência do seu congestionamento e, o que é pior ainda, da formação de uma massa de diplomados que não podem elas próprias absorver, e que também não podem devolver às zonas do interior, por haverem os diplomados perdido o gosto da vida mais frugal e menos confortável dessas regiões. (TEIXEIRA, 1949).

O final dos anos de 1940, bem como da década de 1950, representou para o país um grande aumento populacional, deslindando os enormes desequilíbrios entre as regiões e as desigualdades sociais, com grande crescimento da população urbana. Neste contexto de questões políticas, sociais e econômicas, aguçam-se as tensões que desnudam os problemas existentes na sociedade.

Tabela 2 – Alunos no ensino secundário oficial (1948-1950)

ANO	ESTABELECIMENTO OFICIAL	ESTABELECIMENTO PARTICULAR (Bolsa)	TOTAL
1948	5074	101	5175
1949	5489	296	5785
1950	5692	724	6416

Fonte: Bahia (1950).

Diante de tais questões, a educação aflorou como um elemento importante no processo de democratização da sociedade, dando partida para a noção da possibilidade de expansão de educação de modo geral, especialmente para o ensino secundário.

É importante destacar que, particularmente na Bahia, o período foi marcado por uma abertura democrática com a eleição para governador de Otávio Mangabeira, no período de 1947 a 1951. Para assumir a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, o governador con-

vidou Anísio Spínola Teixeira, que foi o autor da Reforma da Educação baiana de 1925, que ainda estava vigente.

Esse foi, efetivamente, o período que podemos considerar como aquele responsável por um processo de expansão da educação e do ensino secundário na Bahia, que atribuímos ao período de maior democratização no estado.

Estamos considerando como expansão o aumento do número de escolas – e não o número de matrículas –, ainda que pequena a iniciativa pública, mas que demonstra uma forte ligação como período de maior democratização no estado baiano. Cabe salientar que o ensino particular – confessional ou não – foi o que teve mais expressiva presença no estado da Bahia.

Esse, inclusive, foi o período de discussões para elaboração da Constituição do Estado da Bahia, que ocorreu na Assembleia Legislativa. Por ocasião destas discussões, Anísio Teixeira argumentou sobre a importância da educação, assim como reafirmou a necessidade da sua democratização, bem como da vida pública. Afirmava que esta democratização viria a partir da educação (BOAVENTURA, 2000).

Ainda conforme o Professor Boaventura (2000), de acordo com a Constituição Federal de 1946, como disposto no art. 177 do capítulo Da Educação e Culturas, os estados passaram a ter a competência em relação à educação e ensino, através da supervisão e direção do Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Apesar de todos esses avanços, após a elaboração da Constituição, foi enviado à Assembleia Legislativa um projeto de Lei Orgânica do Ensino para a adequação da educação baiana aos novos ditames da legislação orgânica elaborada por Capanema.

Mesmo com toda preocupação de Anísio Teixeira com a educação no Estado, não conseguiu lograr êxito na aprovação de uma Lei Orgânica para o ensino baiano. Assim, dedicou-se a estruturar a educação primária no

estado, sendo necessário recuperar o ensino primário com prédios escolares aparelhados com aluno e professor. Salientava que “a escola sem prédio é uma demonstração do conceito de ‘escola formalidade’ ou de escola para mistificar a necessidade de educação da população” (TEIXEIRA, 1949, grifo do autor).

Todavia, desde a data da Constituição de 1947, passando por todo o período dos anos 1950, não houve qualquer discussão sobre o projeto, levando até certo ponto a um desânimo por parte de Anísio Teixeira, que se voltou a criar pequenas escolas nas zonas rurais do estado.

A despeito de o governo determinar uma denominação para os estabelecimentos de ensino secundário, na documentação até o momento pesquisada, encontramos uma pequena diversificação de nomenclatura: ensino secundário, ensino médio, educação pós-primária.

Anísio Teixeira empregava o termo ensino médio e fundamentava que

[...] a escola média, sem deixar de ter perfeita equivalência social e pedagógica, deve à variedade de aptidões humanas. Continua com a escola fundamental ela abrigará àqueles alunos, [...] refinando os seus métodos de trabalho e de estudos e preparando-se para constituir aquela camada de nível médio que irá exercer as atividades de nível qualificado que segue imediatamente a mão de obra comum. (TEIXEIRA, [194-?]).

O educador baiano demonstrava uma preocupação que a escola média formasse o homem de ação e de trabalho para exercer atividades na agricultura, na indústria, no comércio e no serviço público. Criticava a escola média de formar prioritariamente a elite intelectual porque nem todos desejavam ser intelectuais. Os cursos ofereciam uma cultura geral e visavam mais familiarizar os alunos com as técnicas modernas de produção do que com técnicas de trabalho exclusivamente intelectual (TEIXEIRA, 1949).

Por outro lado, o governador Otavio Mangabeira defendia: “Devemos oferecer educação

pós-primária ou secundária a uma porcentagem da população escolar.” (BAHIA 1948, p. 10).

O acesso das classes populares ao ensino secundário, principalmente no interior do estado, foi cada vez mais dificultado, mesmo com iniciativas isoladas em alguns municípios.

Ao mesmo tempo, as cobranças realizadas através de taxas criaram vários problemas, tanto em relação aos exames de admissão quanto à taxa de matrícula, sendo que 83,2% dos alunos não tinham isenção desta taxa (LIMA, 2003).

O ginásio da Bahia passa a cobrar taxa em fevereiro para os exames de admissão de \$15,00 (quinze cruzeiros), assim se já era difícil passar no exame, com a existência da taxa, fica ainda mais difícil para os mais pobres. Além disso, também se cobrava desde 1940, taxa de \$60 cruzeiros dos quais 40 era para a divisão do ensino secundário e 20 pra caixa escolar do colégio. Isso deixa de existir em 1943 com a proibição da cobrança de qualquer aluno por meio da reforma do ensino secundário de 1942. (COLEÇÃO..., 1943).

Os dados coletados nos jornais da época noticiavam que, devido aos aumentos constantes das mensalidades nos estabelecimentos particulares, havia um grande movimento por parte dos estudantes, que já se organizavam em associações estudantis (O ENSINO..., 1950).

Diante de tais questões, a educação aflorou como um elemento importante no processo de democratização da sociedade, dando a partida para a noção da possibilidade de expansão de educação de modo geral, especialmente para o ensino secundário.

Com relação à expansão do ensino secundário, própria da década de 1950, Clarice Nunes (2000) argumenta que ocorreu pelo estabelecimento de ginásios naquelas localidades onde o ensino secundário não se encontrava presente, ou mesmo pelo “aumento de matrícula nas

mesmas unidades escolares e pela criação de novos ginásios em locais onde já havia estabelecimentos de ensino secundário” (NUNES, 2000, p. 46).

Em 1948, Anísio propôs um plano de expansão com vários tipos de escolas nas diversas regiões do Estado, argumentando não ser possível continuar com o tipo de escola vigente, sem condições. Afirmava que os cursos secundários deveriam cumprir com “[...] cultura geral, comercial, doméstica e industrial e se destinam ao preparo das múltiplas elites de uma democracia.” (TEIXEIRA, 1949).

A partir da Lei nº 130, de 14 de dezembro de 1948 (BAHIA, 1948b), que dispõe, no seu artigo 1º sobre a criação de ginásios oficiais e subvenção de outros existentes no interior do estado, foram criados Ginásios Oficiais do Estado nas cidades de Alagoinhas, Barra, Barreras, Caetité, Canavieiras, Feira de Santana, Itabuna, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lençóis, Senhor do Bonfim, Serrinha, Valença e Vitória da Conquista, além de outras que, de acordo com o parecer dos órgãos técnicos competentes, julgavam conveniente considerar centros regionais de educação.

No artigo 4º da referida Lei (BAHIA, 1948b) foi estabelecido que os ginásios particulares existentes nas cidades seriam subvencionados na base de seiscentos a mil cruzeiros por aluno gratuito cuja matrícula fosse posta à disposição do Estado, num limite mínimo, para efeito de calcular a subvenção, de três alunos e máximo de seis por mil habitantes da população do município, em cuja sede estejam situados.

As matrículas referentes ao ano de 1950 já representavam a ampliação de novos Ginásios de bairro – Nazaré, Itapagipe e Liberdade.

A estratégia de subvenção de bolsas nas escolas particulares, a partir de 1948, como mostra a Tabela 3, apresentava a seguinte situação de matrículas e estabelecimentos em 1952.

Tabela 3 – Subvenção de Bolsas – 1952

Dependência administrativa	Unidades escolares		Matrículas	
	Ginasial	Colegial	Ginasial	Colegial
Federal	1	-	69	-
Estadual	6	2	3.175	1.463
Municipal	1	1	319	39
Particular	51	17	11.564	1.382
Total	59	20	15.127	2.884

Fonte: Elaborada pela autora deste artigo com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1953).

Havia sido instituído o ensino ginasial nas Escolas Normais de Feira de Santana e de Caetitê, cujas matrículas em 1949 foram, respectivamente, de 77 e 141 alunos, totalizando 218. O desenvolvimento do Estado contrastava com a incipiente oferta de ensino secundário público que, em 1950, atendia a apenas 6.416 alunos, sendo que 5.692 estavam matriculados nos

estabelecimentos oficiais e 724 eram mantidos com recursos públicos em escolas particulares através do sistema de bolsas.

De acordo com a mensagem apresentada pelo governador Otávio Mangabeira em 1950, tivemos os seguintes dados de total de matrículas, incluindo as bolsas.

Tabela 4 – Alunos no Ensino Secundário oficial (1948-1950)

ANO	ESTABELECIMENTO OFICIAL	ESTABELECIMENTO PARTICULAR (Bolsa)	TOTAL
1948	5.074	101	5.175
1949	5.489	296	5.785
1950	5.692	724	6.416

Fonte: Elaborada pela autora deste artigo com base em dados de Bahia (1950).

No Sul do estado, no município de Ilhéus, as classes populares só vieram a ter acesso ao curso ginasial público em 1939, com a construção do Ginásio Municipal de Ilhéus. Para a realização da sua construção foi assegurado o recolhimento de uma taxa de 10% de todos os impostos municipais. Em 15 de março de 1939, foi inaugurado oficialmente o ginásio municipal com ato solene. Foi considerada uma iniciativa de inestimável valor educacional. Foi o primeiro ginásio do Sul do estado, daí o grande

número de estudantes que nele ingressaram.

Em 1953, o Jornal Diário de Notícias dava conta dos seguintes estabelecimentos no interior do estado da Bahia: Ginásio Clemente Caldas, em Nazaré das Farinhas; Ginásio de Jequié, em Jequié; e Ginásio de Serrinha, em Serrinha (A ABERTURA..., 1953, p. 2).

As seguintes unidades escolares foram criadas pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC): Ginásio Firmino Alves, em Itabuna; Ginásio Henrique Alves, em Itajuí-

pe; Ginásio Ubaitabense, em Ubaitaba; Ginásio Padre Ovídio, em Feira de Santana; Ginásio Professor Mata Pereira, em Cruz das Almas; Ginásio Santa Maria Goretti, em Muritiba.

Na Bahia, a atuação da CNEC tem início em 1953, com número significativo de escolas e alunos, que, segundo Silva e outros (2003), no período de atuação, até 1987, possuía 201 do total de 1.187 escolas no país e 77.771 do total de 443.118 alunos.

A Bahia teve uma participação significativa nas ações da Campanha, principalmente no interior do estado, na região do município de Alagoinhas e redondezas. A grande participação de escolas cenevistas no interior baiano indica que foi uma via de privatização adotada pelo Estado brasileiro para a educação.

De acordo com Silva e outros (2003), a instituição CNEC teve uma presença importante na educação brasileira:

[...] compreendendo 529 municípios, 608 escolas, 12.728 professores, com uma matrícula de 209.145 alunos e que tem como projeção atingir, num prazo de 05 anos, um contingente de 60.000 alunos no ensino superior, possuindo, atualmente, 24 faculdades com 20 cursos implantados, 12 já aprovados e 36 em tramitação, totalizando 68 cursos. (SILVA et al., 2003, p. 1).

Estreitamente ligada ao clientelismo, a CNEC atuava junto ao poder político com apoio do Estado brasileiro, podendo ser considerada uma forma de privatização da educação, tendo em vista que, de certa forma, o Estado transfere para a CNEC uma forma de expansão e oferta educacional.

Nesse sentido temos:

A relação da CNEC com o poder público no estado da Bahia, buscando aprofundar elementos que evidenciam a utilização das escolas cenevistas como uma via de privatização da educação, bem como obter um maior aprofundamento no estudo da sua organização e funcionamento, através das especificidades apresentadas por suas escolas; conhecer as suas fontes de financiamento no âmbito dos municípios a serem pesquisados e as atividades desenvolvidas pelas respectivas escolas e suas finalidades. (SILVA et al., 2013, p. 1).

A primeira escola cenevista foi fundada no município de Itabuna. Ideia muito bem aceita pela comunidade, principalmente para os pais, que viam a oportunidade de que seus filhos pudessem cursar o ginásio, tão carente nestas localidades do interior baiano. Assim, poderia haver continuidade dos estudos, mesmo que para tanto tivessem que desembolsar taxas para seu cumprimento,

Além desse fato,

Para as autoridades públicas, as escolas da Campanha representavam uma opção de escola ginásial e secundária menos custosa para os cofres públicos, em virtude de que a própria comunidade contribuía para a manutenção da escola através de donativos e das mensalidades escolares. Portanto, os custos eram repartidos entre a comunidade local, o governo federal, estadual e municipal. (SILVA et al., 2013, p. 2).

No período em que o governo baiano empreende uma tentativa de expansão das escolas secundárias na capital e interior, a ação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade representou um aspecto relevante. No período de 1953, data de sua implantação, até 1964, de acordo com Silva e outros (2003), a CNEC chegou a ter 51 escolas, tendo em torno de 5 escolas fundadas por ano, chegando a Bahia a ter o maior número de escolas cenevistas do período.

No período do governo de Regis Pacheco (1951-1955), havia na Bahia mais os seguintes Ginásios: Ginásio Simões Filho, em Maragogipe; Ginásio Luiz Coelho, em Inhambupe; e o Ginásio Santíssimo Sacramento, em Alagoinhas (confessional) (O GOVERNO..., 1953).

Durante o Governo de Antônio Balbino (1955-1959), o Secretário da Educação, Aloisio Short, em seu relatório de 1956 e 1957, fez comparativos tanto em relação ao aumento de matrículas, como em relação às matrículas do Colégio Pedro II (BAHIA, 1957).

Nesse mesmo ano de 1955, outras instituições escolares foram criadas na Bahia, como o Ginásio de Conquista, em Vitória da Conquista, e Ginásio Estadual Regis Pacheco, Jequié.

No Relatório de 1957, assim como na Mensagem do Governador Antônio Balbino, o Secretário da Educação Aloisio Short fez uma comparação entre as matrículas do Colégio da Bahia e do Colégio Pedro II (BAHIA, 1957):

- Colégio da Bahia – 1955 - 5.076 / 1956 - 5.617
- Colégio Pedro II – 1955 - 3.673 / 1956 - 4.587

No comparativo sobre as matrículas, os Quadros 3 e 4 mostram a evolução em 10 anos.

Quadro 3 – Total na Bahia

Ano	Unidades	Matrículas
1946	48	11.584
1956	112	37.565

Fonte: Relatório de Aloisio Short Secretário da Educação da Bahia (1957, p. 11-12).

Quadro 4 – No Ensino Oficial

Ano	Unidades	Matrículas
1946	5	4.349
1956	11	14.345

Fonte: Bahia (1957, p. 11-12).

Em 1956, mais duas instituições criadas: o Ginásio de Valença, em Valença, e o Ginásio Afrânio Peixoto, em Lençóis. Em 1958, este ginásio foi elevado à condição de Colégio Regional.

Em 1957 foi instituído, na capital, o Colégio da Polícia Militar em Salvador, também oferecendo cursos de 1º e 2º graus (JESUS, 2011).

No ano seguinte, o Governador Balbino afirmava: “[...] Ginásio Duque de Caxias, à Liberdade, que integrava como seção do Colégio da Bahia, foi elevado a Colégio, tornando-se autônomo [...]” (BAHIA, 1958, p. 81).

Na mesma mensagem, o governador ainda indicava a intenção de transformar em Colégio o Ginásio João Florêncio, e integrá-lo ao Curso Pedagógico Alípio Franca (BAHIA, 1958).

Nesse ano de 1958, foram criados no interior do estado, o Ginásio João Muniz, na cidade de Barra, o Ginásio Estadual de Itabuna, em

Itabuna, e o Ginásio Pinto de Carvalho, em Salvador

Na Mensagem de 1958, o Governador da Bahia, Antônio Balbino, indica que ao conjunto de seções do Colégio Central foram acrescentadas mais três unidades de bairro: o Ginásio Góes Calmon, no bairro de Brotas; o Ginásio Pinto de Carvalho, no bairro de São Caetano; e o Ginásio Manoel Devoto, no bairro do Rio Vermelho (BAHIA, 1958).

Ainda sobre a necessidade de ampliação dos locais de unidades de ensino secundário, assim se posicionava o Governador Antônio Balbino:

Mereceu interesse especial do Governo, atendendo ao ideal de fixar os estudantes que concluem o Curso Ginásial nos locais que lhes servem de residência, a criação de cursos colegiais nas principais cidades do interior. Assim, foram criados os cursos de Colégio de Feira de Santana, Conquista, Jequié, Serrinha, Santo Amaro, Caetitê e Cachoeira. (BAHIA, 1958, p. 80).

Ainda no ano de 1958, o governo criou o curso colegial nos ginásios de Feira de Santana, Conquista e Santo Amaro. Além disso, também foi criado o Ginásio Monteiro Lobato, no bairro Periperi, em Salvador.

Ampliando suas observações do ano anterior, o Governador Antônio Balbino referiu-se ao aumento de unidades de ensino secundário no estado. Desta forma, apontou:

Em matéria de Ginásios do Estado, encontramos, na Capital, funcionando, o Severino Vieira, o Duque de Caxias, o João Florêncio Gomes, e a secção Estadual do Instituto Normal. Ampliamos o quadro existente com o Ginásio Góes Calmon em Brotas, que em breve será também internato dentro do programa do PAMESE, destinado a filhos de funcionários públicos estaduais; o da Polícia Militar, nos Dendezeiros; o Manoel Devoto, no Rio Vermelho; e o Pinto de Carvalho em São Caetano, todos funcionando e já superlotados; e em perspectiva de breve instalação, o 8 de Novembro, em Peripiri. (BAHIA, 1958, p. 20).

Em relação ao interior do estado, o governo apontava como unidades em funcionamento os Ginásios estaduais em Feira de Santana, Jequié, Vitória da Conquista, Cachoeira, Caetitê e Santo Amaro, além daqueles criados em Juazeiro,

Jacobina, Caculé, Itabuna, Canavieiras, Valença e Barreiras. Para o governador, estas unidades levaram a triplicar a possibilidade de atendimento (BAHIA, 1958).

Em 1960, em 194 municípios existentes, somente 76 possuíam estabelecimentos de ensino médio. Destas instituições de ensino médio, 62 eram somente ginásias e 08 eram ginásias e colegiais; em nenhum município era somente colegial. Nos estabelecimentos de ensino secundário os cursos eram diversificados: 10 somente básico comercial, 07 comercial básico e técnico, 05 somente técnico, 01 industrial, 01 agrícola e 40 ensino normal (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1960).

Em 1961 fundou-se o Ginásio Instituto Bom Conselho, no município de Cícero Dantas, porém uma instituição particular.

Algumas considerações

Na Bahia, o desenvolvimento do ensino secundário tem um percurso bastante irregular. De seu início, em meados do século XIX, até os anos de 1940, a desorganização do ensino secundário baiano, em que pesem as tentativas de reformas, permanece sem grandes transformações e com uma concentração na capital, no que diz respeito ao ensino público.

O grande problema, na maior parte do processo histórico do ensino secundário baiano, reside no fato de sua enorme concentração e centralização na capital baiana, Salvador. Na maior parte de sua história, o ensino secundário baiano ficou restrito a Salvador, e em uma única instituição de ensino. Primeiro o Liceu Provincial, depois o Ginásio da Bahia, no início da República, e, por fim, o Colégio da Bahia.

Essa trajetória centralizadora é também excludente, pois impedia que as pessoas do interior baiano tivessem acesso a este nível de ensino, a não ser que se deslocassem para a capital, o que atingia uma pequena camada da população.

A centralização do ensino secundário baiano

em Salvador perdurou todo o período, desde sua implantação, no século XIX, até meados do século XX, na década de 1940, já no período republicano. É exatamente este período que podemos considerar como de expansão do ensino secundário na Bahia.

Compreendendo a expansão como o aumento de estabelecimentos de ensino, nossas pesquisas nos levaram aos anos a partir de 1947, período em que um governo democrático assumia e dava abertura ao aumento do número de escolas secundárias na capital e no interior do estado, dando início ao processo de expansão para o interior da Bahia.

Outro elemento importante, mesmo que por um pequeno período de atuação, foi, a partir de 1953, a ação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Apesar de representar uma via de privatização adotada pelo Estado brasileiro, sua ação teve repercussões importantes, principalmente para esclarecer as ações do Estado.

A ampliação de escolas secundárias públicas na Bahia ocorre após eleições democráticas de um governo baiano. A educação aflorou como um elemento importante no processo de democratização da sociedade, dando partida para a noção da possibilidade de expansão de educação de modo geral e, especialmente, para o ensino secundário, ainda que por número de instituições.

É importante destacar que, particularmente na Bahia, o período foi marcado por uma abertura democrática com a eleição para governador de Otávio Mangabeira, no período de 1947 a 1951. Para assumir a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o governador convidou Anísio Spínola Teixeira, que foi o autor da Reforma da Educação baiana de 1925, que ainda estava vigente.

Esse será, efetivamente, o período – entre 1947 e 1961 – que podemos considerar como aquele responsável por um processo de expansão da educação e do ensino secundário na Bahia, ao qual atribuímos o de maior democratização no estado.

REFERÊNCIAS

A ABERTURA dos cursos no G. C. Caldas e E. de Nazaré. **Diário de Notícias**, Salvador, ano 78, nº 15.188, 03 abr. 1953, p. 2.

ALEIXO, Onofre Pinto. **Relatório apresentado ao Exmo. Senhor Presidente da República**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1945.

BAHIA. Lei nº 117, de 24 de agosto de 1895. **Leis e Resoluções da Assembleia do Estado da Bahia no ano de 1895**. Salvador: Typografia do Correio de Notícias, 1895. p. 245-276.

BAHIA. **Mensagem do governador Otávio Mangabeira apresentada à Assembleia Legislativa na abertura dos trabalhos da sua Reunião Ordinária em 7 de abril de 1948**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1948a.

BAHIA. **Lei nº 130, de 14 de dezembro de 1948**. Dispõe sobre a criação de Ginásios Oficiais e Subvenção de outros existentes no interior do Estado. Salvador, 1948b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-130-1948-bahia-dispoe-sobre-a-#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%20CRIAR%C3%87%C3%83O%20DE,Art>. Acesso em: ago. 2017.

BAHIA. **Mensagem do Governador Otávio Mangabeira apresentada à Assembleia Legislativa na abertura dos trabalhos da sua Reunião Ordinária em 7 de abril de 1950**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1950.

BAHIA. **Relatório de Aloisio Short, Secretário da Educação da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1957.

BAHIA. **Mensagem do governador Antônio Balbino apresentada à Assembleia Legislativa na abertura dos trabalhos da sua Reunião Ordinária de 1958**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1958.

BOAVENTURA, E. M. Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana. **Revista da Bahia**, Salvador, v. 32, n. 31, p. 70-83, jul. 2000.

BOAVENTURA, E. M. **Problemas da educação baiana**. Salvador: Gráfica Universitária, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Ato Adicional de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro,

1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2016%20DE%2012%20DE%20AGOSTO%20DE%201834.&text=1%C2%BA%20O%20direito%20reconhecido%20e,titulo%20de%20Assembl%C3%A9as%20Legislativas%20Provinciaes. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regimen%20de%20inspec%C3%A7%C3%A3o%20official.&text=0%20ensino%20secundario%20compehender%C3%A1%20dous%20cursos%20seriados%3A%20fundamental%20e%20complementar>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: ago. 2017.

BULCÃO, A. de A. de A. **Relatório com que o ILM. e EXM. Sr. Dr. Antonio de Araújo de Aragão Bulcão passou a 23 de março de 1881 à administração da Provincia ao ILM. E EXM. Sr. Conselheiro João Lustosa da Cunha Paranaguá**. Salvador: Typografia do Diário da Bahia, 1881.

COLEÇÃO de Jornais do ano de 1942 a 1961. **Jornal A Tarde**. Salvador: Biblioteca Pública do Estado da Bahia.

DIAS, Satyro de Oliveira. **Relatório sobre a Instrução Pública no Estado da Bahia**. Salvador: Typografia e encadernação do Diário da Bahia, 1894.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial: 1860-1890**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2001.

FARIAS, Gelásio de Abreu; MENEZES, Francisco da Conceição. **Memória Histórica do Ensino Secundário Oficial na Bahia durante o primeiro século 1837-1937**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Bra-**

sil: Ano XIII-1952. Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em: 20 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano XXI-1960. Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1960.pdf. Acesso em: jul. 2019.

JESUS, Andreia Reis de. **Colégio Estadual da Polícia Militar – primeiros tempos**: formando brasileiros e soldados (1957-1972). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

LIMA, Débora Kelman de. **O banquete espiritual da instrução**: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2003.

MATTOSO, Kátia. **Bahia Século XIX** – uma Província no Império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

NUNES, Antonietta de Aguiar. As reformas educacionais na província da Bahia durante o Império brasileiro. **Revista Gestão em Ação**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 73-98, jan./jun. 1999.

NUNES, Antonietta de Aguiar. Educação na Bahia durante a primeira república. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, Salvador, n. 96, p. 219-252, 2001.

NUNES, C. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000.

O ENSINO secundário. **Diário de Notícias**, Salvador,

ano 74, nº 14239, p. 4, 25 jan. 1950.

O GOVERNO e os Ginásios. **Diário de Notícias**, Salvador, ano 78, nº 15.188, 25 jul. 1953, p. 4.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, v. 6, n. 17, nov. 1945.

SILVA, Ronalda Barreto *et al.* A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC na educação baiana (1953-1964). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa, 2003. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.599.pdf>. Acesso em: out. 2019.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Duas reformas da educação na Bahia**: 1895-1925. Salvador: MEC/Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968.

TEIXEIRA, A. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia, apresentado como Anuário do Ensino do Estado da Bahia**. Salvador, 1925.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação, Saúde e Assistência no Estado da Bahia em 1948**. Relatório apresentado pelo Sr. Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde, ao Sr. Governador do Estado. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1949. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>. Acesso em: jul. 2018.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação Média**. [194-?]. Mimeografado.

Recebido em: 15/04/2020

Revisado em: 24/08/2020

Aprovado em: 30/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ESTUDOS



ESCREVIVÊNCIAS TRANS* COMO POTÊNCIA

*Alfrancio Ferreira Dias (UFS)***
<http://orcid.org/0000-0002-5562-0085>

RESUMO

Neste texto, discuto uma analítica de gênero a partir do movimento de escrevivências¹ trans*. Na primeira parte deste trabalho, discuto como a escrita trans* é potencializadora do autoconhecimento trans*, legitimando, assim, novas formas de produzir conhecimento sobre tais sujeitos a partir deles mesmos, estimulando-me a descrevê-las em vez de teorizar sobre suas vidas. Na segunda parte, discuto o surgimento de uma pedagogia trans* que desenvolve o ensino, ampliando a representatividade desse conhecimento, a partir de uma abordagem pedagógica pautada nos princípios de *ensinar como trans** (autorrevelação feminista que fortalece/amplia espaços de compartilhamentos das experiências trans*), *ensinar sobre trans** (dar visibilidade ao universo trans* no ensino) e *ensinar com epistemologias trans** (afirmar que o ensino trans*, além de ser incorporado em práticas outras de produção do conhecimento, é, em si mesmo, epistemológico, ou seja, produtor de conhecimento).

Palavras-chave: Escrevivências trans*. Epistemologias trans*. Pedagogia trans*.

ABSTRACT

TRANS* 'ESCREVIVÊNCIAS' AS POWER

In this text, I discuss a gender analysis stemmed from the movement of trans* *Escrevivências*.² In the first part of this work, I discuss how trans* writing is a boost for trans* self-knowledge, thus legitimizing new ways of producing knowledge about such subjects from themselves, stimulating me to describe them instead of theorizing about their lives. In the second part, I discuss the emergence of a trans* pedagogy that develops teaching, broadening the representativeness of this knowledge, based on a pedagogical approach based on the principles of *teaching as trans** (feminist self-revelation that strengthens/widens spaces of trans* experiments), *teaching about trans** (providing exposure to the trans* universe in teaching), and *teaching with trans* epistemologies* (to say that trans* teaching is not only embedded in other practices of knowledge

** Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: diasalfrancio@gmail.com.

1 Neologismo aplicado às palavras em português “escrever” (escrever) e “experiência” (experiência pessoal adquirida durante a vida), implicando escrever de acordo com a vida pessoal, ou seja, da perspectiva social, racial e de gênero.

2 Neologism coined from the Portuguese words “escrever” (to write) and “vivência” (personal experience acquired during one’s life), implying to write according to one’s personal life, that is, from one’s social, racial and gender perspective.

production, it is, epistemological, itself, that is to say, producer of knowledge).

Keywords: Trans* escrevivências. Trans* epistemologies. Trans* pedagogy.

RESUMEN

ESCREVIVÊNCIAS TRANS* COMO POTENCIA

En este texto, discuto una analítica de género a partir del movimiento de las escrevivências trans*.³ En la primera parte de este trabajo, discuto cómo la escritura trans* es potencializadora del autoconocimiento trans, legitimando así nuevas formas de producir conocimiento sobre tales sujetos a partir de ellos mismos, estimulándome a describirlas en vez de teorizar sobre sus vidas. En la segunda parte, discuto el surgimiento de una pedagogía trans* que desarrolla la enseñanza, ampliando la representatividad de ese conocimiento, a partir de un enfoque pedagógico pautado en los principios de enseñar como trans* (auto-revelación feminista que fortalece / amplía espacios de compartimentos de las experiencias trans*), enseñar sobre trans* (dar visibilidad al universo trans* en la enseñanza) y enseñar con epistemologías trans* (afirmar que la enseñanza trans* además de ser incorporado en prácticas otras de producción del conocimiento, es, en sí mismo, epistemológico, o sea, productor de conocimiento).

Palabras Clave: Escrevivências trans*. Epistemologías trans*. Pedagogía trans*.

Introdução

Continuaremos resistindo.

Somos resilientes.

Nossos corpos rasgarão essa sociedade como navalhas, derrubando seus padrões opressores e assassinos. Direito, visibilidade e respeito a todes os corpos transvestigêneros.

Não recuaremos.

E sim, avançaremos e venceremos por nós, porque esta também será a salvação dessa sociedade pautada no machismo assassino da cisheteronorma.

Por mim.

Por nós e por todes.

(SIQUEIRA, 2017, p. 170).⁴

O poema escolhido como epígrafe deste artigo, de autoria da ativista trans* Indianara Siqueira (2017), fecha o livro *Nós, Trans: escre-*

vivências de resistências, organizado pelo Grupo Transcritas Coletivas e publicado pela editora Litera Trans. Destaco a obra para informar a todxs de sua importância e de como ela me ajudou a entender mais sobre as vivências e experiências trans* a partir das próprias pessoas trans*. Sua leitura é indispensável nos dias hoje. Ao concluir a leitura emocionado, percebi como tais vidas importam menos e como o olhar cisgênero produz um cotidiano sofrível para elas e para outros sujeitos desviantes, assim como eu.

É um exercício diário resistir a esse olhar onipresente, pois a cisheteronorma, além de produzir marcas no meu corpo ao longo da vida, tenciona e (re)produz uma escrita acadêmica elitista, classista, racista e generificada. Por exemplo, foi-me dito numa seleção de ingresso de doutoramento que estudos de gênero, ou melhor, pesquisar sobre gênero era, necessariamente, um objeto da sociologia, e não educacional. Isso me fez lembrar de como

3 El neologismo utilizado para partir las palabras portuguesas “escrever” (escribir) y “vivência” (experiencia personal adquirida durante la vida), implicando escribir de acuerdo con su vida personal, es decir, desde su perspectiva social, racial y de género.

4 Apesar de reconhecer a natureza literária de alguns dos textos que aqui exploro, destaco que meu interesse está centrado no potencial que eles têm de produzir reflexões sobre as trajetórias existenciais de pessoas trans* e suas vivências.

a escrita acadêmica, às vezes, é produtora de assimetrias em termos de marcadores sociais da diferença. A recusa na avaliação do meu projeto estava, justamente, ligada ao fato de que ele tematizava questões de gênero e como existe uma marcação de campos disciplinares (o que é um objeto de pesquisa de educação, ou não, por exemplo) e a exclusão de objetos que tematizam gênero num campo disciplinar. Essa é uma forma de estabelecer fronteiras rígidas, primeiro, do que conta como ciência, e depois, de quais sujeitos e objetos são válidos de serem visibilizados em termos de pesquisa. Como bicha afrontosa que sou, tratei de enfrentar um docente da pós-graduação acerca do que ele havia aprendido sobre gênero em sua trajetória formativa ou que espaços de diálogo a partir de “objetos dissidentes” havia naquele programa de pós-graduação. Fiquei sem resposta e ainda fui reprovado na seleção. Claro que isso não me desanimou e tentei aprovação em outro programa, no qual consegui, e onde, ao concluir meu doutorado, disse para mim mesmo: agora vou ler por mim mesmo e pesquisar o que me dá tesão. E, já como professor universitário, me encontrei com as leituras pós-estruturalistas sobre corpos, gêneros e sexualidades, especialmente sobre os estudos queer e trans*.

Já informo que, como me disse um grande amigo e intelectual gay feminista, certo dia, numa conversa maravilhosa entre bichas: “eu não sou obrigado a nada”. Assim, isso serve para destacar a rebeldia de minha escrita, bem como para dizer que não conseguirei traduzir, esclarecer ou explicar todos os termos, palavras e/ou conceitos que surgirão ao longo do texto. Calma! Tenho um objetivo com isso: provocar nas pessoas a curiosidade, o exercício da pesquisa, a necessidade de saber mais por conta própria. Então, corre para tirar possíveis dúvidas, por você mesm.

Apesar da insubordinação de minha escrita, esclareço que as trans* identidades são cada vez mais comumente descritas usando a palavra trans juntamente com um asterisco curinga, que é indicativo das muitas identi-

dades possíveis que podem estar associadas à palavra trans (RYAN, 2014), abrindo para a transgeneridade uma maior gama de significações (CATALANO, 2017; PORTER; DEAN, 2015; TOMPKINS, 2014). É um movimento político de escrita ao qual aderi em 2017. A ideia aqui é desaquecer o universo trans* nas produções acadêmicas, retirando-o de frases explicativas sobre trans* identidades dentro do texto ou, pior ainda, em notas de rodapé que apenas fornecem possibilidades restritas de definições. Certamente, não existe um consenso sobre um melhor e um verdadeiro termo que represente o universo de possibilidades sexo-genéricas que aqui discutimos, contudo, espero que seu uso não implique, necessariamente, na ideia de uma possível “conformidade de identidade e experiência que pode levar a uma excessiva simplificação e potencial quantificação e humanização de vidas trans*” (CATALANO, 2017, p. 235). Ao contrário, estou, com essa opção, denunciando como a linguagem é acionada para diminuir o potencial das trans* identidades no conteúdo escrito, distraindo seu principal foco que é ampliar as preocupações práticas que afetam a vida dessas pessoas (SPADE, 2011). E isso, por si só, é violento.

Contudo, gostaria de retomar a escolha pelo termo “escrevivências trans*” com a qual intitulo esse texto. Foi a professora Jaqueline Gomes de Jesus quem, influenciada pelos escritos da escritora negra Conceição Evaristo, nos introduziu a importância da escrita de sobrevivência para pensar as vivências de diversas pessoas trans*. Escrevivências trans*, como descrito por Jaqueline, e pelxs demais autorxs da obra e outras tantas pessoas que escrevem sobre narrativas, correspondem a reflexões e histórias de vidas trans* que não só se constroem em resistência aos discursos cisgenêros, heteronormativos e racializados, mas evocam transformações políticas.

Nas palavras de Maria Léo Araruna, que apresenta o livro *Nós, trans*, “temos pressa e o ímpeto de romper com as concepções feitas sobre nós a partir de um olhar cisgênero que

coloniza nossas subjetividades” (ARARUNA, 2017a, p. 9). O que Maria Léo Araruna propõe, assim como toda a obra, é “silenciar a voz da cisgeneridade que é teimosa em explicar quem nós somos. E temos como objetivo fazer parte de uma trajetória que visa a autonomia dos corpos e a libertação do nosso imaginário sobre nós mesmas/os” (ARARUNA, 2017a, p. 9). Como a escrita trans* é potente e significativa. As leituras nessa seara me ensinam que o conhecimento trans* é aquele produzido por elxs mesmxs. Estou aprendendo a descrevê-lo a partir do exercício da desaprendizagem, da desaprendizagem de um modo de produzir conhecimento calcado na cisnormatividade. Decerto, esse conhecimento é decolonial,⁵ uma vez que propõe novas leituras as quais podem ajudar na obtenção de uma orientação não mais cisgênera e que nos exige pensar sobre as apostas de trans* visibilidade para além da academia (GREEN, 2017).

Entretanto, o que discuto nesse texto? Uma epistemologia trans* a partir desse movimento de escrevivências. Estou interessado em refletir que epistemologias estão sendo produzidas a partir das vivências e saberes trans*. E, por fim, reflito como essa epistemologia trans* potencializa noções expansivas de gênero e novas práticas pedagógicas a partir do ensino com trans*, sobre trans* e conhecimento trans*.

Por uma epistemologia trans*

Sejamos simplesmente gente em Trans.mutação
 Gente fora das medidas, dos processos, dos sistemas
 Gente fora-de-si, fora-do-mundo, fora-da-lei
 Gente posta pra fora, no meio da festa, porque estava
 com o peito de fora,
 Com ideias de fora, com o coração e a alma à mostra.

5 Tomo aqui decolonialidade como um “fenômeno histórico muito mais complexo que se estende até nosso presente, e que se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas que possibilitam a re-produção de relações de dominação; este padrão de poder não só garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros em escala mundial, como também a subalternização e obliteração dos conhecimentos, experiências e formas de vida daquelas pessoas que são assim dominadas e exploradas” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15).

Gente fora-de-órbita, cansada de levar foras disso tudo que aí está

Gente que transgride, que transpõe, que ultrapassa todos os limites para combater um mundo injusto, careta, cansado e cansativo. Um mundo que mais já deu o que tinha que dar, mas continua aí, firme feito rocha, insistindo em marcar sua presença machista-racista-patriarcal, cisheteronormativa, escrotamente eficiente.

Mundo de binarismos bestas e de crenças idiotas em códigos de condutas completamente vencidos, que as pessoas são doutrinadas a seguir cegamente, acriticamente, do útero ao pó da terra.

Gente que se recusa a ser uma peça fixa no jogo viciado de xadrez da sociedade, onde apenas reis, rainhas e bispos podem se mover à vontade.

Por existências transgressoras... que nos permitam transcender as possibilidades e simplesmente Ser: pluri... multi... inter... trans diverso... Viva!

Sem amarras, enquadramentos, definições, segregações, em nossas complexidades e singularidades. Não à opressão do não encaixe [...] (CARVALHAL, 2017a, p. 12-13).

Essa é uma parte do texto *Transgente*, de Tito Carvalhal (2017a, p. 12). Tito é um “transpirado, com 32 anos, nascido no ser-tão e radicado na babilônia soteropolitana”. Conforme apresentação no livro *Nós, trans* (SIQUEIRA, 2017, p. 177), sua poesia se constitui no “movimento de estar sendo humano errante”. Na fase de escrita do texto, se sentia uma pessoa solitária. A solidão, a depressão e o sofrimento são experiências vividas cotidianamente por muitas pessoas trans* (ARARUNA, 2017b; ARAÚJO, 2017; MORAES, 2017). Corpos em “trans.mutação”, “fora das meditas, dos processos, dos sistemas”. Corpos em fuga, corpos fora-de-si e fora-do-mundo, conforme expõe acima Tito Carvalhal: “Gente que transgride, que transpõe, que ultrapassa todos os limites para combater um mundo injusto, careta, cansado e cansativo” (CARVALHAL, 2017a, p. 12). Posso descrever disso que as pessoas trans* não só ultrapassam como borram as fronteiras das normas de gênero. Seus corpos, gêneros e sexualidades são dissidentes. Se comunicam, se rebelam, se reinventam, produzem histórias para serem lidas.

Segundo Pearce, Steinberg e Moon (2018), o surgimento da terminologia trans* anuncia mudança em relação a designações anterior-

mente usadas para se referir a essas experiências. Além disso, essa proposta de nomeação se anuncia “com gênero e sexualidade representando espectros em interseção, não apenas de possibilidades, mas de experiências reais vividas” (PEARCE; STEINBERG; MOON, 2018, p. 2). Para xs autorxs, sua existência se deu a partir de uma variedade de identidades e experiências trans* que se tornaram possíveis e reconhecíveis. Não são simples histórias trans*, mais sim narrativas de “contestação e negociação sobre o significado em uma série de contextos” (PEARCE; STEINBERG; MOON, 2018, p. 2). Essas narrativas de contestação e negociação são pautas nas lutas ativistas diárias e, agora, mais fortemente, num movimento de “escrivências de resistência”, em que escritorxs trans* estão pautando uma nova dinâmica na escrita feminista e na Academia, propondo a criação de uma “Trans-língua”, um conhecimento sobre elxs a partir de suas vivências e experiências (ARARUNA, 2017).

A escrita trans* passa a ser um ato político de transformação. Uma forma potente de enfrentamento da norma. Desaquecendo saberes sobre gêneros e sexualidades que desestruturam e que gonguem a cisnormatidade. A norma funciona pela falha e, segundo Beatriz Bagagli (2017, p. 31), é por meio dela que vivem as pessoas trans*, pois as “relações de poder são tencionáveis”. Isso porque a norma só existe e se fortifica diariamente, a partir do corpo dissidente, desviante, transviado etc. Ou seja, é na resistência que vivem as pessoas trans*, produzindo um conhecimento que transgride, tenciona e questiona a norma (BENTO, 2014, 2017). Isso se evidencia nas palavras de Tito, acima referidas, ao destacar as experiências de existências transgressoras, que permitem às pessoas trans* “transcender as possibilidades e simplesmente Ser: pluri... multi... inter... trans diverso...” (CARVALHAL, 2017a, p. 12-13). Ser trans* tornou-se possível nos processos de resistir e desobedecer ao discurso cisgênero.

Aprendi com as pessoas trans* que os discursos cisgêneros impõem uma explicação ou

justificativa às suas existências e vivências. Claro que essa explicação sempre se deu a partir do pensamento cisgênero, ou seja, pessoas cis refletindo e justificando a existência de pessoas não cis. E, aqui cabe retornar à tríade sexo-gênero-desejo como fato determinante para a (re)produção da cisheteronorma. Conforme Babagli (2017, p. 31), esse seria o problema: colocar a “cisgeneridade como escolha natural e esperada de todas as pessoas e coloca a transgeneridade como uma escolha descabida”.

Sobre a ótica da cisgeneridade, a transgeneridade passa a ser uma opção desprezível e, em muitos casos, dolorosa de ser vivida. Foi a esse lugar que as pessoas trans* passaram a resistir e questionar. Nesse contexto, a escrita de resistência passou a ser um ponto de encontro comum para as pessoas tidas como estranhas, desviantes, desviadas, dissidentes. Essas escritas buscam desmistificar a opressão trans* produzida pelo conhecimento gerado nas instituições acadêmicas para desconstruir a “noção de que as vidas e experiências trans* são abjetas, anormais, ininteligíveis e impossíveis” (NICOLAZZO, 2017a, p. 1).

O primeiro passo para essa mudança de perspectiva foi despatologizar as identidades trans*, a partir da desconstrução dos limites de gênero relacional de dois (masculino/feminino) e sua abertura para uma pluralidade de vivências de gênero. Conforme Pearce, Steinberg e Moon (2018), esse movimento se deu desde a década de 1990, quando se passou a questionar o lugar desconfortável posto para as identificações trans* no entendimento cisgênero de gênero binário (ou se nasce homem ou mulher) e de sexualidade não expansiva e contínua (desejo do homem para com a mulher ou ao contrário).

Para Butler (2017), o gênero não está inscrito de forma passiva no corpo, ele é uma tecnologia social sofisticada heteronormativa que produz corpos aderentes. Normas reiteradas pelas instituições e pela linguagem operam em atos performativos de gênero que, sendo indefinidamente reiterados, interpretados,

ganham aparência, se renovam e se consolidam no corpo. Só que no “lugar da lei da coerência heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma *performance* que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural de sua unidade fabricada” (BUTLER, 2017, p. 238). Cotidianamente as pessoas trans* nos ensinam essa experiência performativa do gênero. Vejamos a poesia de Tito Carvalhal (2017b, p. 52-53), intitulada “E agora... o que te faz homem?”:

O que te faz homem agora?
 Ser um escroto,
 Pegador,
 Machista,
 Estrupador?
 Homem não chora,
 Não fala de amor,
 Determina
 O opressor
 Macho que é macho põe o falo em cima da mesa
 e grita
 Corpo retesado
 Nenhuma delicadeza
 Viril
 Másculo
 Não aceita ser contestado
 Contrariado
 Afeminado
 Transcendo a colonização
 Macho sim
 Quero ser não
 Escracho
 Minha masculinidade
 Transviada
 Se forja é nas gentilezas
 Trans-vejo
 Uma buceta masculina
 Destruindo a normalização
 Meu corpo
 Pura revolução.

É evidente e sofisticada a crítica à cisheteronormatividade proposta por Tito, evidenciando como as normas de gênero são acionadas para a (re)produção de uma masculinidade hegemônica, a qual também pode tornar-se sofrível para as pessoas inteligíveis. A subjetividade do autor transcende a esse movimento colonizador das vivências de gênero e do prazer. Ele

não quer ser esse homem escravo. Sua masculinidade é reinventada por meio de gentilezas, transcende o discurso biológico com sua “buceta masculina”, ressignificando a norma. Um corpo discursivo, político e revolucionário.

No corpo trans* não tem o que deu certo ou errado. Apenas corpos que se desconstroem para se reconstruir. São identidades e experiências não conformes que nos ensinam novas possibilidades de compreensão mais fluidas e não-binárias de vivências dos gêneros e das sexualidades (MONRO, 2005), ou seja, refletir o gênero como “rizoma”, numa “ideia de trânsito, de devir, de viagem” (OLIVEIRA, J., 2016, p. 124). Assim, a análise deveria centrar-se não em um gênero ou em outro, mais sim no trânsito, que “reflete a relação do sujeito com as normas de se tornar sujeito, mas também com a melancolia de gênero e consequente forclusão da impossibilidade de se ser outrx” (OLIVEIRA, J., 2016, p. 125). As narrativas trans* expandem nossa ideia cisgênera conceitual de gênero. Elas nos oferecem o olhar da resistência que desafia e desestabiliza os discursos hegemônicos de gênero, ou seja, as narrativas trans* tencionam o trânsito da (re)construção das subjetividades de gênero.

A epistemologia trans* busca um autocohecimento (a partir do qual as pessoas trans* passem a se conhecer a partir de suas próprias leituras acerca de suas trajetórias subjetivas e de gênero) para transformar as narrativas que foram escritas sobre elas por pessoas cisgêneras (ARARUNA, 2017; NICOLAZZO, 2017a; SPADE, 2011). As pessoas trans* ainda são inesperadas na universidade (JOURIAN; SIMMONS; DEVANEY, 2015), necessitando desenvolver um “profundo reservatório de literatura a partir do qual desenhar” (NICOLAZZO, 2017a, p. 3). Para Nicolazzo (2017b), a entrada de pessoas trans* na universidade está ampliando a produção do conhecimento elaborado pelas pessoas trans*, destacando a necessidade de um autoconhecimento também das pessoas trans* como estratégia de partida para ampliação de suas narrativas, escritas por

elas mesmas. Assim, com o surgimento de uma epistemologia trans*, caberia conhecê-la e usá-la como estratégia de agenciamento coletivo.

Conhecer-se enquanto grupo e legitimar novas formas de produzir conhecimento, como, por exemplo, uma epistemologia trans* decolonial (BRAYBOY, 2005; DELGADO BERNAL, 2002; OLIVEIRA, M., 2018; PATTON, 2016). Tais ações correspondem a uma nova postura epistemológica protagonizada pelas pessoas trans*, a qual contribui para uma desaprendizagem de gênero sob a ótica cisgênera e para a produção de uma educação libertadora (NICOLAZZO, 2017a), que despatologize e descolonize os saberes e vivências trans* (VERGUEIRO, 2017).

O que esse momento epistemológico nos permite? Ainda não sei. De certo, ele está promovendo mudança na Academia, particularmente a partir da inserção e permanência de estudantes e pesquisadorxs trans*: coletivos ativistas estão sendo criados, começando um movimento de escrita, de pesquisa, de ensino e de teorização sobre as vivências trans*. Na tentativa de responder à questão, acredito que essa é a ideia da revolução trans*: “Nós nos apoderamos daquilo que nos colocam como sendo a única mensagem possível, e nos empoderamos daquilo que a gente pode falar de nós mesmos” (JESUS, 2016, p. 222), ou seja, entender as experiências trans* em vez de teorizar sobre suas experiências vividas (CATALANO, 2017).

Por uma pedagogia trans*

Nós, pessoas trans, em geral, temos muito o que falar para as pessoas cis. Já temos toda uma oralitura – uma literatura oral – sobre nós mesmas e sobre dissidências corporais, e a linguagem escrita é mais um campo de divulgação e produção que deve ser disputado por nós. E nos últimos tempos, nós temos criado muita coisa. Eu vejo muitas/os jovens trans no meio virtual que escrevem, em redes sociais e em blogs, sobre as nossas realidades e especificidades, e isso é muito rico, é resistência! Algumas/alguns de nós têm essa escrita mais acadêmica, voltada para a pesquisa, para

a investigação, e eu espero que esse número cresça. (JESUS, 2017, p. 143-144).

Ao propor uma reflexão acerca de uma pedagogia trans*, não quero e nem pretendo afirmar que as pessoas trans*, de modo geral, xs pesquisadorxs e docentes trans*, de modo mais específico, possuem um método, uma forma ou metodologias de ensinar, de pesquisar e de produzir conhecimento. Para mim, isso seria retomar a ideia do “encaixe” que tenho cotidianamente desaprendido. A proposta seria refletir sobre como fomos ensinadxs, como aprendemos, como vivenciamos a aprendizagem, ao considerarmos que conhecimento foi privilegiado, quem estava/está autorizadx a falar e, sobretudo, sobre o que se fala(va). Sem dúvida, não foi sobre o ponto de vista das pessoas não cis. Neste sentido, trazer uma passagem do pensamento de Jaqueline Gomes de Jesus (2017) para abrir essa discussão é extremamente pertinente, tendo em vista que a partir dela tenho aprendido a importância de refletirmos sobre interseccionalidade e invisibilidade trans*. Jesus (2017) propõe uma inversão reflexiva sobre o pensamento produzido a partir das pessoas cis. As pessoas trans* têm “muito o que falar para as pessoas cis”, a partir de suas autonarrativas, saberes sobre “dissidências corporais” e as escrevivências trans*. Tais estratégias tornaram-se um caminho de produção, de divulgação e de disputa.

Propositalmente, pergunto a você que lê comigo esse texto: já leu um texto de uma pessoa trans*? Pesquisou o que as pessoas trans* têm a nos dizer sobre corpo, gênero, sexualidade e outros marcadores? Que autorxs você privilegia para fundamentar sua escrita e suas investigações? Você, assim como eu, provavelmente foi colonizado por um conhecimento eurocêntrico que, conforme Jesus (2016) destaca, genocidiou outros saberes, como o dos povos indígenas e dos povos africanos, por muito tempo.⁶ Com

6 Esse epistemicídio é uma forma de silenciamento e invisibilidade de pessoas dissidentes, de gênero, de raça e etnia, por exemplo, na produção do saber acadêmico. Para saber mais, ver Megg Oliveira (2017).

Jaqueline, aprendi mais ainda a dar sentido à interseccionalidade e a avaliar como essa perspectiva me ajuda a compreender as estruturas de opressão. Essa é uma das contribuições da pedagogia trans* pensar de forma decolonial⁷ e interseccional. Pretendo dar algumas pistas de como ela processa a partir das descrições de pessoas trans*.

A primeira contribuição que destaco é a do processo criativo dissidente para a academia, ou seja, uma variedade de formas possíveis de falar, dizer e de se expressar cientificamente (JESUS, 2016). O conhecimento não necessariamente é transmitido por uma pessoa, a que o “possui” e de uma única forma. A pedagogia trans* propõe a libertação do uso de uma fonte referenciada, pois existem múltiplas fontes de conhecimento, em especial as não tradicionais. Utilizando o exemplo da construção de gênero a partir da vidência, como proposto por Jaqueline, uma pergunta interessante é enunciada: “Mas quem não enxerga como vive e pensa o gênero?” (JESUS, 2016, p. 228). Realmente, eu nunca havia sequer refletido acerca disso. Como construímos uma visualidade de gênero e como estamos presxs a um gênero “como imagem construída”. Como videntes é possível visualizar suas formas, mas quem não enxerga? Como essa construção se processa? Alguém já se perguntou sobre isso? Ou melhor, já perguntou a uma pessoa cega como ela constrói suas imagens de gênero? Ou os motivos da sua pouca participação ou ausência na Academia, nos eventos científicos (em especial, feministas e ativistas) e em outros espaços? Provavelmente, não. Assim como eu, você é privilegiadx e enxerga. Daí a importância da

7 “Tais verdades [que na retórica da colonialidade estão pautadas em binarismos hierarquizantes colonizado x colonizador], no sentido foucaultino do termo, forjaram o feixe de condições a partir das quais são constituídas as identidades nacionais e os sentidos disponíveis na cultura para significar as formas de vida que se realizam em seu território geográfico e discursivo. Nesse contexto de possibilidades limitadas de subjetivação, emergem também os significados sociais atribuídos aos gêneros e às sexualidades, em termos da replicação, em contornos particulares e transversais a cada nova época situada, da rígida matriz ocidental” (SILVA, 2017, p. 80).

interseccionalidade, para ir além do visível, da fala, dos discursos. Ela deve se processar na prática, no dia a dia, tornar-se diferente no processo de “olhar o outro, ouvir o outro, mas também permitir que o outro também fale” (JESUS, 2016, p. 230).

O segundo aspecto que destaco é uma pedagogia como gênero. Necessariamente, nunca fixa, mas em trânsito. O objetivo não é conhecer ou ensinar os gêneros, mas sim engajar-se e responder a ele conforme é realizado, negociado (PLATERO; DRAGER, 2015; SEFFNER; REIDEL, 2015; WELLS, 2017). Para Kristopher Wells (2017), o gênero é um evento contínuo, que precisa ser constantemente desafiado e questionado através de seu encontro “vivido”. Para ele, isso se torna em uma verdadeira experiência de aprendizado: aquela que está sempre em formação. A pedagogia trans* nos ajuda na reflexão do gênero significado como um local de aprendizagem.

O ponto de partida para isso é questionar o que há para aprender e o que precisa ser desaprendido. Xs professorxs trans* nos convidam para o espaço pedagógico da “experiência vivida para construir nossa compreensão do gênero como um processo contínuo e interminável. É um conhecimento sempre em formação e esperando para ser (re) descoberto” (WELLS, 2017, p. 6). Ao questionar o que há ou precisa ser aprendido nesse “local de aprendizagem”, estamos também questionando a estabilidade hegemônica de gênero, para transgredir de uma pedagogia da impossibilidade culturalmente enraizada para uma pedagogia potencializadora e transformadora a partir do engajamento, das negociações e das vivências.

A terceira contribuição da pedagogia trans* que pretendo discutir aqui é a do *ensino trans**. Esta perspectiva é desenvolvida por Kathryn S. Jaekel e Z Nicolazzo (2017), a partir de suas experiências enquanto professorxs trans* no Programa de Ensino Superior e Assuntos Estudantis, Reino Unido (*Higher Education and Student Affairs – HESA*). Ambos partiam da reflexão sobre a prática, questionando o quanto

se engajavam no “ensino trans*” como um modelo pedagógico que projetava para conceituar a pedagogia que desenvolviam. Perguntar, teorizar, pensar sobre a inserção e abordagem de gênero nos seus próprios programas era uma forma de constituir uma pedagogia e gestão de sala de aula para informar suas práticas de ensino, já reconhecendo pouca amplitude das discussões que se centrassem especificamente nas experiências professorxs e pessoas trans*.

Para Jaekel e Nicolazzo (2017), ao conceituar sobre o ensino trans*, pode-se fomentar o aumento da representatividade e do conhecimento trans*, centrado nas suas próprias experiências trans*. Isso não necessariamente significa dizer que ambos pretendem ensinar para ou sobre as pessoas que se identificam dentro do universo trans*, visto que o significado de “ensinar trans*” é superior a essa compreensão. Para eles, “ensinar trans*” é uma abordagem pedagógica que “consiste em três partes principais: ensinar como, ensinar sobre e ensinar com epistemologias trans*. Para nós, ‘ensinar trans’ mantém as tensões de quem somos e quem somos vistos, como operamos na academia e como nos engajar na aprendizagem” (JAEKEL; NICOLAZZO, 2017, p. 168, grifo do autor). “Ensinar trans*” passa a ser uma estratégia pedagógica de contestação, que questiona a constituição e a reprodução da cisheteronorma como a legítima e única perspectiva de gênero.

O corpo trans* é uma política de contestação, o qual é acionado como um meio de produzir conhecimento sobre gênero e seu trânsito. Assim, “ensinar trans*” passa a ser uma prática de ensino vivida, a partir da potência da escrita, do pensar e agir das pessoas trans*. Ela consiste em pesquisar diferente, não mais sob a perspectiva cisgênera, mais sim sendo o ensino como um trabalho transdisciplinar, que junte uma maior variedade de conhecimento. Uma pedagogia própria, que se centraliza nos seus próprios corpos, vozes e experiências. Ela é influenciada, segundo Jaekel e Nicolazzo (2017), nas leituras dos estudos

queer, pós-estruturalismo, pós-modernismo, feminismo, teoria da raça crítica, política trans* crítica e interseccionalidade. É uma pedagogia das margens (CONCEIÇÃO, 2017; HOOKS, 1984, 1994; SPADE, 2011) que parte de temas que por muito tempo foram negligenciados na produção do conhecimento e nas vivências acadêmicas.

Quero retornar aqui ao significado de uma abordagem pedagógica que consiste em ensinar como, sobre e com epistemologias trans*, proposto por Jaekel e Nicolazzo (2017). Observo que essa abordagem também vem sendo introduzida por outrxs pesquisadorxs, a exemplo Lucas Platero e Harsin Drager (2015), Lucas Platero e José Antonio Langarita (2016) e, no Brasil, mais fortemente por Jaqueline Gomes de Jesus (2016). Para essxs professorxs, a prática docente é uma experiência pessoal que produz rupturas a partir de suas corporalidades e de seus discursos de questionamento da cisheteronorma. O fruto dessas vivências trans* é a reflexão sobre outras formas de ensinar e de fazer educação.

Nessa perspectiva, “ensinar como trans*”, para Jaekel e Nicolazzo (2017, p. 170), é desenvolver uma “autorrevelação feminista”, constituindo uma abordagem pedagógica que personaliza o “instrutor na tentativa de diminuir a hierarquia aluno-professor, além de proporcionar a oportunidade de validar a diversidade e a diferença”. Nessa prática abrem-se espaços de compartilhamento das experiências trans* para ilustrar as complexidades de como o gênero pode ser e estar em trânsito e, principalmente, um olhar não apenas do ponto de vista cisgênero. Contudo, por que o distanciamento do olhar cisgênero? Porque é necessário romper com a cisgeneridade que não entende as complexidades do universo trans*, que estimula um conhecimento generificado no qual, quase sempre, as pessoas trans* não foram consideradas como sujeitos ou partícipes de seus processos

A materialidade do corpo trans* é uma potente ferramenta para desconstruir noções

binárias de ensino, pois como esses corpos estão em trânsito, eles desestruturam a visualidade de gênero cisnormativa. Conforme Jaekel e Nicolazzo (2017, p. 169), como suas “transnidades” estão inscritas em seus nossos corpos, nelas os corpos “encontram presença muito corpórea em espaços de sala de aula para ser um momento importante de ruptura, em que nós podemos trabalhar as fraquezas da norma em relação ao gênero”. É na fraqueza da norma que se encontra a potência de ensino como trans*, sendo imperativo desaprender o olhar cisgênero que compôs a visualidade trans*, na tentativa de ajudar “os alunos a entender melhor que gênero é mais do que uma identidade, ele medeia tudo, da experiência ao sucesso acadêmico” (JAEKEL; NICOLAZZO, 2017, p. 169). Essa compreensão de gênero como devir e como vivência é fortemente discutida por Nicolazzo (2017b) em *Trans* in college: transgender student's strategies for navigating campus life and the institutional politics of inclusion*, uma leitura indispensável para pensarmos acerca das pessoas trans* nas universidades.

Ensinar sobre trans*, ainda para Jaekel e Nicolazzo (2017), é potencializar e dar visibilidade ao universo trans* no ensino, dada a ausência das pessoas trans*, dos corpos trans* e do conhecimento trans* em espaços, processos e objetos formativos ligados à educação. Um exemplo interessante disso é a situação dos livros didáticos no Brasil, os quais se configuram uma das mais importantes e influenciadoras ferramentas pedagógicas da educação básica. Quando sua inserção foi possível nas salas de aula brasileiras, isso se deu a partir das ideias cisgêneras, conforme apontam os autores, sendo sua discussão muitas vezes ligadas ao: “onde as colocamos” ou “o que fazemos com essa população”, desvalorizando as narrativas trans* e as silenciando, ou “empurrando as vozes trans* para a periferia” (JAEKEL; NICOLAZZO, 2017, p. 170). Especificamente, as discussões sobre a população trans* nas escolas e nas universidades no Brasil estão centradas no uso dos ba-

nheiros (FARRINGTON, 2016), do nome social (CORREA, 2017; LIMA, 2013) e do alojamento estudantil (NICOLAZZO; MARINE, 2015), não oportunizando refletir sobre o processo de formação, as estratégias de acesso e permanência, bem como sobre as potencialidades das questões trans* no currículo (ANDRADE, 2012; DIAS, 2014; DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, J., 2016; DIAS; MENEZES, 2018; FRANCO; CICLINI, 2015; LONGARAY; RIBEIRO, 2015; SALES, 2018).

Ensinar com epistemologias trans* é afirmar que o ensino trans*, além de ser incorporado (ensino como trans*) e orientado (ensino sobre trans*), é epistemológico (JAEKEL; NICOLAZZO, 2017). Esses autores destacam que no cotidiano das práticas pedagógicas, os conhecimentos trans* podem ser disseminados e incluídos nos cursos, bem como sua inserção pode potencializar espaços através dos quais se pode se chegar ao conhecimento trans*. Assim, através do ensino trans*, “podemos chegar a novas formas de conhecimento centradas no trans*, maneiras pelas quais podemos usar para continuar o projeto de expandir noções sobre o que, como, quando e onde o gênero pode existir” (JAEKEL; NICOLAZZO, 2017, p. 171).

A quarta contribuição da pedagogia trans* que gostaria de discutir é a que está sendo desenvolvida no Brasil por várias pessoas trans*, muito fortemente ligada ao movimento de escrevivências e ativismo de resistência. Muitas delas já destaquei ao longo do texto, mas gostaria de destacar aquelas que me influenciaram a refletir sobre gênero a partir da margem. São elas: Jaqueline Gomes de Jesus, Megg Rayara, Adriana Sales e Adriana Lohanna dos Santos.

Com Jesus (2016, p. 219) aprendi a questionar a forma pela qual o conhecimento cis é produzido na academia quando discute os “processos de criação sobre perspectivas de dissidências”. A partir de elementos afrocentrados e de uma linguagem diferente, essa autora desenvolve uma crítica sofisticada à forma pela qual o conhecimento é produzido na univer-

cidade. Como mulher negra trans* e filha de santo, ela utiliza a perspectiva da interseccionalidade para refletir acerca da potencialidade do ato de ouvir a outra pessoa e que todxs que compõem esse lugar possam fazer parte desse processo de fala e de escuta. Para Jaqueline Jesus (2016), por muito tempo a universidade esteve distante das margens, produzindo um conhecimento sobre as margens e compondo um lugar para esse sujeito.

Essa ideia de Academia está sendo desconstruída com abordagens dissidentes, junto às quais a escrita trans* tem contribuindo amplamente. A autora propõe um processo de escrita dissidente e processada no dia a dia. Um conhecimento negro, indígena, rural, afro-religioso, de pessoas com deficiência e das ruas, que são outras fontes de conhecimento e de produção não privilegiadas. Chega de um conhecimento sobre o outro sem o outro. É preciso “olhar o outro, ouvir o outro, mas também permitir que o outro também fale” (JESUS, 2016, p. 230), potencializando as aulas e as pesquisas desenvolvidas na universidade e fora dela. Especificamente no que se refere ao ato de pesquisar, Jaqueline Jesus (2016) nos ajuda a refletir sobre a necessidade de ampliarmos a forma de vermos e fazemos pesquisa sobre pessoas trans*, não mais as vendo como objetos de pesquisa, mas como pessoas que produzem conhecimento, num ato de pesquisar “com” as pessoas trans*, visto que as pessoas trans* têm muito a nos dizer sobre as suas vivências e como as descrevemos para a Academia.

Conheci a Megg Rayara Gomes de Oliveira durante I Conferência Internacional de Estudos Queer, que aconteceu na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em abril de 2018. Ela estava participando de uma mesa redonda sobre educação queer e trans*. Fiquei encantado com ela e com sua pesquisa de doutoramento, e o quanto ela tem trabalhado para desconstruirmos o lugar cisheterossexual na Academia. Seu objetivo foi identificar os “elementos que incidem nos processos de subjetivação das experiências negras que fogem à norma cis

heterossexual” (OLIVEIRA, M., 2018, p. 161), a partir do conceito de interseccionalidade e (auto)biografias.

A pesquisa da Megg evidenciou a existência de um vocábulo pretx como “categoria de análise e não como simples adjetivo, bem como as categorias gay afeminado, viado e bicha” (OLIVEIRA, M., 2018, p. 161), debatendo-as sem fixá-las “numa oposição declarada às visões essencialistas que generalizam existências desconsiderando os múltiplos processos que as envolvem” (OLIVEIRA, M., 2018, p. 161). Assim, a pesquisa de Megg contribui para refletirmos sobre as potencialidades das crianças dissidentes no campo da educação, especialmente as vivências e experiências negras para a problematização interseccional de gênero, sexualidade e raça nas salas de aulas e nos espaços educativos.

A pesquisa de doutorado de Adriana Sales (2018) problematiza a temática das travestilidades e a escola. A tese questiona a forma como fazemos pesquisas com pessoas trans*, a partir do diálogo, que no seu caso nos ensina que as travestis – aqui inseridas no universo trans* que discuto – “disparam relações diretas com suas corporalidades, sexualidades e gêneros nômades, que rompem com as referências binárias heterossexuais e nos apresentam outras nuances de configuração nos processos de subjetivação humana” (SALES, 2018, p. 9). Para Adriana Sales (2018, p. 9), as experiências escolares travestis elaboram outros conhecimentos a partir da potência dos seus corpos e de suas vivências, apontando para um “currículo queer e nos brindam com outros modos de produção de conhecimentos (da vida) e contestação aos processos de exclusão”. Um currículo como vida.

Por último, gostaria de destacar a importância dos saberes de Adriana Lohanna dos Santos. A Lohanna, como eu a chamo, é uma mulher trans* ativista e professora da educação básica, mestra em educação. Tive o privilégio de conviver com Lohanna durante seu mestrado. Foi a primeira pesquisa em nível de mestrado

realizada por uma pessoa trans*, sobre formação de pessoas trans* no ensino superior no estado de Sergipe, Brasil, onde moramos. De fato, foi a partir de Lohanna que iniciei minha convivência com pessoas não cis, passando a me desconstruir dia após dia, pois minhas experiências de ensino e de pesquisa até aquele momento eram pautadas pela cisgeneridade, embora sempre a contestasse. Lembro-me de uma de nossas conversas quando ela refletia acerca da inviabilidade do amor trans*, sobre como as pessoas cis pensam o gênero e a sexualidade como fixos, sobre como o corpo trans* abre espaços para novas aprendizagens de gênero e, principalmente, como o gênero é negociado na escola. Dito isso, destaco a sua pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a qual foi titulada por Lohanna como *Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico* (SANTOS, 2018). Seu objetivo foi “analisar o processo de formação e permanência das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe, refletindo sobre suas trajetórias de vida como estudantes universitári@s e as estratégias de enfrentamento e resistências das normas de gênero” (SANTOS, 2018, p. 9), a partir de entrevistas narrativas com sete estudantes trans*.

A pesquisa evidenciou: o reconhecimento da identidade trans* através do espaço universitário, e como são experienciadas essas vivências dentro do cotidiano acadêmico; as dificuldades do uso do banheiro na universidade; o silenciamento dentro das salas de aulas; o uso do nome social a partir de Portaria; a criação e implementação do ambulatório de atendimento a pessoas transexuais (Ambulatório Trans*), no campus de Lagarto; o surgimento de coletivos ativistas na Universidade Federal de Sergipe, contribuindo para a socialização dos saberes trans* a partir de reuniões e eventos, como a Semana da Visibilidade Trans*. A pesquisa de Lohanna Santos (2018) é importante para a

universidade, pois a partir dela é possível destacar fragilidades no atendimento à população trans* e, o mais importante, elaborar políticas institucionais trans* inclusivas.

Jaqueline, Megg, Adriana e Lohanna são pesquisadoras que me influenciam a pensar o conhecimento trans* não mais a partir de pessoas cis ou do conhecimento produzido por pesquisadorxs cis, mas sim por elas mesmas, pesquisadoras trans* e protagonistas da escrita acadêmica não cis sobre pessoas não cis, ou seja, do conhecimento trans* com e a partir de pessoas trans*.

Conclusão

Este texto é um ponto de partida de minha escrita para a análise de gênero como um movimento teórico-conceitual. Com ele começo a rasgar concepções teórico-metodológicas de gênero que não mais me satisfazem, visto que elas sempre me fixavam, e os estudos e leituras *queer* e trans* passaram a ter uma influência no surgimento dessa minha perspectiva de escrita mais pós-identitária. Estou tentando, me familiarizando, me permitindo ir. Para onde? Não sei. Apenas estou indo e mais feliz agora. Não sei se consegui evidenciar a perspectiva *queer* e pós-identitária da analítica de gênero nesta escrita e, assim, peço desculpas às pessoas que concluíram sua leitura. Talvez, por ser a primeira prática nesse sentido, precise de mais axé e, claro, de muitas leituras solidárias.

Neste texto discuto uma analítica de gênero a partir do movimento de escrevivências trans*, na qual penso gênero a partir dos saberes e vivências trans*. Assim, penso que as pessoas trans* estão desenvolvendo uma epistemologia trans*, potencializada por suas existências, vivências e saberes. A escrita trans* é um potente instrumento de transformação social e de questionamento do conhecimento produzido sobre trans* por pessoas cisgêneras. A escrevivências trans* contribuem para a despatologização das identidades trans* e para a desconstrução dos limites da análise de gênero

cisgênera para a compreensão de vivências de gêneros mais fluidas e não-binárias. Tal escrita é potencializadora do autoconhecimento trans* que legitima novas formas de produzir conhecimento sobre trans* a partir das pessoas trans* e que nos estimula a descrever o conhecimento sobre as pessoas trans* (o qual é produzido por elas mesmas), em vez de teorizar sobre suas vidas.

Um outro aspecto importante deste texto é a potência da pedagogia trans*, que está transformando os espaços educativos a partir de processos criativos dissidentes. Assim, as pessoas trans* nos ajudam a refletir a pedagogia como gênero, para que nos engajemos a respondê-lo conforme sua realização, visto que é um evento vivido de modo contínuo. A pedagogia trans* também potencializa um ensino trans* que amplia a representatividade do conhecimento trans*, a partir de uma abordagem pedagógica que consiste nos princípios de *ensinar como trans** (autorrevelação feminista que potencialize espaços de compartilhamentos das experiências trans*), *ensinar sobre trans** (dar visibilidade ao universo trans* no ensino) e *ensinar com epistemologias trans** (é afirmar que o ensino trans*, além de ser incorporado e orientado, é epistemológico).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. N. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2012.
- ARARUNA, M. L. O que é esse livro? *In*: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. **Nós Trans**: escritivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017a. p. 9-11.
- ARARUNA, M. L. Desistir de mim mesma: um diálogo entre transfobia e depressão. *In*: COLETIVAS, G. T. **Nós Trans**: escritivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017b. p. 26-29.
- ARAÚJO, L. K. Processo de expulsão. *In*: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. **Nós Trans**: escritivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 54-54.
- BAGAGLI, B. P. Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas. **Letras Escreve**, v. 7, n. 1, p. 137-164, 2017.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Natal: EDUFRN, 2014.
- BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidades e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BRAYBOY, B. M. J. Toward a tribal critical race theory in education. **The Urban Review**, n. 37, p. 425-446, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225812554_Toward_a_Tribal_Critical_Race_Theory_in_Education. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CARVALHAL, T. Transgente. *In*: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. **Nós Trans**: escritivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017a. p. 12-13.
- CARVALHAL, T. E agora... o que te faz homem? *In*: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. **Nós Trans**: escritivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017b. p. 52-53.
- CATALANO, C. J. Resisting coherence: trans men's experiences and the use of grounded theory methods. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 30, n. 3, p. 234-244, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2016.1254301?journalCode=tqse20>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- CONCEIÇÃO, N. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Devires, 2017.
- CORREA, M. A. **Subjetividades em trânsito**: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do sul do Brasil. 2017. 379 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017.
- DELGADO BERNAL, D. Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: recognizing students of color as holders and creators of knowledge. **Qualitative Inquiry**, n. 8, p. 105-126, 2002. Disponível em: <https://journals>.

sagepub.com/doi/10.1177/107780040200800107.

Acesso em: 20 jun. 2019.

DIAS, A. F. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 12, p.15-28, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2958>. Acesso em: 17 abr. 2020.

DIAS, A. F.; CARVALHO, M. E. P.; OLIVEIRA, D. A. Notas sobre o processo de inclusão/ exclusão de uma professora transexual. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 145-158, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2291>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DIAS, A. F.; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 10, n. 23, p. 37-48, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7443>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FARRINGTON, D. Nearly a dozen states sue U.S. government over transgender policies. **NPR**, 25 maio 2016. Disponível em: <http://www.npr.org/sections/thetwo-way/2016/05/25/479484932/11-states-sue-u-s-government-over-transgender-policies>. Acesso em: 09 jan. 2019.

FRANCO, N.; CICLINI, G. A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2015000200325&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2019.

GREEN, K. M. Trans* movement/trans* moment: an afterword. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, n. 30, p. 320-321, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2016.1274064?journalCode=tqse20>. Acesso em: 20 jun. 2019.

HOOKS, B. **Feminist theory**: from margin to center. Boston, MA: South End Press, 1984.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

JAEKEL, K. S.; NICOLAZZO, Z. Teaching trans*: strategies and tensions of teaching gender in student affairs preparation programs. **Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education**, n. 2, p. 165-179, 2017. Disponível em: <http://www.jspte.org/Volume2/JSPTev2p165-179jaekel3688.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

JESUS, J. G. de. As guerras de pensamento não ocorrerão nas universidades. *In*: COLLING, L. **Disidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 217-232.

JESUS, J. G. de. Um pouco sobre interseccionalidade e invisibilidade trans. *In*: GRUPO TRANSCRITAS COLLETIVAS. **Nós Trans**: escritivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 192-194.

JOURIAN, T. J.; SIMMONS, S. L.; DEVANEY, K. C. “We are not expected”: Trans* educators (re)claiming space and voice in higher education and student affairs. **TSQ: Transgender Studies Quarterly**, n. 2, p. 431-446, 2015. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/tsq/article-abstract/2/3/431/79319/We-Are-Not-Expected-Trans-Educators-Re-Claiming>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, M. L. C. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2013.

LONGARAY, D. A.; RIBEIRO, P. R. C. Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 723-747, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000300723&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2019.

MONRO, S. Beyond male and female: post-structuralism and the spectrum of gender. **International Journal of Transgenderism**, v. 8, n 1, p. 3-22, 2005. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J485v08n01_02?journalCode=wijt20. Acesso em: 20 jun. 2019.

MORAES, A. Soldado. *In*: GRUPO TRANSCRITAS COLLETIVAS. **Nós Trans**: escritivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 87-99.

NICOLAZZO, Z. Imagining a Trans* epistemology: what liberation thinks like in postsecondary education. **Urban Education**, p. 1-26, 2017a. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085917697203>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NICOLAZZO, Z. **Trans* in college**: Transgender students’ strategies for navigating campus life and the institutional politics of inclusion. Sterling, VA: Stylus, 2017b.

NICOLAZZO, Z.; MARINE, S. B. “It will change if people keep talking”: Trans* students in college

- and university housing. **Journal of College and University Housing**, v. 42, n. 1, p. 160-177, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093901>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- OLIVEIRA, J. M. Trânsitos de gênero: leituras queer/trans* da potência do rizoma gênero. In: COLLING, L. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p.109-132.
- OLIVEIRA, M. R. G. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2013.
- OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação. **Revista Periódicos**, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- PATTON, L. D. Disrupting postsecondary prose: Toward a critical race theory of higher education. **Urban Education**, n. 51, p. 315-342, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085915602542>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- PEARCE, R.; STEINBERG, D. L.; MOON, I. Introduction: the emergence of ‘trans’. **Sexualities**, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1363460717740261>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- PLATERO, R.; DRAGER, E. H. Two trans* teachers in Madrid. **Transgender Studies Quarterly**, v. 2, n. 3, p. 447-463, 2015. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/tsq/article-abstract/2/3/447/79336/Two-Trans-Teachers-in-MadridInterrogating-Trans>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- PLATERO, R. L.; LANGARITA, J. A. La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. **Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades**, v. 5, n. 1, p. 57-78, 2016. Disponível em: https://revistes.udg.edu/pedagogia_i_treball_social/article/view/22163/25931. Acesso em: 20 jun. 2019.
- PORTER, C. J.; DEAN, L. A. Making meaning: identity development of black undergraduate women. **NAS-PA Journal About Women in Higher Education**, n. 8, p. 125-139, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282999478_Making_Meaning_Identity_Development_of_Black_Undergraduate_Women. Acesso em: 20 jun. 2019.
- RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.
- RYAN, H. **What does trans* mean, and where did it come from?** [Web log post]. Slate. 2014. Disponível em: http://www.slate.com/blogs/outward/2014/01/10/trans_what_does_it_mean_and_where_did_it_come_from.html. Acesso em: 04 out. 2018.
- SALES, Adriana. **Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades**. 310 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, SP, 2018.
- SANTOS, A. L. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico**. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2018.
- SEFFNER, F.; REIDEL, M. Transvestite and transsexual teachers: the “high heels pedagogy”. **Creative Education**, n. 6, p. 2372-2383, 2015. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=62205>. Acesso em: 20 jun. de 2019.
- SILVA, D. C. P. **Atos de fala transfóbicos no ciberespaço: uma análise pragmática da violência linguística**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2017.
- SIQUEIRA, I. Continuemos resistindo. In: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. **Nós Trans: escrituras de resistência**. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 173-174.
- SPADE, D. **Normal life: Administrative violence, critical trans politics, and the limits of the law**. Brooklyn, NY: South End Press, 2011.
- TOMPKINS, A. Asterisk. **TSQ: Transgender Studies Quarterly**, n. 1, p. 26-27, 2014. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/tsq/article/1/1-2/26/91872/Asterisk>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- VERGUEIRO, V. Despatologizar é descolonizar. In: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. **Nós Trans: escrituras de resistência**. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 109-112.
- WELLS, K. Transgender teachers: the personal, pedagogical, and political. **Journal of Homosexuality**,

n. 12, p. 1-69, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00918369.2017.1380989>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Recebido em: 30/07/2019
Revisado em: 30/03/2020
Aprovado em: 08/04/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PRÁTICAS DE SAÚDE DE ESTUDANTES DO GÊNERO MASCULINO DE UM CURSO SUPERIOR EM SAÚDE

*Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (UFBA)**

<http://orcid.org/0000-0001-7857-7473>

*Daniele Machado Pereira Rocha (UFBA)***

<http://orcid.org/0000-0002-1616-7273>

*Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro (UFBA)****

<http://orcid.org/0000-0002-4186-7394>

RESUMO

Atualmente há uma escassez de pesquisas que abordem a temática das práticas de saúde e doença, no sentido coletivo e individual de grupos específicos da população brasileira, em especial a masculina, que possui um histórico de falta de cuidado com a saúde. Objetivo: Identificar e analisar as práticas de saúde e doença de estudantes do gênero masculino, de um curso superior em saúde. Métodos: Os participantes desta pesquisa foram estudantes do gênero masculino, que responderam as perguntas de um questionário semiestruturado. As respostas foram analisadas com base na análise de conteúdo de Bardin. Resultados: Os estudantes responderam, em sua maioria, que utilizavam práticas de atividade física (AT) e alimentação saudável (AS) para manter uma boa saúde e prevenir doenças. Outras práticas de saúde também foram informadas, como práticas integrativas/complementares e religiosas de saúde, porém em pouca quantidade. Concluímos que a maioria das respostas dos alunos (AT e AS) está ligada à concepção de uma boa saúde, podendo significar cuidado, mas também reproduzindo ações reducionistas de saúde. O diálogo com o alunado é importante, no sentido da ampliação das práticas de saúde no âmbito coletivo e terapêutico, considerando, inclusive, práticas não convencionais.

Palavras-chave: Autocuidado. Saúde. Estudantes. Universidades.

* Doutora em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências “Professor Milton Santos”, da Universidade Federal da Bahia (SAVIS/IHAC/UFBA). E-mail: therezacoelho@gmail.com

** Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (PPGEISU/UFBA). Participante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências “Professor Milton Santos”, da Universidade Federal da Bahia (SAVIS/IHAC/UFBA). E-mail: danielep.rocha@hotmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Associado da Universidade Federal da Bahia e Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências “Professor Milton Santos”, da Universidade Federal da Bahia (SAVIS/IHAC/UFBA). E-mail: jorgeluizdesales@gmail.com

ABSTRACT

PRACTICES OF HEALTH OF STUDENTS OF GENDER MASCULINE OF A HIGHER COURSE IN HEALTH

Currently there is a lack of research that addresses the theme of health practices and disease, the collective and individual sense of specific groups in the Brazilian population, especially the masculine that has a historic of lack of care for the health, according to the literature. Objective: To identify and analyze the practices of health of gender students masculine of a higher course in health. Methods: The participants in this study were male students, who answered the questions of a semi-structured questionnaire. The answers were analyzed in the mold content analysis of Bardin. Results: The students responded mostly using physical activity (PA) and healthy eating (HA) practices in maintaining good health and prevent disease. Other promotion practices and prevention were also informed as well as integrative / complementary health and religious practices however in small quantities. Conclusion: The PA and HA are much related to the design of the students of good health, which can mean care, but also plays standard reductionist actions of health. The dialogue with the student body is important, in the direction of broadening of health practices in the collective scope and at the therapeutic context, considering even unconventional practices.

Keywords: Selfcare. Health. University. Students.

RESUMEN

LAS PRÁCTICAS DE SALUD DE ESTUDIANTES DEL GÉNERO MASCULINO DE UNO CURSO SUPERIOR EN SALUD

En la actualidad hay una escasez de investigación que aborda el tema de las prácticas de salud y la enfermedad, el sentido colectivo e individual de grupos específicos de la población, especialmente la masculina, que tiene una carencia de cuidado con la salud. El objetivo: Identificar y analizar las prácticas de salud y enfermedad de estudiantes del género masculino, de uno curso superior en salud. Los métodos: Los participantes eran estudiantes del género masculino, que respondieron a un cuestionario semi estructurado. Las respuestas han sido analizadas sobre la base de análisis de contenido de Bardin. Los resultados: Los estudiantes respondieron que, en su mayoría, usaban prácticas de actividad física y alimentación sana para mantener una buena salud y prevenir enfermedades. También fueron informadas las prácticas religiosas y las prácticas integración / complementario del salud, pero en pequeñas cantidades. Conclusión: La mayoría de las respuestas de los estudiantes está relacionada con el concepción de buena salud y puede significar la atención, pero también prácticas reduccionistas de la salud. El diálogo con el alumnado es importante en el sentido de la expansión de las prácticas de salud en el contexto colectivo y terapéutico, teniendo en cuenta las prácticas incluso no convencionales.

Palabras clave: Autocuidado. Salud. Estudiantes. Universidades.

Introdução

Desde o final de 1970, as pesquisas relacionadas à saúde e doença dos homens vêm ascendendo, mesmo que em uma perspectiva norte-americana. Esses estudos, em sua maioria fundamentados na produção da cientista social Raewyn Connell, evidenciam que a masculinidade hegemônica – conjunto de práticas expressas como padrão, exemplar, associadas aos homens – não inclui o comportamento do autocuidado em relação à saúde (CARRARA; RUSSO; FARO, 2009; CONNELL, 1995).

Na conjuntura latina e brasileira, pesquisas começaram a emergir a partir da década de 1980, com as altas taxas de morbimortalidade entre os homens. Em um desses estudos, feito por Laurenti, Jorge e Gotlieb (2005), percebeu-se que, em todas as idades, a maior taxa de mortalidade acontecia nesse segmento. O adoecimento e as mortes ocorridas entre os homens estão ligadas, até os dias atuais, à violência, sejam estes como executores ou vítimas, às neoplasias (a exemplo do câncer de próstata), doenças do aparelho circulatório, digestivo e respiratório (BRASIL, 2009a; PINHEIRO; COUTO, 2008; RODRIGUES; RIBEIRO, 2012).

Frente a essa problemática, o Brasil criou, em 2009, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH), pensando na vulnerabilidade deste segmento populacional às doenças e no pouco cuidado dos homens com a própria saúde. O objetivo principal dessa política é a promoção de ações que auxiliem a compreensão das necessidades de cuidado, na perspectiva social, política, econômica e cultural, visando ao autocuidado, à diminuição das taxas de morbimortalidade e à qualidade de vida individual e coletiva (BRASIL, 2009a; CARRARA; RUSSO; FARO, 2009).

Nessa direção, faz parte do contexto de vida de qualquer população compreender e realizar práticas de saúde coletivas e individuais. As práticas coletivas são caracterizadas como ações necessárias para que os sujeitos obtenham uma boa saúde, extrapolando o

individualismo e pautando-se em ações de promoção da saúde para toda a população, de forma equitativa (BUSS, 2000).

As práticas individuais relacionam-se com as práticas de cura, que são as atividades que auxiliam no enfrentamento de doenças, e com as práticas de preservação da própria saúde, que fazem parte do estilo de vida pessoal de cada sujeito e podem ser influenciadas por fatores externos, como a mídia e os grupos em que o sujeito esteja inserido, envolvendo, neste sentido, aspectos educacionais, familiares e culturais, sendo elas necessárias para a preservação de vida (ACIOLI, 2006). Segundo Escobar e Pico (2013), as práticas de autocuidado são atividades executadas por motivações próprias, para si mesmos, com livre escolha de equipamentos e materiais, cujo objetivo é preservar a vida e a saúde. Nesse âmbito temos também as práticas terapêuticas biomédicas e as práticas integrativas e complementares, que promovem o tratamento/cura de doenças e contribuem para o bem-estar corporal, mental e espiritual; bem como as práticas religiosas/espirituais, realizadas em igrejas, grupos de apoio e centros espirituais, que contribuem para a saúde e a cura de doenças (ACIOLI, 2006; TROVÓ; SILVA, 2002).

Nesse contexto, as práticas de saúde podem ser categorizadas do seguinte modo: práticas coletivas de promoção da saúde; práticas individuais de preservação da saúde (estilo de vida); práticas preventivas (de evitação do surgimento das doenças) e práticas terapêuticas. Essas práticas podem ser biomédicas, integrativas e complementares e/ou religiosas/espirituais. Considerando a importância e a escassez de estudos sobre práticas de saúde de estudantes homens universitários da área da saúde, bem como os possíveis benefícios que pesquisas desta natureza podem trazer para a temática da saúde e do adoecimento de grupos específicos, o objetivo deste artigo é identificar e analisar tais práticas entre estudantes do

gênero masculino, ingressantes no primeiro semestre do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (BIS/UFBA).

Promoção da saúde e práticas coletivas de saúde

A expressão “promover saúde” está ligada à ideia de impulsionar, originar, gerar medidas que não se dirijam a doenças específicas, mas que visem o aumento da saúde e do bem-estar da população de forma equitativa, buscando justiça social, evitando situações injustas e desnecessárias. O conceito de promoção da saúde está diretamente relacionado com os Determinantes Sociais da Saúde (DSS), que compreendem os fatores sociais, econômicos, culturais, étnico-raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam as condições de vida da população (BUSS, 2000; BUSS; PELLEGRINI FILHO II, 2007; CZERESNIA, 2003).

Segundo Czeresnia (2004), o termo promoção da saúde foi primeiramente mencionado por Henry Sigerist, médico historiador que, em 1945, destacou quatro funções essenciais na medicina: promoção da saúde, prevenção de doença, reabilitação e cura. Leavell e Clark, por sua vez, em 1976, conceberam a medicina preventiva, com a história natural das doenças, definindo esta como resultante de todas as interações do agente, hospedeiro e meio ambiente que afetam o processo global e o desenvolvimento do corpo. Esse modelo, no entanto, se baseava na explicação do processo de adoecimento e não dava conta de aspectos crônicos, ou seja, das doenças de longa duração. A partir dessa ineficácia desse modelo, o conceito de promoção da saúde se desenvolveu em suas relações com o modelo dos determinantes sociais da saúde, de Dahlgren e Whitehead, que compreende a saúde a partir das condições de saúde da população, sendo esta uma referência importante para o estudo da promoção da saúde (BUSS, 2000; CZERESNIA, 2004).

Diversas reuniões para debater as ações de promoção da saúde têm sido realizadas pelo mundo. A mais importante delas, e crucial para a criação de novos encontros, foi a Conferência de Ottawa, ocorrida no Canadá em 1986, que estabeleceu cinco elementos essenciais para a operacionalização das práticas de promoção da saúde, sendo eles: implementação de políticas públicas saudáveis; criação de ambientes saudáveis favoráveis à saúde; reorientação dos serviços de saúde; reforço da ação comunitária; e desenvolvimento das habilidades pessoais da população, a exemplo do *empowerment*, que se caracteriza por proporcionar aos sujeitos um conhecimento sobre a saúde, tanto de forma coletiva quanto individual, de modo a que eles/elas possam enfrentar e buscar, junto aos órgãos competentes, resolver problemas de saúde em sua comunidade, residência ou local de estudo ou trabalho (CARVALHO, 2004; HEIDMANN et al, 2006; SICOLI; NASCIMENTO, 2003).

No Brasil, também em 1986 aconteceu a VIII Conferência Nacional de Saúde, que convocou atores sociais, políticos e profissionais da área da saúde para discutirem políticas públicas de saúde, um programa de reforma sanitária, bem como a proposta de criação do Sistema Único de Saúde (SUS), na perspectiva de que a saúde é um direito da população e um dever do Estado (BERTOLOZZI; GRECO, 1996). Após a criação do SUS, em 1990, e amplas discussões, foi aprovada, em 2006, a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), cujo objetivo é “promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes – modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais” (BRASIL, 2006a, p. 19). Essa política abrange práticas coletivas e intersetoriais, de promoção da saúde e prevenção de doenças, ligadas a políticas públicas saudáveis, que envolvem alimentação saudável, atividade corporal, prevenção e controle do tabagismo, prevenção da violência, redução da

morbimortalidade por acidentes de trânsito, dentre outros aspectos.

Especificamente em relação aos homens, embora, em 2009, tenha sido criada a PNAISH, não vem sendo debatida, com profundidade, nessa política, sua operacionalização. No Plano de Ação Nacional 2009-2011, ligado à PNAISH, foram mencionadas estratégias e ações de promoção da saúde e prevenção de doenças, que levaram à execução de medidas voltadas para a educação de diferentes formas de pensar e agir, articuladas com movimentos sociais, integrando homens de todos os segmentos e orientações, bem como estimulando novas práticas de cuidado com a saúde (BRASIL, 2009a, 2009b). Embora o conceito de promoção da saúde também esteja ligado a ações individuais, relacionando-se, de acordo com o modelo de Dahlgren e Whitehead, com o estilo de vida da população, essas ações podem ser influenciadas por fatores externos, como a mídia, falta de acesso a alimentos saudáveis e a espaços de entretenimento, dentre outros, fazendo com que o escopo do termo promoção da saúde esteja diretamente ligado à saúde coletiva.

As práticas individuais de saúde

A partir do exposto, percebemos que existem duas linhas conceituais sobre a promoção da saúde: as práticas coletivas ligadas às condições de vida da população e o estilo de vida individual. O conceito de estilo de vida vem sendo debatido desde 1974, quando o tema foi discutido no Canadá, gerando o Informe Lalonde, segundo o qual a mudança de comportamentos e de estilo de vida, ou seja, a promoção da saúde, é da responsabilidade dos indivíduos, sendo os mesmos culpabilizados pelo desvio das práticas consideradas saudáveis (BUSS, 2000).

Segundo Nahas, Barros e Francalacci (2000), estilo de vida saudável significa um conjunto de práticas diárias que conscientemente o sujeito realiza para manter uma qualidade de vida. As ações realizadas podem mudar ao longo dos

anos e/ou sofrer influência de fatores tanto hereditários quanto de idade, cultura e ambiente onde se vive. Matos e Sousa-Albuquerque (2006) assinalam que a falta de exercício físico, o hábito de fumar, a utilização de drogas lícitas e/ou ilícitas, bem como acidentes e práticas sexuais desprotegidas formam um conjunto de práticas que podem possibilitar o adoecimento.

A inexistência de práticas individuais de saúde pode ser associada aos altos índices de morbimortalidade entre homens, em sua maioria devido a fatores externos (violência), neoplasias, doenças do aparelho digestivo e acidentes, fruto, na maioria das vezes, da falta de cuidado (BRASIL, 2009a; NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000). Segundo Nahas (1996), existem três características relacionadas ao estilo de vida individual que interferem ou contribuem para a saúde: o nível de estresse, a nutrição e as atividades físicas realizadas. Esse autor acrescentou a elas fatores como relacionamentos e a não utilização de drogas, formando um pentágono com os seguintes fatores: nutrição, estresse, comportamento preventivo, atividade física e relacionamentos. É importante destacar que a Política de Alimentação e Nutrição do Ministério da Saúde define que o que compõe uma alimentação saudável são alimentos munidos de água, carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas, fibras e minerais, sendo esses vitais para o bom funcionamento do organismo (BRASIL, 2006b).

Nessa direção, e abordando os fatores externos que podem influenciar uma alimentação saudável, Nahas, Barros e Francalacci (2000), em consonância com o Guia Alimentar para a População Brasileira, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2006b), condenam os veículos de comunicação quando estes expõem a população a dietas que se dizem eficazes, com baixos nutrientes, que limitam a quantidade de ingestão de alimentos, provocando, assim, prejuízos à saúde. A informação faz parte de uma vida saudável e o que comemos e bebemos não é somente uma predileção de cada sujeito, mas sofre a ingerência do ambiente social, midiá-

tico, familiar, dentre outros (BRASIL, 2006b; GOMES, 2010).

Como mencionado anteriormente, o estilo de vida pode sofrer a influência de outros fatores, sendo um deles a mídia. Connell e Messerschmidt (2013) citam o papel dos meios midiáticos como importantes na divulgação de imagens representativas. Com relação aos homens, essas imagens geralmente estão ligadas aos esportes e aos comportamentos de risco. Esses autores mostram ainda que se tem tentado abordar mais os determinantes sociais da saúde na mídia, mas esta continua priorizando a associação de aspectos de cunho sexual/esportivo às práticas de saúde masculinas.

Hoff (2004) cita que a mídia é capacitada para difundir imagens que permeiam o imaginário coletivo e que são frequentemente aceitas. Essa autora afirma ainda que, no tocante ao corpo masculino, as concepções de atividade física estão direcionadas ao culto ao corpo, à moda e à beleza. Com isso, o interesse pelo público masculino nessa atividade aumenta cada dia mais, pois associada a ela é veiculada a imagem de um corpo ideal, saudável, socialmente aceitável e desejável.

No entanto, embora a mídia tenha a capacidade de motivar as pessoas a reverem suas práticas de saúde, tanto de forma positiva quanto negativa, não pode ser colocada em um patamar de poder único e capaz de alienar toda uma população. É necessário que se compreenda que cada sujeito é capaz de criticar e discordar do conteúdo acessado e que seu contexto sócio-político-cultural interfere nas suas escolhas e na absorção das informações que lhe são apresentadas.

Cabe ressaltar que a adoção de práticas individuais de saúde é importante, pois reduz os índices de gordura corporal, sedentarismo, bem como proporciona bem-estar no cotidiano de vida e de trabalho, auxiliando no controle da depressão, ansiedade, tabagismo e outras drogas. Também previne e auxilia no tratamento de doenças cardiovasculares, diabetes, osteoporose, neoplasias, hipertensão arterial

e estresse, contribuindo para o aumento da expectativa de vida de homens e mulheres (ALVES et al, 2005; SOUZA JUNIOR; BIER, 2008).

Práticas integrativas/ complementares e religiosas/ espirituais de saúde

As Práticas Integrativas/Complementares (PIC) de saúde são definidas como um grupo de práticas que, na atualidade, não fazem parte da medicina convencional – esta considerada por utilizar em suas ações agentes farmacológicos para tratar as doenças. As PIC utilizam outros recursos terapêuticos e abrangem ações de apoio ao sujeito na prevenção e/ou no tratamento, seja ele espiritual, corporal ou mental, promovendo saúde e prevenindo doenças. Atualmente foram identificadas mais de 231 terapias tradicionais distribuídas pelo mundo, a exemplo de países do continente africano, onde não há facilidade no acesso a medicamentos farmacêuticos. Desse modo, as PIC contribuem para a cura de doenças e para a qualidade de vida da população (BRASIL, 2006c; MORALES; MIN; TEIXEIRA, 2015; TROVÓ; SILVA, 2002).

A discussão mais formal acerca das PIC iniciou-se na Conferência Mundial de Alma-Ata, ocorrida em 1978 na antiga União Soviética. Nesse debate, a Organização Mundial da Saúde (OMS) enfatizou a necessidade de uma política que abordasse práticas medicinais populares em benefício da população. No Brasil, as PIC começaram a ser discutidas na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, obtendo crescente visibilidade. Em 2006, a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde (PNPIC/SUS) foi publicada, reconhecendo oficialmente cinco dessas práticas – acupuntura, fitoterapia, homeopatia, termalismo social/crenoterapia e medicina antroposófica (BRASIL, 2006c).

A PNPIC tem o objetivo de intervir na prevenção de doenças e na promoção da saúde, com ações que visem à preservação e recupe-

ração dos sujeitos de uma forma humanizada e direcionada para a integralidade da atenção aos usuários do sistema de saúde. Dessa forma, a política é fortalecida pelos princípios norteadores do SUS: universalidade, equidade e integralidade. Além disso, a PNPIC visa o aumento do número de profissionais capacitados e a melhora na qualidade do serviço, contribuindo assim para uma maior aderência da população a essas práticas no SUS (BRASIL, 2006c).

Salientamos que o reconhecimento e a utilização das PIC contribuem para a melhoria da saúde da população, incluindo a parcela que ainda não possui acesso ao serviço primário, seja pela falta de recurso financeiro, seja pela distância existente entre sua residência e os postos de saúde. Em alguns casos, a eficácia desses tratamentos pode ser equivalente à dos métodos convencionais. Apesar de eles enfrentarem resistência de aceitação e de divulgação, quando conhecidos facilitam a vida e a saúde da população (BRASIL, 2006c; TROVÓ; SILVA, 2002).

No que concerne às práticas religiosas/espirituais ligadas à saúde, embora não exista uma política pública que as englobe, estas são amplamente discutidas na antropologia como importantes no processo de cura e bem-estar de seus seguidores. Os antropólogos afirmam que, em comparação com a medicina convencional (que muitas vezes não explica o motivo do adoecimento no contexto de vida do sujeito), as práticas de saúde realizadas pelas religiões inserem o contexto sociocultural das pessoas que as buscam (COSTA-ROSA, 2008).

Existem no Brasil inúmeros ritos religiosos que possuem caráter de cura, em igrejas evangélicas, terreiros de candomblé, centros espíritas, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras, todas com suas especificidades, seja com o uso das plantas nas religiões de matriz africana e indígena, com as cirurgias espirituais realizadas no espiritismo, como também com as orações feitas nas igrejas evangélicas, ou com as rezas realizadas por rezadeiras(os) em quilombos e interiores do país. Em todas

essas práticas há pessoas que buscam mudanças no seu corpo, de ordem física, mental ou espiritual (ANDRADE, 2007; BOTELHO, 2010; COSTA-ROSA, 2008; PIETRUKOWICZ, 2001; VIDAL, 2012).

A religiosidade produz na população uma ligação com o divino e, para muitas pessoas, esse elo proporciona qualidade de vida. A sensação de paz, restauração da autoestima, esperança e enfrentamento dos problemas cotidianos são necessidades que muitos sujeitos almejam satisfazer e que o conseguem através dessas práticas. Tanto as práticas de saúde religiosas/espirituais quanto as integrativas/complementares possibilitam soluções para problemas que a medicina convencional pode não possuir explicações (ANDRADE, 2007; TROVÓ; SILVA, 2002).

Metodologia

Este estudo é parte do resultado de uma dissertação de mestrado (ROCHA, 2017) e integra uma pesquisa maior, que investiga as concepções e práticas pessoais e profissionais ligadas a processos de saúde e doença, através de um questionário semiestruturado contendo 33 perguntas acerca desta temática (ROCHA, 2017). Esse instrumento foi aplicado a 212 estudantes recém-ingressos no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no início do primeiro semestre letivo de 2014, dos quais 79 eram do gênero masculino e 76 participaram desta pesquisa, com idade que variava entre 17 e 61 anos.

Foram selecionadas, do questionário, oito perguntas referentes às práticas de saúde desses alunos: Que ações você considera importantes para manter a saúde?; Quais dessas ações você realiza para manter a sua saúde?; Que ações você considera importantes para prevenir doenças?; Quais dessas ações você já realizou para prevenir doenças?; O que você faz quando está doente?; Sobre sua alimentação, assinale seus hábitos; Agora falaremos sobre

seu hábito de praticar atividade física; Qual(is) são as práticas integrativas/complementares e/ou religiosas que você utiliza? Os sujeitos participantes do estudo responderam ou não a todas as perguntas acima citadas, de forma livre e sem identificação.

Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, focando na análise temática de Bardin (2009), que a define como uma união de técnicas visando alcançar o detalhamento do conteúdo que, neste caso, se caracteriza pelas respostas dos sujeitos, interpretadas à luz da revisão de literatura. Desse modo, a análise e interpretação dos dados foram feitas a partir dos seguintes passos e da seguinte forma: as respostas das quatro primeiras perguntas, que eram abertas, foram digitadas no processador de texto *Microsoft Word®* e analisadas de forma qualitativa. As demais perguntas, de natureza objetiva, continham a opção de assinalar um ou mais itens e foram analisadas no editor de planilhas *Microsoft Office Excel®*, sendo contabilizadas em número absoluto de estudantes e porcentagem.

As respostas dos participantes da pesquisa foram distribuídas em quatro categorias gerais, algumas com subdivisões, a saber: **práticas individuais de preservação da saúde**, que comportam as subcategorias alimentação saudável, atividade física e outras práticas; **práticas coletivas de promoção da saúde**, sem subcategorias; **práticas de prevenção de doenças**, com as subcategorias alimentação saudável, atividade física e outras práticas; **práticas terapêuticas**, com as subcategorias práticas médicas/profissionais, automedicação, práticas integrativas/complementares e tratamentos religiosos. Essas categorias e subcategorias foram construídas a partir das respostas dadas pelos estudantes.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da UFBA, sob o nº 741.187, respeitando os dispositivos da Resolução nº 466/13 do Conselho Nacional de Saúde sobre Pesquisa com Seres Humanos. Os estudantes participantes

assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de participação. Declaramos que não há conflito de interesses na elaboração do trabalho.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos com o questionário, no tocante aos dados sociodemográficos, demonstraram que 86% dos estudantes eram solteiros; 37% católicos; 45% estudaram em escola pública e 45% em escola privada; 84% não possuíam outra formação acadêmica, ao passo que 16% possuíam. Todos os estudantes responderam ser do gênero masculino. Tomar-se-á como referência para a apresentação dos resultados e discussão as categorias descritas na metodologia. A letra S será utilizada no início das respostas, indicando cada sujeito que respondeu ao questionário.

Práticas coletivas de promoção da saúde

Do total de participantes desta pesquisa, apenas seis estudantes citaram aspectos relacionados a essas práticas. Apesar disso, as respostas alocadas nesta categoria indicam que esses alunos entendem que a saúde vai além da responsabilidade do indivíduo. Tal achado sugere uma aproximação dos mesmos com o cuidado com os outros, além do autocuidado (MINAYO, 2010).

Saneamento básico adequado, educação de qualidade, informação, atendimento ao indivíduo de forma universal, infraestrutura. (S22).

Políticas públicas afirmativas, efetivas e resolutivas, que promovam ações adequadas para proporcionar o bem-estar social. (S26).

As respostas destacadas acima demonstram uma concepção ampliada de saúde, relacionando-se com a 3ª camada do modelo de Dahlgren e Whitehead dos determinantes sociais da saúde, que indicam o trabalho, renda, educação, lazer, saneamento, agricultura, habitação

e serviços de saúde como essenciais para a promoção da saúde da população (BUSS; PELLEGRINI FILHO II, 2007).

Todos os estudantes que responderam ao questionário são do 1º semestre do BIS/UFBA, sendo que 16% responderam que já possuem outra graduação concluída. Não temos a informação do curso realizado anteriormente, mas podemos associar as respostas referentes à promoção da saúde a informações adquiridas possivelmente com essa formação, de forma direta ou indireta.

Para além de toda a literatura mencionada acima, Gomes (2010) cita, em seu livro sobre a saúde do homem, que a informação é essencial para uma boa saúde. Desse modo, se faz necessário colocar em prática mais estudos relativos à promoção da saúde nos currículos dos cursos de saúde, bem como nas escolas, para que mais estudantes tenham acesso à perspectiva da promoção da saúde, que extrapola a noção da saúde centrada na ausência de doença.

Práticas individuais de preservação da saúde

Analisando as respostas categorizadas como práticas de preservação da saúde e suas subdivisões, percebe-se que tais práticas circulavam, em sua grande maioria, entre a atividade física e a alimentação saudável. Ao todo foram 64 respostas de estudantes para práticas de atividades físicas, que incluíam também a palavra “esporte”, mas sem especificação do tipo. Houve 55 respostas correspondentes à alimentação saudável. Algumas delas estão destacadas a seguir:

Ter uma alimentação saudável [...] Prática de atividades físicas. (S2).

Manter uma boa alimentação [...] Realizar atividades físicas diárias. (S63).

Podemos observar e relacionar o grande número de respostas referentes à atividade física/exercício físico e alimentação saudável a uma mudança de discurso com relação à ne-

cessidade de preservação da saúde. O estilo de vida desses discentes pode ou não estar sendo influenciado pelo desejo de uma melhora no desempenho físico, o que, associado a uma dieta balanceada, proporciona um corpo que é difundido pela mídia como ideal, conforme o contexto cultural e o meio onde estão inseridos. Sendo assim, o binômio atividade física e alimentação é importante tanto para a melhoria da saúde, como para o conjunto de práticas necessárias para o pertencimento a um grupo social.

Com relação às outras respostas de preservação da saúde apresentadas pelos estudantes, incluídas na subcategoria “outras práticas”, obtivemos respostas relativas ao hábito de lavar as mãos, ao uso de protetor solar, consumo de líquidos, higiene pessoal, uso restritivo de fumo e álcool, evitação do estresse, boa noite de sono, descanso, comunhão com Deus, equilíbrio mental e namoro com responsabilidade. Todas essas respostas totalizaram 74. Alguns fragmentos delas podem ser observados a seguir:

[...] higiene [...] prevenção [...]. (S2).

Namorar nosso companheiro com responsabilidade. (S33).

Ao analisar as respostas dos alunos, destacamos a presença de uma compreensão mais alargada sobre as práticas de preservação da saúde, pois alguns deles citam, além do que é destacado na mídia, o relacionamento com seus parceiros, o sono e o descanso também como necessários para uma boa saúde. As respostas também estão relacionadas com o pentáculo do bem-estar, uma vez que incluem o uso do protetor solar – indicado para evitar a exposição com excesso ao sol e prevenir câncer de pele e envelhecimento antecipado –, uso de preservativos – a fim de não se contaminar com doenças sexualmente transmissíveis (DST) –, bem como o não uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, que podem provocar sérios problemas sociais, comportamentais e psicológicos (BUSS; PELLEGRINI FILHO II, 2007; NAHAS, 1996; NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000).

Práticas de prevenção de doenças

As práticas de prevenção de doenças, apresentadas pelos alunos, foram praticamente as mesmas práticas individuais de preservação da saúde: alimentação saudável e atividade física. Nesse sentido, é importante destacar que os estudantes relacionam mais a preservação da saúde à prevenção de doenças e vice-versa. Tal aspecto pode ser explicado pelo fato de 84% dos discentes não possuírem outra graduação concluída e não ser comum nas escolas haver explicações sobre a diferença entre práticas de prevenção de doenças, que implicam o conhecimento epidemiológico para se conhecer e combater os riscos antes que se adoeça, e práticas de promoção da saúde, que podem ser individuais ou coletivas (BUSS, 2000).

As demais práticas de prevenção apresentadas pelos alunos foram agrupadas na subcategoria “outras práticas”, referentes à higiene, ingestão de líquidos, uso restritivo de álcool e outras drogas, vacinação, qualidade do sono, equilíbrio espiritual, comunhão com Deus, descanso e equilíbrio corporal. A seguir, estão algumas dessas respostas:

[...] Prevenção e orientações de doenças [...]. (S44).

[...] Boa higienização com tudo que lidamos, vacinação, métodos preventivos [...]. (S70).

É importante destacar que, para os participantes desta pesquisa, essas práticas fazem parte de um conjunto de ações importantes para prevenir doenças, que envolvem religião, relacionamentos saudáveis e cuidados com o corpo. Essas ações podem evitar doenças como cânceres, arboviroses – doenças transmitidas por mosquitos, a exemplo da dengue –, depressão, tabagismo, hipertensão, dentre outras. Elas contribuem para a prevenção de doenças tanto em homens quanto em mulheres, já que não fazem distinção de gênero, nem de etnia (ALVES et al, 2005; SOUZA JUNIOR; BIER, 2008).

Nas subcategorias “atividade física” e “alimentação saudável”, obteve-se o maior número de respostas dos estudantes, ou seja, 38 e 37, respectivamente.

Praticar exercícios físicos [...] manter uma alimentação balanceada. (S2).

Fazer atividade física [...] manter boa alimentação. (S49).

O conjunto “atividade física e alimentação saudável” novamente congrega o maior número de respostas dos estudantes e corrobora com outras questões do questionário, em que percebemos também a independência dos estudantes na prática da atividade física. Dos discentes pesquisados, 49% disseram praticar tal atividade, mesmo sem orientação. No que concerne ao hábito alimentar desses discentes, percebemos que, de forma geral, as respostas com números significativos estão relacionadas ao consumo de mais de 2 litros de água por dia (71%), consumo de verduras e frutas diárias (53% e 51%, respectivamente) e mínimo de 3 refeições por dia (87%).

Essas respostas podem ser associadas ao guia alimentar para a população brasileira, do Ministério da Saúde, que informa que, para se obter uma boa saúde, é necessária a ingestão de pelo menos três refeições por dia: o café da manhã, o almoço e o jantar. Os alimentos considerados importantes são aqueles que possuem concentração de carboidratos, como arroz, massas, pães, raízes (como a mandioca) e tubérculos (como a batata). Também devem ser incluídas na dieta frutas, legumes e verduras, bem como alimentos ricos em proteínas, como cereais, castanhas e sementes. O guia alimentar, em consonância com outros autores, reprova dietas milagrosas veiculadas pela mídia por concordar que estas, em sua maioria, não incluem os alimentos necessários para uma boa alimentação (BRASIL, 2006b; NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000).

Práticas terapêuticas

A última categoria, nomeada de práticas terapêuticas, teve como subcategorias: prá-

ticas médicas/profissionais, automedicação, práticas integrativas/complementares e tratamentos religiosos. As respostas nos deram suporte para compreender se há a utilização dessas práticas entre os estudantes. Desse modo, analisando as respostas dessa categoria, percebemos que 93% procuram por médicos e/ou profissionais da área da saúde, 71% dos discentes utilizam a automedicação quando estão doentes, 32% recorrem às práticas integrativas/complementares e 20% aos tratamentos religiosos.

As respostas concernentes à busca por profissionais de saúde (93%) nos permitem compreender como o papel do médico e dos profissionais ligados à área da saúde tem um peso significativo na vida da população. Apesar disso, a visão biomédica, que reduz o sujeito à doença, frequentemente embasa o atendimento aos mesmos e, com isso, os usuários não se sentem acolhidos (MINAYO, 1988). Há uma necessidade de humanização da prática desses profissionais, para que exista uma escuta dos sujeitos, com acolhimento, foco na atenção primária e capacitação para que trabalhem de forma interdisciplinar, aliando seu saber ao popular. Embora a maioria dos estudantes afirme procurar os serviços de saúde, a literatura aponta que muitos homens se distanciam desses serviços por não se sentirem abrigados, por fatores como o horário de atendimento, propagandas relacionadas à saúde feminina e despreocupação com o cuidado (GOMES, 2012; HEIDMANN et al, 2006).

No que se refere à ingestão de medicamentos sem prescrição/orientação de profissionais habilitados da área da saúde, esta é considerada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) como comportamento de risco, pois pode levar à intoxicação. Ressalta-se também que o uso de medicamentos sem prescrição acarreta uma redução de pacientes nos hospitais/postos de saúde e que parte da população depende diretamente do SUS. Muitas vezes, acessar o sistema público de saúde por simples sintomas que poderiam ser aliviados

com a automedicação torna-se um transtorno para a população. Não podemos, no entanto, considerar que essa seja a realidade dos estudantes desta pesquisa, por não possuímos dados que revelem o motivo pelo qual esses discentes utilizam a automedicação quando estão doentes.

Nas respostas sobre as práticas integrativas/complementares, 32% dos alunos responderam que as utilizam quando doentes. Complementando esse dado, temos as respostas da pergunta referente a quais dessas práticas são utilizadas por eles. Observamos que o maior número de respostas foi relativo à massagem (20%), seguido da homeopatia (15%) e da fitoterapia (13%).

Embora as respostas apresentadas estejam em menor quantidade, elas fazem parte dos resultados obtidos com relação às práticas de saúde e podem representar também uma falta de conhecimento ou aderência desses estudantes a elas. Estudos de Külkamp e outros (2007) afirmam que a falta de divulgação e inserção desse tema na universidade contribui para a desinformação e não utilização dessas práticas. Em outro estudo com alunos de enfermagem, Gavin, Oliveira e Silva (2010) citam que os/as estudantes têm conhecimento dessas práticas, embora não as adotem ou desconheçam a regulamentação de sua utilização pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). Na UFBA existe a Liga Acadêmica de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (LAPICS), que fomenta discussões acerca dessa temática, podendo os discentes, assim, no decorrer do curso, buscar mais informações sobre as mesmas, aumentando a frequência de seu uso.

Referente aos tratamentos religiosos, 20% dos estudantes respondeu que os utilizam. Esse dado é confirmado pelas respostas à pergunta acerca de quais práticas religiosas eles utilizavam, já que a soma destas práticas – referentes à cirurgia espiritual (8%), rezas (5%) e outros rituais de cura (7%) – também totaliza 20% das respostas. Esses dados, embora com menor frequência, muito têm a ver com

a presença da religiosidade em nossa cultura, com a mestiçagem entre os povos indígenas, europeus e africanos, que trouxeram consigo práticas e rituais religiosos de cura. Os dados sociodemográficos dos estudantes mostram que muitos são católicos, outros são evangélicos e espíritas, o que faz com que possam realizar práticas de banho de folhas, orações e rezas, muito utilizadas nessas religiões para descarregar as energias negativas, retomar o equilíbrio, purificar o corpo, dentre outros objetivos (BOTELHO, 2010; REIS, 2007).

Considerações finais

Embora diversos estudos apontem para um distanciamento dos homens com o cuidado da própria saúde, percebemos que, de uma maneira geral, esta pesquisa diverge do que vem sendo exposto pela literatura. Sabe-se que o universo estudado não é representativo da população como um todo, mas nem por isso estes dados deixam de ser relevantes. Eles apontam, justamente, para a necessidade de um estudo mais amplo com toda a população. As respostas indicam que os alunos pesquisados, do gênero masculino, compreendem a necessidade de autocuidado e adotam práticas de saúde.

Nessa direção, percebemos, na análise das respostas dos discentes, a utilização de hábitos que preservam a saúde e previnem doenças, ligados à alimentação saudável, e que estão de acordo com o guia alimentar para a população brasileira, proposto pelo Ministério da Saúde. Em tempos de ampla correria cotidiana, em que dietas “milagrosas” para a obtenção de um corpo ideal e diversas propagandas de lanches rápidos são oferecidos como refeições, é importante que os alunos tenham e mantenham uma alimentação rica em proteínas, água, carboidratos, vitaminas, fibras e minerais.

No que concerne à prática de atividades/exercícios físicos, resposta utilizada com frequência pelos discentes para obter uma boa saúde, esta pode estar associada tanto à prática recomendada pela OMS, a fim de prevenir

doenças e melhorar o bem-estar, como pode ser realizada com o objetivo de inserção social, de modo a alcançar corpos normatizados para conseguir sucesso afetivo, sexual e profissional.

Também percebemos outras práticas de cuidado à saúde em menor quantidade, como as práticas integrativas/complementares e religiosas/espirituais, o que revela a presença de elementos ligados a outras racionalidades terapêuticas, bem como à religião/espiritualidade desses estudantes, à sua cultura e meio onde estão inseridos. Essas outras formas de cuidado, que são pouco exploradas cotidianamente, demonstram que o cuidado com a saúde vai além da busca por profissionais da área e da automedicação.

Perante as poucas respostas referentes à promoção da saúde coletiva da população, torna-se indispensável a reflexão sobre o que pensamos sobre o objeto “saúde”. Esta pesquisa mostra que muitos discentes concebem a saúde a partir da perspectiva prevencionista da doença, focalizando, nessa direção, os hábitos individuais. Diante disso, é importante a necessidade da inclusão do tema “promoção da saúde”, no âmbito coletivo, na formação de todos(as) os/as alunos(as), pois os seus efeitos vão além do cuidado com a própria saúde. A noção de saúde coletiva na vida deles poderá influenciar a vida de suas (seus) companheiras(os), familiares, amigos(as) e sociedade em geral, melhorando inclusive a visão ainda limitada, existente no imaginário coletivo, com relação aos homens e seus cuidados à saúde. O diálogo na universidade possibilita tais mudanças, provocando uma visão mais crítica sobre as práticas de saúde e doença, de modo a ressignificá-las, proporcionando melhorias no âmbito familiar, social, econômico, político, educacional e de saúde.

Referências

ACIOLI, Sonia. Sentidos e práticas de saúde em grupos populares e a enfermagem em saúde pública. **Revista Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 21-26, 2006. Disponível em: <http://go.gl/Z9HiLy>. Acesso em: 31 mar. 2016.

- ALVES, João Guilherme Bezerra. *Et al.* Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, RJ, v. 11, n. 5, p. 291-294, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/ppQSP5>. Acesso em: 05 ago. 2015.
- ANDRADE, Débora. Uma breve reflexão sobre a importância do resgate da função terapêutica religiosa através das práticas de cura. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, Rio Grande do Norte, n. 2, p. 1-11, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/kGB4LL>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERTOLOZZI, Maria Rita; GRECO, Rosângela Maria. As políticas de saúde no Brasil: reconstrução histórica e perspectivas atuais. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 380-398, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/9pA2z8>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- BOTELHO, Pedro Freire. O segredo das folhas e os rituais de cura na tradição afro-brasileira. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 4, 2010, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: FACOM/UFBA, 2010. p. 1-12.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília, DF, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Brasília, DF, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 971, de 03 de maio de 2006**. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. Brasília, DF, 2006c.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem: princípios e diretrizes**. Brasília, DF, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Plano de Ação Nacional 2009-2011 da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem**. Brasília, DF, 2009b.
- BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000. Disponível em: <http://goo.gl/SNIFWP>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO II, Alberto. *A saúde e seus determinantes sociais*. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/sTWTcS>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- CARRARA, Sergio; RUSSO, Jane; FARO, Livi. A política de atenção à saúde do homem no Brasil: os paradoxos da medicalização do corpo masculino. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 659-678, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/etvQsx>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- CARVALHO, Sergio Resende. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de promoção à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/ljroAq>. Acesso em: 17 maio 2016.
- CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <http://goo.gl/j05IVz>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/nAN7FO>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- COSTA-ROSA, Abílio. Práticas de cura místico-religiosas, psicoterapia e subjetividade contemporânea. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 561-590, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/L4JHaL>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de Freitas (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 39-53.
- CZERESNIA, Dina. Ações de promoção à saúde e prevenção de doenças: o papel da ANS. In: MONTONE, Januário; CASTRO, Antonio Joaquim Werneck de (org.). **Regulação & Saúde**. Documentos técnicos de apoio ao Fórum de Saúde Suplementar de 2003. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Agência Nacional de Saúde Suplementar, 2004. p. 211-240.
- ESCOBAR, Maria del Pilar; PICO, Maria. Autocuidado de la salud em jóvenes universitarios. **Revista Facultad Nacional de Salud Pública [enlinea]**, Bogotá, v. 31, n. 2, p. 178-186, 2013. Disponível em:

<http://goo.gl/DBn6Ns>. Acesso em: 30 mar. 2016.

GAVIN, Rejane Ospedal Salomão; OLIVEIRA, Maria Helena Pessini de; SILVA, Gherardi-Dona da, Edilaine Cristina. Terapias alternativas complementares: uma visão do conhecimento dos acadêmicos de enfermagem. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 9, n. 4, p. 760-765, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/hwmM30>. Acesso em: 18 ago. 2015.

GOMES, Romeu. **A saúde do homem em foco**. São Paulo: UNESP, 2010.

GOMES, Romeu. A saúde e a sexualidade do homem em revista. In: GOMES, Romeu. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012. p. 99-113.

HEIDMANN, Ivonete Buss. *Et al.* Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 352-358, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/99vHC9>. Acesso em: 18 ago. 2015.

HOFF, Tânia Maria Cezar. Publicidade: o corpo modificado. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 52-62, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/X8tfRo>. Acesso em: 05 jul. 2015.

KÜLKAMP, Irene. *Et al.* Aceitação de práticas não-convencionais em saúde por estudantes de medicina da Universidade do Sul de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 229-235, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/8vUtzK>. Acesso em: 30 mar. 2016.

LAURENTI, Rui; JORGE, Maria Helena Prado de Melo; GOTLIEB, Sabina Lea Davidson. Perfil epidemiológico da morbi-mortalidade masculina. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 35-46, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/Smdq9X>. Acesso em: 04 mar. 2016.

MATOS, Ana Paula Soares de; SOUSA-ALBUQUERQUE, Carlos Manuel. Estilo de vida, percepção e estado de saúde em estudantes portugueses: influência da área de formação. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, Espanha, v. 6, n. 3, p. 647-663, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/Q9DvCu>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Saúde-doença: uma concepção popular da etiologia. **Cadernos de Saúde Pública** [online], Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 363-381, 1988. Disponível em: <http://goo.gl/2SUQx1>. Acesso em: 17 jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São

Paulo: Hucitec, 2010.

MORALES, Naiara Mendes; MIN, Li Shih; TEIXEIRA, João Eduardo Marten. Atitude de estudantes de medicina frente a terapias alternativas e complementares. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 240-245, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/SqPUHL>. Acesso em: 16 dez. 2015.

NAHAS, Markus Vinícius. O pentágulo do bem-estar. **Boletim do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física & Saúde**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 7, p. 01-03, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/4dUHne>. Acesso em: 10 mar. 2016.

NAHAS, Markus Vinícius; BARROS, Mauro de; FRANCALACCI, Vanessa. O pentágulo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupo. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Rio Grande do Sul, v.5, n.2, p.48-59, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/nM8OrO>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PIETRUKOWICZ, Maria Cristina Leal Cypriano. **Apoio social e religião**: uma forma de enfrentamento dos problemas de saúde. 2001. 117f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), Rio de Janeiro, 2001.

PINHEIRO, Thiago Félix; COUTO, Maria Thereza. Homens, masculinidades e saúde: uma reflexão de gênero na perspectiva histórica. **Caderno de História da Ciência**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 53-67, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/9pLvI0>. Acesso em: 29 mar. 2016.

REIS, Jessyluce Cardoso. Religiosidade popular: o poder simbólico cultural e a interpretação do sagrado. **Revista Mosaicum**, n. 6, p. 67-76, 2007. Disponível em: <https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/384/341>. Acesso em: 29 mar. 2016.

ROCHA, Daniele Machado Pereira Rocha. **Concepções, autopercepção e práticas ligadas à saúde e doença de estudantes universitários masculinos do bacharelado interdisciplinar em saúde da Universidade Federal da Bahia**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

RODRIGUES, Janaina Furtado; RIBEIRO, Elaine Rossi. O homem e a mudança de pensamento em

relação à sua saúde. **Caderno Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 74-86, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/2GWMab>. Acesso em: 03 mar. 2016.

SICOLI, Juliana Lordelo; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. **Interface**, Botucatu, SP, v. 7, n. 12, p. 91-112, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/lwgTLt>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SOUZA JUNIOR, Sergio Luís Peixoto; BIER, Anelise. A importância da atividade física na promoção de saúde da população infanto-juvenil. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/eJlVUH>. Acesso em: 05 ago. 2015.

TROVÓ, Mônica Martins; SILVA, Maria Elúlia Paes

da. Terapias alternativas/complementares – a visão do graduando de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 80-87, 2002. Disponível em: <http://goo.gl/gH4f6t>. Acesso em: 17 dez. 2015.

VIDAL, Rogério Lima. Linguagem e saberes tradicionais africanos nas práticas de cura dos benzeiros na comunidade quilombola do mucambo. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ACOLHENDO AS LÍNGUAS AFRICANAS (SIALA)*, 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: SIALA, 2012. p. 1-15.

Recebido em: 18/03/2019

Revisado em: 20/07/2020

Aprovado em: 08/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ENSINO E APREDIZAGEM DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES

*Andreckska Viana Oliveira Sampaio (UESB)**

<http://orcid.org/0000-0002-7826-0908>

*Luciana Amorim de Oliveira (UESB)***

<http://orcid.org/0000-0002-2108-5002>

*Maiane Fonseca Santos (UESB)****

<http://orcid.org/0000-0001-9951-1801>

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão sobre o ensino de Geografia perpassando pela formação até as práticas docentes. As reflexões consideram a formação docente em uma perspectiva histórica, no sentido de acompanhar seu percurso e evolução, assim como aspectos que abrangem as práticas pedagógicas e os efeitos na aprendizagem dos alunos. A profissão docente é carregada de desafios que exigem uma constante busca por conhecimentos adquiridos, sejam em ambientes formais ou no cotidiano. O professor, nesse contexto, se constrói e reconstrói entre teoria e prática, ensinar e aprender. Os debates referentes à dicotomia entre teoria e prática permanecem até os dias atuais, o que desperta para outras reflexões sobre a formação de professores e a busca de novas alternativas para velhos problemas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação docente. Práticas docentes. Teoria e prática.

ABSTRACT

TEACHING AND LEARNING OF GEOGRAPHY: TEACHING TRAINING AND PRACTICES

The article presents a discussion about Geography teaching, through training to teaching practices. The reflections consider teacher education in a historical perspective, in the sense of accompanying its path and evolution, as well as aspects that cover pedagogical practices and the effects on students' learning. The teaching profession is full of challenges that require a constant search for acquired knowledge, whether in formal or daily-based environments. The teacher, in this context, builds and rebuilds itself between theory and practice, teaching and learning. The debates about the dichotomy between theory and practice remain until the present day, which awakens to other reflections about

* Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: andreckska.oliveira@uesb.edu.br

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: oamorim.luciana@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: maimodas@hotmail.com

the formation of teachers and the search for new alternatives to old problems.
Keywords: Geography teaching. Teacher training. Teaching practices. Theory and practice.

RESUMEN

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE GEOGRAFÍA: FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

El artículo presenta una discusión sobre la enseñanza de Geografía pasando por la formación hasta las prácticas docentes. Las reflexiones consideran la formación docente en una perspectiva histórica, en el sentido de acompañar su trayectoria y evolución, así como los aspectos que abarcan las prácticas pedagógicas y los efectos en el aprendizaje de los alumnos. La profesión docente está cargada de desafíos que exigen una constante búsqueda de conocimientos adquiridos, sea en ambientes formales o en el cotidiano. El profesor, en ese contexto, se construye y reconstruye entre teoría y práctica, enseñar y aprender. Los debates referentes a la dicotomía entre teoría y práctica permanecen hasta los días actuales, lo que despierta para otras reflexiones sobre la formación de profesores y la búsqueda de nuevas alternativas para viejos problemas.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Formación docente. Prácticas docentes. Teoría y práctica.

Introdução¹

A postura assumida pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções acerca do ensino e da ciência com a qual trabalha são determinantes para a construção do conhecimento do aluno. A formação docente deve contribuir para a constituição de um profissional apto a conduzir suas ações de forma consciente, capaz de considerar as particularidades do contexto no qual está inserido e proporcionar a construção de conhecimento teórico-científico com o intuito de fortalecer as concepções que configuram as práticas em sala de aula e proporcionam o desenvolvimento de sujeitos independentes, reflexivos e críticos.

A formação docente foi evidenciada no Brasil após a Independência, quando surgiu a necessidade de promover a instrução popular.

A partir desse momento, as reflexões sobre as questões pedagógicas passam a considerar as transformações sociais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira.

Os primeiros cursos de licenciatura, constituídos na década de 1930, apresentavam uma dicotomia entre a teoria e a prática e em relação à formação de professores. Nunes (2016, p. 11, grifo do autor) ressalta:

Os cursos de licenciatura, desde sua constituição, na década de 1930, mantiveram uma estrutura curricular marcada pelo chamado 3+1, caracterizado pela 'fronteirização' clara entre teoria e prática. O entendimento de que a teoria corresponde ao aprender e a prática ao ensinar serviu de justificativa para a existência de cursos em que a aprendizagem da docência se iniciaria mais ao final do curso [...] o grande problema desse posicionamento é que os cursos de licenciatura, responsáveis pela chamada formação inicial de professores, terminavam não iniciando o futuro professor nos processos educativos que ocorrem na escola básica.

1 O presente trabalho é fruto de discussões teóricas entre orientandos e orientador durante a elaboração da Dissertação de mestrado atendendo aos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na linha de pesquisa: Conhecimentos e Práticas Pedagógicas.

Esse modelo de ensino pode ser considerado de racionalidade técnica, em que o professor é visto como um técnico ou um especialista, aplicando de maneira incisiva as regras que se originam do conhecimento científico e pedagógico. A prática é utilizada apenas para atingir um determinado fim.

A racionalidade técnica tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista e acredita que o professor deve ser formado com uma base teórica ampla, pois será possível aplicar aos problemas do cotidiano soluções adquiridas na teoria. O positivismo afirma que só é possível conhecer através da observação e raciocínio, assim como, conhecendo se torna possível controlar a realidade. A capacidade de explicação e previsão do positivismo possibilitaria a tomada de decisões educativas racionais e, por conseguinte, o aprendizado na teoria bastaria para a atividade prática. (COSTA, 2017, p. 2).

Pereira (2014) descreve três modelos que se baseiam na racionalidade técnica: 1) o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, baseado no treinamento e observação; 2) O modelo de transmissão, voltado para o desenvolvimento específico de determinadas habilidades e transmitindo aos professores os conteúdos científicos e/ou pedagógicos, dando pouca importância às habilidades da prática de ensino; 3) o modelo acadêmico tradicional, que entende que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.

Outro modelo de formação de professores que surge desde o início do século XX é o modelo da racionalidade prática, em que a interação, baseada na reflexão e no diálogo, se faz presente.

A teoria sobre o professor reflexivo é muito explorada, no entanto, é preciso também abordá-la de forma crítica, ter um olhar crítico sobre o conceito de professor reflexivo, pois este pode levar a uma supervalorização da prática e a teoria ficar comprometida, fazendo com que caiamos em um praticismo e uma desvalorização da teoria e da

formação acadêmica. A racionalidade prática e/ou a reflexão na ação não bastam se esta mesma não for crítica e puder evidenciar e valorizar, mais do que a prática, a práxis. (COSTA, 2017, p. 3).

Em relação à racionalidade prática, Pereira (2014), apresenta três modelos: 1) o humanístico, em que os professores criam situações para que o aluno aprenda; 2) o ensino como ofício, em que o conhecimento adquirido pelos professores acontece por tentativa e erro e através de análise cuidadosa da situação presente; 3) o modelo orientado pela pesquisa, em que o objetivo é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática, assim é proporcionado ao professor trabalhar com situações-problema relacionados à sala de aula.

Esse modelo de racionalidade prática desvela as limitações presentes na racionalidade técnica, que não dá conta das complexidades presentes na sala de aula e dos saberes constituídos através da experiência. O que se percebe é que a educação se constitui como uma atividade complexa e que tanto a teoria como a prática são elementos importantes e necessários para a formação, e que ambas se equivalem. Todavia é necessário outro elemento na formação do ser humano, quando se pretende a transformação social e a constituição de um sujeito autônomo: a formação teórico-crítica que envolva a prática.

Pereira (2014) apresenta três modelos relacionados à racionalidade crítica: o socioconstrucionista, que alinha o ensino e a aprendizagem como meio para promover maior igualdade, humanidade e justiça social na escola e na sociedade; 2) o emancipatório ou transgressivo, em que a educação é vista como um meio de mudança social, e a sala de aula é tida como um local de possibilidade; 3) o ecológico crítico, que tem como centro a pesquisa-ação, que se torna um meio para identificar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, assim, possibilitar o processo de transformação dessa sociedade.

A importância da Formação Docente e seu percurso histórico

A história da educação brasileira revela que a questão pedagógica se fortaleceu lentamente até ocupar posição central em propostas de reformas na década de 1930, mas não encontrou, ainda, um encaminhamento satisfatório. Permanece a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011). Dessa forma, é necessário refletir acerca da formação docente considerando uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos no decurso do tempo.

No Brasil, a formação docente passa por inúmeras mudanças em um contexto “marcado por permanências neoliberais, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13795). É um cenário que evidencia a necessidade de se repensar a formação de professores, em uma perspectiva de atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (TARDIF; LESSARD, 2005).

A história da constituição dos cursos de formação docente no Brasil revela três períodos distintos, determinados pelos diferentes ideários da educação brasileira. O primeiro período corresponde à criação das escolas normais e à presença das concepções iluminista e positivista na educação, que se estende de 1890 a 1930. O segundo período é influenciado pelas ideias escola novistas e vai até 1961. E, finalmente, o terceiro período estende-se de 1961 até 2001,

sob a influência da concepção pedagógica produtivista (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

As discussões sobre educação abordam a formação de professores como aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem e assinalam fragilidades que tornam a atuação docente ineficaz. Para Saviani (2011), são muitos os dilemas que caracterizam a política de formação docente no Brasil e estabelece como principais desafios os seguintes aspectos:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da educação superior’;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários. (SAVIANI, 2011, p. 14, grifo do autor).

Contudo, são as condições de trabalho docente que Saviani (2011, p. 17) aponta como um dos aspectos mais importantes ao afirmar:

[...] Finalmente – e este talvez seja o aspecto mais importante – as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho.

Os aspectos sinalizados por Saviani (2011) evidenciam que o trabalho docente se constitui em condições precárias, as quais implicam diretamente na formação docente e, consequentemente, na materialização da prática do professor em sala de aula, de maneira a

comprometer sua imagem como produtor do saber, que, por sua vez, geram a desvalorização do profissional da educação, como ressalta Nóvoa (1999, p. 6, grifo do autor) ao considerar:

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como 'autoridades científicas' no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente.

No processo de formação docente, a competência do professor é considerada um dos importantes elementos e não deve ser compreendida como mero domínio de conteúdo e estratégias de aplicação, mas sim como saberes que tenham significado dentro do contexto no qual se encontra inserido. O ensino deve ser considerado uma construção social, pois os sujeitos envolvidos são seres passivos de constantes mutações provocadas pelo meio, as quais exigem do docente um dinamismo de adequação a tais mudanças. Com relação a esse aspecto, Tardif (2000, p. 3) afirma:

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Nesse sentido, não é possível restringir a formação docente às técnicas, muito menos às tecnologias, mas buscar um desenvolvimento dos processos educativos e considerar os conflitos e contradições da sociedade, com suas crenças e valores externos à escola. Como afirma Pimenta (2002), as licenciaturas

apresentam importância fundamental nesse processo ao promover o desenvolvimento dos saberes docentes, por meio da construção de atitudes e valores, exigidos no cotidiano da sala de aula. E ainda:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p. 18).

A esse respeito, Nóvoa (2009) considera que a formação de professores está muito distante do exercício da profissão docente, das demandas diárias e culturas profissionais. A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades, e a necessidade de mudança é necessária, porém nem sempre consegue-se definir o rumo (NÓVOA, 2009). Esse autor ressalta que há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, e de modismos. E afirma:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 2009, p. 204).

Diante do complexo processo de formação docente, Nóvoa (1995, p. 28) abrevia:

[...] a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Para esse autor, a formação docente é desafiada a construir uma mentalidade docente que conceba a escola como um espaço, onde não há distinção entre o trabalhar e o formar (NÓVOA, 1995). Nesse ínterim, o saber pedagógico é importante tanto para o cotidiano do professor,

quanto na construção de sua identidade como docente. Essa consciência facilita os manejos que o ofício exige e possibilita, com base na leitura crítica da realidade, que o docente assumira atitudes com vistas a superar os desafios impostos pela profissão.

Dentro do processo de formação e profissionalização docente é necessário considerar aspectos que são intrínsecos à natureza humana, bem como admitir que diversos elementos sociais influenciam na construção da identidade e formação do profissional da educação (NÓVOA, 2000).

A formação docente envolve ainda a construção dos saberes dos professores. Para Tardif (2007), há na prática docente uma inter-relação de saberes que o autor denomina como disciplinares, os quais são construídos através do contato do professor com diversas áreas do conhecimento; e experienciais, que são aqueles construídos por meio das práticas do cotidiano escolar e curriculares, que envolvem os discursos, objetivos, conteúdos e método, estabelecidos pelo programa que cada instituição organiza e define como modelo de formação. Diante do exposto, compreende-se a importância de refletir sobre teoria e prática, e reconhecer que essa é uma ação transformadora no processo de formação docente.

O professor de Geografia se depara com os entraves provocados pela dicotomia entre a teoria e a prática existente no campo do saber geográfico. Cavalcanti (2006) acredita que a superação dessa divisão é possível por meio da definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a geografia escolar, ainda dentro do processo de formação inicial. Isso promoverá a compreensão da dinâmica que ocorre no cotidiano da escola, conduzindo o professor a articular a sua formação com a prática em sala de aula. É no processo de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências no cotidiano da sala de aula que o professor constrói seu referencial profissional.

A dicotomia teoria e prática na formação inicial

As instituições de Ensino Superior, desde sua origem, na década de 1930, passam por transformações, mesmo que lentas, com o objetivo de se adequarem às mudanças que, em muitos momentos, estavam vinculadas a interesses que ultrapassavam o campo acadêmico. Os debates referentes à dicotomia entre teoria e prática permanecem até os dias atuais, o que desperta para novas reflexões sobre a formação de professores e busca de novas alternativas para velhos problemas.

Em pesquisa realizada por Gatti (2013) sobre a formação inicial de professores nas licenciaturas no Brasil, evidenciou-se que estas apresentam currículos fragmentados, com conteúdo genérico, e é recorrente a dissociação entre as universidades e a escola. O diálogo entre essas instituições quase não existe, os estágios são superficiais e as avaliações tanto internas quanto externas são precárias. Segundo Gatti (2013, p. 60):

[...] a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela.

É evidente que a discussão sobre formação docente não se esgota, devido à urgência de se buscar novas alternativas que contemplem uma formação de professores pautada na teoria e na prática pedagógica. A formação de professores não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, embora esses elementos sejam importantes (NOVÓIA, 2009).

Os trabalhos relacionados à formação de professores aumentaram de maneira significativa, porém, apesar do intenso debate, este tema ainda apresenta outras nuances e questões para refletir. Nunes e Oliveira (2017, p. 67) sinalizam:

As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não tem sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade.

São muitos os desafios que as instituições formadoras de professores vão encontrar, visto que o cenário atual em relação à educação brasileira é de mudanças e o papel do professor vem sendo questionado e redefinido na atualidade. Segundo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Os principais problemas apontados na atualidade sobre a formação inicial de professores estão relacionados à qualificação inferior e à má qualidade de cursos de licenciatura. Segundo Mello (2000, p. 1000):

Enquanto a educação básica é um serviço principalmente do setor público, a formação de professores para a educação básica é realizada com importante aporte do setor privado. No Sul e Sudeste, este é largamente majoritário. Nas demais regiões do país, é apenas expressivo, em virtude da grande presença de instituições de ensino superior estaduais e, em menor número,

municipais. Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos. Nunca passaram por avaliação posterior das competências necessárias para formar professores da educação básica brasileira.

A prática como componente curricular está prevista no Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001 (BRASIL, 2001), regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura.

O Parecer aponta que todas as disciplinas que constituem currículo tenham sua dimensão prática numa perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (BRASIL, 2002).

Contudo, apesar das recomendações é comum graduandos que só se dão conta de que serão professores no final do curso, quando se deparam com o estágio supervisionado. De acordo com Mello (2000, p. 100), os estudantes dos cursos de licenciatura, com exceção dos de pedagogia,

[...] ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta

última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Sendo assim, a prática de ensino deverá fazer parte da formação dos graduandos durante todo o percurso formativo. A escola se constitui como um espaço de formação que possibilita superar as barreiras entre teoria e prática, tornando o graduando capaz de exercer a docência.

Não existe um momento exato para tornar-se professor, nem receitas prontas. Os conhecimentos vão sendo construídos e reconstruídos, o saber fazer se renova a cada dia através da teoria, da prática, da ação e da reflexão, a postura pedagógica que se assume não é determinada somente pela formação institucionalizada, mas também pelas experiências e vivências adquiridas ao longo da vida e da sua carreira profissional. O professor precisa dominar de maneira progressiva os saberes necessários para a realização do trabalho docente (TARDIF, 2007).

São caminhos longos percorridos, construídos em etapas que constituem o professor: a primeira etapa, que refere a conhecimentos adquiridos fora da Academia, relacionada a crenças e valores; a formação inicial, que acontece em instituições formais, que mune o futuro professor de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares; a iniciação a carreira, que acontece durante os primeiros anos de atuação do professor; e a fase de formação permanente, relacionada ao desenvolvimento profissional do professor que envolve outros fatores que permeiam o processo educativo, como o desenvolvimento do ensino, da escola, das normas curriculares, entre outros (GARCIA, 1999).

O professor, ao longo da carreira, passa por experiências diferentes em sua trajetória profissional. “As trajetórias representam porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da

vida dos professores simbolizando a explicitação temporal dos mesmos.” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 124).

Ao estudar sobre os ciclos de vida dos professores, Huberman (1992) apresenta as fases percorridas pelos docentes durante toda a sua trajetória profissional. Embora o foco da pesquisa desse autor não seja os saberes docentes, através das suas análises percebe-se como os saberes vão se constituindo ao longo da carreira dos professores e como é necessário que durante todo esse percurso o professor tenha o suporte necessário, seja institucional ou governamental, entre outros suportes, para aprimorar estes saberes. Esse autor apresenta cinco fases, apresentadas a seguir:

1) Entrada na carreira: correspondente aos três primeiros anos de docência e começa desde a escolha da carreira. Nesse período, o professor passa por dois momentos denominados como estágio de “sobrevivência”, que corresponde ao choque com a realidade, em que se depara com o cotidiano da sala de aula e as dificuldades que permeiam o fazer pedagógico. É frequente tanto a preocupação com o domínio da turma, como a dificuldade de assumir outras disciplinas que não correspondem a sua área de formação. O estágio da “descoberta” corresponde ao encantamento inicial de se permitir viver a experiência. Huberman (1992) aponta que o estágio de descoberta contribui para que o professor suporte o estágio de sobrevivência e permaneça na carreira. Para Gonçalves (2009, p. 23):

[...] a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.

Ainda nessa fase outros tipos também poderão ser apresentados, como a “indiferença” ou o “quanto pior melhor”, que está diretamente relacionado aos professores que escolhem a

profissão sem ter nenhuma afinidade com ela, ou por tempo determinado; a “serenidade” e a “frustração”, relacionadas à motivação inicial, em que às vezes não consegue ver na realidade o que se esperava ao ingressar-se na carreira. Nessa primeira fase os professores se preocupam mais com eles mesmos, tentam se adaptar à realidade da escola e, ao mesmo tempo, se firmar no mercado de trabalho.

2) Estabilização: caracterizada entre o quarto e sexto ano de profissão. O comprometimento do professor é definitivo com o ofício da docência, pois pertence, de fato, a um corpo docente, ele é efetivo. Sendo assim, o professor passa a ter mais confiança em si e consegue se preocupar mais com os objetivos didáticos-pedagógicos.

3) Diversificação: relacionada ao sétimo e vigésimo quinto ano da docência, em que os professores se apresentam mais motivados e empenhados nas equipes pedagógicas, sentindo a necessidade de partir na busca por novos desafios. Ainda nessa fase, após o 15º ano de docência, os professores vivenciam também um período de questionamentos.

4) Serenidade: corresponde ao período entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano na profissão. Nessa fase, os professores passam a se preocupar menos com a opinião dos outros sobre o seu trabalho. A bagagem de conhecimento que este professor possui possibilita uma construção de identidade que lhe proporciona a realização tanto profissional como pessoal.

5) Desinvestimento: que corresponde ao período entre 35 e 40 anos de profissão docente. O professor passa a se preocupar menos com as questões voltadas para a sala de aula e a dedicar-se mais a sua própria vida. Huberman (1992) salienta que em alguns casos esse processo pode ser difícil, doloroso, pois o professor não se sente satisfeito com a profissão e espera pelo fim do exercício na carreira.

Huberman, (1992) assinala que alguns professores não vivenciam todas as etapas e que a intensidade que estas acontecem na vida de

cada profissional pode ser diferente. O que se percebe é que durante toda a trajetória profissional, os professores se formam e se transformam, a formação continuada e a construção de saberes docentes estão sempre presentes e embora a pesquisa desse autor tenha sido realizada com professores que atuavam no ensino secundário, acredita-se que os professores de outros níveis também passem por tais fases ao longo da suas carreiras, e que a troca de conhecimento entre os profissionais através das experiências permeia todos os caminhos trilhados pelos professores.

A profissão docente se configura como uma atividade cheia de desafios, que exige uma constante busca por conhecimentos e diversos saberes que são adquiridos seja em ambientes formais, seja no cotidiano. Sendo assim, o ser professor se constitui ao longo da caminhada, entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, no processo de construção e reconstrução.

Entende-se que existem diversos saberes que qualificam a formação docente e que estes são acumulados ao longo do percurso formativo, que inicia antes mesmo de ingressar em um curso de licenciatura. Tardif (2007) aborda a existência de quatro tipos diferentes de saberes relacionados à atividade docente: a) os saberes da formação profissional que estão relacionados à ciência, à educação e à ideologia pedagógica; b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares; e d) os saberes da experiência.

Segundo Tardif (2007), os saberes profissionais são transmitidos por meio das instituições de formação de professores, carregados de ideologias e refletem diretamente na prática do professor, seja no saber fazer, seja relacionada às técnicas de ensino, tendo em vista que nenhum conhecimento é totalmente neutro.

Os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos mais variados campos de conhecimento. Esses são encontrados nas disciplinas oferecidas nas diferentes instituições de ensino e são oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Cada disciplina tem suas especificidades e

produz saberes relacionados a cada área do conhecimento. Os professores também devem se apropriar na sua trajetória profissional dos saberes curriculares entendidos como os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais são apresentados pela instituição escolar em forma de programas escolares, e devem ser transmitidos pelos professores como conhecimento sistematizado (TARDIF, 2007)

Os estudantes, ao chegarem aos cursos de licenciatura, possuem saberes do que é ser professor adquiridos através da experiência de serem alunos de diferentes docentes durante o seu percurso escolar, sendo assim possível apontar quais eram os melhores, os desprovidos de didática, os que melhor contribuíram para sua formação humana, entre outros. Através das experiências acumuladas socialmente, os estudantes não se identificam como professores, tornando assim um desafio para as instituições colaborar no processo de transição, tendo em vista que o saber da experiência não é suficiente para a construção da identidade do professor (PIMENTA, 2005).

Os saberes experienciais são também os constituídos no cotidiano dos professores no exercício da docência, desenvolvidos de acordo com a prática de cada profissional e emergem das experiências, sejam elas coletivas ou individuais, e não são fruto das aulas nas universidades, faculdades ou cursos de capacitação, nem dos currículos (TARDIF, 2007).

A prática pedagógica é de fundamental importância na construção do ser professor. Os graduandos que, durante sua formação, tiverem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, ao concluir o curso sairão mais preparados para os desafios que surgirem em sua vida profissional. Entende-se que o professor deve ser constituído de diversos saberes, e quanto mais preparado este for durante a formação inicial, melhor profissional se tornará.

Pensar na formação inicial e continuada de professores contribui para que se consiga avançar nas discussões sobre a educação brasileira

e a importância da escola na formação para a cidadania. A formação dos professores deve acontecer constantemente através da revisão da prática, porém, se as instituições não promovem durante a formação dos graduandos a junção da teoria acadêmica e da prática escolar, o professor terá dificuldade de articular os diversos saberes necessários para a atuação significativa.

No Brasil não existe preparação específica para ser professor do ensino superior, a docência se estabelece por meio da formação adquirida nos cursos de pós-graduação tanto *Stricto sensu* como *Lato sensu*, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nesse ínterim, refletir sobre quem são os profissionais que preparam os graduandos para atuarem na educação básica, pensar na realidade das instituições formadoras e nos conhecimentos teóricos e práticos que estes professores do ensino superior possuem sobre a escola é importante para uma melhor formação dos licenciandos que atuarão na educação básica.

O processo de ensino e aprendizagem e a prática do professor de Geografia

A evolução dos estudos sobre o processo de ensinar e aprender dá origem às tendências pedagógicas nas quais os sujeitos do processo foram compreendidos, ora como transmissor (professor) e receptor (aluno) de conhecimento, em uma perspectiva rígida, ora abeirando-se por concepções que percebem o ensino e aprendizagem como um todo integrado e atribuem ao educador o papel de mediador do processo, e, em outras ainda, o educando ganha status de sujeito ativo em seu próprio processo de aprendiz.

No percurso da educação brasileira, autores como Paulo Freire (1989) defendem uma prática pedagógica histórico-real, na qual não só o aluno é reconhecido como integrante ativo

da construção da sua própria aprendizagem, mas sua realidade também é considerada e faz parte do desenvolvimento do processo educativo, que envolve tanto o aluno como o professor. Freire (1989) afirma que o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

Na compreensão de Libâneo (1994), para que ocorra a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa, construído por meio de atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades. Nesse processo, o professor põe em prática o tripé objetivo, conteúdo e método. “É uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 90). Para tanto é necessário que o professor se posicione como mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, o que significa, dentre outras coisas, se capacitar para o exercício da profissão, mas também estar disposto a lidar e a considerar o vasto universo multicultural, pois a diversidade inerente à sociedade estará presente em sala de aula.

Ao que se refere à relação entre professor e aluno, é necessário salientar ainda a importância da afetividade, confiança e respeito entre docente e discente para que os sujeitos se desenvolvam melhor em seus respectivos papéis. Contudo, é imprescindível que o docente tenha a compreensão de que tais sentimentos não devem interferir no cumprimento de seu dever, se mantendo ciente que sua postura e atitudes produzem marcas positivas/negativas, que implicam no futuro do aluno, pois, segundo Freire (1996, p. 73):

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Manter o equilíbrio entre autoridade, res-

peito e afetividade e, ao mesmo tempo, estabelecer normas e limites, sustentar um ambiente propício às necessidades de cada um, respeitar a individualidade, a liberdade, e promover o desenvolvimento da aprendizagem e o senso de responsabilidade no educando não são tarefas fáceis e remetem a refletir, no sentido de compreender, sobre o alinhamento entre a formação e a prática do professor, mediante os desafios que envolvem os aspectos políticos, acadêmicos, sociais e pessoais.

No Ensino de Geografia, o conhecimento a ser construído se refere ao espaço vivido e percebido pelos sujeitos envolvidos e os desafios da prática pedagógica se evidenciam em situar o estudante enquanto autor e observador desse espaço (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

No período colonial, os conteúdos geográficos se apresentavam diluídos em textos literários e eram trabalhados pelos jesuítas em uma perspectiva religiosa cristã para os índios e em uma vertente de ensino humanista para os filhos dos colonizadores. Somente a partir de 1837, a Geografia foi instituída como disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro, quando o Decreto de 02 de dezembro do mesmo ano, expedido pela Regência Interina, criou o Imperial Colégio de Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. A criação do referido colégio não foi apenas para oferecer à Corte um ensino secundário de qualidade, mas que servisse de modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas em todo território brasileiro (ROCHA, 2010).

A educação brasileira se desenvolve, desde então, baseada no modelo importado da França e todas as disciplinas, inclusive a Geografia, ensinadas no Brasil seguiam os moldes acadêmicos francês, sem alterações significativas quanto à forma e ao conteúdo, caracterizando uma Geografia escolar que, possivelmente, considerava algumas poucas especificidades sócio-históricas nacionais. Inúmeras gerações de brasileiros aprenderam Geografia pelos compêndios franceses denominados de “Ma-

nuel de Baccalaureat” e “Atlas Delamanche”, e mesmo quando começaram a surgir os compêndios nacionais, estes eram, em sua maioria, meras traduções do material da França, pois a Geografia se manteve avessa a outras influências que não a francesa (ROCHA, 2010).

Por volta do ano de 1900, o ensino de Geografia havia se consolidado praticamente em todas as instituições de ensino do território brasileiro. Era marcado pelo ensino dos aspectos naturais regionais, com o objetivo de promover um sentimento de patriotismo, o qual é denominado por Lacoste (1997) como a “geografia dos professores”, reduzida ao estudo dos aspectos visíveis, desprovido de reflexões sobre as relações. Nesse sentido, Straforini (2001, p. 104) compreende que o ensino de Geografia foi reduzido ao

[...] estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem a paisagem sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma geografia neutra.

Profundas transformações marcaram a Geografia escolar brasileira na década de 1920, inclusive uma nova proposta de ensino para essa disciplina, que se torna oficial a partir da reforma implementada pelo professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes, se constituindo, dessa forma, forte oposição ao modelo da Geografia tradicionalmente ministrado nas escolas do Brasil (ROCHA, 2010), que vivia naquele momento um período de repensar a educação brasileira, marcado por um otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação (NAGLE, 1976).

Na década de 1930 surgem os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil, ministrados por professores franceses, for-

talecendo a influência lablachiana, peculiar à Geografia francesa. Os primeiros professores de Geografia com nível superior foram para a educação básica, a princípio, e posteriormente passaram a realizar pesquisas nas Academias, o que fez a Geografia ganhar espaço e respeito ao apresentar-se como ciência acadêmica e escolar (MIRANDA, 2015).

Diversas discussões foram travadas após o período da II Guerra Mundial, de forma que os embates conduziram a profundas transformações na maneira de conceber o campo científico, tecnológico, social e econômico, e também influenciaram no surgimento de novas perspectivas de abordagens do ensino de Geografia.

É na década de 1960 que surgem as primeiras discussões denominadas como Geografia Crítica, baseadas no materialismo histórico-dialético, com características de uma Geografia de relevância social, construindo fortes críticas à corrente Tradicional e à Nova Geografia. Segundo Christofolletti (1982), para designar tudo que essa Geografia abrangia, o termo mais adequado é Geografia Radical, com sua tendência esquerdista, incluindo a postura contestatória de seus praticantes. Rocha (2010) ressalta que não ocorreu uma simples substituição, mas, na verdade, se deu intensos embates entre os simpatizantes da nova e os que defendiam a orientação tradicional, que resultou na complementaridade entre as duas orientações, originando o modelo adotado hegemonicamente até as décadas de 1970 e 1980 do século XX (ROCHA, 2010).

A ascensão da Geografia Crítica se deu na década de 1980 e foi marcada por um vasto número de publicações em todo país, fruto dos debates dos anos anteriores, promovidos através dos trabalhos dos professores do início do século XX, das Associações de Geógrafos e do esforço dos profissionais interessados no reconhecimento da importância do Ensino da Geografia (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006).

Em meados de 2015, as discussões sobre a necessidade de mudanças no ensino se inten-

sificaram bastante e a pauta se concentrou em torno das propostas de modificações curriculares. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece os processos essenciais que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica brasileira, foi reformulada e aprovada em novembro de 2018, sob muitas críticas, um grande desafio que impõe esforços do governo para ser efetivada, sobretudo ao que se refere ao ensino médio, uma vez que a estrutura oferecida hoje nas escolas não é adequada para incorporar as novas orientações.

Ao que se refere à Geografia, Lima e outros (2016, p. 166) criticam nos seguintes termos:

[...] a proposta apresentada silencia sobre o debate em torno do objeto de estudo da Ciência Geográfica (espaço geográfico, espaço social, organização espacial e produção do espaço). No texto, há uma clara escolha de perspectiva teórico-metodológica a partir de uma categoria/conceito-lugar, para definir o processo formativo (o sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo, as responsabilidades e o mundo). Torna-se evidente a forma simplista e reducionista ao propor dimensões formativas e, por consequência, os objetivos de aprendizagem no componente curricular Geografia.

A história do ensino de Geografia evidencia a necessidade de melhorias significativas para o trabalho desta disciplina. Faz-se necessário refletir acerca de possíveis mudanças no desenvolvimento dos temas geográficos em sala de aula, através de possibilidades viáveis. Portela (2018) salienta a importância da Geografia para a formação de um sujeito crítico, capaz de transformar a sociedade e se reconhecer como parte dela. E ainda:

Em última análise, não se pode deixar de atentar para uma proposta curricular que realmente construa e, não destrua, o resultado de muito trabalho e luta por parte dos que defendem uma escola de qualidade que ensine significativamente as crianças e jovens. Esse, sim, seria um projeto de nação coerente. A importância da Geografia no seu campo de atuação e no currículo escolar, apresentada de modo consistente para a formação humana, contrapõe-se ao que o texto aponta como necessária ao saber

localizar-se, situar-se e orientar-se no mundo, numa perspectiva meramente contemplativa. (PORTELA, 2018, p. 65).

A Geografia é a ciência que busca estudar, analisar e explicar o espaço geográfico como algo produzido e constantemente transformado pelo homem, e na escola a Geografia se caracteriza como uma disciplina que permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos em um processo de desenvolvimento” (CALLAI, 2003, p. 57-58).

Para Callai (2006), é necessário que o professor construa o olhar geográfico durante o processo de formação, a fim de que na prática de sala de aula ele seja capaz de interpretar a realidade e as questões que envolvem a sociedade, tornando-se apto a trabalhar com os alunos os conhecimentos geográficos no trato das informações em diferentes escalas e contextos.

Além do desafio imposto pelo próprio objeto de estudo da ciência geográfica, o professor desta disciplina precisa desenvolver práticas reflexivas e críticas, que vão para além de uma Geografia pautada em um ensino voltado ao patriotismo, à memorização de nomes de estados, planaltos, rios e outros aspectos da paisagem distante de uma reflexão crítica, na qual não se limita aos elementos naturais, mas os relacionam à dinâmica existente na sociedade (VESENTINI, 2004).

Nesse contexto, segundo Moreira (2011), o papel do professor de Geografia é proporcionar aos alunos condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, criando possibilidades de transformar a realidade através da teoria e da ação social, fazendo com que o estudante entenda que estudar é muito mais do que uma memorização de conceitos e termos científicos.

Considerações finais

O ensino de Geografia precisa ser um instrumento emancipatório, de modo que é

primordial que a “compreensão do espaço geográfico não seja algo externo à sociedade” (OLIVA, 2006, p. 36), e sim intrínseco a ela, e nessa perspectiva o professor deve desenvolver os estudos através da realidade, remetendo o ensino de Geografia ao cotidiano dos alunos, sempre buscando a memória das vivências dos próprios educados.

A ideia supracitada remete ao que se denomina como aprendizagem significativa, método proposto por Ausubel (1982) que valoriza as informações existentes na estrutura cognitiva do aluno (conhecimentos prévios) e os utiliza para adquirir novos conhecimentos.

Para desenvolver uma aprendizagem com significado é necessário que o professor procure identificar as estruturas de conhecimentos e bases de informações, estabelecendo relação entre a bagagem de conhecimento do aluno e os conceitos que se pretende trabalhar, oportunizando novas aprendizagens, estabelecidas por meio de uma relação de diálogo entre professor e aluno.

O diálogo instituído entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve ser, no caso do ensino de Geografia, alicerçado em categorias que são imperativas para a compreensão de fenômenos inerentes ao objeto de estudo da ciência geográfica. Corrêa (2012, p. 16) afirma que o estudo realizado pela Geografia ocorre por “cinco conceitos-chaves que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território”.

A esse respeito, Cavalcanti (2005) compreende que o ensino de Geografia apresenta uma linguagem própria, que fomenta o diálogo, denominada como Linguagem Geográfica, e é constituída por um conjunto de conceitos, categorias e teorias que dá origem a um discurso fundamental para a construção do conhecimento. E mais:

Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que

lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem. A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica. (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

Diante do exposto, pode-se considerar que a construção do conhecimento geográfico é favorecida pelo desdobramento de diálogos (professor e estudante) pautados em elementos significativos que fazem parte das vivências dos sujeitos. Dessa forma, a Geografia como disciplina escolar é capaz de contribuir para a compreensão sobre as múltiplas dimensões da realidade, fortalecendo o aprendizado do aluno, possibilitando que esse sujeito realize leituras de mundo e se reconheça como agente transformador do espaço vivido, estabelecendo relação entre as diversas escalas.

Ao pensar em melhor qualidade do ensino, faz-se necessário refletir também acerca da atuação do professor do ensino superior, que através do seu entendimento sobre a educação básica poderá contribuir para uma formação não tão distante da realidade da escola, amenizando assim os impactos sofridos pelos professores em início de carreira.

A escola é dinâmica, as mudanças são constantes, sendo assim é imprescindível que o professor do ensino superior conheça os desafios que permeiam a educação básica para proporcionar aos discentes uma formação focalizada na realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da Ditadura Civil-Militar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do

Paraná (PUC/PR), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

CALLAI, Helena C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, Aida Maria M. *et al.* Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006. p. 143-161.

CALLAI, Helena C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Porto Alegre, 2003. p. 55-60.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida Maria M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006. p. 109-126.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 71-101.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da

geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 15-47.

COSTA, Rafael Fernando da. Modelos de racionalidade na formação de professores: levantamento de pesquisas na BDTD (2010-2015). In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Revista Eletrônica Educar**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente- Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Curitiba, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVÓIA, Antônio, (org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 1992. p. 31-62.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, DORIS, Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 121-133, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845/2198>. Acesso em: 03 out. 2018.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4. ed. Tradução: Maria Cecília França. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**.

São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Céu de. *Et al.* A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, CE, v. 18, n. 1, p. 163-170, jul. 2016, Disponível em: <http://uvanet.br/rcgs.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re) visão radical. **Revista eletrônica Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 17 out. 2018.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rubia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4481818-Historia-da-geografia-escolar-brasileira-continuando-a-discussao-resumo.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MIRANDA, Ricardo Ferreira. O ensino de Geografia: perspectivas atuais. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína, TO, ano 4, n. 1, p. 34-49, jan./jul. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciana/Downloads/763-8881-1-10-20150507%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Luciana/Downloads/763-8881-1-10-20150507%20(2).pdf). Acesso em: 15 dez. 2018.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 13-33.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

NUNES, Claudio Pinto. Microrrede ensino-aprendizagem-formação: e a emergência de um conceito plural. *In*: GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão; GOMES, Luziê Maria (org.). **Microrrede ensino-aprendizagem-formação: propostas e experimentações do PIBID UESB**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 11-18.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVA, J. T. **Ensino de Geografia**: um retrato desnecessário. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.) A Geografia na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 34-49.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Educação e Sociedade**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-32.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar**

brasileiro (1837-1942). 2010. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempenprofesional/824.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 nov. 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas series iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287405>. Acesso em: dez. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos

professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_maurice_tardif.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VESENTINI, José William. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187-218.

Recebido em: 06/05/2019

Revisado em: 03/08/2020

Aprovado em: 08/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CIÊNCIA DOS JOGOS APLICADA A EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO PROCESSO CRIATIVO DE CONFECÇÃO DO JOGO ANALÓGICO UMUECHEM

*Jeferson Antunes (UFC)**

<http://orcid.org/0000-0002-2969-5788>

*Verônica Salgueiro do Nascimento (UFC)***

<http://orcid.org/0000-0002-4903-5445>

*Zuleide Fernandes de Queiroz (PRODER/UFCA)****

<http://orcid.org/0000-0003-3174-4750>

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo demonstrar o processo criativo de concepção do jogo analógico *Umuechem*, utilizando a metodologia do Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos, além de descrever seu processo de criação a partir das escolhas subjacentes aos objetivos perquiridos pelo jogo e refletir sobre a ação interdisciplinar no processo de criação do jogo. Este é apresentado sob a forma de relato do processo de criação de jogos educativos utilizando uma metodologia científica que auxilia a gestão dos processos e a descrição detalhada do objeto de pesquisa. O jogo estudado foi criado na Universidade Federal do Cariri, com o objetivo de discutir o tema da sustentabilidade no âmbito da educação superior, inovando o processo de ensino-aprendizagem a partir da mediação dos saberes de forma lúdica. Como resultados, ele apresenta-se como uma contribuição para a educação, propiciada por uma base científica interdisciplinar, repleta de referências ligadas ao design de jogos, educação, história, literatura e estatística; o processo não é aleatório, mas intencional, pensado a partir do público-alvo e de objetivos educacionais bem delimitados.

Palavras-chave: Jogos colaborativos. Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos. Design de jogos.

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Cariri (PRODER/UFCA). E-mail: jeferson.kalderash@gmail.com

** Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: vesalgueiro@gmail.com

*** Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri (PRODER/UFCA). E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

ABSTRACT

GAMES SCIENCE APPLIED TO EDUCATION: A STUDY OF THE CREATIVE PROCESS OF CREATING THE UMUECHEM ANALOGUE GAME

The present study aims to demonstrate the creative process of designing the analog game *Umuechem*, using the methodology of the Creative Cycle of Collaborative Games, as well as describing its creation process based on the choices underlying the objectives of the game and reflecting on the interdisciplinary action in the process of creating the game. This is presented in the form of an account of the process of creating educational games using a scientific methodology that assists the management of the processes and the detailed description of the research object. The game studied was created at the Federal University of Cariri, with the objective of discussing the theme of sustainability in higher education, innovating the teaching-learning process through the mediation of knowledge in a playful way. As results this presents itself as a contribution to education, propitiated by an interdisciplinary scientific based, replete with references related to game design, education, history, literature and statistics; the process is not random, but intentional, thought from the target audience and well-defined educational goals.

Keywords: Collaborative games. Creative Cycle of Collaborative Games. Game design.

RESUMEN

CIENCIA DE LOS JUEGOS APLICADA A LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DEL PROCESO CREATIVO DE CREACIÓN DEL JUEGO ANALÓGICO UMUECHEM

Este estudio tiene como objetivo demostrar el proceso creativo de diseño del juego analógico *Umuechem*, utilizando la metodología del Ciclo Creativo de Juegos Colaborativos, además de describir su proceso de creación a partir de las elecciones subyacentes a los objetivos que persigue el juego y reflexionando sobre la acción interdisciplinar en el proceso de creación del juego. Este se presenta en forma de informe sobre el proceso de creación de juegos educativos utilizando una metodología científica que asiste en la gestión de los procesos y la descripción detallada del objeto de investigación. El juego estudiado fue creado en la Universidad Federal de Cariri, con el objetivo de discutir el tema de la sostenibilidad en el contexto de la educación superior, innovando el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la mediación del conocimiento de manera lúdica. Como resultado, se presenta como un aporte a la educación, provisto de una base científica interdisciplinar, llena de referencias relacionadas con el diseño de juegos, la educación, la historia, la literatura y la estadística; el proceso no es aleatorio, sino intencional, diseñado en función de la audiencia objetivo y objetivos educativos bien definidos.

Palabras clave: Juegos colaborativos. Ciclo creativo de juegos colaborativos. Diseño de juego.

Introdução

A utilização de jogos na educação não é uma novidade. Na busca por novos métodos e técnicas que possam motivar estudantes, profissionais da educação têm recorrido ao lúdico como estratégia para dinamizar suas aulas. Os jogos são uma manifestação da cultura, que emergem em todas as sociedades, sendo estudados por diversas áreas do conhecimento científico (CAILOIS, 1990; HUIZINGA, 2000).

Na educação, a educação infantil e a psicologia do desenvolvimento têm-se ocupado desse campo. Elas tencionando essas manifestações culturais em sala de aula por meio de estudos que consideram os jogos e o brincar como importantes ferramentas de desenvolvimento infantil.

Para além de motivar estudantes, outras questões estão postas na educação e também influenciam o uso de jogos. As discussões sobre didática e currículo ensejam uma aproximação entre os saberes educativos e a atitude do profissional da educação em sala de aula, repensando seu papel a partir do paradigma da transmissão do conhecimento pronto e acabado; em outra concepção, um profissional capaz de mediar conhecimentos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ínterim, uma diversidade de tipos de jogos: individuais, competitivos, cooperativos e colaborativos; eletrônicos, analógicos, mistos; *serious games* e a gamificação, se apressam como estratégias para a mediação desses saberes, buscando uma maior imersão do estudante a partir da simulação de ambientes e da resolução de problemas, para que possam contribuir significativamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Quando pensamos a educação como construção horizontal de conhecimento (FREIRE, 1996), a cooperação e a colaboração são importantes ferramentas no diálogo entre a educação e os jogos. Dentro desse escopo, os jogos cooperativos/colaborativos têm oferecido uma importante contribuição. São jogos em que todos ganham ou todos perdem, os participantes

são parceiros que têm metas comuns e buscam, em conjunto, atingir os objetivos propostos pelo jogo (ALMEIDA, 2010, 2011).

Os jogos cooperativos têm como contribuição possível o trabalho em grupo, no qual todos juntos constroem estratégias para a resolução de problemas, pactuados pelo diálogo e a interação, existindo um nível importante de sensibilização dos participantes através do impacto lúdico significativo que o jogo pode causar (ANTUNES et al., 2016).

Compreendendo essas questões conceituais do campo dos jogos ligados à educação, os seguintes questionamentos tomam nossas mentes: existe algum método que auxilie educadores no processo criativo de confecção de jogos? Como demonstrar o processo criativo de confecção de jogos? Quais os conhecimentos necessários para se criar um jogo?

Tendo em vista contribuir com essas perguntas de pesquisa, o presente estudo tem por objetivo demonstrar o processo criativo do jogo analógico *Umuechem*, utilizando a metodologia do Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos. Como demais objetivos vamos descrever o processo de criação do jogo, a partir das escolhas subjacentes aos objetivos perquiridos pelo jogo, e refletir sobre a ação interdisciplinar no processo de criação do jogo.

Para tanto, apresentamos este estudo sob a forma de um relato de experiência da confecção do jogo centrado no método do Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos, método estipulado para dar suporte ao processo criativo de jogos e sua descrição, um aporte técnico-científico que auxilia profissionais da educação, *designers* e cientistas dos jogos na tarefa de incubar esse processo criativo.

O processo estudado tem a participação dos membros do Laboratório Interdisciplinar de Jogos Colaborativos (LIJC)¹ da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e de um grupo de *designers*² prospectado para atividades técnicas necessárias à prototipação de jogos. Esse jogo

1 Aqui chamados de equipe criativa.

2 Aqui chamados de equipe de designers.

foi concebido entre os anos de 2017 e 2018, com a intenção de discutir um tema ligado à sustentabilidade, tendo como público-alvo estudantes de ensino superior da UFCA.

Como resultado deste estudo apontamos a importância de pensar o processo com bases científicas e técnicas, a partir de referências estruturadas para que o jogo possa dialogar com a realidade do público-alvo e, além disso, equilibre a diversão e seus objetivos educacionais de forma clara e coesa.

O presente estudo se justifica pela pouca literatura que dê suporte para que profissionais da educação possam incubar processos criativos que culminem em jogos que possam impactar significativamente seus estudantes, sendo uma contribuição para o campo científico, uma vez que são raros os estudos acerca de processos criativos e para a confecção de jogos educativos embasados em métodos científicos, sobretudo quando o público-alvo da ferramenta de mediação do conhecimento é do ensino superior. Indo além, o estudo demonstra como um grupo de estudantes e professores do ensino superior pode dar vazão a processos criativos que gerem produtos que podem impactar o próprio sistema educativo no qual estão inseridos, perquirindo uma contribuição social importante ao campo da educação superior, que tem poucos estudos e produtos ligados ao nosso objeto do conhecimento.

Metodologia

O processo criativo de confecção do jogo utiliza o Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos, um método que sistematiza o processo de criação e sua descrição, que tem por objetivo nortear equipes de designers que desejem criar jogos de caráter educativo (ANTUNES et al., 2018). Esse método conta com uma série de fases interdependentes: pesquisa bibliográfica, definição de objetivos, definição do ambiente, escolha de plataforma, definição de metas, definição de regras, definição do sistema de *feedback*, testes, avaliação, revisão e o possível

lançamento (ANTUNES et al., 2018).

No presente estudo descrevemos cada uma das etapas que compõem o método escolhido para a criação do jogo, apresentando as motivações que nortearam cada uma das escolhas, bem como a literatura subjacente a essas decisões. O processo criativo ocorreu entre 2017 e 2018, no qual a equipe do LIJC, juntamente com um grupo de designers contratados para ilustração e modelagem 3D, coproduziram o artefato. Várias etapas do processo de prototipação contaram com trabalhos manuais (pintura, colagem), além do trabalho do designer artístico.

Baseados no aporte conceitual, discutiremos os aspectos de design de jogos que fomentaram sua concepção, dialogando sobre o tema, o ambiente controlado propiciado pelo jogo, suas metas, regras, sistema de *feedback* e mecanismos de participação dos jogadores e jogadoras.

Declaração de objetivos educacionais

Para se criar um jogo educativo refletimos, a todo momento desse processo, sobre quais são os objetivos educacionais desse jogo. Partindo da ideia de que o jogo é uma ferramenta que deve ser utilizada com um propósito explícito (KISHIMOTO, 2010) no percurso de design, chegamos à conclusão que ele possui três objetivos: a) proporcionar a resolução de situações-problema por meio do trabalho em grupo; b) trabalhar a tomada de decisão frente aos problemas propostos de forma colaborativa; e c) ser uma ferramenta que medeie a reflexão sobre a sustentabilidade.

Esses objetivos são essenciais para compor o jogo. Uma vez que seu caráter é educativo, eles servem para guiar o processo criativo e são componentes essenciais para sua avaliação, logo, devem ser alvo de análise.

Entre as habilidades e competências que pretendemos destacar estão: mediação de conflitos, gestão de recursos, raciocínio lógico, interpretação de papéis, resolução de situações-problema, tomada de decisões, capacidade

de previsão de resultados e o diálogo. Essas são importantes habilidades e competências que são úteis ao longo da vida do estudante e necessárias para a vitória nesse jogo.

O jogo é formatado para cinco participantes por vez, com uma duração aproximada de 1 hora e 40 minutos, incluindo o tempo de explicação e de partida. Tomamos tal tempo pedagógico como base na carga horária normal da Universidade Federal do Cariri (UFCA) de 2 horas para cada aula em disciplinas de 64 ou 32 horas.

Ambiente controlado a partir do jogo cooperativo

Propiciar aos participantes um ambiente controlado é a base para se criar um jogo, sendo essa sua planta baixa (SCHUYTEMA, 2008), podendo ser escolhida a partir de uma situação-problema que seja significativa³ aos participantes e colabore com o tema da atividade de ensino-aprendizagem necessária ao espaço educativo onde será implementado.

Nossa escolha se deu pelo tema da sustentabilidade, visto ser um problema que aflige as sociedades de forma global, atual, e que está em evidência desde a década de 1970 (ANTUNES; NASCIMENTO; QUEIROZ, 2017). Nossa planta baixa foi escolhida a partir do caso apresentado por Alier (2015), no qual a *Shell* explorou recursos petrolíferos no delta do Níger, protegido pelas forças armadas de um governo ditatorial, sendo que os bens e serviços ofertados pela natureza tiveram acesso negado aos povos *Ogoni*; esse fato ocasionou revoltas populares contra os campos de extração petrolífera da *Shell* por parte destes povos, culminando em episódios de violência e morte.

O episódio escolhido retrata um conflito ecológico distributivo, no qual o acesso aos bens e serviços que a natureza oferece a uma comunidade tradicional foram negados, usando do discurso da modernização e geração de

3 Semelhante ao que encontramos na aprendizagem baseada em problemas e na aprendizagem baseada em projetos (BERBEL, 2011), esse problema é motivador dos estudantes para mobilizar sua participação.

emprego e renda para a região. O fato é que aos povos tradicionais que viviam da extração sustentada foi oferecido apenas opressão, violência e morte como moeda de troca.

Dessa forma, escolhemos, a partir desse jogo, narrar um pouco dessa história através do lúdico. Os participantes, dentro do jogo, são moradores de *Umuechem*, território *Ogoni*, que esteve ligado diretamente ao conflito que desejamos explorar. Sendo membros desta vila, a ideia central é a de que eles colaborem para a prosperidade de todos.

Como escolha no processo de design,⁴ preferimos criar um jogo de tabuleiro, analógico, tendo em vista a facilidade para a aplicação,⁵ a possibilidade de interação com os componentes dos jogos e com os outros participantes. Projetamos então, para esse jogo cooperativo, alguns elementos simbólicos que remetem à planta baixa do jogo: um mapa fictício do território onde está a vila, ilustração de personagens dos jogadores, algumas miniaturas de árvores, blocos que representam recursos naturais, miniaturas que representam construções possíveis na vila. A Figura 1 mostra alguns desses elementos.

Figura 1 – Mapa do território de Umuechem

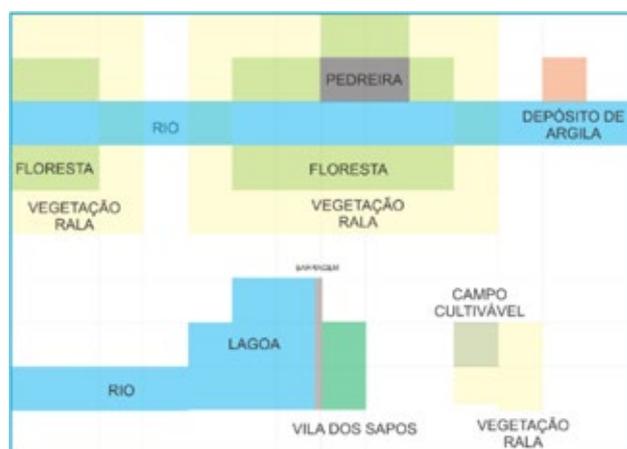


Fonte: Elaborado pela equipe de design em parceria com a equipe criativa.

4 Dentro do processo de design do jogo, além do autor e dos colaboradores do LIJC (que formam a equipe criativa), foram contratados pelo autor uma equipe de três designers composta por um desenhista, um ilustrador digital e um profissional de manipulação de objetos em 3D.
5 Os colaboradores do LIJC demonstraram, durante as discussões sobre a criação do jogo, já ter experiência com a aplicação de jogos de tabuleiro.

O mapa é dividido em quadros de 5 cm X 5 cm, com medida total de 70 cm X 50 cm, para uma melhor compreensão das regras do jogo e visualização espacial. Na parte sul-central está representada a vila de *Umuechem*, com a visão aérea das casas e construções que pertencem ao vilarejo. Para sua composição, a equipe criativa sistematizou o escopo inicial, utilizado pelos designers para sua ilustração final.

Figura 2 – Escopo inicial do mapa de **Umuechem**



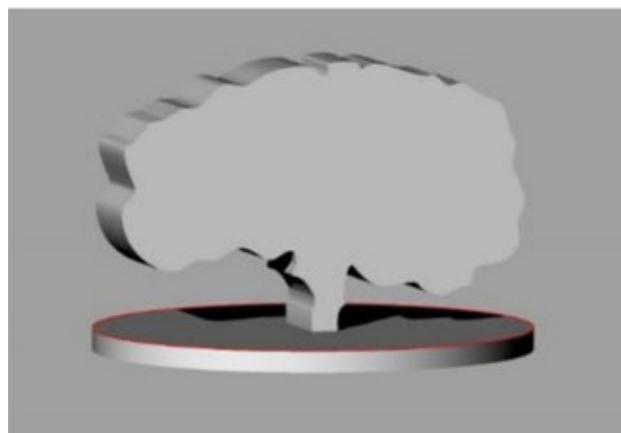
Fonte: Elaborado pela equipe criativa.

A nordeste da vila se situa um campo de plantação, que na narrativa do jogo é utilizado pelos habitantes para adquirir alimentos vegetais; a noroeste da vila temos um lago represado. No quadrante norte do mapa temos uma pedreira e uma olaria, que, dentro das regras do jogo, são fontes de recursos para a vila. Dentro do quadrante norte temos várias árvores e arbustos que compõem a vegetação, ilustrados a fim de parecerem destruídos; essa escolha foi feita para maximizar a possibilidade de interpretação dos participantes. Acima de cada um desses espaços devastados colocamos miniaturas de árvores impressas em 3D; desta forma, quando uma árvore é destruída, retira-se do jogo a miniatura e a ilustração apresenta/representa a devastação.

Este modelo 3D de árvore é impresso em três partes: sua base (parte redonda), tronco e copa. Cada um destes elementos foi pintado separadamente a mão, com o objetivo de

apresentar uma paleta de cores semelhante, porém demonstrando pequenas variações de cores e texturas. As peças foram coladas após a pintura, sendo confeccionadas um total de 38 árvores. Nosso objetivo é que os participantes possam apreciar tais diferenças ao manipular as peças.

Figura 3 – Modelo 3D utilizado para confecção das árvores do jogo



Fonte: Elaborado pela equipe de design em parceria com a equipe criativa.

Figura 4 – Árvores pintadas e montadas



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Visando uma maior interação entre os jogadores, numa interlocução criativa entre o jogo proposto e as características das metodologias ativas e da educação colaborativa (BERBEL, 2011; BRUFFEE, 1995), estabelecemos papéis que cada um dos participantes deve realizar no jogo. Estes papéis estão diretamente ligados ao cotidiano da vila, sendo a interação entre os diferentes papéis fundamental para que seja alcançada a meta do jogo.

Os papéis são: Líder da aldeia, Carpinteiro, Mineradora, Agricultor e Ambientalista. Cada um destes papéis tem funções específicas,

com regras específicas dentro do jogo, sendo úteis para que cada jogador, a partir do momento que compreende as regras, possa ter e utilizar funções específicas. Inspiramo-nos aqui nos jogos de *Role Playing Game* (RPG), um jogo cooperativo que tem por objetivo o contar histórias – os participantes ficam sentados no entorno de uma mesa com livros, dados, fichas de personagens, lápis, borracha, mapas e ilustrações. A estrutura desse jogo cooperativo admite papéis para cada um dos participantes, normalmente um deles assume o papel de narrador ou mestre do jogo e os

demais constroem⁶ personagens específicos (geralmente heróis) que vão interpretar dentro da história.

Os personagens desse jogo são construídos previamente, visando tanto uma maior interação e funções específicas, como diminuir o tempo do jogo, já que quando os jogadores (como acontece nos jogos de RPG) constroem seus próprios personagens, esse processo remete-se a algum tempo e estudo. Nosso foco aqui está em representar situações de trabalho da vida cotidiana que contribuem para o desenvolvimento da vila de *Umuechem*.

Figura 5 – Ilustração dos personagens; da esquerda para direita: Agricultor, Ambientalista, Líder da vila, Carpinteiro e Mineradora



Fonte: Ilustrações criadas pela equipe de design com base nas opções fornecidas pela equipe criativa.

A equipe criativa escolheu cada um dos elementos como forma de dar significado às imagens que ilustram o jogo, de forma que sua interpretação possa servir à interpretação do jogador, contribuindo com os elementos lúdicos por meio da interação lúdica significativa (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).

Tomamos como ideia a escolha de representar os personagens dos jogadores como sapos, ao discutirmos tais representações à luz de uma observação feita por Alier (2015), que entende que o sapo representa equilíbrio em um ecossistema natural, pois sua presença em lagos denota vida naquele ecossistema.

As ilustrações, portanto, carregam esse significado, mas seu uso antropomórfico, ao hibridizarmos a figura humana com a de um sapo, remete ao lúdico, à imaginação; “a vertente fantástica que adota é a vinculada ao lúdico

e ao mágico, ao humor surrealista, buscando a aliança entre renovação estética e compromisso social” (SCHMITT, 2015, p. 114).

Essa renovação estética antropomórfica nos possibilita uma releitura, aliando a profissão, o animal e o humano na busca de estabelecer outros significados que são interpretados pelo jogador. Cada um dos personagens apresentados tem funções específicas. No que concerne às regras, cada jogador recebe uma ficha que contém a ilustração, alguns dados e regras específicas do personagem escolhido – no tabuleiro é representado por uma miniatura de

6 Quando falamos em construir o personagem estamos falando em sentido literal. O jogador usa das regras para dizer como será seu personagem estatisticamente, usando a ficha de personagem, e deve também escrever a história do personagem que está construindo, ilustrá-lo e contar aos outros participantes como é o temperamento dele e sua história.

sapo, impressa em 3D, pintada a mão, na cor que representa seu personagem.

Figura 6 – Miniaturas utilizadas no tabuleiro; da esquerda para a direita temos as miniaturas do Agricultor, Carpinteiro, Ambientalista, Líder da vila e Mineradora



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

A escolha das ilustrações por gênero é uma forma de demonstração de nosso entendimento que os papéis sociais não devem ser designados de tal forma. A líder da vila é a representação de uma mulher, sendo comum a sociedades matriarcais, mas incomum na realidade brasileira. A profissão ligada à mineração, por sua vez, como uma escolha intencional, é representada por uma mulher, profissão típica do imaginário masculino, aqui resignificada quanto ao gênero. O agricultor é representado por um homem, mas acima do peso tido como ideal, fato até comum à profissão, enquanto o carpinteiro se aproxima do papel tido como comum ao gênero escolhido. A opção de ilustração do ambientalista foi obtida a partir da necessidade de representação dos movimentos políticos e reivindicatórios de âmbito estudantil.

Durante as escolhas dessa fase do processo, realizamos pesquisas em bancos de imagens na internet, buscando por fotografias que ilustrassem essas profissões nos moldes pensados pela equipe. Notadamente, encontrar imagens que ilustrassem a profissão de mineradora, dentro do enfoque de gênero proposto, foi muito difícil; já para o Ambientalista, buscamos fotos da participação dos estudantes durante os movimentos de ocupação da UFCA ocorridos em 2016. Essas fotos foram enviadas para a equipe de design que, a partir de nossas indicações, criou tais ilustrações.

Estabelecemos, assim, a planta baixa do jogo.

Na interpretação dos signos presentes em nossas escolhas reside nosso interesse de o participante realizar as ações propostas pelo próprio jogo; são pensados como elementos motivadores a partir do conceito de interação lúdica significativa – uma vez que é abordada uma temática social e sustentável. Os participantes têm a possibilidade de imergir no ambiente controlado, onde constroem um conhecimento coletivo através da interação favorecida pelo lúdico, demonstrando seu ponto de vista e aprendendo de forma cooperativa ao captar as impressões dos seus companheiros sobre esses signos e suas interpretações pessoais.

Essa é uma decisão de design de jogo que influencia a forma como serão geridos os processos que o conduzem: metas, regras, *feedback* e forma de participação. Tomamos como base o questionamento que nos é apresentado por Paulo Freire (1996): “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Estando para além das questões de design de jogos, tomamos essas decisões por pensar o ambiente de jogo como uma possibilidade de utilizar conhecimentos já comuns aos jogadores, partindo da ideia de que sua interpretação reside em seu conhecimento prévio. Acreditamos no desejo dos participantes em utilizar, de forma criativa, suas habilidades e competências, que seriam de difícil uso em situações cotidianas do contexto da educação tradicional. Todas as escolhas remetem a isso.

Metas do jogo

Os objetivos são escolhidos de acordo com o ambiente. Para se jogar esse jogo, os participantes devem colaborar para o desenvolvimento do Vilarejo de *Umuechem*, assim, tomamos como base o pensamento comum para o objetivo do jogo: a vila é povoada por sapos, entre

adultos e crianças. No início do jogo, os jogadores têm à disposição três sapos adultos, sendo seu objetivo ter o total de oito sapos adultos. Para atingir esse objetivo, os participantes gerenciam recursos que são coletados pelos seus personagens no jogo e utilizam esses recursos para “transformar” os sapos filhotes em sapos adultos (a aquisição e o uso de recursos serão explicados no ponto de regras).

Temos em mente que o papel da meta é o “resultado específico que os jogadores vão trabalhar para conseguir. Ela foca a atenção e orienta continuamente a participação deles ao longo do jogo” (MCGONIAL, 2012, p. 30). Esta deve estar sempre clara aos jogadores, é o objetivo do jogo. Mesmo não sendo a finalidade ao se aplicar um jogo cooperativo, é importante, pois gera um senso de objetivo.

Regras do jogo

Regras são as diretrizes norteadoras do jogo, postas para limitar a forma como as atividades deverão ser realizadas. O papel das regras é entendido como:

[...] impõem limitações em como os jogadores

podem atingir a meta. Removendo ou limitando as maneiras óbvias, as regras estimulam os jogadores a explorarem as possibilidades anteriormente desconhecidas para atingir o objetivo final. Elas liberam a criatividade e estimulam o pensamento estratégico. (MCGONIAL, 2012, p. 31).

Não são as regras, portanto, formas de punir os participantes, mas sim de auxiliá-los nessa jornada em busca da construção e (re)significação de conhecimentos e habilidades, estimulando a criatividade. Agora, veremos as regras ou mecânicas do jogo.⁷

A mecânica central do jogo é o gerenciamento de recursos. Os participantes buscam recursos: madeira, pedra, tijolo, vegetais e peixes que estão espalhados pelo tabuleiro do jogo. Além disso existem dois outros recursos essenciais, educação e saúde, que são conseguidos a partir das ações dos personagens, não estando disponíveis para coleta. Esses recursos servem para que eles possam criar diversas construções na vila e transformar sapos filhotes em sapos adultos. Cada personagem tem características que auxiliam a encontrar esses recursos com maior facilidade, todos dispostos nas fichas de personagens, como vemos na Figura 7.

Figura 7 – Ficha da personagem líder da vila



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base na ilustração da equipe de design.

⁷ Regras, mecânicas, regras de jogo e mecânicas de jogo, no escopo deste artigo, são sinônimos para as possibilidades de atuação, dentro do ambiente controlado do jogo, por parte dos participantes.

Entre as funções da Líder da vila estão: remover marcadores de poluição, movendo um sapo adulto até uma área poluída; mover um sapo adulto para uma área onde tenha pedra, peixe, madeira ou tijolo e coletar esse recurso;

mover um sapo filhote até a escola e receber um ponto de educação; mover a personagem para qualquer lugar da vila e remover dois marcadores de poluição; ou estabelecer que outro personagem faça uma ação à sua escolha.

Figura 8 – Ficha da personagem mineradora



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base na ilustração da equipe de design.

As funções da Mineradora são: remover poluição da pedreira, do rio ou da olaria; recolher tijolo na olaria ou pedra na pedreira; remover dois tijolos da olaria, criando um marcador de poluição; remover duas pedras da mina, criando um marcador de poluição; construir uma

olaria. O jogador pode optar por recolher uma menor quantidade de recursos (pedra e tijolo) sem ocasionar poluição, ou então conseguir o dobro de recursos, ocasionando poluição. Essa escolha de design, também presente nos outros personagens, está ligada ao uso sustentável

Figura 9 – Ficha de personagem do agricultor



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base na ilustração da equipe de design.

dos bens e serviços que a natureza oferece e à capacidade de resiliência⁸ da natureza. Desta forma, colocamos a escolha na mão do jogador, visando proporcionar discussão com os outros jogadores na tomada de decisão.

As funções do Agricultor no jogo são: remover poluição do rio ou do campo de plantio; pegar um peixe; criar um celeiro; colher dois vegetais; pegar dois peixes, ocasionando poluição.

Figura 10 – Ficha de personagem do carpinteiro



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base na ilustração da equipe de design.

As funções do Carpinteiro são: remover poluição da floresta; coletar uma madeira; coletar duas madeiras, deixando um marcador de poluição; derrubar uma árvore, coletar três

madeiras, deixando um marcador de poluição; ou criar qualquer uma das construções possíveis no jogo.

Figura 11 – Ficha do personagem ambientalista



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base na ilustração da equipe de design.

8 Entendemos como resiliência “a capacidade de um sistema em manter-se a despeito de um transtorno, sem passar para um estado novo. Também se define como a capacidade do sistema de retornar ao seu estar original” (ALIER, 2015, p. 77).

O Ambientalista apresenta as seguintes funções no jogo: movendo-o e a outro sapo adulto, eles removem um marcador de poluição; ele pode escolher dois jogadores para trocarem cartas; pode realizar uma manifestação; mover seu personagem e dois sapos filhotes para o centro comunitário e receber um marcador de educação.

Cada jogador, na sua vez, escolhe uma dessas habilidades dos personagens, executa-a e passa a vez para o próximo jogador. Chamamos isso de ação do jogador, e quando todos os jogadores já fizeram sua ação, chamamos isso de rodada. O jogo começa sempre pelo Líder da vila e à esquerda deste, em que os jogadores escolhem, por consenso, quem jogará com qual personagem.

Para controlar o fluxo de rodadas do jogo utilizamos um sistema de estações, que representa as quatro estações do ano. Assim que todos os jogadores fizerem uma ação, muda-se automaticamente de estação.

Figura 12 – Diagrama do sistema de estações



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

O jogo se inicia no verão; depois que todos os jogadores fizerem suas ações ele muda para o outono. No inverno todos os recursos de vegetais que estiverem no campo são movidos para “recursos disponíveis na vila”, presente

no tabuleiro. Na passagem da primavera para o verão, os jogadores têm que decidir em conjunto para escolher cinco recursos que serão movidos do campo “recursos disponíveis” para o campo reserva da vila. Para construir e desenvolver sapos, eles só podem utilizar os recursos presentes no campo “recursos disponíveis na vila”.

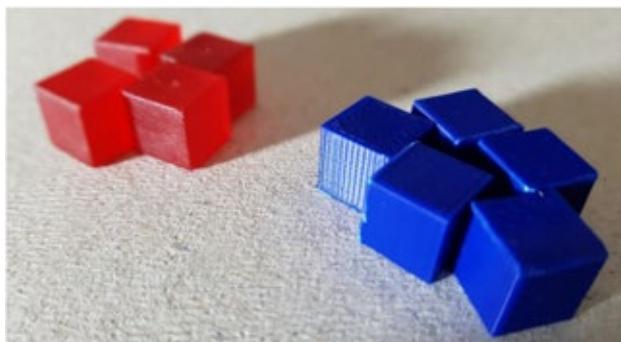
No jogo, os recursos manipulados são representados por cubos impressos em 3D, que são dispostos nas reservas e gastos pelos jogadores. Um jogador sozinho não pode escolher gastar recursos; isso garante que as ações tomadas sejam consensuais.

Figura 13 – Cubos que representam os recursos: laranja – tijolo, cinza marmorizado – pedras, azul – peixes, verde – vegetais, marrom – madeira



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Figura 14 – Cubos que representam recursos: vermelho – saúde, azul escuro – educação



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

A ideia de usar cubos é comum em jogos de tabuleiro, pois eles são ótimos para manipulação, auxiliam os jogadores na contagem de seus recursos e podem ser facilmente organizados e sistematizados. Além dos cubos, criamos uma série de ícones que representam esses recursos, para as cartas e para o tabuleiro.

Figura 15 – Da esquerda para a direita: saúde, educação, madeira, peixe, tijolo, vegetais e pedra



Fonte: Elaborados pelos autores deste artigo.

O uso dos ícones facilita a leitura e a interpretação. Nas fichas de personagens temos alguns destes ícones, bem como nas cartas e no tabuleiro. Partimos do princípio de que eles podem auxiliar os jogadores na com-

preensão a fim de acelerar o jogo. Os recursos são utilizados para construir estruturas e desenvolver sapos. Estruturas são possíveis de serem criadas no jogo, como mostra a Figura 16.

Figura 16 – Construções que os jogadores podem fazer no jogo



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Cada uma dessas construções traz algumas facilidades para a vila, sendo suas funções: **Casa** – para cada dois adultos no jogo, deve haver uma casa construída; os jogadores começam com duas casas e precisam, ao menos, construir mais duas para alocarem os oito sapos e assim cumprir o objetivo do jogo; **Celeiro** – sempre que passar da primavera para o verão, a vila recebe um vegetal adicional; **Escola** – sempre que passar da primavera para o verão, os jogadores recebem um marcador de educação; a Líder pode enviar as crianças para a escola usando a sua vez para receber um marcador de educação extra; **Centro Comunitário** – sempre que o ambientalista for realizar uma ação de manifestação, ele conta com um adulto extra; além disso, o ambientalista consegue levar crianças ao centro comunitário e receber um marcador de educação extra; **Peixaria** – sempre que mudar da primavera para o verão, a vila recebe

um peixe extra; **Posto de Saúde** – a quantidade de sapos adultos nunca pode ser maior que a quantidade de marcadores de saúde; se isso ocorrer, os jogadores perdem sapos até ficarem equiparados; isso pode ser interpretado como a morte dos sapos; para evitá-lo, os jogadores constroem Postos de Saúde e os sapos, ao invés de morrerem, são enviados para lá; **Serraria** – sempre que mudar da primavera para o verão, a vila recebe uma madeira extra; **Olaria** – sempre que mudar da primavera para o verão, os jogadores recebem um tijolo extra.

No início do jogo, as únicas construções na vila são duas casas. À medida que os jogadores vão escolhendo construir essas estruturas, eles pegam as peças impressas em 3D correspondentes ao tipo de construção e adicionam em um espaço escolhido da vila. Apenas o personagem Carpinteiro tem a habilidade de construir todos os tipos de estruturas disponíveis.

Figura 17 – De baixo para cima: branca – celeiro, preta – centro comunitário, amarela – serraria, vermelho escuro – olaria, azul claro – peixaria, verde – casas dos sapos, vermelho – posto de saúde, azul escura – escola



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Os recursos podem ser adicionados a dois lugares no tabuleiro: um campo nomeado “recursos disponíveis na vila”, que podem ser acessados e utilizados durante as ações dos jogadores; e outro campo nomeado “recursos disponíveis” – na passagem da primavera para o verão, os jogadores entram

em consenso para mover até cinco recursos desta reserva para a primeira. A ideia é que os recursos disponíveis na vila representam o que está pronto para utilização, enquanto recursos disponíveis é um estoque protegido, que pode ser utilizado pelos habitantes fictícios da vila.

Figura 18 – Campo recursos disponíveis



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Figura 19 – Campo recursos disponíveis na vila

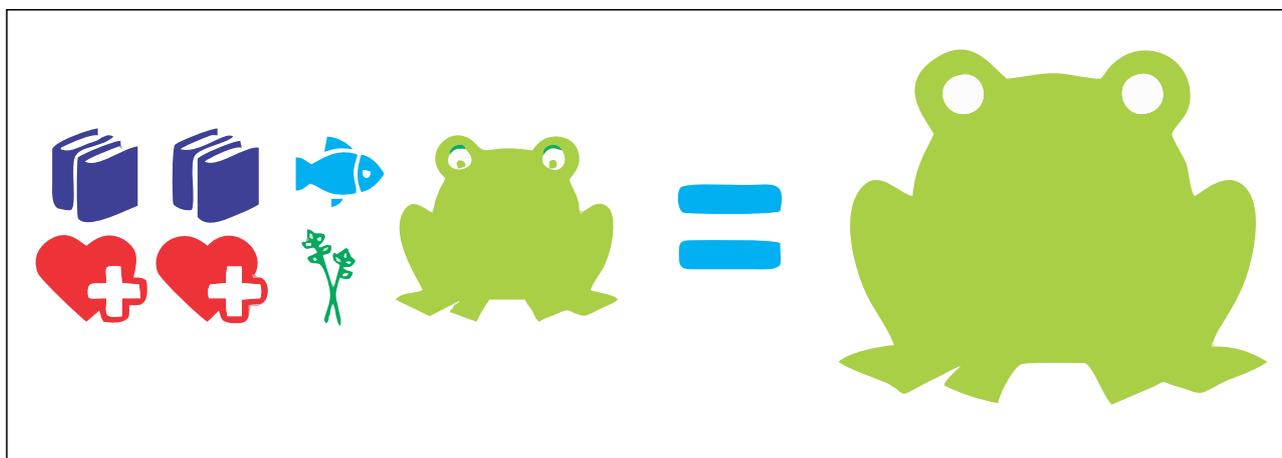


Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Para cumprir o objetivo principal do jogo, os jogadores trocam recursos para transformar sapos filhotes em sapos adultos. Para isso, na vez de jogar de um participante ele deve escolher um sapo filhote, gastar dois marcadores de educação, dois marcadores de saúde, um marcador de peixe e outro marcador de vegetal. Assim que o novo sapo

adulto entra em jogo, dois sapos filhotes o acompanham. A ideia é representar que as crianças devem estar bem-educadas, saudáveis e alimentadas para chegar à idade adulta, e apenas os adultos podem trabalhar; os filhotes podem ir para a escola estudar ou ao centro comunitário, brincar e aprender com os outros.

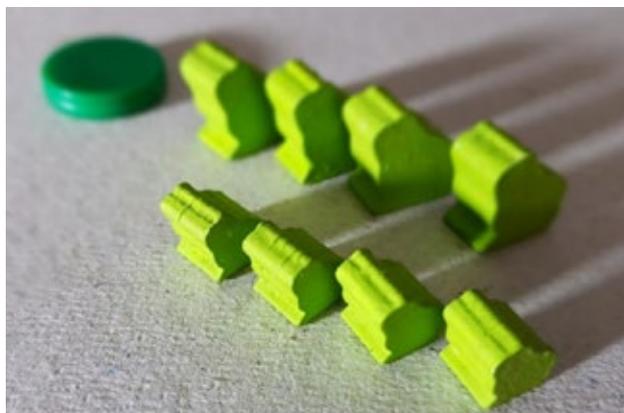
Figura 20 – Ícones apresentados no tabuleiro para lembrar aos jogadores como proceder para criar um sapo adulto



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

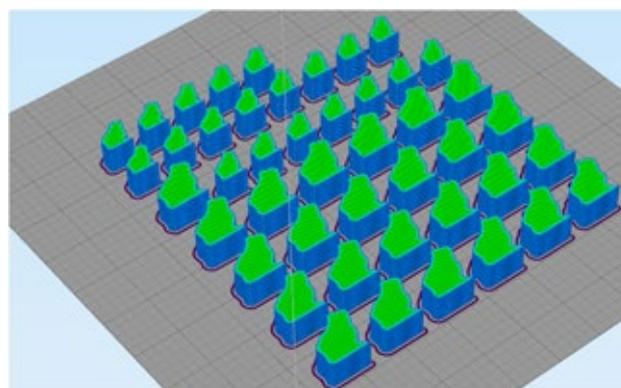
Criamos ícones para representar os sapos filhotes (um sapinho pequeno) e os sapos adultos (um sapo grande) e, no tabuleiro, estes sapos são representados por peças impressas em 3D.

Figura 21 – No topo, ficha verde utilizada para marcar a passagem das estações; ao lado, peças de sapos adultos; na parte inferior, peças de sapos filhotes



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Figura 22 – Modelos 3D de sapos adultos e sapos filhotes



Fonte: Modelo elaborado pela equipe de design.

Todos os elementos apresentados, e alguns elementos restantes, foram inseridos no tabuleiro do jogo, que na sua versão final tem o tamanho de 93 cm X 70 cm, tendo sido impresso em lona vinílica.⁹ Esse tipo de impressão, além de durável, é de fácil transporte e baixo custo, sendo encontrado na maioria das gráficas.

⁹ Lona vinílica é utilizada para impressão de banners de apresentação de trabalhos científicos.

Figura 23 – Versão final do tabuleiro do jogo



Fonte: Elaborado pela equipe de design, autores deste artigo e equipe criativa.

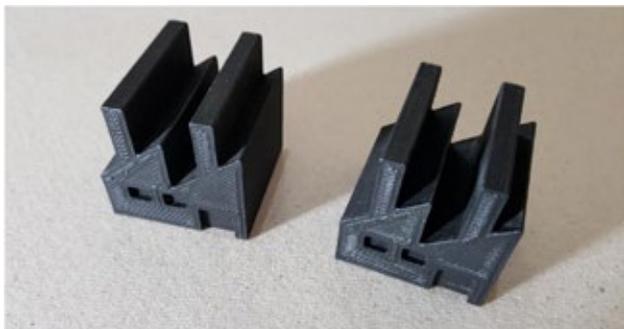
Note que o local dos marcadores de recursos saúde e educação estão dispostos logo abaixo do campo recursos disponíveis na vila. Este campo também é aberto ao uso, a qualquer momento, pelos jogadores. Todos os recursos e elementos do jogo estão sistematizados no tabuleiro e nas fichas de personagens, o que facilita uma visualização ampla dos elementos do jogo para a tomada de decisão. Os participantes podem manipular os marcadores e miniaturas no tabuleiro, discutir com os outros jogadores possibilidades de curso de ação, demonstrando suas vantagens e desvantagens.

Essas são as regras básicas do jogo. A premissa é simples: gerenciar recursos para

desenvolver a vila. No entanto, no decorrer da partida o cenário muda, uma nova dinâmica de jogo é inserida. Logo após a passagem do primeiro ano, quando eles retornam ao verão, é inserida no jogo a Fábrica.

Visando manter a narrativa apresentada em que baseia a planta baixa do jogo, uma nova mecânica é inserida: a Fábrica é um elemento que traz situações-problema para o jogo e exige dos participantes maior esforço para superar os desafios postos até então. A Fábrica representa aqui a causa do conflito ambiental; esta mecânica vai coletar e destruir recursos, inserir a mecânica de poluição e de situações-problema no jogo.

Figura 24 – Miniaturas representando fábricas



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Logo que a fábrica é colocada no mapa de jogo, cada quadrado ao lado da fábrica, em todas as direções, recebe um marcador de poluição. Como regra, não se pode coletar recursos de locais com marcadores de poluição até que estes sejam removidos. Os marcadores de poluição são representados por cubos pretos e cubos cinzas (usados nos espaços com água). Além disso, se um personagem e/ou trabalhador estiver posicionado em um local que recebe um marcador de poluição, os jogadores perdem aquela quantidade de saúde; no entanto, para cada marcador de poluição removido, eles recebem um marcador de saúde.

Figura 25 – À esquerda, marcadores de poluição para áreas terrestres do mapa; à direita, marcadores de poluição utilizados nos rios



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

A ideia dessa mecânica do jogo parte do pressuposto de que poluição é nociva à saúde, portanto, quando uma miniatura que representa alguém “vivo” está no espaço poluído, isso lhe custa saúde. O contrário, trabalhar para garantir a remoção dessa poluição, faz com que o local se torne mais agradável, possibilitando

um aumento da qualidade de “vida” e, portanto, melhorando a saúde.

Essa mecânica insere mais uma dificuldade: não basta agora que os jogadores colem apenas os recursos. Esse não é um jogo focado em sistematização, como um jogo cooperativo. O trabalho em conjunto deve ser a ferramenta ótima para a resolução de situações-problema (ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2010).

A Fábrica representa o conflito, ela dispõe os desafios do jogo. Os jogadores jogam uns com os outros, contra a fábrica, para atingirem o objetivo geral do jogo. Desta forma, a fábrica representa o conflito e, como tal, cabe uma representação, através da ilustração que facilita a visualização dos envolvidos dentro do universo imaginário situacional.

Continuando a ideia de utilizar elementos antropomórficos nas ilustrações, escolhemos a figura de um coelho, inspirada precisamente no personagem Conde Olaf, da série de livros infanto-juvenis *Desventuras em Série*, de Daniel Handler. Esse personagem é o arquétipo da avareza, dentro do contexto literário, tendo sido adaptado em filmes e séries. A representação que Daniel Handler fez ao criar o personagem é idêntica à que propomos, aí reside nossa escolha.

Figura 26 – Ilustração do personagem que representa o dono da fábrica



Fonte: Ilustração criada pela equipe de design com base nas opções fornecidas pela equipe criativa.

A ideia não foi apenas de personificar um vilão para o jogo; ela corrobora dentro de símbolos e signos que representam a ganância e a avareza ao representar a opulência através de bens materiais. O personagem ilustrado não representa uma profissão, como os anteriores, mas, sim, posse, a propriedade privada e o controle dos meios de produção. A fábrica representa os desafios e seu dono é quem representa a ordem para que as ações da fábrica ocorram.

Para que tais situações-problema apareçam constantemente no jogo, criamos um sistema de cartas com duas pilhas: a pilha dos jogadores e a pilha da fábrica. A pilha da fábrica apresenta, aleatoriamente, as situações-problema, enquanto a pilha dos jogadores apresenta algumas bonificações que possam ser utilizadas. No total temos 54 cartas que podem auxiliar os jogadores e 36 cartas de problemas da fábrica.

Entre as cartas de fábrica, os desafios são divididos em graus de dificuldade discutidos e definidos no processo de *game design*. São ao todo quatro cartas com situações muito difíceis, vinte cartas com problemas de média complexidade e doze cartas com problemas de baixa complexidade. Este número foi calculado estatisticamente (CASTANHEIRA, 2012), visando a uma probabilidade equilibrada de eventos $P(A)$, para garantir a existência de desafios postos na mesa, de variada complexidade. As cartas médias e fáceis são embaralhadas e divididas em quatro montes; a cada um dos montes é acrescida, separadamente, uma carta difícil. Existe a probabilidade do surgimento de uma situação de alta complexidade de 11,11% a cada jogada, nas 9 primeiras ações da fábrica, sendo a maior possibilidade de cartas de dificuldade média (55,55%) e, em seguida, de cartas fáceis (33,33%). Sempre temos em mente, durante todo o processo criativo, que o objetivo não é atrapalhar os participantes, mas ocasionar desafios.

Outro sentido proposto por essa opção de design é o de manter a aleatoriedade dos desafios, para que cada partida tenha a possibilidade de ser um novo jogo, garantindo sua

rejugabilidade,¹⁰ tornando-o mais atrativo aos participantes.

Figura 27 – No alto, em verde, o verso das cartas; na parte de baixo, as cartas de fábrica, com seu conteúdo



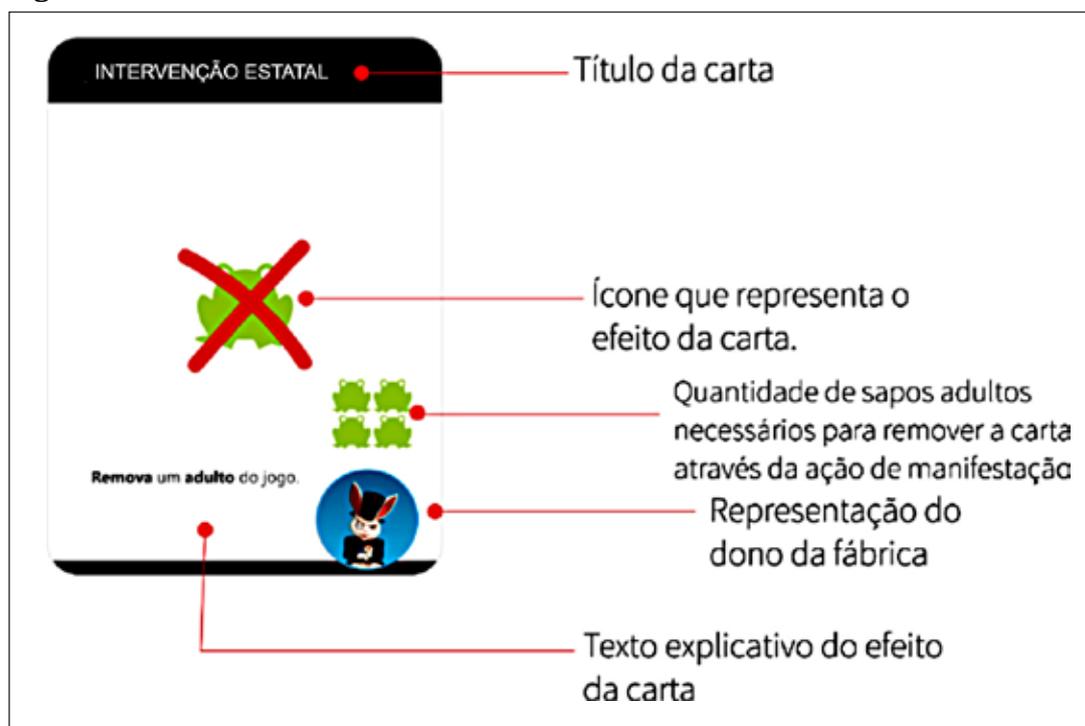
Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

As cartas de fábrica possuem um título, que representa o desafio; uma iconografia, que ajuda os participantes a compreenderem o conteúdo deste desafio; um texto explicativo, que insere suas regras específicas; e podem conter elementos para uma manifestação, efetuada pelo personagem ambientalista, para remover essa carta de jogo. Existem duas mecânicas para essas cartas: algumas surtem seu efeito e já saem de jogo e outras requerem uma manifestação para serem resolvidas/removidas. Se os jogadores conseguirem efetuar a manifestação com sucesso, a carta e seus efeitos são removidos de jogo e eles recebem um marcador de recurso extra (à sua escolha, dentre os recursos apresentados no jogo).

No exemplo de carta de fábrica, temos o título – intervenção estatal; um ícone – um sapo cruzado com um “X”; uma ilustração, que representa o dono da fábrica; um texto, que explica o que a carta faz; e ícones de sapos adultos, que representam quantos sapos são necessários para remover esta carta do jogo a partir de uma manifestação.

¹⁰ Rejugabilidade é uma preocupação de design que diz respeito a constituir elementos que causam diferencial a cada partida, para que cada vez que o jogo for jogado pelo mesmo grupo possa ser uma nova experiência.

Figura 28 – Descritivo dos elementos de uma carta de fábrica



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Na história dos povos *Ogoni*, dentro do conflito simulado nesse jogo, o Estado interveio com a prisão de populares; é isso que essa carta representa no jogo. Quando esta carta aparece, um sapo adulto é removido de jogo. Após a manifestação efetuada com sucesso, o sapo retorna ao jogo; essa é a ideia que esta carta específica simula.

Dentre as cartas de fábrica, as seguintes situações são simuladas, buscando maior verossimilhança: Devastação – uma quantidade de árvores é removida de jogo imediatamente, colocando marcadores de poluição em seu lugar; Tomada de posse – uma construção criada pelos jogadores e todos os recursos referentes a esta que estejam na reserva disponível na vila, são tomados pela fábrica; Poluição – gases tóxicos espalham marcadores de poluição em locais específicos; Estrada para a pedreira – é construída uma estrada entre a fábrica e a pedreira, derrubando as árvores no caminho e inserindo, em seu lugar, marcadores de poluição; Vapores tóxicos – coloca marcadores de poluição ao redor da fábrica a cada rodada; Inundação – a fábrica gera tanta degradação

que afeta a barragem do lago próxima à cidade. Se os personagens dos jogadores não intervierem, a barragem vai ser destruída e inundar a cidade; Intervenção estatal – remove sapos adultos do jogo; Despejo tóxico – são lançados despejos tóxicos nos rios, ocasionando poluição; e Múltiplas tarefas – essa carta é removida de jogo, logo em seguida duas novas cartas de fábrica são colocadas em jogo.

A ideia das cartas para os jogadores, por sua vez, decorre de ofertar outras habilidades para seus personagens, também aumentando as possibilidades de jogo e ações que podem ser utilizadas através de um sistema aleatório. São 54 cartas para os jogadores. No início do jogo, embaralhamos todas as cartas e cada jogador pega duas cartas; na sua vez, ele pode fazer uma das ações propostas nas fichas de personagem, usar uma carta de jogador ou trocar uma carta com outro jogador. Nesse cenário, os jogadores interagem para trocar cartas entre si, já que são estabelecidas duas categorias de cartas: as genéricas, em verde claro, que servem para os jogadores poderem utilizar os sapos adultos para coletar recursos que normalmente seus

personagens não poderiam ou remover poluição; e as cartas coloridas, que adicionam novas

habilidades específicas a seus personagens naquela ação.

Figura 29 – À esquerda, parte traseira das cartas de ação; à direita, algumas das cartas de personagem



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Das 54 cartas para os jogadores, temos seis da cor azul, que só podem ser utilizadas pelo Líder da vila; seis verde escuro, que só podem ser utilizadas pelo Agricultor; seis amarelas, que só podem ser utilizadas pela Mineradora; seis roxas, que só podem ser utilizadas pelo

Ambientalista; e seis laranjas, que só podem ser utilizadas pelo Carpinteiro. As cartas específicas para a profissão somam um total de 30 cartas, acrescidas de mais 24 cartas verde-claro, que qualquer jogador, na sua vez, pode utilizar.

Figura 30 – Cartas de personagem recebem as cores dos personagens em suas bordas e uma ilustração dele



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

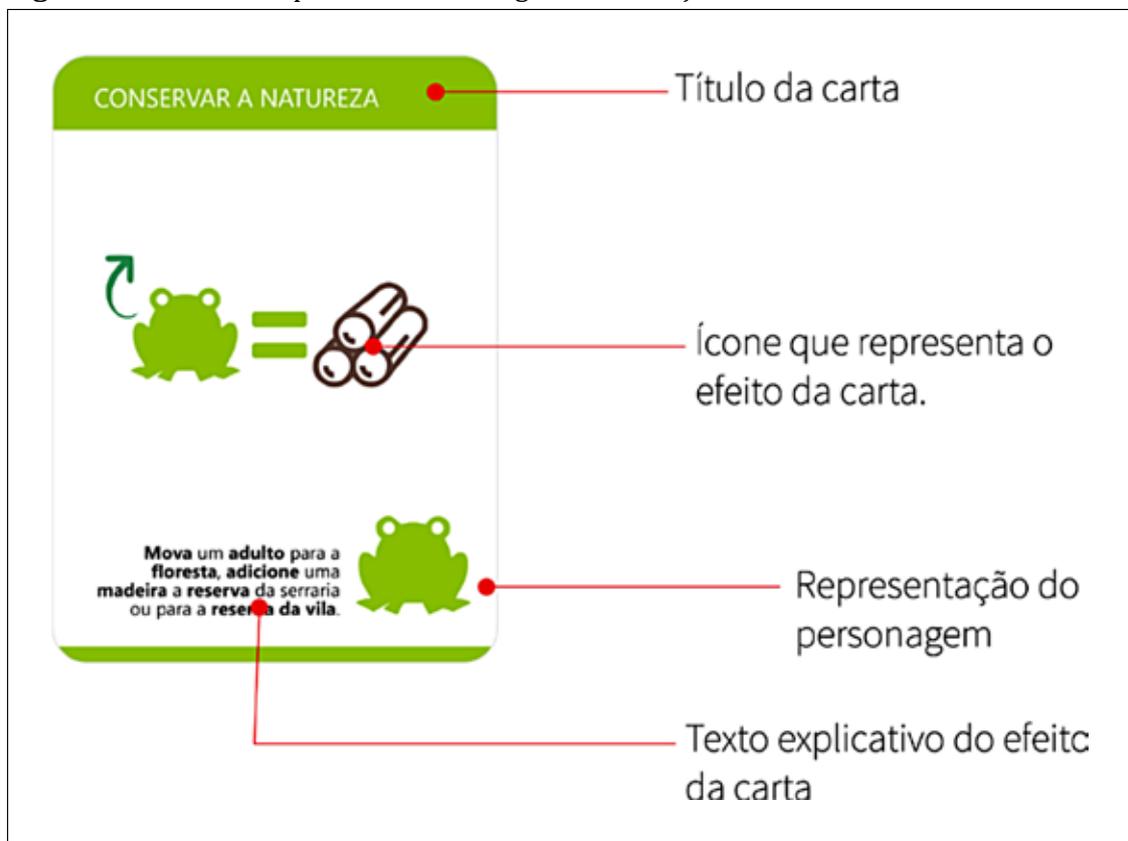
O cálculo probabilístico (CASTANHEIRA, 2012) utilizado para a geração dessa quantidade de cartas foi estabelecido a partir da ideia de que devem ser mais raras as oportunidades de encontrar aleatoriamente cartas específicas com habilidades para os personagens. Assim,

a chance de se conseguir uma carta específica é muito baixa (1,85%), mas a chance de vir uma carta que seja específica para outro personagem é mais alta (55,55%), ou mesmo se de retirar uma carta que sirva a qualquer personagem (44,44%).

A aleatoriedade não é escolhida por acaso; a ideia é maximizar as interações entre os jogadores, para que eles possam criar estratégias para o uso de cartas, realizar ações diferenciadas combinando essas trocas, chegar a um

consenso sobre seu uso ou desuso. Elas são outro tipo de recurso que não pode ser controlado, de forma previsível, e são pensadas a partir de possibilidades que esses personagens poderiam ter no seu mundo ficcional.

Figura 31 – Modelo explicativo de carta genérica de ação



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

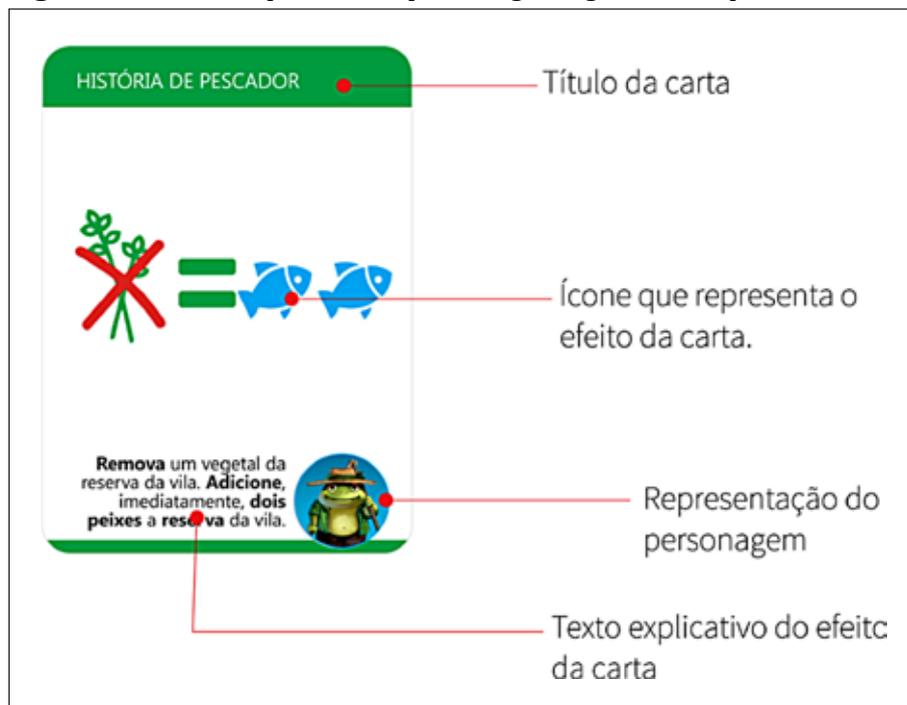
Para as cartas genéricas temos a cor verde-claro. No topo, seu título remete à situação da ação realizada por um sapo adulto; no centro, a iconografia, neste caso temos o desenho do ícone de um sapo adulto, uma seta que indica movimento, o sinal de igual, que indica que será o resultado da ação, e o ícone do recurso madeira como resultado. Logo abaixo está o texto explicativo, contendo o efeito da carta e o ícone que indica que é uma carta para usar com sapos adultos.

Entre as cartas de ação genéricas temos as seguintes possibilidades: Cuidar da natureza – leva um sapo adulto a remover um marcador de poluição de qualquer lugar; Mão na massa – um sapo adulto é movido até a olaria para pegar um marcador do recurso tijolo; Trabalho

árduo – um sapo adulto é movido até a mina para pegar um marcador do recurso pedra; Hora da colheita – um sapo adulto é movido até o campo para pegar um marcador do recurso vegetal; Vamos pescar – um sapo adulto é movido até o rio para pegar um marcador do recurso peixe; e Conservar a natureza – um sapo adulto é movido até a floresta para pegar um marcador do recurso madeira. Essas cartas podem ser interpretadas pelos jogadores como ações que os outros sapos, não controlados pelos jogadores, realizam para colaborar com o desenvolvimento da vila.

Para as cartas de ação, específicas dos personagens, temos os mesmos elementos utilizados, no entanto, precede uma dinâmica diferente de troca e interação entre os próprios jogadores.

Figura 32 – Carta específica do personagem agricultor explicada



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

A carta História de pescador é específica do personagem agricultor, somente o jogador que controla esse personagem pode utilizar. Ela está em verde-escuro, com o título que remete a uma das possibilidades de interpretação; abaixo temos a iconografia que indica um vegetal sendo removido do jogo, o sinal de igual, que simboliza o resultado, e dois peixes como recompensa; logo abaixo temos o texto explicativo da carta e a representação do personagem.

Todos as cartas foram impressas no mesmo formato, tamanho 6,4 cm X 8,8 cm, coloridas, em adesivo plástico brilhante, fixo em acrílico de 2 mm, frente e verso. Um dos lados contém a carta em si e o outro lado contém as cores escolhidas para o jogo, um dégradé de verde-escuro a verde-claro, o logotipo do jogo, um sapo adulto e o nome do jogo, que batizamos de *Umuechem*.

Por fim, dentro das metas do jogo declaramos o objetivo geral. No entanto, três condições podem fazer com que os jogadores percam o jogo automaticamente: no caso em que todas as árvores do tabuleiro sejam removidas, ou todas as cartas de Fábrica sejam utilizadas, ou os jogadores tenha zero sapos adultos.

Sistema de feedback

Feedback apresenta as respostas do jogo às ações dos jogadores. Durante o jogo, a cada recurso coletado, ação realizada e tomada de decisão estão explícitos fatores determinantes para que os jogadores alcancem a vitória. Esse sistema de *feedback* contínuo possibilita um acompanhamento do progresso da atividade por parte dos jogadores, que irão saber o quanto eles estão próximos ou distantes da vitória no jogo (MCGONIAL, 2012). O *feedback* contínuo é importante, pois pode mudar a estratégia dos jogadores de acordo com os novos desafios que vão sendo inseridos.

A participação voluntária

Uma condição para participar da aplicação do jogo está em aceitar as metas, o sistema de regras e a forma como o *feedback* será realizado, pois “isso estabelece uma base comum para as múltiplas pessoas jogarem o mesmo jogo” (MCGONIAL, 2012, p. 31), garantindo-lhes a liberdade para entrar e sair do jogo a hora que desejarem, assegurando aos participantes o princípio voluntário de participar.

Por meio da participação voluntária, construímos um sentimento democrático entre os participantes, que unem forças para resolver situações propostas pelo jogo. No entanto, compreendemos que a participação nesse jogo coaduna com a discussão da aprendizagem cooperativa. Partimos do princípio de que, para a tomada de decisão, os participantes terão dúvidas, necessitarão mediar conflitos, muitas vezes não vão concordar com o rumo das ações propostas; é eminente a contradição neste caso, portanto esse jogo tem características colaborativas (BRUFFEE, 1995). Sendo assim, entendemos que existe a iminência do conflito entre os participantes, mesmo tendo objetivos comuns, mas estes podem ser atingidos de forma diferenciada.

Dessa forma, tal qual as questões postas na discussão sobre aprendizagem cooperativa e colaborativa, tais diferenças assumem que, em nosso processo criativo, esse é um jogo também colaborativo (BRUFFEE, 1995).

Playtest

Com o objetivo de testar o jogo, para possíveis correções de rumo e adaptações necessárias ao cumprimento dos pontos expostos, realizamos oito partidas de teste, com um total de 20 participantes convidados. O intuito destas partidas foi o de testar todos os sistemas de regras aqui expostos, realizar alterações, fazer novos testes, realizar novas alterações, e assim por diante. Esse é um processo necessário no *game design*: com o primeiro escopo do jogo em mãos, aplicamos o jogo em sua versão inicial.

Observamos se as regras são conflituosas, se as metas são de fácil ou difícil acesso pelos jogadores, se o sistema de *feedback* os mantém motivados, se e como os jogadores estão se divertindo e participando.

Após avaliarmos o primeiro escopo, o jogo foi completamente revisado. Tomando como base os dados da primeira aplicação, novas mecânicas foram adicionadas e outras retiradas, e novos testes foram feitos de forma a gerar

novas avaliações e revisões. Esta fase do ciclo criativo de jogos: teste, avaliação da aplicação do teste e revisão das metas, regras e *feedback* consome o maior tempo de produção, sendo a parte mais importante e só culminando no lançamento do jogo quando o grupo sentir que os objetivos dele são plenamente alcançáveis pelos participantes (ANTUNES et al., 2018).

Bons jogos são criados por meio de testes, o chamado *playtest*. Este momento é extremamente necessário, pois alerta a equipe de produção criativa sobre problemas que podem ser resolvidos, verificando se o jogo fomenta a experiência para a qual foi concebido (SCHELL, 2011).

Figura 33 – Momento do playtest de Umuechem realizado na UFCA, com membros e colaboradores do LIJC



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Figura 34 – Momento do playtest de Umuechem realizado na UFCA, com membros e colaboradores do LIJC



Fonte: Acervo dos autores deste artigo.

Conclusão

O processo criativo de criação de jogos não se dá por simples acaso, através de escolhas aleatórias; é fruto de estudo, avaliação e exploração de uma diversidade de possibilidades. Um método como o Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos auxilia aos educadores, pesquisadores do campo dos jogos e designers amadores, oferecendo um método sistemático para gerenciar esse processo e descrever a construção de um jogo voltado à educação.

Um jogo cientificamente estruturado representa uma série de opções de design que são pensadas à luz de autores, situações e evidências exploradas por pesquisadores e pesquisadoras, que podem contribuir significativamente para o ambiente que o jogo pretende simular.

Umuechem é um jogo que simula um conflito ecológico distributivo ocorrido no delta do Níger, que envolve os povos tradicionais *ogonis*, representando, para além da cultura, todo um conjunto de conflitos que podem ser emulados para que os participantes compreendam um pouco da história que se deseja contar (narrativa) e possam tirar do episódio ensinamentos importantes para suas vidas.

Esse é um jogo colaborativo, portanto requer que todos os participantes joguem juntos para atingir metas comuns. As escolhas de design do jogo, em cada uma de suas fases, têm o objetivo de reforçar esse sentido, emulando uma diversidade de problemas que podem ser resolvidos em conjunto, através da busca de consenso, para uma melhor experiência de jogar. A escolha por utilizar jogos do tipo colaborativo vem de encontro à ampliação do sistema de competição, tão comum na vida cotidiana e na educação, em que refletimos sobre o princípio freiriano da construção horizontal do conhecimento como possibilidade de um outro fazer educativo.

Sendo o jogo educativo uma ferramenta que media o processo de ensino-aprendizagem, pensado a partir de conceitos do campo

do design, emerge a necessidade que ele seja sistematizado não como um objeto educativo *a priori*, mas como um jogo do qual emergem os objetivos educacionais. A concepção de um jogo educativo não se desvencilha da educação, mas é um trabalho que exige um esforço interdisciplinar, buscando, na região de fronteira entre os conhecimentos, ideias, conceitos e estudos que possam ser traduzidos em um produto divertido e educativo.

O processo criativo que origina o jogo exige uma multiplicidade de agentes pelas variadas habilidades e competências necessárias para sua confecção. Ilustração digital, colorização, modelagem 3D, vetorização, pesquisa de materiais e insumos de produção estão ligados à prototipação do jogo, não obstante estas sejam necessidades que podem ser sanadas, plena ou parcialmente, por meio de parcerias e prospecção de serviço.

São as características interdisciplinares, ligadas ao processo produtivo do jogo, que requerem especial atenção. Na leitura deste trabalho é obvio o enlace entre educação, design de jogos, estatística, história, literatura e ciências ambientais. Todos estes conhecimentos necessários para dar vida ao jogo foram possíveis através de muita pesquisa, do engajamento e comprometimento da equipe com o projeto. A confecção de um jogo como esse exige o engajamento de formas interdisciplinares do conhecimento, que possam impactar nos processos de tomada de decisão, para que as referências utilizadas tornem-se claras e estabeleçam relações com o todo que nos propusemos a criar.

Em ambos os níveis, técnico e científico, existe uma imbricação do conhecimento. Todos os envolvidos impactam, com seus diferentes conhecimentos e habilidades, o que o jogo, como produto cognoscente, vem a ser. Sendo o jogo uma manifestação da cultura, além das referências de seus criadores, tem-se de levar em conta, a cada escolha, as possibilidades de leitura que os participantes fazem sobre o jogo e o ato de jogar.

Escolhas como: a personagem Mineradora ser uma mulher, o personagem Agricultor ser gordo, problemas ambientais causados pelo “desenvolvimento” ocasionado pela fábrica, a representação dos personagens serem sapos. São todas referências escolhidas para que possam ser ensejadas interações entre os participantes. Essas escolhas exigem habilidades estratégicas e comunicacionais para a tomada de decisão, levando em conta o universo dos possíveis participantes, suas referências e histórias de vida.

Como método, o Ciclo Criativo de Jogos Colaborativos se mostra eficaz, em seus dois níveis, para que nós possamos gestar e construir jogos, tendo como premissa a educação, não deixando de lado a ciência e a diversão. Como recomendação para educadores que estejam interessados em criar jogos estruturados por esse método, além de estudá-lo e da composição de equipes criativas, conhecer jogos e jogá-los é fundamental. Uma diversidade de portais,¹¹ canais no YouTube,¹² livros e artigos se debruçam sobre esse tema. Essa é uma questão de reunir saberes técnicos, experiência com jogos e saberes científicos para viabilizar um processo amplo de criação de jogos.

Para trabalhos futuros, pretendemos apresentar novos usos dessa metodologia, descrevendo processos, e também aplicar os jogos criados com este método, além de estudar seus impactos a partir da percepção dos participantes, visando compreender como eles podem contribuir, como ferramenta de mediação, para a tomada de consciência dos participantes sobre questões sensíveis a nossa sociedade.

11 O portal americano BoardGame Geek e o portal brasileiro Ludopédia são ambas fontes seguras, com grandes comunidades dispostas a colaborar e com uma enormidade de referências sobre jogos.

12 No YouTube, Canais como Jack Explicador, Pesquisa & Jogos, *Geek & Sundry*, Jogando Offline, *The Dice Tower*, Celula UFC e *On Board* são excelentes referências para se ver *reviews*, mecânicas e análises de jogos produzidos no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brincar cooperativo: vivências lúdicas de jogos não competitivos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos cooperativos: aprendizagens, métodos e práticas**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

ANTUNES, Jeferson. *Et al.* **Considerações e resultados acerca da aplicação da Criativa: metodologia educativa fomentada por meio dos jogos cooperativos**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 11, n. 27, p.15-33 jan./abr. 2016.

ANTUNES, Jeferson. *Et al.* **Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos**. Holos, ano 34, v. 2, 2018.

ANTUNES, Jeferson; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Narrativa crítica acerca do desenvolvimento sustentável: quais relações podemos estabelecer? **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, RS, v. 34, n. 2, p. 57-65, maio/ago. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRUFFEE, Kenneth A. Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 27, n. 1, p. 12-18, jan./fev. 1995.

CAILOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CASTANHEIRA, Nelson Pereira. **Estatística aplicada a todos os níveis**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 46-63.

MCGONIAL, Jane. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Bestseller, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos. São Paulo: Blucher, 2012.

SCHMITT, Maria Aparecida Nogueira. Do imaginário poético latino-americano o salto antropomórfico de personagens da esfera zoológica. *In*: BRAGA, Elda Firmo; LIBANORI, Evely Vânia; DIOGO, Rita de Cássia Miranda (org.). **Representação animal**:

diálogos e reflexões literárias. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2015. p. 34-53.

SHELL, Jesse. **A arte de game design**: o livro original. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SCHUYTEMA, Paul. **Design de games**: uma abordagem prática. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Recebido em: 04/05/2020

Revisado em: 25/06/2020

Aprovado em: 10/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EDUCAÇÃO, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Clarice Wilken de Pinho (UFMG)*
<http://orcid.org/0000-0002-8028-2639>

Leôncio Soares (UFMG)**
<http://orcid.org/0000-0003-4750-2529>

Fernanda A. O. Rodrigues Silva (UFOP)***
<http://orcid.org/0000-0002-8790-0882>

RESUMO

A atenção à riqueza das experiências culturais presentes nas múltiplas identidades dos jovens e adultos é a base dos movimentos de educação e cultura popular que eclodiram no Brasil na década de 1960. Destacam-se os conceitos assumidos, os objetivos e os planos de ação desenvolvidos no interior do Movimento de Cultura Popular (MCP); da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Centro Popular de Cultura (CPC) com o objetivo de delinear a educação e cultura popular em diferentes contextos e sua contribuição para a educação de jovens e adultos. Conclui-se que as contribuições da história, trazidas à luz nas referências da década de 1960, indicam a necessidade de um trabalho de cultura popular assumidamente libertador, não mais pensado como uma cultura para as pessoas, mas com as pessoas, com os sujeitos participantes e construtores de uma sociedade que os represente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação popular. Cultura popular. Movimentos de educação e cultura popular. Sujeitos.

ABSTRACT

EDUCATION, POPULAR CULTURE AND YOUNG AND ADULT EDUCATION

The attention to the richness of cultural experiences present in the multiple identities of young and adults is the basis of education and popular culture movements; which emerged in Brazil in the 1960s. The incorporated concepts, the objectives and the action plans proceeded in the *Movimento de Cultura Popular* (MCP); the *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*; the *Movimento de Educação de Base* (MEB) and the *Centro Popular de Cultura* (CPC)

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. E-mail: clarice_fae@yahoo.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: leonciogsoares@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: anandasilva1979@gmail.com

with the objective to delineate the education and popular culture in different contexts and their contribution to the youth and adults education. This study concluded that the contributions of history, brought to light in the references of the 1960s, indicate the need for an openly liberating popular culture work; no longer thought of as a culture for people, but with people, with the participating subjects and creators of a society that represents them.

Keywords: Young and Adult Education. Popular education. Popular culture. Movement of education and popular culture. Subject.

RESUMEN

EDUCACIÓN, CULTURA POPULAR Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La atención dada a la riqueza de las experiencias culturales presentes en las múltiples identidades de jóvenes y adultos es la base de los movimientos de educación y cultura popular que surgieron en Brasil en la década de 1960. Los conceptos asumidos, los objetivos y los planes de acción desarrollados dentro del *Movimento de Cultura Popular* (MCP); la campaña *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*; el *Movimento de Educação de Base* (MEB) y el *Centro Popular de Cultura* (CPC) con el objetivo de delinear la educación y la cultura popular en diferentes contextos y su contribución a la educación de jóvenes y adultos. Se concluye que las contribuciones de la historia, traídas a la luz de las referencias de la década de 1960, indican la necesidad de un trabajo de la cultura popular que se asume liberador, que ya no se considera como una cultura para las personas, sino con personas, con sujetos participantes y constructores de una sociedad que los representa.

Palabras clave: Educación para Jóvenes y Adultos. Educación popular. Cultura popular. Movimiento de educación y cultura popular. Sujetos.

Introdução

Você quando anda, anda com a sua cultura. (FREIRE, 2003, p. 341).

Educação Popular ou Cultura Popular, com ou sem estes nomes, foi e continua sendo um trabalho que abrange os sujeitos das classes populares “compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’” (BRANDÃO, 2002a, p. 142, grifo do autor).

O objetivo deste artigo é construir uma base de conceitos sobre educação e cultura popular.¹ Para a sua concretização, foi necessária

uma imersão nos principais movimentos de educação e cultura popular que eclodiram no Brasil na década de 1960, destacando as propostas desenvolvidas no interior de quatro deles: Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base (MEB) e Centro Popular de Cultura (CPC).

A atenção à riqueza das experiências culturais que formam as múltiplas identidades dos

pesquisa buscou analisar o trabalho educacional e cultural desenvolvido em duas escolas distintas relacionados às expressões da vida de quem é das camadas populares. O objetivo foi identificar o envolvimento dos estudantes jovens e adultos em atividades culturais de diversas naturezas, vinculadas aos seus saberes e às suas culturas.

jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de fundamental importância para construir um currículo “com” os educandos – e não “para” os educandos. Estabelecer um diálogo entre as necessidades e as demandas educacionais e culturais é um aspecto basilar para desenvolver o respeito às especificidades dos sujeitos que compõem a EJA.

Alguns autores foram essenciais para a elaboração deste artigo. Freire (1967, 1987), contribuindo para entender os sujeitos jovens e adultos. Brandão (2002a), Fávero (2006) e Paiva (2003), no que diz respeito ao pressuposto de que há um legado da Educação Popular na história da EJA. Barcellos (1994), Cortez (2005), Fávero (1983), Góes (1991), Gullar (1965), Hollanda (1980), Rosas (1986) e Wanderley (1984), para a imersão aos movimentos de Cultura e Educação Popular da década de 1960. Streck e Esteban (2013) com a investigação do cotidiano da escola pública na perspectiva da Educação Popular.

Educação e cultura popular em contextos

A História não repetirá os anos 60 [...]. Assim, o COMO FAZER terá que mudar. Mas, o QUE FAZER será o mesmo [...]. (GÓES, 1991, p. 10).

Revisitou-se a Educação Popular por entender que ela fundamenta a educação de jovens e adultos. Para Brandão e Assumpção (2009), educação popular diferencia-se das demais iniciativas educacionais quando emerge como um “movimento” de trabalho político com as classes populares por meio da educação.

De acordo com Streck e Esteban (2013, p. 7), uma das características fundamentais da Educação Popular é “inserir-se como instrumento pedagógico na sociedade que se movimenta em busca de dignidade, justiça e integridade da vida”. Desta maneira, os lugares da educação popular não são estáticos. “Sendo visceralmente contrária a dogmatis-

ação, ela se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la.” (STRECK; ESTEBAN, 2013, p. 7). Esses autores chamam atenção para a história da educação popular que continua acontecendo com novas visões e novas ferramentas. Por este motivo, o termo Educação Popular, aqui presente, não se refere a um período isolado da história, e sim às possibilidades e os desafios encontrados na atualidade, na qual grupos variados de pessoas e instituições realizam diálogos da educação com o mundo da arte, das festas populares, dos movimentos sociais, dos centros de educação e cultura popular, dentre outros lugares.

Cabe destacar que o conceito Cultura Popular, por sua vez, demandou uma escolha cuidadosa em meio a outros conceitos encontrados. Além de cultura popular, encontramos: cultura do povo; culturas populares; cultura de classe; cultura de massa; arte popular; folclore; patrimônio cultural imaterial; tradições populares; cultura tradicional; religiosidade popular e saber popular. Após avaliá-los e reconhecer que seus significados mais se aproximam do que se afastam, optou-se pela permanência da “cultura popular”. Dadas as convergências, a “cultura popular” é um campo de investigação consolidado que apresenta uma história e um caminho trilhado por autores/atores proeminentes no campo da educação de jovens e adultos.²

Em suas contribuições ao *Dicionário Paulo Freire*, Brandão (2010) afirma que cultura popular não é apenas um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos diferentes estudiosos das tradições populares. Para esse autor, cultura popular é “a palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares” (BRANDÃO, 2010, p. 103). Fávero (1983, p. 23), por sua

² O termo “cultura popular” é usado, entre outros, por Brandão (2002a, 2002b), Fávero (2006), Góes (1991), Paiva (2003), Wanderley (1984).

vez, destaca que é popular a cultura quando “é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, ideais, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época”.

Cultura popular é, portanto, a manifestação do modo de ver, de pensar e de dizer daqueles que pertencem às classes populares. Brandão (2002b) afirma ainda que foi na década de 1960 que surgiu, e por algum tempo floresceu, um tipo relativamente inovador de prática pedagógica. Um trabalho “com” o povo e não “para” o povo:

Conduzido por educadores como Paulo Freire, por cientistas políticos como Carlos Estevam Martins, por políticos de carreira como Miguel Arraes, por religiosos da hierarquia católica e de seu sacerdócio mais avançado com o Pe. Henrique da Lima Vaz, o movimento dos movimentos de cultura popular era também conduzido por artistas, por poetas, como Ferreira Gullar, para quem todo o político do trabalho a fazer não devia destruir o seu sentido profundamente *cultural*. (BRANDÃO, 2002b, p. 68, grifo do autor).

O movimento de educação e cultura popular desenvolveu um trabalho que inseriu no nome de sua ação a palavra “cultura”, diferenciando-se de outras iniciativas do tipo “povo-e-governo” então chamadas “desenvolvimento” (nacional, regional, socioeconômico, integrado), “promoção social”, “organização”, “educação fundamental”. Como afirma Brandão (2002b, p. 37), a palavra cultura, tal como a palavra história, “a tudo amarra e dá sentido”, e para Fávero (2006), os temas “cultura” e “cultura popular” se colocavam entre os mais discutidos e divulgados “nos” e “entre” os movimentos de educação e cultura popular³ do início dos anos 1960.

A cultura popular pode ser melhor apreendida quando avaliados seus conceitos-chave, que passam a ser tratados.

3 De acordo com Soares (2009), no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife (1963), registraram-se 78 instituições presentes.

Conceitos-chave à compreensão de cultura popular

a) Cultura

Brandão (2002b) afirma que a cultura é o mundo que criamos para aprender a viver. Macedo (1988, p. 35) reitera que “a cultura consiste num conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve”. Comparando seu reflexo no lago com o reflexo de uma ave no galho de uma árvore, Brandão (2002b, p. 16) propõe: “eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura. Como um alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver.” Isso exige dele o que dispensa na ave, que voa, retorna ao seu ninho, como um ser que habita um absoluto presente: “requer palavras, códigos complexos de sentidos e de significados, uma linguagem articulada por meio da qual em mim e para os meus outros a sensação e o sentimento aspiram ganhar sentido” (BRANDÃO, 2002b, p. 16).

Cultura é, portanto, a interação do homem com a natureza e as relações que estabelece a partir desse contato. O homem, ao se diferenciar do acontecer dos outros animais, realiza cultura. Cultura essa que representa o processo e o produto do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada. Segundo Brandão (2009, p. 719):

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações

com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte.

Nossos corpos são a natureza transformada nos seres que somos: pessoas. Por este motivo, afirma Laraia (1986, p. 68) que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Cecília Osowski (2010, p. 98-99), quando reflete sobre o que é cultura na obra freireana, ressalta que:

Cultura para Paulo Freire é atividade humana de trabalho que transforma [...]. O homem como um ser de relações está no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que produz, num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite sobreviver. Assim faz a casa, suas roupas, seus instrumentos de trabalho, criando, também modos de relacionar-se com os outros e com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmo.

Para Freire (1967, p. 108), a cultura é como “o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador”. Acrescenta-se ao exposto a observação feita por Chauí (1988) quanto ao uso do singular “cultura”, quando, na opinião da autora, o mais correto seria o plural “culturas”:

Se a cultura for considerada como uma ordem simbólica que exprime o modo pelo qual homens determinados estabelecem relações determinadas com a natureza e entre si e o modo pelo qual interpretam e representam essas relações, a pluralidade cultural permite assinalar a singularidade histórica e social de uma cultura. (CHAUÍ, 1988, p. 122-123).

Para Chauí (1988, p. 123), se mantivermos presente e viva a pluralidade, “poderemos também permanecer abertos para uma criação que

é sempre múltipla, solo de qualquer proposta política que se pretenda democrática”. Ainda em Laraia (1986, p. 87), lê-se que “todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro”. Infelizmente, porém, continua esse autor, “a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo” (LARAIA, 1986, p. 87).

b) Cultura Popular

Brandão (2002b) afirma que existe na cultura brasileira uma cultura dominante e uma cultura dominada. Refletindo condições e modos de vida de classes opostas no interior do processo produtivo, ambas configuram em uma mesma estrutura alienante de valores, símbolos e significados, expressões culturais de representação desigual do mesmo mundo dividido:

Eis porque é possível falar em: ‘arte erudita’ e ‘arte popular’, ‘literatura nacional’ e ‘literatura de cordel’, ‘religião oficial’ e ‘religiosidade popular’. A oposição não é *natural* e não faz parte da essência do ser e do mundo do homem. É o resultado de uma história de divisões, de expropriações, de oposição e da consagração simbólica de tudo isso. (BRANDÃO, 2002b, p. 48, grifo do autor).

Francisco Weffort (1988) indaga-nos como o homem do povo responde aos desafios e estrangulamentos de um desenvolvimento que o alija para as periferias, que o marginaliza de toda e qualquer participação, que lhe elimina as chances de se educar, que o torna simples produtor-produzido, sem condições de usufruir a riqueza que ele cria, e que o manipula em seus íntimos anseios, até mesmo quando se volta para o deus ou os deuses de sua vida. Nos interroga esse autor se este homem do povo resiste, mesmo relegado às margens, fazendo e refazendo aí o seu mundo. “Que sentido político e que força social representa a cultura do povo? Qual sua eficácia possível, latente ou não, no conjunto da vida social e cultural?” (WEFFORT, 1988, p. 10).

É nesse sentido, portanto, que observamos em Paulo Freire (1987) todo seu esforço em apresentar um tensionamento entre oprimidos e opressores. Os primeiros, economicamente explorados, politicamente dominados e culturalmente marginalizados, e os segundos, aqueles que exploram, dominam e marginalizam. No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), Ernani Fiori (1987, p. 10) introduz o pensamento de Freire relacionando cultura e alfabetização, na medida em que “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra”. Freire (1987, p. 17, grifo do autor), assim, justifica o referido livro:

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

É dessa maneira que utilizamos sua frase: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29), para adentrar na necessária “ação cultural para a liberdade”, que em obra homônima, o autor se debruça:

Ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. (FREIRE, 1982, p. 36).

A ação que os anos 1960 viram surgir foi “uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico dirigida à educação vigente, [...] uma também ampla, difusa – e, não raro, confusa – proposta nacional de ‘cultura popular”

(BRANDÃO, 2002a, p. 146, grifo do autor).

Segundo Brandão (2002b, p. 51, grifo do autor), aos olhos dos anos 1960, a cultura popular era a maneira através da qual a cultura do povo, subalterna, pertencente às classes populares, poderia se tornar instrumento de luta política e revolucionária, pois “este é o processo pelo qual as palavras ‘cultura’ e ‘popular’ passam do significar as ‘tradições do povo’, ao traduzir o ‘movimento das classes populares”’. Percebemos, assim, o sentido de luta da cultura popular, contra uma cultura alienada, dominante, de um adversário que reúne o seu poder na imposição de uma cultura erudita, opressora. O autor acrescenta que “também o meio pelo qual a ideia de cultura ganha o sentido de instrumento popular de conscientização, de politização e de organização de classe” (BRANDÃO, 2002b, p. 51).

Fundada em ideologias diversas e associada a “frentes de luta”, movimentos entre reformadores e revolucionários, “cultura popular” surgiu como um corpo de ideias e de práticas questionadoras e renovadoras (BRANDÃO, 2009). Cultura popular significa, portanto, “uma múltipla e diferenciada – mas não desigualada e desigualadora – experiência de criação cultural [...], através de um trabalho que afirmasse a liberdade, negando a possibilidade de domínio de grupos e classes sociais uns sobre os outros” (BRANDÃO, 2009, p. 732).

Nas palavras de Octavio Ianni (1988, p. 136),

As festas juninas, que no meio rural são muito importantes, não são simplesmente uma manifestação da religiosidade popular, ou do catolicismo rural, mas são muito mais do que isto. São festas religiosas e profanas que inclusive dizem respeito ao ciclo sazonal das atividades agrícolas. Nas festas juninas rurais há danças, bailes, cantos, jogos [...]. É provável que haja nas festas juninas uma manifestação autêntica de povo, no sentido de uma população rural que produziu, ao longo do tempo, assimilando inclusive influências portuguesas, toda uma sabedoria das coisas, toda uma maneira de explicar o seu relacionamento entre si, com a natureza, com deus e com o diabo. Além disso, ainda no nível do rural, há um mundo de contos, histórias e

causos, dos vários tipos, relatos e fantasias, que expressam uma tremenda riqueza na maneira de ver, de pensar, de articular o que é o universo social, cultural, natural etc., dessa gente.

Sendo assim, o termo “cultura popular” refere-se às riquezas das expressões da vida de quem é popular e ao movimento de libertação que estas práticas proporcionam. É possível identificar a amplitude da cultura popular nos próprios movimentos desenvolvidos em meados dos anos de 1960 pelo Brasil. Para tanto, destacam-se quatro proeminentes movimentos, de acordo com Fávero (2006), para aprofundamento do ideário da educação e cultura popular.

Os movimentos de educação e cultura popular

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? [...]

Então que podia ser um tipo de educação até fora da escola, sala.

Que fosse assim dum jeito misturado com o de todo-dia da vida da gente aqui.

Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assunto que a gente sente, mas não sabe. Isso? (SOUSA, 1980, p. 197).

Os movimentos ligados à promoção da cultura popular, como indica Paiva (2003), nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas em meio ao processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência com o exterior e sua cultura de elite, buscando a valorização da cultura autenticamente nacional – a cultura do povo – e seu instrumento fundamental – a educação.

Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a trans-

formação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (PAIVA, 2003, p. 258).

Reconhecer as especificidades dos movimentos de educação e cultura popular é evidenciar o que é próprio deste campo, explicitando suas necessidades. Trata-se de realizar o levantamento de peculiaridades e particularidades dos movimentos e extrair a convergência de aspectos que permitiram a eles agirem de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular.

A efervescência de movimentos populares que marcaram a história do Brasil na década de 1960 exige que seja feito um recorte levando em conta os mais expressivos. Segundo Góes (1991), o surgimento no Brasil de movimentos semelhantes é tão intenso que, em setembro de 1963, no Recife, já se reuniam muitas organizações de alfabetização e cultura popular.

Para que seja possível realizar o aprofundamento aqui proposto, optou-se por quatro movimentos gestados no início dos anos de 1960 e interrompidos em 1964 com o golpe civil-militar:⁴ a) Movimento de Cultura Popular, criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma; b) Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, deflagrada em Natal, em 23 de fevereiro de 1961, pela Secretaria de Educação de Natal; c) Movimento de Educação de Base, lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo Federal, em março de 1961; d) Centro Popular de Cultura, criado pela União Nacional dos Estudantes, em abril de 1961.

A reflexão aqui proposta alimenta-se das contribuições desses quatro movimentos, destaca os programas desenvolvidos no interior de cada um deles e analisa como a cultura fez parte de suas prioridades como um “princípio” e não um “fim” dos processos educativos. Portanto, busca-se aqui analisar como a educação

⁴ Exceto o Movimento de Educação de Base (MEB), que se reinventou durante o período militar. Sobre o assunto, conferir Fávero (2006).

popular e a cultura popular podem continuar sendo um caminho fecundo para a formação dos estudantes como partes importantes de um currículo que se propõe a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos.

Busca-se evidenciar o que é próprio da educação e cultura popular, através de quatro pontos: a) Conceitos assumidos; b) Objetivos a alcançar; c) Planos de Ação.

a) Conceitos assumidos

Destaca-se, a partir dos estudos de Osmar Fávero,⁵ os conceitos fundamentais de cultura popular introduzidos pelos movimentos, bem como outros termos a eles vinculados, que se constituíram em suas bases comuns ao serem incorporados nas propostas de ação. Fávero (1983) se vale dos documentos orientadores dos movimentos para tratar dos conceitos assumidos.

Em Fávero (1983, p. 60-61) encontra-se que o CPC parte do entendimento de que a arte é capaz de converter-se em força ativa eficiente e teria potencial para incidir na sociedade, pois, “tal fato constitui, precisamente, a própria condição de possibilidade de toda e qualquer arte revolucionária e é dela que o CPC extrai a razão de ser e o fundamento primeiro de sua existência como entidade artística e cultural de caráter popular e revolucionário”.

Já o movimento de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em tentativa de conceituação, agrega a cultura popular em duas fases. A primeira afirma que a luta interna de libertação está ligada ao sentido de desalienação da própria cultura. Em um segundo momento, seguindo com Fávero (1983, p. 74), “um caráter de luta, que, ao lado da formação de uma autêntica cultura nacional, promove a

integração do homem brasileiro no processo de libertação econômico-social e político-cultural do nosso povo”. De posse da cultura popular, o homem transcende a recepção passiva e passa a ser criador de diferentes manifestações culturais.

O MEB apresenta a cultura popular em seu documento *Notas para estudo*, colocando-a como um fenômeno surgido em sociedades que apresentam desnível cultural onde faz-se necessária ação efetiva de organizações de cultura popular. Tais organizações são assim chamadas, de acordo com Fávero (1983, p. 77-78, grifo do autor), “não porque sejam os ‘sujeitos de uma cultura autêntica do povo’, nem porque levam ‘o folclore ao povo’, mas porque pretendem agir no sentido da superação, pela sociedade, dos desníveis entre os diversos grupos sociais que a compõem”.

O Plano de Ação para 1963 do Movimento de Cultura Popular, afirma, ainda com Fávero (1983, p. 91), que ele “não gera um movimento cultural qualquer” e, sim, “um movimento de cultura popular”. Significa que, do ponto de vista cultural, os interesses do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: “exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.”

b) Objetivos a alcançar

Os objetivos são tratados como instrumentos de trabalho que, junto com os valores que cada movimento adotou, se definem a partir das necessidades da comunidade à qual se destinam, tendo a cultura popular como ponto em comum. De acordo com o Estatuto do MCP, Cap. I, Art. 1º: “Sob a denominação de Movimento de Cultura Popular fica fundada e constituída uma sociedade civil, brasileira, de finalidade educativa e cultural” (MOVIMENTO..., 1986, p. 57). Registrado em 1961, no Cartório do 2º Ofício de Recife, Pernambuco, o documento dispõe os seguintes objetivos:

5 Dirigente do MEB nos anos de 1960, Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF), documentalista e coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA/UFF). Osmar Fávero organizou um acervo digital de educação popular que inclui fontes documentais, relatórios, depoimentos, entrevistas, livros, artigos, e, especialmente, o material didático (cartilhas, livros de leitura, vídeos, fotos, slides, folhetos de cordel, entre outros) que é referência nos estudos de educação e cultura popular.

1- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos; 2- Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo; 3- Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho; 4- Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5- Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular. (MOVIMENTO..., 1986, p. 57).

Paulo Rosas (1986, p. 29) destaca o sentido de mudança da ordem vigente nos objetivos do MCP, através da cultura e da educação:

Como se vê, seus objetivos eram fundamentalmente educativos. Pensava-se que, através da educação, toda uma camada social e injustamente alijada do processo de desenvolvimento social e humano, sem acesso ao sistema de informação e crescimento de seus indivíduos, a não ser de modo bissexto e com o sacrifício de seus valores culturais, pudesse forçar a mudança no sistema econômico e vigente e conquistar aquilo a que tinha direito. Pensava-se que tal objetivo jamais seria alcançado através dos modelos convencionais de educação formal. A educação popular, esperava-se, seria o caminho a seguir.

De forma semelhante, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, iniciada em 23 de fevereiro de 1961, pelo então Prefeito de Natal, Djalma Maranhão, centrou-se na educação popular. Segundo Cortez (2005, p. 19), o “objetivo era promover a alfabetização, não apenas das crianças em idade escolar, mas também de jovens e adultos”. Nas palavras da autora, a Campanha tinha “2.974 alunos matriculados em escolinhas que funcionavam em locais cedidos pela comunidade local como igrejas, sindicatos e casa oferecida voluntariamente pelo proprietário” (CORTEZ, 2005, p. 19).

Góes (1991) relata o quadro de analfabetismo da época, afirmando a urgência e a necessidade da explosão de movimentos como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, pois, tratando-se do índice de analfabe-

tismo na população acima de 14 anos, “o mais alto era o Nordeste (59,97%) e, em Natal, o Censo de 1960 revelara a existência de 60.254 analfabetos, cifra possível de ser decomposta em 35.810 crianças e 24.444 adultos” (GÓES, 1991, p. 69).

Neste sentido, Cortez (2005, p. 215) afirma que

A Campanha tinha como prioridade absoluta a alfabetização de todas as crianças em idade escolar e de todos os adultos não alfabetizados, cuja oportunidade para aquisição das letras lhes havia sido negada. Para atingir tal prioridade era necessário preparar pessoal, isto é, qualificar pessoas para exercerem a tarefa de difundir o conhecimento, capazes de ler não apenas a palavra, mas ler o mundo e interpretar a realidade, e não somente isso, mas exercer sobre ela uma crítica reflexiva.

Se o MCP e a Campanha de Pé no Chão preocupavam-se com a educação e cultura popular, os primeiros documentos do MEB, elaborados no início de 1961, indicavam como seu objetivo de “ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada” (MEB, 1965, p. 19 apud FÁVERO 2006, p. 56) seria executado.

Fávero (2006, p. 4) acrescenta uma característica importante do Movimento de Educação de Base:

De todas as experiências citadas, o MEB foi a única que logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural, principalmente no início dos anos de 1960. E foi o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja.

Sob o manto da igreja, o MEB reestruturou as estratégias de ação visando realizar os seguintes objetivos:

a) executar naquelas áreas um programa intensivo de alfabetização, educação cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comu-

nidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do país; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade. (MEB, 1965, p. 23 apud FÁVERO, 2006, p. 56).

Vale lembrar que o MEB iniciou suas atividades de educação pelo rádio nas arquidioceses de Natal e Aracajú, quando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano nacional, mediante o qual o Governo Federal forneceria os recursos necessários (WANDERLEY, 1984). Sobre os motivos que teriam levado o governo a aceitar a proposta da Igreja, observam-se várias interpretações:

Uma primeira giraria em torno da estratégia típica da política populista, visando fortalecer o novo governo que não dispunha de uma máquina eleitoral própria – ou seja, ampliar o contingente eleitoral. Uma segunda suporia o já mencionado cuidado particular com o setor de educação, acrescido do desejo de responder a apelos da UNESCO para campanhas de alfabetização e a apelos de educadores nacionais. A terceira procura restringir o poder político das oligarquias rurais. [...] E a quarta, também dentro da estratégia populista, suporia a intenção de controlar ideológica e organizacionalmente as massas rurais, que estavam sob o assédio de grupos de esquerda e que tentavam mobilizar e organizar o campo. (WANDERLEY, 1984, p. 49).

Entretanto, esse autor destaca que havia por parte da Igreja Católica a tradicional preocupação com a área da educação e com trabalhos de ação social e promoção humana de populações desassistidas que não podem deixar de ser considerados quando se analisa a ação do MEB

Os objetivos do CPC da UNE estão presentes no documento *Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura*, redigido em março de 1962, que discorre sobre a “Arte Popular Revolucionária”:

O CPC não poderia nascer, nem se desenvolver e se expandir por todo o país senão como momento de um árduo processo de ascensão das massas. Como órgão cultural do povo, não

poderia surgir antes mesmo que o próprio povo tivesse se constituído em personagem histórico, não poderia preceder o movimento fundador e organizativo pelo qual as massas se preparam para a conquista de seus objetivos sociais. (HOLLANDA, 1980, p. 127).

Hollanda (1980) extraiu do referido documento a posição assumida pelos membros do CPC: “considerando as ‘próprias perspectivas revolucionárias’ que se apresentam ao ‘homem brasileiro’, o Manifesto postula o engajamento do artista e afirma que ‘em nosso país e em nossa época, fora da arte política não há arte popular’” (HOLLANDA, 1980, p. 17).

Gullar (1965, p. 4) afirma que “pode-se perceber como se coloca para o poeta, como para o autor teatral, para o cineasta, como para o novelista, o problema da criação artística, no âmbito da cultura popular”, e complementa,

Nesse ponto, deve-se acentuar a importância que tem desempenhado, na vida cultural brasileira, o movimento universitário, cujo centro de irradiação é a União Nacional dos Estudantes. O papel da UNE se realiza, não só através do impulso que dá aos Centros Populares de Cultura, que hoje se multiplicam pelo país inteiro, mas também através dos seminários que organiza, das publicações e das campanhas públicas de esclarecimento do homem da rua e da própria massa estudantil. (GULLAR, 1965, p. 6).

De modo geral, os movimentos destacam o papel do escritor, do cineasta, do pintor, do professor, do estudante, do profissional liberal etc. como cidadãos diretamente responsáveis, como os demais trabalhadores, pela sociedade que ajudam a construir diariamente.

c) Planos de ação

O alcance dos movimentos de educação e cultura popular pode ser melhor apreendido quando se observam os planos de ação alinhados aos conceitos assumidos e aos objetivos traçados.

No documento MCP/Plano de Ação para 1963, item 4, são anunciados dois meios para a concretização das ações do movimento: um voltado para dentro e outro voltado para fora.

Os meios voltados para fora subdividem-se em meios diretos e indiretos:

1. Meios diretos: a) desenvolver atividades formativas incidentes sobre os seguintes níveis da experiência humana, intelectual, profissional, político, artístico, social, recreativo, esportivo e organizativo; b) desenvolver atividades informativas que interessem e motivem a comunidade nas atividades desenvolvidas pelo movimento. 2. Meios indiretos: a) criar, nas organizações integrantes do movimento popular, núcleos de cultura popular constituídos e ativados pelos próprios membros dessas organizações; b) desenvolver atividades capazes de articular aspirações culturais não organizadas que estão na origem de futuros grupos de ação cultural popular; c) assessorar técnica, cultural e materialmente os núcleos culturais populares autogeridos; d) elevar cada atividade à condição de campanha, criando para tanto os incentivos necessários a que as forças populares assumam como suas iniciativas particulares originalmente no interior do movimento; e) aprofundar o caráter popular das campanhas de iniciativa governamental; f) generalizar, para todos, as iniciativas partidas de um ou poucos grupos populares. (MOVIMENTO..., 1986, p. 54-55).

Rosas (1986, p. 30-31) indicou algumas ações significativas do movimento que, com menos de três anos em atividade, acumulou:

201 escolas, com 626 turmas; 19.646 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos; uma rede de escolas radiofônicas; um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de tapeçaria, tecelagem, cerâmica, cestaria, cartonagem, fantoches, pintura, desenho, estamparia, modelagem, gravura e escultura (destinado principalmente a especializar o professorado do próprio MCP); 452 professoras e 174 monitores, ministrando o ensino correspondente ao primeiro grau, supletivo, educação de base e educação artística; uma escola para motoristas-mecânicos; cinco praças de cultura; as praças em tela levavam ao povo local biblioteca, teatro, cinema, tele-clubes, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física; Centro de Cultura Dona Olegária, no Poço da Panela, em colaboração com a Paróquia de Casa Forte, com tele-clubes, cursos de corte e costura, alfabetização e educação de base; círculos de cultura; galeria de arte;

conjunto teatral, tendo encenado as seguintes peças: 'Chapeuzinho Vermelho', de Paulo Magalhães; 'Um menino nos foi dado', de Dom Marcos Barbosa; 'A derradeira ceia', de Luiz Marinho; 'Julgamento em Novo Sol', de Nelson Xavier, Boal, Trevisan, Caruso e Benedito Araújo; e a 'Volta do Camaleão Alface', de Maria Clara Machado.

A experiência da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler é descrita por Góes (1991) em oito fases: As Escolinhas; Os Acampamentos Escolares; O Ensino Mútuo; As Praças de Cultura; O Centro de Formação de Professores; A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão; A interiorização da Campanha e A escola brasileira construída com dinheiro brasileiro.

Dentre os Programas Culturais disponibilizados pelo autor, destacamos: Folclore/Museu/Arte Popular C. Cascudo; I Seminário Educação Cultura Município de Natal (1961); Praça de Cultura (Parque infantil/Quadra esportiva/Biblioteca/Concha Acústica/Galeria de Arte/Debates/Radio-difusão/Cinema/TV) e I Congresso de Cultura Popular / Teatrinho do povo (1963) (GÓES, 1991).

Fávero (2006, p. 9) expõe as ações do MEB, afirmando, primeiramente, a hipótese de que "pelo compromisso assumido com o povo e pela dimensão política decorrente desse compromisso, a prática educativa do MEB converteu-se numa original pedagogia da participação popular". São elas: Sistema radioeducativo; Material didático; Animação popular e Formação de quadros.

As escolas radiofônicas do MEB foram, na sua primeira fase, o instrumento básico de ação, pois havia no país "escolas radiofônicas atendendo à escolarização da população jovem e adulta, desenvolvendo um conteúdo de alfabetização (leitura, escrita e cálculo) ao qual se somavam alguns conhecimentos de saúde, de agricultura, de vida associativa, de religião" (FÁVERO, 2006, p. 130). O material didático foi uma preocupação de se elaborar conteúdo específico para os adolescentes e adultos diferenciando-os do tratamento dado

às crianças. No caso do MEB, a elaboração de material próprio acontece após o 1º Encontro Nacional de Coordenadores, em 1962. Por fim, o essencial da animação popular era a mobilização e a organização das camadas populares por meio do plano de ação em torno da conscientização e da politização, visando transitar da consciência individual para a consciência de classe.

No item que corresponde às atividades realizadas e em desenvolvimento do Relatório do CPC, são apresentadas:

a) Atuação para os grupos sociais: Campanha pela Reforma Universitária; UNE Volante; Esclarecimento popular (setembro-outubro de 1962); Mobilização da intelectualidade. b) Atuação com os grupos sociais: A UNE tem dois instrumentos de ação de cultura popular: O CPC e a Campanha de Alfabetização, organismos estes que, embora autônomos, trabalham intimamente vinculados. [...] Teatro; Seminário de Dramaturgia; Cursos; Livros; Cordel – Folhetos de feira; Reportagem; Televisão; Rádio; Imprensa; Música; Discos; Cinema; Divulgação e propaganda. (BARCELLOS, 1994, p. 441-456).

Ainda segundo o relatório do CPC, a atuação com os grupos sociais é considerada a essência do movimento, pois “é o povo mobilizado em suas vanguardas, criando seu núcleo, aprendendo e ensinando a tornar ação social, a tornar concretos seus conhecimentos do mundo pela prática transformadora” (BARCELLOS, 1994, p. 446). O documento dispõe ainda sobre algumas ações do CPC como a Campanha pela Reforma Universitária, a UNE Volante, o Esclarecimento popular e a Mobilização da intelectualidade.

As especificidades dos movimentos de educação e cultura popular detalhados acima nos mostram que assumir uma relação entre educação e cultura popular torna-se instrumento quando o assunto é democratizar os meios de ascensão dos grupos populares. Seus conceitos, objetivos e planos de ação demonstram os caminhos almejados para que os atores sociais, homens e mulheres do povo, tornem-se responsáveis pela própria libertação.

Considerações finais

[...] descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação.

Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir. (FREIRE, 1979, p. 38).

Quando andamos, andamos com a nossa cultura. Ao entrar na discussão em torno da bagagem cultural que cada pessoa carrega ao longo da vida e analisá-la à luz dos movimentos de educação e cultura popular desenvolvidos nos primeiros anos de 1960, nota-se que ela não pode ficar de fora da educação nem dos debates a respeito da participação de jovens e adultos no próprio processo educativo, como sugere Paulo Freire. Reconhecer a cultura do outro é também democratizar a educação. A inserção da cultura popular no interior de propostas pedagógicas promove valorização e respeito a toda experiência social. Tal inserção esteve presente nos movimentos de educação e cultura popular como o MCP, CPC, MEB e a Campanha de Pé no Chão. O conjunto de ações propostas por eles com base na cultura popular leva-nos a concluir que educação popular diz respeito a reconhecer princípios, concepções, fundamentos e valores advindos do pressuposto de que a educação pode ser construída por meio do diálogo e da valorização da cultura popular, aliados às dimensões política e à promoção da emancipação dos homens e das mulheres.

Nos objetivos dos movimentos de educação e cultura apreende-se que não é possível um trabalho de cultura popular desligado do processo de conscientização. Por este motivo Brandão (2009) afirma que as propostas dos movimentos de educação popular dos anos 1960 redimensionam o valor original da cultura popular. Neles há experiências diferenciadas que negam “a possibilidade de domínio de grupos e classes sociais uns sobre os outros” (BRANDÃO, 2009, p. 732).

Pode-se perceber com Esteban e Tavares (2013, p. 299, grifo do autor) que nos “interstícios da história oficial, nos diferentes

cotidianos que se constroem à margem das práticas hegemônicas e uniformizantes, longe do controle e da regulamentação da *inclusão degradada*, desenham-se projetos escolares potentes e afirmativos”. Para esses autores, seria uma forma de negar o que comumente a escola pública tem sido: uma escola pobre para os pobres. O fato de direcionar o olhar para a educação e cultura popular desenvolvida nos anos de 1960 muito se deve às raízes que a educação de jovens e adultos tem nesse campo. Partindo desse pressuposto, muitas práticas atuais em EJA chegam a confundir “eventos culturais” e “eventos de cultura popular”. Pelo acima exposto, algumas palavras de ordem são importantes para caracterizar o segundo evento, como “conscientização”, “libertação”, “politização” que não necessariamente estão presentes nos eventos culturais

Cabe ressaltar que ainda é chegada a hora de fazer com que as culturas ditas também subalternas, oprimidas, alienadas ou dominadas não apenas falem de si e de seus mundos, mas, sim, utilizem de seus contos e cantos para dizer algo de modo crítico a respeito de sua condição social e transponham para um plano político “aquilo que até então havia sido estudado e compreendido como apenas residualmente ‘cultural’” (BRANDÃO, 2009, p. 731, grifo do autor). A lição que os movimentos de educação e cultura popular deixam é que todo trabalho assumidamente cultural e de luta política não aconteceu de forma isolada. Envolveu pessoas e grupos, como políticos, artistas, militantes cristãos, intelectuais, estudantes universitários, juntos com o povo. Afinal, os objetivos dos movimentos centram a cultura e a educação popular no cerne da ação de modo a permitir a participação dos homens e das mulheres.

Uma educação não mais pensada “para” as pessoas, mas “com” as pessoas. “Com” os sujeitos participantes e construtores de uma realidade na qual se reconhecem. Sabemos que alguns caminhos já estão sendo trilhados em várias iniciativas, através de debates entre educadores, gestores e educandos; documen-

tos que abordam a cultura; investimentos em visitas a espaços externos à escola, festas juninas, mostras culturais e atividades diversas, como grupos de dança, oficinas de contação de história, grupos de teatro, palco, luz, “respeitável público”, são exemplos preciosos de ver a cultura associando-se com a educação.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, Jalusa. **CPC da UNE: uma história de paixão e consciência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Diário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 103-107.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura do povo e autoritarismo das elites (texto-base). In: VALLE, Edênio; QUEIROZ, José J. (org.). **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1988. p. 119-134.
- CORTEZ, Margarida J. **Memórias da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”**: reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: Editora da UFRN, 2005.
- ESTEBAN, Maria T.; TAVARES, Maria T. G. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular, lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-307.
- FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB** –

- Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 05-11.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Paulo Freire. *In*: SILVESTRE, Edney. **Contestadores: entrevistas notáveis**. São Paulo: Francis, 2003.
- GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964: uma escola democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GULLAR, Ferreira. **Cultura posta em questão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1965.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e deslumbre – 1960/1970**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- IANNI, Octavio. Cultura do povo e autoritarismo das elites (texto-comentário). *In*: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (org.). **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1988. p. 134-140.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- MACEDO, Carmen Cinira. Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. *In*: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (org.). **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1988. p. 34-39.
- MOVIMENTO da Cultura Popular: Memorial MCP 26 anos. Recife: Movimento de Cultura Popular/Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2003.
- PINHO, Clarice Wilken. **Educação e cultura popular nas propostas escolares de EJA - Educação de Jovens e Adultos: um estudo em duas escolas de Belo Horizonte**. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.
- ROSAS, Paulo. O Movimento de Cultura Popular – MCP. *In*: **Movimento da Cultura Popular: Memorial MCP 26 anos**. Recife: Movimento de Cultura Popular/Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. p. 19-36.
- SOARES, Leôncio J. G. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. *In*: SOARES, Leôncio J.G.; FÁVERO, Osmar (org.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009. p. 15-30.
- SOUSA, Antônio Cícero. Posfácio. *In*: BRANDÃO, Carlos R.; BEZERRA, Aída (org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 197-198.
- STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular, lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- WANDERLEY, Luiz E. W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- WEFFORT, Francisco C. Nordestinos em São Paulo: notas para um estudo sobre cultura nacional e cultura popular. *In*: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (org.). **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1988. p. 13-23.

Recebido em: 15/11/2019
Revisado em: 24/05/2020
Aprovado em: 08/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

INSTRUIR, MORALIZAR E CIVILIZAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA BAHIA: ESTRATÉGIAS DAS CAMPANHAS DE SANEAMENTO E EDUCAÇÃO RURAL DE 1918 E 1952

*Gilmário Moreira Brito (PPGEduC/UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0001-9349-1993>

*Eliene Rodrigues Ramos (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0003-4308-8471>

RESUMO

O presente artigo discute as concepções políticas das campanhas de saneamento e educação destinadas aos sertões e zonas rurais da Bahia, implantadas, respectivamente, pela Liga Pró-Saneamento, instituída em 1918, e a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952. Examina conceitos de saneamento, educação rural e instrução usados, por esta última, como estratégias para modificar modos de viver e produzir de moradores rurais tendo em vista inseri-los, no contexto de 1950, nos mercados nacional e internacional. A pesquisa recorreu à produção bibliográfica de Neiva e Penna (1999), Penna (1923), Santos (1985, 1998), Williams (1989), Brito (1999), Lima e Hochman (2000), Hochman e Armus (2004), Stepan (2004), Hochman (2005), Mariani (1957), Hall (1950a, 1950b), Souza (2009), Monarcha (2009) e Ramos (2017), bem como a artigos e relatos publicados na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER), cujos propósitos eram moralizar e civilizar moradores de zonas rurais para o desenvolvimento da Bahia.

Palavras-chave: Liga Pró-saneamento. Campanha Nacional de Educação Rural. Moralizar valores. Desenvolvimento da Bahia.

ABSTRACT

INSTRUCT, MORALIZE AND CIVILIZE FOR THE DEVELOPMENT OF BAHIA: STRATEGIES OF THE SANITATION AND RURAL EDUCATION CAMPAIGNS OF 1918 AND 1952

The present paper discusses the political conceptions of the sanitation and

* Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Titular da Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) - Campus I. Líder do Grupo de Estudo Educação, História, Cultura e Linguagens (GHCEL). E-mail: gilmariobrito@gmail.com

** Doutoranda em Educação e Contemporaneidade Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). E-mail: elioram@gmail.com

education campaigns destined to the backlands regions and rural zones of Bahia implemented, respectively, by the Pro-Sanitation League instituted in 1918 and the National Campaign of Rural Education in 1952. It examines concepts of sanitation, rural education and instruction, used by the latter as strategies for modifying rural dwellers' ways of living and producing to insert them in the context of 1950 in the national and international markets. The research used the bibliographic production of Neiva and Penna (1999), Penna (1923), Santos (1985, 1998), Williams (1989), Brito (1999), Lima and Hochman (2000), Hochman and Armus, Stepan (2004), Hochman (2005), Mariani (1957), Hall (1950a, 1950b), Souza (2009), Monarcha (2009) and Ramos (2017), as well as articles and reports published in RCNER magazine whose purposes were to moralize and civilize rural dwellers for the development of Bahia

Keywords: Pro-sanitation league. National Campaign of Rural Education. Moralize values. Development of Bahia.

RESUMEN

INSTRUIR, MORALIZAR Y CIVILIZAR PARA EL DESARROLLO DE BAHIA: ESTRATEGIAS DE LAS CAMPAÑAS DE SANEAMIENTO Y EDUCACIÓN RURAL DE 1918 Y 1952

El presente artículo discute las concepciones políticas de las campañas de saneamiento y educación destinadas a los sertões y zonas rurales de Bahia implantadas respectivamente por la Liga Pro-Saneamiento instituida en 1918 y la Campaña Nacional de Educación Rural en 1952. Examina conceptos de saneamiento, educación rural e instrucción usados, por esta última, como estrategias para modificar modos de vivir y producir de moradores rurales con el fin de insertarlos, en el contexto de 1950, en los mercados nacional e internacional. La investigación recurrió a la producción bibliográfica de Neiva y Penna (1999), Penna (1923), Santos (1985, 1998), Williams (1989), Brito (1999), Lima y Hochman (2000), Hochman y Armus (2004), Stepan (2004), Hochman (2005), Mariani (1957), Hall (1950a, 1950b), Souza (2009), Monarcha (2009) y Ramos (2017), como a artículos y relatos publicados en la revista RCNER cuyos propósitos eran moralizar y civilizar a los residentes de las zonas rurales para el desarrollo de Bahía

Palabras clave: Liga Pro-saneamiento. Campaña Nacional de Educación Rural. Moralizar valores. Desarrollo de Bahía.

Introdução

Autoridades sanitárias relacionadas à Fundação Osvaldo Cruz e à Fundação Rockefeller no Rio de Janeiro e na Bahia planejaram e instituíram em 1918 um processo de intervenção nos sertões da Bahia para implantação da educação sanitária, conforme foi verificado no processo de levantamento, sistematização de fontes e informações para a elaboração deste estudo.

Na década de 1950, deu-se a instalação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) na Bahia, cuja finalidade era promover a educação de moradores do meio rural, orientada por três fundamentos: o saneamento, a educação agrícola e a instrução. A CNER justificava sua intervenção como medida voltada para a promoção da “mudança da paisagem humana

e física” das comunidades rurais. Todavia, mais do que mudanças no espaço físico movidas pela intervenção humana, a CNER promoveu ações e desenvolveu estratégias pedagógicas que objetivavam realizar transformações no território, nas relações de trabalho e de produção que pretendiam estabelecer com a região.

Indícios de aproximações e afastamentos entre as campanhas da liga pró-saneamento e a CNER relacionados aos objetivos, às perspectivas políticas e culturais, às concepções de educação e de saneamento referentes às diferentes conjunturas de 1918 e 1950 são observados. As diferentes expectativas giravam em torno dos contextos das relações firmadas entre os poderes estadual e federal para a realização do saneamento e da educação como pressupostos para alcançar as referências de progresso, civilização, modernização e desenvolvimento.

Na década de 50 do século XX, mais de trinta anos depois, o propósito de sanear zonas rurais da Bahia e de outros estados do país é retomado pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que estabeleceu a estratégia de implantar em comunidades rurais atendidas um padrão de higiene semelhante àquele estabelecido para os centros urbanos. Para tanto, justificava que as comunidades rurais foram acometidas por enfermidades provenientes da falta de saneamento, carência que tornava necessário o estabelecimento de um padrão de higiene que deveria ser assimilado e seguido por seus moradores.

Organização dos serviços de saúde e educação nas zonas rurais da Bahia em 1918 e 1950: requisitos para civilização, modernização e progresso

A utilização da concepção de saneamento rural, um dos fundamentos da Liga Pró-Saneamento e da Campanha Nacional de

Educação Rural, está diretamente ligada à proposta de reafirmar a construção de uma nova identidade do país inserida nos projetos de modernização e progresso e do nacional desenvolvimentismo, que buscavam afirmar estas noções nos pressupostos de três conceitos fundamentais, quais sejam: sanitarismo, higienismo e eugenia. O sanitarismo é a adoção de medidas profiláticas voltadas para identificar ocorrências de doenças que podem ameaçar a manutenção da saúde pública e individual; inserido em uma política direcionada para o higienismo, que, de acordo Houaiss (2009), é uma especialização da Medicina que visa a preservação da saúde mediante o estabelecimento das normas e preceitos para prevenir doenças e a educação voltada para disciplinar os hábitos que conduzem ao bem-estar e à saúde. Segundo Stepan (2004), a eugenia, ciência que explica “o aprimoramento racial”, no Brasil assume explanação sociológica para afirmar que os problemas de crime e responsabilidade legal eram intimamente vinculados à questão racial. A esse respeito Stepan (2004, p. 345) considera que “sanear era eugenzar, visto que os cientistas brasileiros se preocupavam em analisar conflitos familiares, educação sexual, exames e atestados nupciais”. Nesse sentido, as concepções de saneamento e de eugenia estavam intimamente associadas ao pensamento higienista que recomendava o combate rigoroso de hábitos e costumes praticados em larga escala, pela maioria da população do país, que, neste período, ainda habitava, de forma predominante, em propriedades rurais. Nesse contexto, a campanha visava estabelecer normas e padrões de limpeza corporal e étnica voltados, supostamente, para prevenir doenças e preservar a saúde dos moradores da zona rural. Esta concepção médico-higienista, formulada à sociedade brasileira como requisito fundamental no processo de construção nacional, era compartilhada por intelectuais e diferentes atores sociais envolvidos no debate sobre natureza, doença e raça.

Apesar da atenção sanitarista direcionar-se às áreas litorâneas do país, notadamente às cidades emergentes e mais urbanizadas, de acordo com Santos (1998), no final da década de 1910, a Bahia recebeu aportes das novas políticas da Nação para o setor da saúde pública, tendo em vista as reprováveis condições de saúde das populações da zona rural, principalmente do sertão e de áreas da região do Rio São Francisco.

Citando informações dos relatórios da comissão federal elaborados por Neiva e Penna (1999) e Penna (1923) e enviados à diretoria geral de saúde pública, Souza (2009) comenta que os relatos de médicos e de cientistas que percorreram o sertão da Bahia em 1916 indicavam que a população da zona rural do Estado estava abandonada, vítima do rodízio das epidemias e de flagelos endêmicos como a doença de Chagas, a ancilostomíase e a sífilis.

Construções de referências ao sertão como antagônicas ao litoral foram, muitas vezes, utilizadas como sinônimo de pobreza e atraso da zona rural e de seus habitantes. Ao examinar conflitos religiosos e culturais no sertão do São Francisco na Bahia em 1938, Brito (1999, p. 48) identificou que grupos letrados de Salvador publicaram em jornais juízos desqualificadores sobre aquele território porque seus costumes e valores eram diferentes daqueles concebidos por esta categoria, que interpretava como bárbaros os modos de vida e atitudes de moradores do sertão que se expressavam na manifestação de uma cultura religiosa da caatinga.

Os jornais se constituíram em espaços privilegiados de expressão de segmentos urbanos letrados que vislumbravam na capacidade de ler, escrever e compreender códigos e leis a possibilidade de estabelecerem para toda a sociedade os parâmetros de sua cultura, aqui referenciada em noções de saneamento, higienização, educação, moralização, desenvolvimentismo, disciplina e ordem, conceitos de um “processo civilizador” da urbe. Através de relatos na imprensa, agentes letrados das

cidades de Salvador, Petrolina e Rio de Janeiro projetavam imagens do sertão como negação e contraponto dos ideários urbanos. Para construir esta reflexão, recorreremos a Williams (1989), que ajudou a compreender que as relações entre as comunidades humanas do campo e da cidade são frequentemente contrastadas. Percebemos nas relações com o interior do sertão que, em 1938, a maior parte da população era iletrada, vivia na zona rural, sob o domínio patriarcal de poderosas famílias, o que significa a necessidade de atentar para tensões e confrontos inerentes a diferentes modos de vida e de trabalho, valores, concepções de mundo e de luta.

Em outro contexto, a figura do Jeca Tatu é uma caricatura emblemática dessa afirmação. O Jeca foi um personagem criado por Monteiro Lobato, em 1914, como uma representação dos moradores do interior do país, depois de ter observado o comportamento, os costumes e atitudes dos moradores de uma fazenda que herdou do avô no interior paulista a qual muito influenciou em sua obra. Para Azevedo (2012), o Jeca Tatu foi o primeiro lamento que ecoou pelos matos e cidades do Brasil afora. Representando o morador da zona rural nos jornais e revistas, a imagem do Jeca se transformou em uma caricatura que se explica pelo desenvolvimento do pensamento higienista, que seu autor descreve em duas fases. Na primeira fase Monteiro Lobato caracteriza o personagem Jeca Tatu como o “caipira, indolente, imprevidente e parasita, um piolho da terra” (LIMA; HOCHMAN, 2000, p. 321), o responsável por sua condição de vida miserável; mas, na segunda fase, Lobato desloca o problema do atraso na zona rural para as doenças endêmicas. O personagem do Jeca Tatu, que era identificado como “indolente”, volta a figurar no cenário dos meios de comunicação como a personagem que busca uma perspectiva de “superção da mentalidade tradicional de miséria e indigência” (LIMA; HOCHMAN, 2000, p. 321) para tornar-se vítima das doenças e da irresponsabilidade com “a situação de abandono das comunidades

rurais” (LIMA; HOCHMAN, 2000, p. 321). Para Ramos (2017), apesar da metamorfose sofrida, é possível identificar no estereótipo do personagem Jeca Tatu a construção de um emblema que significava a dificuldade de transformação que impedia o país de alcançar a modernização e o progresso. Um personagem composto como ícone de um imaginário, de práticas e costumes coletivos transformados em um símbolo para representar determinados valores, crenças e atitudes que ficaram inculcados na memória dos moradores rurais e urbanos.

Contudo, voltando à questão do saneamento, o morador da zona rural com esse perfil, nos anos 1950, ainda era o objeto das ações educativas promovidas pela CNER, que estava disposta a modificá-lo porque, na sua avaliação, representava um entrave ao desenvolvimentismo e, por isso, exigia modificações.

Para dar conta dos problemas do saneamento nas zonas rurais do Brasil, foi instituída a primeira campanha higienista no Brasil, iniciada em 1916, com atenção especial para os sertões e os interiores considerados como áreas esquecidas do país. Os médicos Belisário Penna e Artur Neiva, pesquisador baiano, financiados pelo Instituto Oswaldo Cruz, realizaram viagens de sondagem e produziram um relatório que forneceu dados para que, em janeiro de 1918, Belisário Penna (1923) publicasse o livro intitulado *Saneamento no Brasil: sanear o Brasil é povoá-lo; é enriquecê-lo; é moralizá-lo*, no qual denuncia as condições de isolamento e abandono das regiões sertanejas. No livro, Belisário Penna (1923) sugere medidas e encaminhamentos para que o Estado assumira o controle do sistema de saúde pública brasileiro, notadamente no que se refere ao combate às endemias, e aponta a necessidade da elaboração de um código sanitário para o Brasil, além da divisão do território nacional em oito zonas sanitárias.

Um mês após a publicação do livro *Saneamento no Brasil*, em fevereiro de 1918, Belisário Penna, em parceria com outros higienistas, instituiu a Liga Pró-Saneamento do Brasil, cujo

patrono era Oswaldo Cruz,¹ potencializando o movimento sanitário para a zona rural com o lema “Sanear o Brasil é povoá-lo, é enriquecê-lo, é moralizá-lo” (PENNA, 1923). Assim, é possível compreender que a preocupação da campanha sanitária não era essencialmente acabar com as enfermidades, objetivava também instituir uma outra moral que promovesse os primeiros acenos em direção às concepções maturadas na década de 1950, da promoção do desenvolvimento como condição necessária para enriquecer o Brasil e, nesse sentido, destaca que o “problema sanitário não é apenas médico e higiênico, é, sobretudo, social, político e econômico” (PENNA, 1923, p. 11). Por isso, os crimes, a miséria e a degradação da população eram considerados como consequências apenas do abandono e da ignorância. Nesse mesmo ano de 1918, o governo federal criou o Serviço de Profilaxia Rural, subordinado à Diretoria de Saúde Pública, sob a direção de Belisário Penna, com o objetivo de combater no âmbito nacional, em parceria com a Fundação Rockefeller,² as endemias mais preeminentes no Brasil: a malária, ancilostomose (ou amarelão ou doença do Jeca Tatu) e a doença de Chagas.

Durante a República Velha havia duas correntes sanitárias, uma eugenista e outra higienista, presentes no pensamento nacionalista. A eugenista preocupava-se em recuperar, no interior do país, as raízes da nacionalidade e a integração do sertanejo ao projeto de construção nacional, buscando êxito para o processo de branqueamento. Stepan (2004) considera que esta aspiração era um tipo “latino” de eugenia porque apontava, como resposta às questões nacionais iminentes, a miséria e a

1 Oswaldo Cruz é reconhecido como fundador da higiene científica no país e considerado precursor do saneamento no Brasil. Criador do Instituto de Patologia Experimental, morreu em fevereiro de 1917.

2 Fundação norte-americana criada em 1913 com a missão de promover estímulo à saúde pública, ao ensino e à pesquisa. No Brasil encontrou uma tradição de pesquisa bacteriológica e deu início às suas atividades no Rio de Janeiro em 1916. As campanhas patrocinadas pela Fundação Rockefeller contra a ancilostomíase e a febre amarela representaram os principais eventos na saúde pública baiana durante a década de 1920.

falta de saúde da população, os cruzamentos “promíscuos”³ ocorridos no Brasil desde os tempos coloniais. Esta concepção identifica que o país havia produzido um povo degenerado, instável, incapaz de desenvolvimento progressivo. A outra corrente de pensamento, a higienista, adotada por Belisário Penna e seguida por outros médicos higienistas, em consonância com o Estado, sonhava com um Brasil moderno, depositava no crescimento e no progresso das cidades brasileiras os sinais da conquista da civilização.

Ainda no contexto da República, Lima e Hochman (2000, p. 314) elaboram a hipótese de que “o movimento pelo saneamento teve um papel central e prolongado na reconstrução da identidade nacional a partir da identificação da doença como elemento distintivo da condição de ser brasileiro”. Nesse sentido, o movimento pretendia adotar medidas sanitárias para combater as doenças que atacavam brasileiros e os identificava como portadores de incapacidade física e moral para assumir a condição de cidadãos, o que impedia o alcance do progresso. A década de 1920 é considerada como a fase de maior politização do movimento sanitário do Brasil. Apesar de a zona rural ser a mais atingida pelas endemias, as políticas públicas na área de saúde se limitavam às cidades e grandes centros urbanos. Conforme Santos (1985, p. 9), “o amarelão atacava 70% da população, 40% eram vítimas da malária e a doença de Chagas atingia 15% da população rural”.

Para enfrentar as endemias, foi criada a Delegacia Nacional de Saúde Pública, que aumentou a atuação do Governo Federal nos limites das capitais, portos marítimos e fluviais, mas também estendia sua preocupação às doenças da população do interior. A região Nordeste foi objeto de ação federal e a Bahia ficou entre os estados assistidos pelas políticas nacionais de saúde. Ao instituir e incorporar, em 1920, a Delegacia Nacional de Saúde Pública, o Mi-

nistério da Educação e Saúde Pública tinha como objetivo organizar administrativamente a educação e a saúde no Brasil, mas, de acordo com Hochman (2005, p. 129), em 1930 “ainda havia o desafio da febre amarela na capital e portos litorâneos, e da malária pelo interior”. Isto significa que, mesmo após dez anos de atuação, a referida delegacia precisava enfrentar as crises de febre amarela e de malária que ainda estavam presentes em centros urbanos importantes do país.

Os serviços de educação e de saúde, oferecidos de forma restrita e precária à população brasileira, eram considerados os dois entraves ao progresso do País, uma vez que, de acordo com Santos (1985), havia inúmeros problemas com as endemias que assolavam a população brasileira e o índice de analfabetismo, em 1920, chegava aos 70%. Esse índice relacionado ao número de analfabetos do País nas primeiras décadas do século XX, um dado que já chamava atenção, será o mesmo encontrado para o estado da Bahia, no final da década de 1950, uma vez que o estado ainda permanecia “na humilhante casa dos 70% de analfabetos, no total da população geral” (BAHIA, 1957, p. 8). Portanto, mais de trinta anos depois, o estado da Bahia permanecia com a mesma estimativa de analfabetos apontada para o Brasil no Censo de 1920. Este fato foi parte da justificativa para ser instituída na Bahia a Campanha Nacional de Educação Rural com o fito de tentar minorar a defasagem educacional.

Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934; três anos mais tarde, em 1937, provavelmente utilizando a proposta sugerida por Belisário Penna na década de 1920, recorrendo à Lei nº 378, de 13 de outubro de 1937 (BRASIL, 1937), realizou a divisão do Brasil em oito zonas sanitárias, dotando cada uma com delegacias regionais de saúde. O estabelecimento das delegacias regionais de saúde possibilitou, na perspectiva de Hochman (2005, p. 137), um “reordenamento da estrutura administrativa da saúde pública que, com sua incorporação em novos formatos

3 O surgimento da eugenia brasileira foi condicionado pela situação racial do país, nação racialmente híbrida, resultado da fusão de indígenas, africanos e povos europeus (STEPAN, 2004).

e conteúdo à agenda oficial do governo, demandou uma nova especialização: o profissional de saúde empregado pelo Estado”. Entendemos que a demanda da “nova especialização” deu início a uma solicitação para a organização de um trabalho conjunto de saúde pública e educação, tendo em vista a necessidade de implantação de um sistema nacional escolar. O perfil e as habilidades requeridas para os novos profissionais de saúde e de educação foram delineando-se lentamente, a partir do final da década de 1930. Quando foi instalada a CNER, na década de 1950, havia uma carência de profissionais técnicos especializados, principalmente professores, para atuar nas Missões Rurais da Campanha.

Durante a gestão de Capanema foram organizados e instituídos os Serviços Nacionais de Educação e Saúde e as Conferências Nacionais de Saúde, cujo objetivo era reunir e discutir nacionalmente a educação. Na primeira Conferência Nacional de Saúde, realizada no Rio de Janeiro, entre os dias 10 e 16 de novembro de 1941, uma das propostas aprovadas foi, segundo Hochman (2005, p. 134), “a manutenção da possibilidade de acordos entre estados e governo federal para que este desenvolvesse diretamente ações de saúde, preferencialmente no combate às endemias rurais”. As preocupações com a saúde da população rural estavam diretamente vinculadas às doenças infectocontagiosas que provocavam perigo à coletividade. Esta inquietação promoveu uma institucionalização mais estruturada da saúde pública e demarcou a atuação do Ministério da Educação e Saúde. A organização do sanitarismo brasileiro no Estado Novo permitiu a consolidação dos cursos de higiene e saúde pública no Instituto Oswaldo Cruz e nas faculdades de Medicina, e o deslocamento de médicos brasileiros para especialização em universidades norte-americanas. Segundo Hochman (2005, p. 138),

O período do Estado Novo, na administração de Gustavo Capanema como Secretário da Educação e Saúde, em particular, organizou, centralizou e profissionalizou a Saúde Pública,

mantendo-a formalmente associada ao ideário de construção da nacionalidade por meio de um Estado forte e autoritário.

As considerações de Hochman (2005) indicam que é sob o comando de Gustavo Capanema, durante o Estado Novo, que se consolida a condução da educação pública como responsabilidade da União e a criação do Sistema Nacional de Educação. Sob a perspectiva do sanitarismo e do higienismo, praticados na década de 1950, a zona rural ainda era considerada como espaço propenso a assimilar os ciclos de doença e pobreza como inerentes a este espaço. Lima e Hochman (2000, p. 314) consideram que havia uma busca por um “projeto modernizador que nos desse garantia de uma sintonia com o progresso” e ainda permanecesse centrado no combate às principais endemias do início da República, a exemplo da ancilostomíase, também chamada de amarelão, que era combatida pelo Serviço de Profilaxia Rural, criado desde 1918 em parceria com a Fundação Rockefeller, mas, ainda em 1952, acometia as comunidades assistidas pela CNER.

Saneamento, instrução e moralização para o desenvolvimento da Bahia na década de 1950: estratégias da Campanha Nacional de Educação Rural

As propostas de intervenção sanitária que foram apresentadas no programa da missão rural da CNER no município de Pinhal, em Minas Gerais, e foram disseminadas em outros estados, continham um plano de atividades publicado pelo Departamento Nacional de Educação que discriminava as tarefas a serem executadas em curto prazo. A principal estratégia do plano de atividades era o combate ao amarelão, nome popular da ancilostomíase, causada pelo parasita *Ancylostoma duodenale* ou *Necatur americanos*, que deveria ser discu-

tido com a comunidade tendo em vista inseri-las nas medidas de prevenção à doença.

De acordo com o livro *Endemias Rurais* (BRASIL, 1968), publicado pelo Ministério da Saúde em 1968, a doença poderia ser contraída de duas formas: na primeira, pelo indivíduo quando anda com os pés descalços, caso em que o verme penetra na pele, migra pela derme para os capilares passando pelo coração, pulmões e intestino delgado, local onde se instala e passa a viver; a segunda forma de contágio é a oral, pela ingestão dos alimentos contaminados porque não foram bem higienizados ou foram malcozidos, facilitando a penetração do verme diretamente no intestino delgado. Os sintomas decorrentes da ancilostomíase são hemorragia, anemia, perda de peso, tosse, lesões na pele e falta de apetite, que ocasionam cansaço e fraqueza generalizada ao indivíduo infectado.

A estratégia educativa, realizada pela CNER, para combater o amarelão consistia no ensino de medidas preventivas e recomendação de tratamento administrado por intermédio do posto de saúde, que também se encarregava de repassar informações para os professores, alunos e sitiantes. As ações para combater a endemia eram compostas pela realização de exame clínico nas crianças, encaminhamento dos afetados pelo verme ao posto de saúde e estabelecimento da semana da verminose, na qual eram realizadas palestras que informavam sobre a doença do amarelão e buscavam esclarecer à população sobre as formas de transmissão, as medidas necessárias para evitá-la, suas consequências e as formas de tratamento.

Para auxiliar e potencializar as estratégias da campanha educativa contra o amarelão foram selecionados profissionais das áreas de saúde, educação e engenharia, denominados de “missioneiros”, denominação que estabelece grande aproximação com o conceito de missionários religiosos. De acordo com Brito (1999), no contexto das décadas de 1940 e 1950, os capuchinhos saíam de Salvador em direção ao interior, aos sertões do estado da

Bahia para ministrar sacramentos e ações sacerdotais direcionadas para evangelizar e estender aos católicos do interior valores e concepções de moral e respeito à Igreja Católica. A exemplo dos religiosos, os técnicos vinculados ao projeto da CNER também faziam visitas domiciliares, realizavam palestras e exibiam filmes educativos para prevenir a ancilostomose, cujos sintomas eram cansaço e fraqueza generalizada que possivelmente dificultavam o trabalho com a terra. Entretanto, a despeito de combater a “doença do Jeca Tatu”, promoviam ações voltadas a um processo civilizatório que combatiam hábitos e costumes de sertanejos não alfabetizados adoecidos, açodando-os a aderir às normas recomendadas por uma educação sanitária dirigida por professores e médicos treinados para realizar esta missão civilizatória.

As principais intervenções nas comunidades, direcionadas à prevenção e ao combate do amarelão, foram a instalação de sanitários, fossas secas, a melhoria das condições de limpeza e a orientação para o cozimento dos alimentos. Estas ações foram realizadas por meio das reuniões com clubes de mães, clubes agrícolas e os pelotões de saúde que atuavam nas escolas primárias. É importante observar que, no interior da Bahia, além do processo de organização comunitária baseado em “clubes”, um conceito de origem inglesa, segundo Ferreira (1999), “Associação de pessoas com o objetivo de promover debates em torno de matéria de interesse comum [...]”, foram utilizados os “pelotões de saúde”, um conceito militar, empregado por instituições da saúde pública para transmitir a formação de novos hábitos de higiene com evidente propósito de desqualificar as tradições, saberes e costumes de moradores da zona rural do Recôncavo e do sertão da Bahia, porque também os consideravam como analfabetos e ignorantes que, como sugere Carvalho (2013), deveriam, mediante uma educação sanitária, assimilar os hábitos de higiene preconizados por ações pedagógicas e médicas instituídas no país desde 1912.

Analisando o açodamento de médicos sanitários, educadores, intelectuais e políticos, Monarcha (2009) considera que havia o ímpeto de recorrer às suas referências científicas e morais para realizar “uma intervenção médica no corpo social para reativar a circulação do fluido da vida do país” e exaltar “a posse do saber dotado de poder de cura dos males que afligiam a nação”. Nesse sentido, o sertão e/ou zonas rurais da Bahia acometidas pelos signos do amarelão, da doença de Chagas e de outras endemias figuram como obstáculos que deveriam ser removidos por meio de ações preventivas e educativas capazes de curar as moléstias para regenerar o corpo doente do país. Ainda segundo Monarcha (2009), o sanitário, como processo de intervenção médica no corpo social, passa a ser tomado pela pedagogia, que argumentava a urgência da reconstrução social pela confiança na educação e na saúde consideradas em si mesmas como o estado de saúde.

Apesar de pouco nítidas, imagens ofuscadas publicadas na Revista da CNER nº 8 (BRASIL, 1959, p. 251) revelam, de acordo com a legenda, a “construção do encanamento de água, proteção do manancial, construção de banheiros públicos e lavadores para roupas na comunidade de Sapucaia”, para demonstrar as intervenções técnicas da “missão rural”. Para ampliar a visibilidade desta “missão”, a CNER recorreu à parceria com a prefeitura de Cruz das Almas a fim de dar ênfase a duas ações: transferência de tecnologias e promoção de mediações pedagógicas com a utilização da mão de obra dos moradores da comunidade de Sapucaia. O propósito era formar trabalhadores da comunidade para se tornarem replicadores destas “ações preventivas”. As intervenções indicam que a campanha sanitária executada na comunidade rural não se restringiu ao combate ao amarelão, mas promoveu eventos relacionados à estratégia de manutenção do modelo sanitário.

É importante deixar claro que o objetivo não era apenas realizar a prevenção das endemias,

mas a obtenção do controle das comunidades rurais. Para King Hall (1950a, p. 8), havia necessidade de “executar um programa amplo de assistência médico-social, fomentar a produção agrícola em escala sem precedentes, modernizar as técnicas de trabalho, desenvolver e aproveitar as fontes de energia, sanear o meio rural”. As recomendações desse autor, realizadas no contexto da proposição e implantação da educação rural, indicam que a CNER pretendia realizar ampla interferência nas comunidades rurais, onde atuava promovendo o fomento à produção agrícola, utilização das fontes de energia, passando inclusive pela modificação da habitação dos moradores, tendo em vista redirecionar o sistema de cultivo, voltado para a subsistência familiar e a comercialização de pequeno excedente nas feiras e mercados locais, para uma produção agrícola em “escala sem precedentes”, voltada para o mercado de consumo do país e do exterior.

Entendemos que a questão sanitária preconizada e ensaiada pela CNER destinava-se à criação de ações profiláticas necessárias à adoção de um modelo produtivo voltado para o mercado consumidor que exigia um padrão sanitário adotado nos Estados Unidos e em países europeus. Isto significa que, no contexto do desenvolvimentismo, já se aprofundava a ampliação e o melhoramento do processo de exportação de mercadorias agrícolas, os *commodities*, o que servia para induzir a uma estratégia mais ampla, de introduzir as zonas rurais em um processo produtivo, um modo de vida, direcionado para o mercado capaz de “fomentar a produção agrícola sem precedentes” (HALL, 1950a, p. 8). Produzir em grande escala para os mercados também indica que haveria ampliação da demanda de produtos e equipamentos agrícolas produzidos pela indústria e fomentados pelo capital financeiro.

A esse respeito, é importante compreender a análise do problema da economia baiana realizada por Clemente Mariani (1977), em 1957, no mesmo período de atuação da CNER. Em sua análise sobre o processo de desenvolvimento

econômico, Mariani (1977, p. 78) considera que, para a Bahia alcançar o progresso firme e contínuo, fazia-se necessário que as lavouras fossem “capazes não somente de proporcionar um maior equilíbrio a sua economia, como, sobretudo, criar uma base de saída para a sua industrialização”. Movido por esta concepção, quando participou da Assembleia Constituinte de 1945, Mariani (1977) propôs, negociou e aprovou duas emendas à Constituição fundidas em uma só na redação final: criar a Comissão do Vale do São Francisco⁴ e destinar 1% da renda tributária da União para elaborar um plano de desenvolvimento para a região do Vale do São Francisco que deveria ser executado durante 20 anos.

Contudo, a preocupação de Mariani (1977, p. 68) com a região era mais ampla, identificava que era necessário resolver com urgência problemas fundamentais, quais sejam, corrigir a calamidade do analfabetismo, debelar as endemias urbanas e rurais, melhorar o miserável padrão de vida das populações e combater a tuberculose, a esquistossomose, as verminoses e a doença de Chagas, entre outras.

A leitura atenta das informações do ensaio indica que o posicionamento adotado por Mariani remonta a sua participação política durante o Governo Dutra, ocasião em que, como ministro da Educação atuou “[...] junto da universidade da Bahia, [...] para a criação de cursos técnicos voltados para as necessidades locais [...] e agiu também para ampliação das escolas técnicas de Salvador” (MARIANI, 1977, p. 92).

Após detalhada análise para “o equacionamento do problema” da economia baiana, apresentou, entre muitas outras, propostas para a educação das quais apresentamos apenas aquelas relacionadas às ações e estratégias utilizadas pela CNER. Mariani (1977) propôs complementar a ação educativa do Estado para construir escolas para o ensino primário, com a manutenção de cursos de adultos para formar capatazes na escola de agronomia; quanto

às modalidades de ensino médio e superior, propôs a ampliação de cursos profissionais de magistério e de cursos técnicos, sobretudo de agronomia, petróleo, geologia, química, mecânica, eletromecânica, entre outros interessantes ao início do desenvolvimento de um movimento industrial. Observamos que Mariani compreendia muito bem a importância de organizar um plano de desenvolvimento baseado na profunda exploração dos recursos naturais, apostando na capacidade de ampliar em escala geométrica a produção agrícola do Estado para servir como indutora da industrialização. Para alcançar esse estágio, em sua concepção, era necessário que moradores das zonas rurais tivessem condições mínimas de saúde e educação agrícola e técnica direcionada para o desenvolvimento da Bahia.

Nesse sentido, é possível observar que as intervenções das missões da CNER orientavam moradores a adotar novas tecnologias no manejo e profilaxia do plantio, e principalmente na construção de habitações das comunidades das zonas rurais,⁵ para substituir as casas de taipa tradicionais do sertão pelas de alvenaria construídas com tijolos, revestidas à base de cal para servir de modelos.

Imagens da Revista da CNER (BRASIL, 1959) comparam os dois tipos da habitação com a finalidade de mostrar ao público leitor a forma como eram realizadas a construção e a reconstrução das casas no âmbito das Missões Rurais da CNER. Ao examinar o argumento apresentado na legenda: “o gosto e a ideia do conforto nas habitações foram se aperfeiçoando ao contato das missões rurais” (BRASIL, 1959, p. 136), é possível perceber que os missionários se esforçaram para demonstrar que, apesar daquelas localidades se situarem distantes dos grandes centros urbanos e não dominarem as tecnologias de construção em alvenaria, era possível adotar os conceitos, modelos e pa-

4 Artigo 29 das disposições transitórias e criação do governo do Presidente Dutra.

5 A Revista da CNER (BRASIL, 1959) inseriu fotografias sobre a reconstrução das casas das zonas rurais que assistia, mas não foi possível uma boa reprodução das imagens que demonstram os dois tipos de habitação.

drões de construções das casas recomendados e adquiridos nas cidades para perceberem o que significa o “gosto e a ideia de conforto nas habitações” (BRASIL, 1959, p. 136).

Sendo assim, exemplares das construções orientados, possivelmente, por engenheiros das “missões” tinham objetivos claros: mostrar que as edificações e as tecnologias das casas de taipa eram precárias; mesmo que fossem adaptadas às condições de temperatura e luminosidade dos sertões, eram consideradas singelas e rústicas porque oriundas de saberes de moradores da zona rural. Assim, é possível depreender que os construtores usavam a tecnologia da alvenaria tanto para demonstrá-la como superior, porque atendia a um padrão estético largamente utilizado nas cidades, quanto para gerar uma ação educativa com pretensões de ensinar noções de ordenamento espacial à comunidade.

Nessa perspectiva, as referidas imagens divulgadas na revista da CNER (BRASIL, 1959) pretendiam comparar as construções para distinguir as casas de taipa⁶ daquelas de alvenaria.⁷ Para dar destaque ao último modelo, a CNER providenciou a edificação de Centros Sociais de Comunidades com paredes de alvenaria e cobertos por telhas de argila ou cerâmica, nas áreas assistidas na Bahia, mobilizando a participação de moradores através do sistema de mutirão, envolvendo-os no modelo de construção para ampliar o efeito de demonstração.

As atividades de construção de casas e centros cumpriam vários propósitos, quais sejam: repassar novas tecnologias de construção a serem apropriadas de forma coletiva, em mutirão, por moradores da zona rural e destinar o centro social, um equipamento, para o uso comunitário para servir de padrão.

Com esse propósito, foi instalado o centro social do distrito de Cachoeirinha, no município

de Senhor do Bonfim, na Bahia. De acordo com relatos da missão rural, a construção

[...] obedece a todos os bons requisitos, estando bem situada, em local alto e arejado, com excelente vista, dando frente para a linha férrea, situada a 150 metros de distância; esse espaço é destinado ao plano de arborização e jardinagem. O salão oferece boa iluminação, pois consta de 6 janelas, sendo 4 laterais e 2 na frente, e 5 portas, das quais uma na frente, duas atrás (no fundo) e 2 que dão acesso aos cômodos laterais; estes também possuem janelas. (BRASIL, 1959, p. 37).

Tais construções deviam servir de referências às outras edificações habitacionais, que consistiam em um salão com 6m X 9m, ou seja, 54m² e boa iluminação, no qual eram realizados os festejos e as reuniões dos clubes existentes na comunidade. Dois outros cômodos abrigavam um ambulatório médico e um posto de venda de produtos agrícolas. A sede do centro social da comunidade era uma referência às novas construções escolares e habitacionais, tendo em vista que consistia em casas de estruturas arejadas que atendiam mais a estética urbana do que rural, já que propunham “planos de arborização e jardinagem” (BRASIL, 1956, p. 37) mesmo que estivessem edificadas em territórios caracterizados por ampla e diversificada produção agrícola; supostamente seguras das raras intempéries – chuvas e ventos –, em áreas do sertão cujos índices de precipitação pluviométrica são extremamente baixos, eram justificadas pelo combate ao protozoário *Tripanosoma Cruzi*, popularmente chamado de “barbeiro”, ou doença de Chagas, que era recorrente no meio rural da Bahia.

É importante frisar que o trabalho de saneamento da saúde realizado pelas missões rurais dentro da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) extrapolava, em muito, sua proposta de ensinar mediante a transferência de novas tecnologias e concepções estéticas urbanas destinadas à edificação de novas habitações. Suas ações se voltavam para orientar os moradores das zonas rurais a assimilar o ordenamento orientado por outra cultura: a realização e manutenção da limpeza do espaço

6 Construídas com estrutura de madeira e barro, a técnica de edificação de parede é à base de argila e cascalho molhados e pilados, que são socados com as mãos e cobertos com palhas.

7 Construídas com tijolos/adobes e cobertas por telhas de cerâmica.

físico, assim como a organização das residências de acordo com o padrão apresentado por moradores da zona urbana; estimular os moradores a se “preocupar com sua apresentação pessoal” (BRASIL, 1956, p. 38), isto é, consumir os bens e os serviços amplamente utilizados por moradores de centros urbanos como modelo a ser seguido.

A esse respeito foi possível observar no relatório trimestral, de julho a setembro de 1956, sobre o distrito da Passagem Velha, município de Senhor do Bonfim, o que a missão rural da CNER, ou funcionários denominados de missionários, registrou: “quanto aos hábitos higiênicos, temos anotado relativa melhoria, pois os sócios têm tido ultimamente melhor apresentação no vestuário e, assim, individual” (BRASIL, 1956, p. 38). Importa observar que esta relativa “melhoria [...] dos hábitos higiênicos” (BRASIL, 1956, p. 38) pode significar tanto a mudança de atitudes quanto a incorporação de padrões de consumo pessoais e coletivos que não faziam parte dos modos de viver de grupos moradores da zona rural. Foi com esta pretensão que o setor médico sanitário das missões na Bahia, durante o mesmo trimestre, percorreu outros distritos do mesmo município para intervir nas comunidades promovendo palestras sobre hábitos sadios, orientação do regime dietético, ensinamentos do valor nutritivo e dos modos de preparação das sopas e os benefícios do aleitamento materno para as crianças. Assim, as ações desenvolvidas pela CNER não se limitaram a uma intervenção sanitária compreendida no sentido estrito – pontual e físico –, mas atuou para demonstrar modos de organizar, compreender e atuar na sociedade, direcionando suas concepções éticas e morais para a adoção de um novo modelo de desenvolvimentismo interessado em induzir a pequena produção ao processo de desenvolvimento.

É nesse percurso que o governo projeta a necessidade de ampliação da oferta de instrução básica capaz de possibilitar a preparação de força de trabalho qualificada para suprir a

demanda do crescente mercado industrial que marcava a década de 1950. Todavia, é importante atentar para a consideração de Moreira (1959)⁸ quando afirma que, apesar da tendência de transformação industrial das principais nações do mundo, “ninguém mais pode ser, como nação, exclusivamente industrial” (BRASIL, 1959, p. 88), é necessário ser também uma potência agrícola e, por isso, “O Brasil terá que ser um país agricultor, tanto quanto manufatureiro, quer para atender às suas necessidades de abastecimento, quer para poder manter-se no mercado internacional mediante a diferenciação e o aperfeiçoamento dos seus produtos agrícolas” (BRASIL, 1959, p. 89).

As considerações apontadas por esse relatório possibilitam reafirmar que havia a intenção da Campanha Nacional de Educação Rural de promover de forma antecipada ações pedagógicas destinadas a preparar produtores e comunidades de zonas rurais da Bahia para estabelecer relações mais amplas, tanto com o mercado de consumo de insumos agrícolas produzidos pela indústria, quanto para selecionar e ampliar a produção agrícola e manufaturada destinadas a atender às demandas dos mercados interno e externo. Assim, buscava aprimorar os requisitos de qualidade na produção de produtos primários para atender aos padrões de exigência do mercado internacional capitalista voltado para grandes transações comerciais.

Considerações finais

As campanhas direcionadas para o saneamento e a educação dos sertões e zonas rurais da Bahia tinham como pressupostos realizar, através destas intervenções, o combate às doenças epidêmicas do amarelão, sífilis e da febre amarela; promover um processo educativo demarcado por concepções de modernização,

8 João Roberto Moreira, sociólogo catarinense, auxiliou Anísio Teixeira no INEP na década de 1950, início da década de 1960, coordenou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, produziu diagnósticos e refletiu sobre as relações entre educação e desenvolvimento no Brasil.

progresso e desenvolvimento formuladas por médicos e sanitaristas do Rio de Janeiro e de Salvador ancoradas em concepções de um processo civilizatório que pretendia estendê-las aos moradores dos sertões e das zonas rurais da Bahia.

Todavia, ao examinar relatórios de inspetores de saúde e jornais das primeiras décadas do século XX e o contexto epidemiológico de Salvador, Souza (2009) adverte que também áreas periféricas da cidade passavam por sérias crises e nelas a “miséria era uma porta aberta à infecção” (SOUZA, 2009, p. 51), decorrência da falta de condições da população empobrecida; a cidade era insalubre e havia sérios problemas nos sistemas, tanto de abastecimento d’água, como de esgotamento sanitário, já que faltavam redes de esgoto e grassava a malária; águas servidas, dejetos e detritos das casas corriam em esgoto a céu aberto.

Os médicos desempenharam papel decisivo na organização do projeto higienizador voltado à modernização da cidade, conforme destaca Leite (1996). Propuseram criar instalações urbanas coletivas, redes de assistência pública e, principalmente, promover reformas e controle social recorrendo à colaboração de outros profissionais, agentes políticos, religiosos e governamentais. Se a proposta de modernização da elite profissional sugeria aliar os poderes civis e religiosos para realizar o controle social deste “sertão doméstico”: o subúrbio e a periferia de Salvador, para aquele distante sertão do São Francisco, traduzido em imagens contrastantes, ícones da seca, da fome, da doença e da ignorância, a expectativa dos médicos e sanitaristas era, como sugere Brito (1999), realizar cruzada educativa, uma campanha social de educação do povo para modificar hábitos e costumes enraizados e promover a regeneração dos modos de vida catíngueiros qualificados como bárbaros.

A respeito desta tensão, Monarcha (2009) vislumbra no posicionamento de médicos, intelectuais e acadêmicos das grandes cidades a ansiedade de construir a nação por meio da

educação, para curar o corpo doente do país. Para tanto recorrem à adoção do sanitarismo como política pedagógica de intervenção médica no corpo de moradores dos sertões da Bahia.

Todavia, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) implantada em 1952 orientou os significados das expressões saneamento, educação rural e instrução na direção da transferência de tecnologias de construção civil, agrícola e associativa, tendo em vista tanto recorrer a estratégias de mediação pedagógicas para formar técnicos, quanto orientar as inter-relações saneamento e educação à construção de valores morais direcionando-as a inserir modos de organizar a produção de subsistência de moradores das zonas rurais da Bahia para mercados que emergiram ao processo do desenvolvimentismo do país em 1950.

Nesse processo, a zona rural do país, e especificamente da Bahia, foi objeto de intervenção do Estado com o propósito de organizar as condições necessárias para inseri-la no contexto do desenvolvimento. Neste sentido, o Estado adotou medidas pedagógicas para informar sobre as condições médico-sanitárias a serem adotadas para: minorar a ocorrência de doenças endêmicas; transferir modelo de habitação; usar a mão de obra local na construção de centros e clubes sociais; utilizar referências tecnológicas e estéticas urbanas, fora do contexto das culturas material e climática de moradores da zona rural; organizar processo de associação voltado à divulgação de concepções ética e moral direcionadas à assimilação de conceitos e práticas de consumo de equipamentos e insumos com o objetivo de produzir produtos agrícolas e manufaturados de acordo com os padrões determinados e aceitos pelo mercado internacional.

Observamos que compreendiam muito bem a importância de organizar um plano de desenvolvimento baseado na profunda exploração dos recursos naturais, apostavam na capacidade de ampliar, em escala geométrica, a produção agrícola do Estado para servir de indutora da industrialização; para alcançar

esse estágio, essa concepção recomendava ser necessário que moradores das zonas rurais tivessem condições mínimas de saúde e educação agrícola e técnica direcionada para o desenvolvimento da Bahia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Carmem Lúcia. **Jeca Tatu e Macunaíma: a preguiça e a brasilidade**. 2012. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

BAHIA. **Relatório do Secretário de Educação e Cultura Aloysio Short apresentado ao Exmo. Governador do Estado Antônio Balbino**. Salvador: Biblioteca Pública do Estado da Bahia, 1957.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, DF, 1937. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-378-13-janeiro-1937. Acesso em: 07 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**. Rio de Janeiro, DF, n. 6, 1956.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, DF, n. 8, 1959.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento Nacional de Endemias Rurais. **Relatório de Endemias Rurais**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1968.

BRITO, Gilmário Moreira. **Pau de colher na letra e na voz**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, Eliane Vianey de. O discurso educativo para a população na legislação da saúde pública de Minas Gerais em 1927. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá, MT. **Anais eletrônicos [...]**. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio eletrônico Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

HALL, Robert King. O problema da educação rural. Curso promovido pelo INEP. **Revista do Instituto**

Nacional de Estudos Pedagógicos, n. 47, 1950a.

HALL, Robert King. A educação para o desenvolvimento de um país. **Educação e Cultura**, ano I, n. 1, p. 48, 1950b.

HOCHMAN, Gilberto. **Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945)**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

HOCHMAN, Gilberti; ARMUS, Diego (org.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

LEITE, Rinaldo César Nascimento. **E a Bahia civiliza-se... ideias de civilização e cenas de anti-civilidade no contexto de modernização urbana**, Salvador, 1912 a 1916. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia (FFCH/UFBA), Salvador, 1996.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Pouca saúde, muita saúva, os males do Brasil são... Discurso médico sanitário e interpretação do país. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 313-332, 2000.

MARIANI, Clemente. Análise do problema econômico baiano. **Planejamento**, Salvador, v. 5, n. 4, p. 55-121, 1977.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MOREIRA, João Roberto. Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, DF, 1959.

NEIVA, Arthur; PENNA, Belisário. **Viagem científica: pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás (1918)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

PENNA, Belisário. **Saneamento do Brasil: sanear o Brasil é povoá-lo; é enriquecê-lo; é moralizá-lo**. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1923.

RAMOS, Eliene Rodrigues. **Campanha Nacional de Educação Rural – CNER: as Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952-1963)**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/

UNEB), Salvador, 2017.

SANTOS, Luiz A. de Castro. As origens da reforma sanitária e da modernização conservadora na Bahia durante a Primeira República. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000300004>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SANTOS, Luiz A. de Castro. O pensamento sanitário na Primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 193-210, 1985.

SOUZA, Christiane Maria Cruz de. **A gripe espanhola na Bahia**: saúde, política e medicina em tempos de epidemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz;

Salvador: EDUFBA, 2009.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil 1917-1940. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (org.). **Cuidar, controlar, curar**: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004. p. 330-391.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução Paulo H. Brito. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

Recebido em: 20/03/2020

Revisado em: 03/08/2020

Aprovado em: 08/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

OS INSPETORES DE ALUNOS DO COLÉGIO PEDRO II EM SEUS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO (1837-1857)

Letícia Sousa Campos da Silva*
<https://orcid.org/0000-0001-5319-6033>

RESUMO

Para muitos autores, a criação do Colégio Pedro II (CPII) foi uma experiência inovadora no século XIX. Na historiografia acerca desta instituição despontam duas tendências: a ênfase em seus alunos e professores, como se tivessem sido os únicos sujeitos no interior da escola, e a utilização de um determinado documento – a *Memória Histórica do Colégio de Pedro II* (MHCPII) – sem realizar uma crítica de seu conteúdo. Neste artigo abordo a possibilidade de investigar a situação dos inspetores de alunos do CPII entre 1837, data de criação do colégio, e 1857, ano no qual foi dividido em dois estabelecimentos de ensino. Após apresentar breve panorama sobre os estudos a respeito da escola, analiso o modo como esses trabalhadores são representados na MHCPII e, em seguida, confronto estas informações com os dados extraídos de outras fontes, tais como os dispositivos legais, o *Almanak Laemmert* e o material trocado entre os reitores do CPII e os representantes do Império. Concluo demonstrando omissões na MHCPII sobre as condições laborais dos inspetores e as tensões delas decorrentes.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Memória Histórica do Colégio Pedro II. Inspetores de alunos.

ABSTRACT

THE STUDENT INSPECTORS OF COLÉGIO PEDRO II IN ITS EARLY YEARS (1837-1857)

For many authors, the creation of Colégio Pedro II (CPII) was an innovative experience in the 19th century. Two trends emerge in the historiography of this institution: the emphasis on its students and teachers, as if they had been the only subjects inside the college; and the use of a document – the Historical Memory of the College of Pedro II (*Memória Histórica do Colégio de Pedro II* – MHCPII) – without critical content review. In this article, I discuss the possibility of investigating the situation of CPII student inspectors between 1837, the date of foundation of the school, and 1857, the year in which it was divided into two educational establishments. After presenting a brief overview

* Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista CNPQ. Professora do Colégio Pedro II. E-mail: silvaleticasc@gmail.com.

of studies about the school, I analyze how these professionals are represented at MHCPII. Subsequently, I compare this information with data extracted from other sources, such as legal provisions, the *Almanak Laemmert*, and material exchanged between rectors of CPII and representatives of the Empire. I conclude by showing omissions in the MHCPII on the working conditions of inspectors, and the tensions arising therefrom.

Keywords: Colégio Pedro II. Historical Memory of Colégio Pedro II. Student inspectors.

RESUMEN

LOS INSPECTORES ESTUDIANTILES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE FUNCIONAMIENTO DEL COLEGIO PEDRO II (1837-1857)

Para muchos autores, la creación del Colegio Pedro II (CPII) fue una experiencia innovadora en el siglo XIX. En la historiografía sobre esta institución, surgen dos tendencias: el énfasis en sus estudiantes y docentes, como si hubieran sido las únicas personas dentro del colegio; y el uso de un documento – la Memoria Histórica del Colegio de Pedro II (MHCPII) – sin una evaluación crítica de su contenido. En este artículo, analizo la posibilidad de investigar la situación de los inspectores estudiantiles de CPII entre 1837, la fecha de creación del colegio, y 1857, año en que se dividió en dos establecimientos educativos. Después de presentar una breve descripción de los estudios sobre el colegio, analizo cómo están representados estos trabajadores en MHCPII. A continuación, comparo esta información con datos extraídos de otras fuentes, como disposiciones legales, el *Almanak Laemmert*, y material intercambiado entre rectores del CPII y representantes del Imperio. Concluyo mostrando omisiones en el MHCPII sobre las condiciones de trabajo de los inspectores y las tensiones derivadas.

Palabras clave: Colegio Pedro II. Memoria histórica del Colegio Pedro II. Inspectores estudiantiles.

Para muitos autores, a criação do Colégio Pedro II (CPII) foi uma experiência inovadora no século XIX.¹ No *Dicionário do Brasil Imperial*,

1 Ao longo de sua história, essa instituição recebeu nomes diferentes. Fundado como Seminário dos Órfãos de São Pedro, em 1739, no decorrer do tempo se tornou o Seminário de São Joaquim, em 1766, o Real Colégio de São Joaquim, em 1813, e o Seminário Imperial de São Joaquim, em 1824, até ser transformado no Imperial Collegio de Pedro II, em 1837, que previa a admissão de alunos em regime de internato ou externato. Em 1857, porém, esses regimes foram separados em dois estabelecimentos distintos – o externato permaneceria na Corte enquanto o internato se instalaria no Engenho Velho –, mantendo-se o único nome para a escola. Com a Proclamação da República, o colégio foi convertido no Instituto Nacional de Instrução Secundária até o ano seguinte, quando teve seu nome alterado para Gymnasio Nacional. Em 1892 houve a extinção do internato e sua substituição em um segundo externato. Já em 1909 o primeiro externato tornou-se o Externato Nacional Pedro II e o segundo, o Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos. Apenas em 1911 seria adotada a denominação de Collegio

Lúcia Neves declarou que, ao ser instituído em 1837, converteu-se “no único colégio de instrução secundária oficial do país” e “as instituições particulares de ensino secundário passaram a seguir os currículos e livros ali utilizados” (NEVES, 2008, p. 147-148). Fernando Penna alcançou percepção semelhante ao anunciar que, embora não tenha sido o primeiro estabelecimento a receber o nome de colégio no Brasil, o CPII

[...] constituiu uma mudança profunda no nível de instrução que viria a ser chamado secundário (Penna, 2008). Afirmo que ‘viria a ser chamado’, porque constatei que, nos seus relatórios anuais apresentados à Assembleia Geral Legislativa,

Pedro II (DÓRIA, 1997). Embora neste texto o foco seja o período imperial, adotei o corrente nome da escola.

aqueles que então ocupavam o cargo de ministro do Império, não falavam em ‘instrução secundária’ antes do ano da criação do Colégio de Pedro II (1837), mas em ‘estudos (ou aulas) menores’. (PENNA, 2009, p. 39-40, grifo do autor).

Esse autor esclareceu que nos documentos anteriores à fundação da escola que abordavam a instrução pública apareciam os termos “estudos maiores” e “estudos menores”. Enquanto o primeiro abrangia as academias do império, o que mais tarde se tornou o ensino superior, o segundo era oferecido por meio das aulas públicas nas escolas de primeiras letras ou nas cadeiras avulsas, possuindo um caráter preparatório para o ingresso nas academias. De acordo com Penna (2009), a proposta do CPII configurou um rompimento desse acordo social não somente por ter instaurado o “currículo colegial” – expressão que encontrou em fontes da época – em substituição às cadeiras avulsas, mas também por ter estabelecido o título de Bacharel em Letras a seus egressos e com ele o acesso direto às universidades – o que entendeu como uma “capa do imperador” sobre a escola que lhe forneceu proteção e legitimidade.

Já para Carlos da Cunha Júnior (2008), a singularidade do estabelecimento de ensino foi o papel relevante que assumiu no projeto de expansão e reprodução dos Saquaremas – políticos fluminenses que representavam o grupo dominante no seio do Partido Conservador, o qual assumiu o controle do Estado Imperial nos últimos anos das Regências.

Os Saquaremas buscaram imprimir a direção da construção do Estado e do Império do Brasil. Visavam assegurar a continuidade da *ordem*, ou seja, do caráter elitista e desigual da sociedade brasileira, através da manutenção do monopólio da mão-de-obra, da terra, dos negócios, da política e dos homens imperiais. Nesse processo de difundir e assegurar a adesão à *ordem* e aos princípios conservadores, educação e instrução tornaram-se preocupações dos dirigentes saquaremas. Seus olhos estavam postos sobre todos, tanto sobre o homem comum, quanto sobre o grupo do qual faziam parte, a boa sociedade imperial. Ao promover sua intervenção no Es-

tado, em busca de ditar os rumos da construção da *Nação Brasileira*, os Saquaremas construíam a si próprios e preparavam sua expansão. (Matos, *op. cit.*) Em nossa visão, este processo de expansão Saquarema ajuda a explicar a criação do Colégio Pedro II. (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 23, grifo do autor).

As interpretações brevemente expostas exemplificam as principais abordagens sobre a escola. Se, por um lado, pesquisadores têm tomado o CPII como objeto de análise para identificar as dinâmicas de seu desenvolvimento curricular voltando-se, sobretudo, para os processos de estruturação das disciplinas escolares no país,² por outro, alguns têm investigado as associações entre as suas propostas pedagógicas e os projetos do Estado.³ Em que pese algumas diferenças de concepção e escopo, em meio a esses trabalhos discerni duas tendências: a ênfase em seus docentes e discentes, como se tivessem sido os únicos sujeitos a interagirem no interior da escola, e a utilização de um determinado registro histórico sobre o CPII, sem que se realize uma crítica de seu conteúdo.

Quanto ao primeiro ponto, apresento alguns casos de pesquisas sobre o século XIX, se bem que igualmente tenha identificado esta postura em estudos acerca do CPII em outros momentos.⁴ Cito inicialmente o livro de Arlete Gasparello (2002) por representar um marco na história do Ensino de História. Embora não correspondesse a seu objetivo principal de analisar os compêndios desta disciplina adotados pelo CPII no intervalo de 1838 a 1920 e mapear os conceitos de nação exprimidos nestes materiais, essa autora voltou seu olhar para a dinâmica de professores e alunos da escola, concluindo que eles, juntamente com a estrutura curricular livresca que tinha sido

2 Ver Rocha (1996, 2014), Razzini (2000), Gasparello (2002), Tavares (2002), Ferreira (2005), Soares (2009), Santos (2011), Finocchio (2013) e Jornada (2013).

3 Ver Massunaga (1989), Andrade (1999), Cunha Júnior (2008), Polon (2004), Alves (2006), Hauer (2007), Moisés (2007), Nunes (2007), Marques (2011), Patroclo (2014) e Carlos Souza (2010, 2015).

4 Ver Santos (2011) e Marques (2011).

adotada, denotavam um projeto de sociedade brasileira civilizada no estilo europeu. Já José Finocchio (2013), que elegeu como propósito a compreensão do processo de inserção da Ginástica no colégio entre 1839 e 1889, utilizando como fontes os relatórios ministeriais, o *Almanak Laemmert* (LAEMMERT; LAEMMERT, 2020) e a legislação educacional da época, consagrou parte de sua tese para catalogar a ocupação futura dos formandos entre 1850 e 1869 e para recapitular o percurso de diversos mestres. José Jornada (2013), que tratou do ensino de Química no mesmo período através do exame das reformas de ensino ocorridas naquele tempo e dos programas da disciplina empregados pelo colégio, também explorou seu alunado, o que o levou à conclusão de que seu perfil e visão de mundo foram determinantes para a definição da Química difundida pela escola.

Carlos Souza (2015), por sua vez, ao comparar o CPII, o Ginásio Baiano⁵ e o Culto à Ciência⁶ por serem três instituições de ensino secundário classificadas como modelares durante o Segundo Reinado, para observar os diferentes projetos educacionais vinculados a parcelas distintas das elites imperiais, efetuou um exame levando em consideração três dimensões: a origem da escola, seu currículo escolar e os perfis de docentes considerados representativos. Nas palavras desse autor,

[...] o interesse principal, ao final, é [...] sugerir, por meio da apresentação da trajetória de personagens exemplares – diretores, professores e alguns alunos egressos dessas instituições – os vínculos entre projetos educacionais e ação política no contexto de crise política do Império. (SOUZA, C., 2015, p. 8).

5 Inaugurado em Salvador no ano de 1858, o Ginásio Baiano teve suas atividades encerradas em 1870 quando seu criador, Abílio Cesar Borges, mudou para o Rio de Janeiro. Nesta cidade Borges estabeleceu, no ano seguinte, o Colégio Abílio.

6 Instituído na cidade de Campinas em 1874, pela sociedade homônima que mantinha relações com a maçonaria e as propostas republicanas, o Culto à Ciência funcionou até 1890. Tendo sido tombado como patrimônio cultural nos anos 1980, hoje encontra-se em funcionamento integrando a rede estadual de São Paulo.

Sendo assim, em sua tese encontram-se quadros sumarizando dados a respeito dos professores do CPII nomeados em 1838 e dos bacharéis formados por esta instituição entre 1843 e 1888, além das ênfases dadas a alguns docentes.

Entre os trabalhos encontrados, o que mais pareceu avançar em romper a visão limitada sobre as pessoas existentes na escola foi o do já mencionado Carlos da Cunha Júnior (2008): um livro no qual pretendeu testar a hipótese de que o CPII difundiu um projeto pedagógico para a formação dos jovens da elite imperial brasileira de hegemonia saquarema, desde sua fundação até os anos finais do Império. Na introdução do texto ele afirmou a intenção de focalizar os vários atores envolvidos na proposta educativa do colégio e, por isso, dedicou um capítulo aos estudantes e outro a seus “agentes escolares profissionais”. De bastante proveito foi o fato de ter abarcado nesse segundo capítulo os inspetores de alunos ao lado dos primeiros reitores, vice-reitores e professores. Contudo é preciso pontuar que esse autor separou tão somente 2,5 páginas para se ocupar dos inspetores, em comparação com as 11 laudas que destinou aos professores, o que acarretou comentários superficiais acerca da situação daqueles. Não obstante esta irresoluta inclusão, o capítulo escrito por Cunha Junior (2008) passou longe de produzir conhecimento acerca dos “agentes escolares profissionais” porque, assim como outros autores, omitiu vários indivíduos de cuja atuação o funcionamento do colégio também dependeu.

Percebendo, então, essa lacuna na historiografia sobre o CPII, tenho procurado aproximar os campos da História das Instituições Escolares e da História do Trabalho. Em minha pesquisa, ainda em andamento, sobre o conjunto de trabalhadores dessa escola ao longo do império, já descobri uma diversidade de cargos e/ou funções na escola, tais como apontador das aulas, bedel das aulas, bibliotecário/guarda da biblioteca, capelão, chefe da vestimenta, coadjuvante dos professores de desenho e música,

comprador, contínuo da tesouraria, cozinheiro/mestre de cozinha, criado, despenseiro, encarregado da conservação dos gabinetes de ciências naturais/preparador das matérias do ensino de ciências naturais, encarregado do correio, escriturário da tesouraria, escrivão, explicador, fiel do armazém, guarda do pátio interior, inspetor de alunos, inspetor da enfermaria, inspetor da rouparia/da vestimenta, médico, porteiro, professor, rabequista auxiliar do professor de dança, “refeitoreiro”, reitor, repetidor, sacristão, secretário, substituto, tesoureiro, tocador de sino e vice-reitor.

Uma vez que nesse processo de coleta de dados consegui levantar informações significativas sobre os inspetores de alunos, resolvi abordá-las neste texto tomando como marco temporal – e isso é o que denominei primeiros anos de atividade da instituição – o intervalo entre 1837, data de sua criação, e 1857, ano no qual foi dividida em dois estabelecimentos: o externato, que permaneceria no prédio em que o colégio se encontrava na Corte, e o internato, que foi instalado em um edifício fora da cidade, no Engenho Velho.⁷ A justificativa para restringir o estudo a este período é a possibilidade de a cisão em duas unidades ter suscitado novas dinâmicas laborais, aspecto cuja verificação está em desenvolvimento.

Se até aqui busquei tornar compreensível a relevância deste artigo e elucidar seus eixos temático e cronológico, a fim de explicar meu procedimento de análise é necessário comentar a segunda tendência dos trabalhos acerca do CPII: o recorrente uso da *Memória Histórica do Colégio de Pedro II* (MHCPII) (DÓRIA, 1997) sem aferir sua validade. Em virtude de ter estruturado um farto repertório de informes a respeito da escola, a obra – redigida por Escragnolle Dória (1869-1948)⁸ e publicada em 1937 para celebrar seu primeiro centenário

7 Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857 (BRASIL, 1857).

8 Nascido no Rio de Janeiro filho de um general reformado e tendo como tios pelo lado materno o Barão de Itaipu (1829-1909) e o Visconde de Taunay (1843-1899), Luís Gastão d’Escragnolle Dória foi um professor do CPII entre 1906 e 1937, e também arquivista, redator de alguns periódicos e tradutor de diversas obras.

– tem servido de fundamento para a maioria dos estudos. Consoante Sátiro Nunes (2007), apesar de seu “caráter apologético, ou epidítico”, demonstrado nas tentativas de retratar um passado glorioso da instituição com a minimização dos desgastes em sua trajetória, ela tornou-se “o alicerce material da memória construída do Colégio de Pedro II e como história oficial autorizada, a base de todas as representações acerca da instituição.” (NUNES, 2007, p. 135-136).

Tanto é assim que destaco duas ocorrências do discurso de promoção da MHCPII propagadas pela Comissão de Atualização da Memória Histórica do CPII (CAMHCPII).⁹ No prefácio da versão reimpressa do texto de Dória com atualização da ortografia editada em 1997¹⁰ foi enunciado o seguinte: “A *Memória Histórica* é parada obrigatória para qualquer estudioso que pretenda penetrar no universo cultural brasileiro, quer na política, quer nas artes, quer na ciência, quer na Educação.” (DÓRIA, 1997, p. xii). Alguns anos mais tarde, no primeiro livro promovido pela comissão no século XXI, em uma tentativa de dar continuidade à empreitada do professor Dória,¹¹ afirmou-se:

Aos que querem conhecer, trabalhar e pesquisar sobre os cem primeiros anos – 1837 a 1937 – têm que se fundamentar em Eugênio Raja Gabaglia e Escragnolle Dória, colhendo dados e fatos históricos tão somente descritivos. Eles evitaram tecer considerações crítico explicativas, não obstante possuírem elevados méritos e larga capacidade profissional. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 13)

9 Constituída pela Portaria nº 600, de 01 de outubro de 1990, a CAMHCPII tem como um de seus objetivos resgatar, organizar e divulgar o acervo manuscrito, iconográfico, bibliográfico e documental da história e memória do CPII, continuando o trabalho do professor Dória (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

10 Tal edição foi lançada por meio de uma parceria entre o CPII e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) na comemoração dos 160 anos do colégio, e os 60 anos do Instituto. Ver: DÓRIA, 1997.

11 Além da obra em destaque, divulgada em 2013, tal comissão organizou ainda um livro em 2018 no qual se reproduz o discurso favorável à MHCPII: “[...] a obra seminal do Professor Luiz Gastão d’Escragnolle Dória é [...] fonte obrigatória para todo pesquisador que se propõe a investigar os primeiros cem anos do Colégio Pedro II” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 11).

No trecho é perceptível o elogio que se estendeu à Raja Gabaglia (1862-1919), o qual Escragnolle Dória consultou para elaborar seus escritos.¹² Nele também ficou evidente o ingênuo ponto de vista que presume a possibilidade de neutralidade e descarta a noção de intencionalidade por detrás das escolhas dos pesquisadores. Embora nenhum dos especialistas sobre o CPII elencados acima tenha externalizado concordância com esta perspectiva, na prática, a maioria deles lançou mão das observações do professor catedrático como se fossem imparciais. Jornada (2013), por exemplo, imputou à MHCPII o status de fonte primária, colocando-a no mesmo nível que o primeiro regulamento do colégio. Já Finocchio (2013) argumentou que ela é um memorial de elevado valor histórico por resgatar o cotidiano da escola. E Carlos Souza (2015, p. 68) ratificou esta ideia afirmando que “questões cotidianas da instituição são encontradas com maior dificuldade dentre a vastidão de documentos, e é aí que a obra de Dória vem suprir a lacuna”. Estas assertivas renunciaram um procedimento concretizado ao longo desses trabalhos: o vício de não colocar à prova aquilo que se leu no compêndio de Dória e, ao invés disso, embasar-se seguramente em seus relatos.

Penna (2008) foi o único que sinalizou a necessidade de avaliação do teor dos dados disponíveis na MHCPII. Em determinada parte de seu texto, asseverou:

Os textos de Dória e Gabaglia, os dois principais memorialistas a escrever sobre o CPS, vem [sic] sendo monumentalizados enquanto as fontes inquestionáveis sobre o que aconteceu no colégio. Mas, como tivemos acesso às fontes primárias, sempre questioneei as suas versões através dos indícios encontrados nas fontes. (PENNA, 2008, p. 48).

12 Trata-se do primeiro anuário do CPII, organizado em 1914 por Eugênio de Barros Raja Gabaglia. Seguindo os passos do pai, que foi professor da Academia de Marinha, Gabaglia participou de algumas comissões técnicas pelo Ministério da Marinha, ocupando cargos de certo destaque. Foi professor da Escola Naval, da Escola Naval de Guerra e do CPII, do qual foi diretor entre 1912 e 1914 (DASSIE; SOARES, 2010).

Foi justamente esse cruzamento de versões que me empenhei a realizar no tocante aos inspetores de alunos do CPII nas duas décadas iniciais de atividade da escola. Deste modo, na próxima seção analisarei o que se disse sobre eles na MHCPII e, na outra parte, compararei com o modo como figuraram em outras fontes.

Os inspetores de alunos na MHCPII

No introito da MHCPII, assumindo a dificuldade de efetuar uma história completa da escola – afinal, seria “matéria para não poucos volumes, resultantes de pesquisas exaustivas, algumas infrutíferas” – Dória comunicou, ao contrário disso, o desígnio de elaborar uma memória histórica que, não sendo um “quadro acabado, sim esboço em leve tinta”, configurasse um “resumo do essencial na história da primeira centúria do Colégio de Pedro Segundo” mediante a apresentação de “testemunhos fidedignos da vida da instituição” (DÓRIA, 1997, p. 13). A questão é que, em sua *mea-culpa* retórica, ele acabou expressando um pressuposto da construção de narrativas históricas: “o que é definido oficialmente como ‘passado’ é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado” (HOBSBAWM, 1998, p. 22, grifo do autor). E admitir que seleções ocorrem é considerar que, em meio a um movimento de lembrança, promovem-se esquecimentos, algo que é dependente das circunstâncias socioeconômicas, políticas, culturais. Deriva daí a indagação elementar que formulei para escrever este artigo: o que o memorialista lembrou e esqueceu sobre os inspetores de alunos do CPII?

Antes de responder a essa pergunta, creio ser útil expor alguns apontamentos mais gerais sobre a obra. O primeiro deles é o de que Escragnolle Dória não explicitou na introdução nem no decorrer do exemplar quais critérios foram utilizados para estruturá-lo. Para se ter uma ideia, a MHCPII está segmentada em quin-

ze seções, mas não ficou evidente o raciocínio do autor sequer em relação a esta divisão. Apesar de inexistir uma discussão teórico-metodológica que justifique as intenções de sua redação, identifiquei a importância que deu às origens, uma vez que dedicou 12 páginas para

recontar fatos acerca dos precedentes do CPII, e 18 para noticiar os acontecimentos dos dois primeiros anos de funcionamento do colégio. Quanto aos demais capítulos, não pareceu mesmo haver um padrão, como é possível verificar no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de capítulos, intervalo ou assunto, e número de páginas da MHCPII

Capítulo	Intervalo ou assunto	Número de páginas
I	A instrução secundária anterior à fundação do Colégio	12
II	1838 – 1839	18
III	1840 – 1843	7
IV	1844 – 1851	16
V	1851 – 1855	7
VI	1855 – 1858	12
VII	1859 – 1865	12
VIII	1866 – 1875	13
IX	1876 – 1881	22
X	1882 – 1889	21
XI	1890 – 1917	26
XII	1917 – 1925	22
XIII	1925 – 1931	21
XIV	1932 – 1937	24
XV	O Instituto dos Bacharéis em Letras*	12

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo com base em Dória (1997).

* Em conformidade com Dória, essa agremiação, formada pelos egressos do CPII, foi criada em 1863 (DÓRIA, 1997).

Em segundo lugar, devo reconhecer que a MHCPII se amparou em diversas fontes primárias, tais como o discurso de inauguração proferido pelo ministro Bernardo de Vasconcellos; estatutos e regulamentos da escola; e ofícios, portarias e avisos trocados entre os reitores do CPII e os responsáveis pela instrução pública. Em determinados momentos, Dória (1997) chegou a reproduzi-las na íntegra, o que deixou o texto prolixo. Muitas vezes, porém, não esclareceu com precisão o documento a que estava se referindo, embora com frequência tenha utilizado aspas para indicar frases que não eram de sua autoria. No entanto, o aproveitamento dessas fontes foi bastante seletivo, uma vez que uma terceira anotação importante sobre o livro é o fato de relatar os pormenores de diversos professores da casa sem demonstrar um esforço equivalente para enfatizar as

biografias de outros trabalhadores, com exceção de reitores e vice-reitores. É pertinente notificar que oito dirigentes da escola exerceram simultaneamente o magistério no colégio e, por isso, salientar seus históricos é também valorizar os docentes do CPII.

Nesse contexto, não causou admiração perceber que ocorreram escassas menções aos inspetores de alunos ao longo de toda a MHCPII. Especificamente no que concerne aos seis primeiros capítulos que cobrem o eixo cronológico adotado neste artigo, houve, na verdade, apenas três tipos de referências. Uma delas diz respeito à questão salarial, visto que Dória efetuou um comentário indireto aos inspetores ao abordar a fixação provisória dos ordenados do corpo docente realizada em 1838. Ele anotou que os docentes das cadeiras de Latim, Grego, Aritmética e Geografia teriam

direito a 500\$000 e os das cadeiras de Desenho e Música, a 400\$000, acrescentando que “enquanto desse lição única semanal o professor de Francês receberia 200\$000, tanto quanto os inspetores e caso estes pelo seu preparo servissem de substituto se lhes abonaria mais 100\$000.” (DÓRIA, 1997, p. 36). A passagem pontuou não apenas a remuneração percebida pelos inspetores (duzentos mil réis), como também a possibilidade de servirem como professores substitutos. Mais adiante, quando estava tratando dos acontecimentos entre os anos de 1844 e 1851, Dória confirmou essa possibilidade ao citar o nome do inspetor José da Silva Pinheiro Freire e inteirar que tinha atuado como professor substituto interino de Português e Latim na reitoria de Antônio de Arrábida (1771-1850), bispo de Anemúria e primeiro reitor do CPII (1837-1839).

Outro tópico reportou-se à conduta deles. Nos dois casos em que constatei isso os inspetores não foram o objeto central, figurando de modo genérico. Em um momento no qual Dória discorreu sobre um ofício enviado em 1838 pelo bispo-reitor, fez questão de aludir à parte em que o bispo de Anemúria valorizou determinados trabalhadores da escola num contexto de dificuldades devido ao número diminuto dos serventes: “eu não sei o que sucederia se esses zelosos empregados, inclusive os inspetores de alunos, e o Capelão não se dedicassem com toda boa vontade e com grande zelo a todo serviço, até braçal e grosseiro.” (DÓRIA, 1997, p. 35). Já ao levantar o histórico do ilustre ex-aluno Álvares de Azevedo (1831-1852), Escagnolle Dória lembrou sua prática de fazer caricatura dos inspetores, justificando ser comum o fato de que “[...] inspetores e alunos nem sempre se entrestimam (sic).” (DÓRIA, 1997, p. 63). Conquanto naturalizasse as tensões entre estes sujeitos, observou haver harmonia no CPII, afirmando: “Os inspetores, à parte relações e quizílias com certos alunos, eram pessoas estimáveis, aturando muito.” (DÓRIA, 1997, p. 64). Destes dizeres desvela-se um paradoxo: se inspetores eram tão zelosos e estimáveis,

por que Dória quase não lembrou seus nomes?

O terceiro tipo de menção aos inspetores relacionou-se a sua nomeação na escola. Nestes casos, o autor da MHCPII foi um pouco mais específico. Ele informou o requerimento de José Ferraz de Oliveira Dourado¹³ para ocupar o cargo no final de 1838 e o aval do vice-reitor concedendo-lhe uma nomeação interina. Da mesma maneira, para participar que dentre os integrantes do corpo de inspetores de 1851 constava Felipe Hypollito Ache, o qual posteriormente se tornou lente da Escola de Marinha, comentou: “Estendia-se o escrúpulo nas nomeações até o corpo de inspetores, buscando o Governo não fossem somente manequins para manutenção de disciplinas, sim homens de certa ou boa capacidade mental e até pedagógica.” (DÓRIA, 1997, p. 72). Por fim, sublinho um relato de 1845 no que tange à negação da nomeação efetiva de um inspetor cujo nome não disse, qualificando-o somente como alguém que viera do Convento do Carmo. Abordando as providências do governo em relação ao colégio, escreveu:

Por outro lado, tendo conhecimento da nomeação, embora a título interino, de um inspetor dos internos do Colégio, o Governo notificara ao reitor não confirmar tal nomeação. E por quê? Fora o Ministro Almeida Torres informado de haver sido o mesmo inspetor despedido do noviciado do Convento do Carmo da Corte, por irregularidade de comportamento. Declarava o Governo ao reitor que “não podendo ser confirmada a nomeação, fazia-se por isso desnecessário continuar o inspetor a servir cargo interino para se conhecer da sua capacidade e morigeração.” (DÓRIA, 1997, p. 60).

De acordo com um ofício de 24/07/1845 do reitor Joaquim Caetano da Silva (1810-1873) – que administrou a escola entre 1839 e 1851 –, tratava-se de Flaminio Antonio Natividade Coutinho, o qual, conforme outro ofício do mesmo mês, partiu da escola após 22 dias de serviço (BRASIL, 2019). O nome e o tempo de serviço de Coutinho, todavia, não foram as

¹³ Em um ofício e em dois recibos de pagamento figurou o nome José Ferraz de Oliveira Durão (BRASIL, 2019).

únicas informações sobre os inspetores que Dória deixou escapar.

Os inspetores de alunos em outras fontes

No decorrer dos 20 anos do intervalo considerado (1837-1857), foram publicados diversos decretos e regulamentos que modificaram a organização da instrução pública de modo geral, ou estritamente o CPII.¹⁴ Dois deles são úteis quando se abordam os inspetores de alunos. Conforme o documento que fundou a instituição (BRASIL, 1837), professores, substitutos e inspetores de alunos seriam os empregados para cuidar do ensino, direção e vigia na escola. O regulamento expedido no mês subsequente (BRASIL, 1838) apresentou outros pontos convergentes entre as competências deles. Tanto professores quanto inspetores deveriam entregar ao vice-reitor aos sábados à noite “um mapa sobre o procedimento, e trabalho dos Alunos” (BRASIL, 1838) – art. 13 e 23.¹⁵ A ambos seria facultada a imposição aos alunos dos castigos de suspensão parcial ou total do recreio, e privação de passeio com trabalho extraordinário. Ademais, os substitutos que não estivessem exercendo o magistério serviriam de inspetores e, em caso de necessidade, os inspetores com as necessárias habilitações atuariam como substitutos. E os ocupantes dos três cargos poderiam reger aulas nas férias com o recebimento de uma gratificação proposta pelo reitor.

Havia, contudo, direitos e deveres privativos dos inspetores. Diferentemente dos professores que, caso quisessem comer no estabelecimento de ensino, deveriam ceder parte de seus ordenados para este fim, inspetores seriam alimentados gratuitamente às custas

do colégio.¹⁶ Afinal, eles deveriam fazer suas refeições junto aos alunos e morar na escola, mantendo comunicação entre seus aposentos e os dos meninos para vigiar sua entrada e saída. Na verdade, a lei previa que eles somente poderiam se deitar após conferir que todos os estudantes estivessem dormindo. E cada inspetor se responsabilizaria por dirigir uma classe entre 30 e 35 meninos nas quais os alunos seriam repartidos, e escrever relatórios diários sobre a mesma. Além disso, fazia parte das atribuições tomar a lição dos alunos, examinar os livros que possuíssem e acompanhá-los a passeio. Em suma, consoante o legislador, no art. 25 da Lei, “devem eles ter sempre em vista que de sua vigilância, e firmeza, assim como de sua moderação depende essencialmente a boa educação dos Alunos” (BRASIL, 1838).

Esses dispositivos legais foram proveitosos para delinear a dimensão da atuação dos inspetores de alunos dentro do CPII, já revelando um contraste com a narração hesitante de Dória. Entretanto, o material trocado entre os reitores da escola e os ministros da Secretaria de Negócios do Império propiciou uma aproximação mais razoável da prática da instituição.¹⁷ O exame dos maços de manuscritos contendo ofícios, relatórios, requerimentos, despachos, folhas e recibos de pagamento forneceu o encontro de informações sobre 65 inspetores de alunos do período em questão. Algumas delas foram confirmadas pelo *Almanak Laemmert* (LAEMMERT; LAEMMERT, 2020),¹⁸ que é de grande utilidade para obter nomes e endereços dos ocupantes de cargos de diversas instituições ao longo do Império. Todavia, no tocante ao assunto tratado neste artigo, seu uso foi limitado por restrições do próprio documento. Não apenas porque se iniciou no ano de 1844 – o que deixa descoberto o período de 1837 a

14 Eles se encontram no formato impresso, estando também disponíveis nos sites da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

15 Ao transcrever fontes primárias neste texto, respeitei a pontuação e a gramática originais, mas atualizei a ortografia das palavras.

16 De acordo com o artigo 204, a gratuidade de alimentação estendia-se ao capelão (BRASIL, 1838).

17 Estes documentos estão disponíveis em meios físicos tanto no Arquivo Nacional (AN) quanto no Núcleo de Documentação do CPII (NUDOM).

18 Ele encontra-se no formato impresso na Biblioteca Nacional, estando também disponível em seu site.

1843 –, como também devido ao silêncio na exposição sobre os inspetores de alunos do CPII, os quais não foram pontuados no documento entre 1846 e 1858, esquecimento sobre o qual não se apresentou justificativa.

Um traço que pude perceber a partir da sistematização dos dados sobre esses inspetores, extraídos principalmente dos ofícios, foi sua origem, uma vez que tive acesso ao local de nascimento de mais da metade deles. Foram arrolados sete imigrantes, sendo cinco franceses, um polonês e um grego. Mesmo deduzindo que os 58 restantes fossem cidadãos brasileiros, disponho da confirmação de 36 homens, dos quais 14 tiveram sua província natal especificada. Eram cinco trabalhadores provenientes da Corte, três do Rio de Janeiro, e um de cada uma das seguintes províncias: Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo. Esta diversidade testifica a capacidade do Município Neutro da Corte, a sede do Império, de atrair força de trabalho resultante de migrações internas e externas desde a primeira metade do século XIX.

Apesar do predomínio dos naturais do Brasil, localizei um discurso favorável àqueles que dominavam línguas estrangeiras. Em um ofício no qual explanou sua pretensão de contratar o francês Francisco Affonso Clairet em 1846, Joaquim Caetano da Silva argumentou: “[...] além de outros preciosos requisitos, possui o de conhecer e pronunciar perfeitamente a sua língua, e pode por isso ser de muita utilidade aos alunos” (BRASIL, 2019). Este reitor apresentou uma defesa similar em prol dos brasileiros Francisco José de Mello e João Peixoto Gutierrez Palhinha, anunciando que eles sabiam francês e inglês. Constantino Castorchi, por seu turno, parecia reunir grandes atributos por conhecer o grego moderno e o antigo, o francês, o inglês e o italiano. E penso ser digno de nota o parecer do vice-reitor Leandro Rebello Peixoto e Castro – que à época exercia a reitoria interinamente depois da saída de Antônio de Arrábida – quanto à candidatura de José Ferraz de Oliveira Dourado em 1838:

Parece-me um moço de juízo; é bem instruído na gramática latina; teve estudos completos no Colégio de Jacuecanga na Ilha Grande, por isso a aritmética, a álgebra, a geometria, a língua francesa e a filosofia não lhe são desconhecidas, ainda que confesse estar nestas últimas faculdades algum tempo esquecidas, por ter sido aplicado por seu pai alguns anos à administração da sua roça. Pelo que me parece estar nas circunstâncias de poder ser aproveitado. (BRASIL, 2019).

Se é provável que tivesse existido certa expectativa quanto aos conhecimentos pedagógicos dos inspetores, principalmente em relação aos saberes linguísticos, não observei ressalvas quanto à idade. É bem verdade que, em 1846, Caetano da Silva retratou positivamente José Alves da Silva como um aspirante idôneo por ser pai de família, ter servido como tenente e dispor de 52 anos, enquanto na década de 1850 pareceu necessitar enfatizar que o recém-contratado Pedro José Vieira, de 22 anos, apresentava “maior desenvolvimento físico e moral do que mostra na idade” (BRASIL, 2019). Ainda assim, detectei terem trabalhado no CPII inspetores desde a faixa etária dos 20 até os 60.

Outro aspecto que tive a chance de identificar com a leitura desses documentos foi a acumulação de funções de alguns inspetores dentro do colégio. Tertulliano José Grandão também foi sacristão e bedel.¹⁹ Ignacio Viegas Tourinho Rangel desempenhou igualmente o papel de escriturário da tesouraria. Seu presuntivo parente, Guilherme Thompson Viegas Tourinho Rangel, teve o encargo de bedel.²⁰ José Picitello recebeu um adicional por inspetor da vestimenta. E Fernando de Oliveira Alzamora, Francisco Affonso Clairet, José Teixeira de Sousa e João Dias Ferraz da Luz perceberam

19 De acordo com recibos de pagamento, entre 29 de dezembro de 1838 e 31 de agosto de 1839, ele percebeu como sacristão; entre 30 de setembro de 1839 e 30 de novembro de 1840, como bedel; e apenas em 31 de dezembro de 1839, como inspetor. Ou seja, quando se tornou bedel, provavelmente deixou de ser sacristão. E somente depois de já ter exercido as duas funções ocupou-se de inspetor, o que parece ter vigorado pouco tempo. Em 1840, acredito ter ele exercido somente o cargo de bedel (BRASIL, 2019).

20 De acordo com os recibos de pagamento, ele provavelmente iniciou na escola como bedel (1842-1866), tornando-se inspetor a partir de 1860. (BRASIL, 2019)

gratificações por atuarem como inspetores da enfermaria, tendo este último sido ainda porteiro e substituto de Aritmética.²¹

De todos os progressos na compreensão das dinâmicas laborais em relação aos inspetores de alunos, acredito que o mais proeminente corresponda aos motivos de retirada do CPII. Houve alguns casos em que deduzi ter ocorrido demissão por interesse da escola, apesar de repetidamente o reitor Caetano da Silva não manifestar muita clareza quanto às razões de saída de vários trabalhadores. Em 12 de novembro de 1842 ele informou que Antonio Luiz Torres de Aguiar foi suspenso por “ato escandaloso” (BRASIL, 2019). Depois disso não apareceram mais pistas de sua presença na escola. Três anos depois, classificou Justino Pires Garcia como “muito bem morigerado” mas “minimamente frouxo” (BRASIL, 2019). Em 22/02/1847 vagamente afirmou que Constantino Castorchi “não convinha conservado” (BRASIL, 2019). Logo ele, um rapaz de 32 anos... E no ano de 1849 relatou o seguinte sobre Joaquim José Fernandes da Silva: “Parece-me que este inspetor desempenha este ano as suas obrigações muito bem; mas estou persuadido que, por culpas antigas, perdeu para sempre a força moral; e tenho-o por homem de mau coração, capaz de uma perseguição sistemática.” (BRASIL, 2019).

Em outras situações, contudo, as causas ficaram mais patentes. Em 29 de agosto de 1838, o bispo de Anemúria solicitou orientações de como proceder num caso de animosidade entre os inspetores José da Silva Pinheiro Freire e Innocencio Vellozo Pederneira, ambos na escola desde a abertura das aulas. Freire teria acusado Pederneira de ter cometido “crime péssimo”, o que levou a classe dos pequenos a conjurarem-se (BRASIL, 2019). A despeito de não ter

encontrado uma resposta dos representantes da pasta da instrução pública, inferi a saída dos dois em razão de não ter identificado outros vestígios sobre eles. Já na época de Caetano da Silva, contou-se sobre Paulo José Gomes Marques e Cunha: “[...] não obstante haver ele procedido muito satisfatoriamente nestes 18 dias, porque hoje mesmo fui informado de que do Colégio de Nova Friburgo, em que era professor, fora ele despedido por ser sodomita.” (BRASIL, 2019). Como nos outros casos, após este relato não observei outros dados sobre este trabalhador no CPII.

Em contrapartida, deparei com uma evidência singular de demissão a pedido em um requerimento enviado diretamente aos representantes do Império, que é marcado pelas estratégias discursivas dos suplicantes daquele tempo.

Diz Manoel Maximiano Pereira Pinto, Inspetor de Alunos do Imperial Colégio de Pedro 2º nomeado por Decreto de 1º de Junho do corrente ano de 1839, que tornando-se absolutamente incompatível com os estudos, o que se aplica o exercício de Inspetor de Alunos, pois pretende seguir a carreira literária, e precisa aplicar-se ao conhecimento de seus deveres: por isso com todo o respeito súplica a V.M.I. [Vossa Majestade Imperial] lhe conceda a demissão de Inspetor, de que ao presente se acha encarregado. (BRASIL, 2019).

Ainda que não tenha descoberto outros indícios tão explícitos, suponho ter havido mais dispensas por iniciativa dos próprios trabalhadores que da administração da escola. O que insinuou esta hipótese foi a percepção do abreviado tempo de permanência dos inspetores de alunos no CPII. Tendo estipulado a duração do serviço de 57 deles, pude constatar que 72% ficaram menos de um ano trabalhando no estabelecimento, identificando, inclusive, dois inspetores que lá estiveram somente por um dia. Aliás, de acordo com as informações que encontrei, exerceram a função por no mínimo cinco anos somente Ignacio Viegas Tourinho Rangel (1839-1844), Fernando de Oliveira Alzamora (1839-1845), Guilherme Thompson

21 Iniciou na escola como inspetor de alunos em abril de 1838. Em 12 de novembro de 1838 enviou um requerimento solicitando uma gratificação pelo cuidado da enfermagem. Há um recibo de pagamento com data de 30 de novembro de 1838, em que recebeu cinquenta mil réis pela função de porteiro. Em janeiro de 1839 ministrou a cadeira de Aritmética como substituto nas lições de férias. Deixou a escola em janeiro de 1840 (BRASIL, 2019).

Viegas Tourinho Rangel (1842-1869) e Luiz José de Carvalho (1850-1870), sendo considerável o fato de os dois últimos terem deixado a escola, respectivamente, apenas em virtude de aposentadoria e falecimento.

É possível que outros indivíduos tenham apresentado alegações parecidas com a de Manoel Pinto, dissimulando problemas de outra natureza com a máscara do discurso da vocação, mas não foi achado ofício, portaria ou requerimento neste sentido. Considerando a complexidade da realidade social, marcada por monopólios, desigualdades e incessantes conflitos, a explicação mais plausível para esse intenso fluxo de pessoas no cargo relaciona-se às necessidades da vida material. O conteúdo de um ofício de Joaquim Caetano da Silva do final de 1849 proporcionou esta suspeita.

Parecendo-me de interesse vital para este colégio, que se empregue alguns meios eficazes para atrair e conservar bons inspetores de alunos internos e externos, e também um bom bedel das aulas, porque o bedel, além de ser substituto nato do inspetor de alunos externos, tem o encargo melindrosíssimo de apontar as faltas dos professores e dos alunos: tenho a honra de propor a V. Ex.^a as seguintes providências, em que muito confio.

Quanto aos inspetores de alunos internos: que cada um deles no fim do primeiro ano de serviço, além do ordenado fixo de 400 mil réis, 50.000 réis de gratificação; no fim do segundo ano, 100.000 réis; no fim do terceiro ano 150.000 réis; e assim anualmente mais cinquenta mil réis sobre a gratificação do ano anterior.

Quanto aos inspetores de alunos externos e o bedel das aulas: que cada um deles receba no fim do primeiro ano de serviço, além do vencimento fixo de 240.000 réis, vinte e cinco mil de gratificação; no fim do segundo ano cinquenta mil réis; no fim do terceiro ano setenta e cinco mil réis; e assim anualmente vinte e cinco mil réis sobre a gratificação do ano anterior. (BRASIL, 2019).

No fragmento houve uma interessante descrição de uma das atribuições do bedel, cargo que só foi previsto na legislação aproximadamente dez anos mais tarde (BRASIL, 1857). O texto também indicou a separação dos inspeto-

res nas categorias de responsáveis por alunos internos e externos – algo que não figurou no extenso regulamento de 1838 –, demonstrando, ainda, a concepção de que aqueles que eram compelidos a dormir no estabelecimento para vigiar os dormitórios dos estudantes faziam jus a uma maior vantagem pecuniária. No entanto, a ideia crucial recomendada pelo segundo reitor do CPII foi a proposta de remuneração progressiva em uma tentativa de fidelizar trabalhadores no cargo.

Ainda que o conselho tenha parecido coerente à primeira vista, devo informar que, conforme alguns ofícios, recibos e folhas de pagamento, desde 1846 existiam alguns inspetores de alunos internos que já recebiam mais que o valor demandado na solicitação (BRASIL, 2019). Sem embargo, sinalizo que nesta época não pareceu haver um padrão remuneratório para a categoria. Aludindo aos dois inspetores brasileiros já referidos por sua habilidade de falar inglês e francês, é possível vislumbrar a falta de uniformidade. Enquanto Francisco José de Mello ingressou na escola em 15 de junho de 1847 com o vencimento de quatrocentos mil réis anuais, João Peixoto Gutierrez Palhinha iniciou seu exercício no dia 01 de janeiro de 1847, tendo o ordenado fixado em seiscentos mil réis anuais. O embaraço se agrava quando se compara com a condição de outros inspetores, como é o caso de Luiz de Araújo Rangel, que começou dia 22 de julho de 1847, recebendo somente trezentos mil réis anuais. Talvez a insatisfação com a prática da escola de distinguir financeiramente sujeitos que possuíam as mesmas atribuições tenha sido o motivo para ele ter permanecido no CPII menos de quatro meses (BRASIL, 2019).

Em que pese sua tentativa de simular essas discrepâncias, a sugestão de Caetano da Silva possui o mérito de estimular alguma normatização e o arranjo de uma espécie de plano de carreira. Todavia, esse plano não deve ter sido acatado pelo governo imperial porque a pauta foi matéria de um ofício do reitor Manoel Pacheco da Silva (1812-1889), que atuou na

escola entre 1856 e 1872, sendo seu último administrador antes da divisão em dois estabelecimentos distintos.²² Logo no início de sua reitoria, fez a solicitação:

Tendo-se despedido deste colégio dois inspetores, por terem encontrado fora empregos mais vantajosos, e estando também outro com os mesmos planos, como me consta; peço a V. Ex.^a autorização para dar aos que ficam, e que são felizmente os mais zelosos, uma gratificação ao menos de doze mil réis mensais pelo aumento do serviço até que apareça pessoa com as qualidades requeridas tão difícil, quão pesado encargo. (BRASIL, 2019).

Novamente colocou-se na ordem do dia a urgência em tomar medidas para evitar a rotatividade dos inspetores de alunos repetindo-se a estratégia de conceder gratificação pelo tempo de serviço. Infelizmente há um hiato quanto aos dados sobre a retribuição dos inspetores de alunos entre 1852 e 1857 e não foi possível confirmar a aplicação da reivindicação de Pacheco da Silva. Todavia, um ofício escrito em 1874 pelo reitor do Externato José Joaquim da Fonseca Lima (1815-1882), que esteve no cargo entre 1873 e 1880, evidenciou a continuidade das controvérsias.

Havendo sido elevados pelo Aviso de 7 do corrente os vencimentos dos Inspectores de Alunos deste Externato, tenho a honra de consultar a V. Ex.^a se devem participar desse os Inspectores contratados em virtude do Aviso de 14 de janeiro deste ano, bem como os interinos por mim nomeados nos termos da última parte do artigo 76 do Regulamento anexo ao Decreto 2006 de 24/10/1857, e no caso afirmativo rogo a V. Ex.^a que se digne de expedir suas ordens a fim de que no Tesouro Nacional se efetue o pagamento de conformidade com a folha que mensalmente lhe houver de ser presente de minha parte. (BRASIL, 2019).

A indagação de Fonseca Lima deixou transparecer não apenas que a insuficiência remuneratória se manteve constantemente, acarretando contínuos requerimentos de elevação dos ordenados, como também que

se deu prosseguimento à prática de pagar os inspetores de modo desproporcional. Aqui, ao menos se demonstrou existirem critérios mais plausíveis para a remuneração assimétrica, como o fato de alguns inspetores serem interinos e ainda não terem sido confirmados no cargo por estarem em fase de experiência.

Essas posturas contraditórias, contudo, não devem parecer uma particularidade do CPII. Desde o movimento de derrubada do “muro de Berlim historiográfico” (CHALHOUB; SILVA, 2010, p. 15) entre as histórias das senzalas e das fábricas, isto é, entre os estudos da escravidão e do movimento operário, alguns autores têm alcançado entendimentos profícuos sobre o século XIX. O principal deles é a conclusão de que as relações laborais de trabalhadores livres e escravizados compartilhavam certas dinâmicas e estruturas comuns. Consoante Marcelo Mattos (2008, p. 46), “[...] enquanto o peso da escravidão urbana foi elevado, a variação salarial dos trabalhadores livres não se pautava apenas pelos critérios clássicos de oferta e procura de mão-de-obra proletarizada”. De acordo com sua interpretação, diversas condicionantes que refletiam as hierarquias sociais e raciais indubitavelmente afetavam a fixação dos salários dos trabalhadores livres. E Robério Souza (2015, p. 172) corrobora esta visão, explicando que numa sociedade escravista o “[...] que se pretendia em relação à maioria das pessoas pobres, independentemente de sua condição jurídica” era forçá-las para o trabalho. Em outras palavras, em tempos de escravismos, a realidade era a precariedade das condições laborais.

Conclusão

Neste artigo pretendi tanto explorar um eixo temático que praticamente não é levado em conta na historiografia do CPII, quanto questionar a MHCPII como uma fonte imprescindível para o estudo do colégio, apresentando algumas de suas questões e limites. Ao analisar o texto de Escragnolle Dória procurei

22 Ele foi o quarto reitor geral (1852-1857) e o primeiro reitor do Externato (1858 e 1872).

demonstrar que os inspetores de alunos não receberam a devida atenção, tendo sido retratados de maneira bastante viciada. Acredito que isso deva ter ficado visível quando examinei outras fontes, como as leis, o *Almanak Laemmert* (LAEMMERT; LAEMMERT, 2020), e os diversos manuscritos frutos da comunicação entre a reitoria da instituição e a seção da burocracia imperial encarregada da instrução pública. Afinal, ao comentar os dados delas extraídas, tentei provar que o “resumo do essencial” feito pelo professor esqueceu de incluir uma série de informações sobre os inspetores, tais quais elementos biográficos, como nome, origem e idade, e elementos socioeconômicos, como suas condições de trabalho. Assim procedendo, o memorialista não incluiu em seu exemplar um importante aspecto da história do estabelecimento em seus primeiros anos de funcionamento que, na verdade, não configurava uma especificidade do CPII, mas uma consequência das relações escravistas: a precariedade da situação dos trabalhadores. Por não ter abarcado tensões como esta, que são resultantes de uma realidade social complexa e desigual, penso que sua obra perpetua hierarquias sociais e raciais.

A questão é que, por reconhecer “[...] que as ideias não passeiam nuas pela rua; que elas são levadas por homens que pertencem eles próprios a conjuntos sociais” (SIRINELLI, 1996, p. 257-258), para além de julgar os problemas que aparecem no texto de Dória como dilemas meramente individuais, conjecturo ser mais produtivo conceber que esse modo de representar esses sujeitos foi socialmente produzido, inserindo-se no cenário mais abrangente das circunstâncias socioeconômicas, políticas e culturais do tempo e do espaço em que escreveu. Tomando a expressão emprestada de Márcia Motta (1998, p. 81), é preciso refletir na amnésia social produzida oficialmente e, “[...] quando falamos de amnésia, devemos estar atentos às conjunturas históricas, que explicam a maneira pela qual se operou o esquecimento de determinado acontecimento”. Daí a pertinência de

interrogações como estas: A quem interessou/ interessa que os conflitos no interior de uma escola fundada no século XIX fossem/sejam omitidas? Por quê? E até quando essas deslembanças serão promovidas?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, V. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. 1999. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1999.
- ALVES, R. **José Verissimo Dias de Mattos: um crítico na direção do Gymnasio Nacional (1892-1898)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2006.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto s/n, de 02 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838**. Contém os estatutos do Colégio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro, 1838. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/561182/publicacao/15635716>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857**. Aprova o regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1857. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- BRASIL. Arquivo Nacional. RIO 94. Fundo Educação. Série Ensino Secundário. **Maços IE 4 26-35 e 42**. Rio de Janeiro, 2019.
- CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, Campinas, SP, v. 14, n. 26, p. 12-45, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2558>. Acesso em: 14 abr. 2020.

- COLÉGIO PEDRO II. **O Colégio Pedro II – Contribuição Histórica aos 175 anos de sua fundação.** Rio de Janeiro, 2013.
- COLÉGIO PEDRO II. **Memória Histórica do Colégio Pedro II.** 180 anos de História na Educação do Brasil. Rio de Janeiro: Triunfal, 2018.
- COLÉGIO PEDRO II. **Comissão de Atualização da Memória Histórica do CPII.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/1493-comiss%C3%A3o-de-atualiza%C3%A7%C3%A3o-da-mem%C3%B3ria-hist%C3%B3rica-do-cpii.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- CUNHA JÚNIOR, C. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino da boa sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.
- DASSIE, B.; SOARES, F.; Eugenio de Barros Raja Gabaglia: vida e obra de um professor de Matemática. *In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA*, 5., 2010, Recife. **Anais [...]**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. p. 1-5.
- DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo: 1837-1937.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1997.
- FERREIRA, M. **A história da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II (1960-1980).** 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2005.
- FINOCCHIO, J. **A inserção da Educação Física/Gymnastica na escola moderna – Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889).** 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2013.
- GASPARELLO, A. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II (1838-1920).** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2002.
- HAUER, L. **Colégio Pedro II no período da ditadura militar: subordinação e resistência.** 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2007.
- HOBSBAWM, E. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JORNADA, J. **Uma perspectiva histórica do Ensino de Química no Colégio Pedro II (1837- 1889).** 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, 2013.
- LAEMMERT, E.; LAEMMERT, H. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/almanak/almanak.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.
- MARQUES, G. **A educação do corpo e o protagonismo discente no Colégio Pedro II: mediações entre o ideário republicano e a memória histórica da instituição (1889-1937).** 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.
- MASSUNAGA, M. **O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro: 1930-1961.** 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1989.
- MATTOS, M. **Escravizados e livres.** Experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.
- MOTTA, M. História e memórias. *In: MATTOS, M. (org.). História: pensar e fazer.* Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998. p. 73-89.
- MOISES, A. **Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação.** 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2007.
- NEVES, L. Colégio Pedro II. *In: VAINFAS, Ronaldo (org.). Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889).* Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 147-148.
- NUNES, S. **Colégio Pedro II: a gênese de uma representação de escola excelente.** 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, 2007.
- PENNA, F. **Sob o nome a capa do imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.
- PENNA, F. O “currículo colegial” do Colégio Pedro II. *In: CHAVES, M.; LOPES, S. (org.). Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um*

- século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2009. p. 37-56.
- POLON, T. **Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 90**: trajetória do Colégio Pedro II/RJ. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Rio de Janeiro, 2004.
- PATROCLO, L. B. A fundação do Colégio de Pedro II nas páginas da imprensa carioca do século XIX: os jornais *A Aurora Fluminense* e *O Chronista*. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (CIHELA), 11., 2014, Toluca, México. **Anais [...]**. Toluca, México: Sociedad Mexicana de Historia de La Educación, 2014. p. 889-901.
- RAZZINI, M. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2000.
- ROCHA, G. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1996.
- ROCHA, G. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.
- SANTOS, B. **O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II** – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.
- SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.) **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. p. 231-269.
- SOARES, J. **O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009.
- SOUZA, Carlos. **A educação como prática política**: formação e renovação de repertórios pedagógicos do Segundo Reinado (o Colégio Pedro II, o Ginásio Baiano e o Culto à Ciência). 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.
- SOUZA, Carlos. **Ensinando a ser brasileiro**: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). 2010. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2010.
- SOUZA, Robério. **Trabalhadores dos trilhos**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2015.
- TAVARES, J. **A congregação do Colégio Pedro II e os debates sobre o ensino de matemática**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2002.

Recebido em: 15/04/2020
Aprovado em: 28/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2020/2021

DOSSIÊ	PRAZO
60-2020.4 Maria de L. S. Ornellas (UNEB) Maria C. M. Kupfer (USP)	(até) 15 de junho 2020
61-2021.1 Sandra R.M.Araujo (UNEB) Mônica C. Molina (UnB)	(até) 15 de novembro 2020
62-2021.2 Maria A. J. Oliveira (UNEB) Eliana S.D.Debus (UFSC)	(até) 15 de fevereiro 2021
63-2021.3 Liege Sitja (UNEB) Lia M. F. Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
64-2021.4 Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Editora Científica: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br)

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>