

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CECILIA SERAFIM SILVA

**AGENTES E AÇÕES CURRICULARES NA HISTÓRIA DA ESCOLA
ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1941-1966): A
CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DE “EXEMPLARIDADE”**

**CAMPO GRANDE – MS
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA CECILIA SERAFIM SILVA

**AGENTES E AÇÕES CURRICULARES NA HISTÓRIA DA ESCOLA
ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1941-1966): A
CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DE “EXEMPLARIDADE”**

Relatório de Dissertação apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena
do Valle Pereira Assis.

CAMPO GRANDE – MS

2016

Maria Cecília Serafim Silva

**AGENTES E AÇÕES CURRICULARES NA HISTÓRIA DA ESCOLA
ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1941-1966): A
CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DE “EXEMPLARIDADE”**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS
Orientadora



Profª. Dra. Maria do Carmo Brazil - UFGD
Membro Titular



Profª. Dra. Silvia Helena Andrade Brito - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 17 de outubro de 2016

Dedico esta dissertação aos meus pais Nilton e Maria Aparecida e especialmente ao meu avô Francisco “*in memoriam*”, um nordestino *pra lá de arretado* que, entre tantos encantos, acreditava ser a educação uma das coisas mais *finas* do mundo.

Agradecimentos

Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro, de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
e os fios de sol de seus gritos de galo,
para que amanhã desde uma teia tênue
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral de Melo Neto).

Aproprio-me da metáfora do “canto do galo” expressa no poema de João Cabral de Melo Neto, por ter a convicção de que sem o canto de tantos outros galos não teria conseguido concluir esta etapa da minha trajetória acadêmica.

Por isso, antes de tudo, agradeço a Deus, ser onipotente que me oportunizou chegar até aqui. A ti toda honra e glória.

À minha excepcional orientadora Jacira Helena do Valle Pereira Assis, a você toda a minha gratidão. Obrigada por contribuir com o seu conhecimento intelectual, por me incentivar e acreditar em mim. Ser sua orientanda foi um privilégio.

Às professoras Silvia Helena Brito (UFMS) e Maria do Carmo Brazil (UFGD) por aceitarem o convite de compor a banca examinadora deste trabalho e pela certeza que suas respectivas contribuições serão muito profícuas.

Aos meus pais, Nilton e Maria Aparecida, por terem partilhado comigo de mais um sonho e por serem sempre meu lugar seguro. Ao meu irmão Pedro Henrique, por ter sido em todos os momentos uma fonte inesgotável de incentivo. A minha avó Hora Bela que mesmo sem entender, compreendeu minha ausência, já que as idas a Epiácio foram menos frequentes. A toda minha família (tios e primos) por todas as palavras de carinho.

Ao Vinicius por todo carinho, apoio e companheirismo. E à sua família por ter me acolhido tão bem.

Ao todos os professores, funcionários e colegas que tive a oportunidade de conviver neste tempo que fui acadêmica de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS pela importante participação em minha formação de mestre.

À professora Eurize Caldas Pessanha, por me convidar para a Iniciação Científica em 2010, ainda na graduação e pela oportunidade da mobilidade acadêmica no PROCAD/UFMS/UFMG.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq) por ter me concedido a bolsa de estudo e o auxílio financeiro (PROCAD/CASADINHO – UFMS/UFMG) que contribuiu na minha permanência em Belo Horizonte.

A minha amiga Débora Doescher, por toda irmandade e por ter sido tão presente mesmo com a distância. Obrigada por sempre me ouvir e me acalmar nos momentos em que pensei em desistir.

À família Garcia (sua sobrinha Almachia Maria) por ceder fotos e dados sobre Ernesto Garcia.

E, por último, e não menos importante à minha amiga Asheley por ter compartilhado comigo esta trajetória acadêmica, desde a graduação, nossa amizade foi lapidada por Deus, obrigada por tudo.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo agentes e ações curriculares na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, situada em Campo Grande, município de Mato Grosso e depois capital de Mato Grosso do Sul. A referida escola foi fundada em 1939, período de concretização e organização do ensino secundário, por meio das regulamentações do Ministério de Educação e Saúde Pública. O objetivo geral foi compreender as ações curriculares mobilizadas pelos agentes educativos, para que a referida escola consolidasse o ensino secundário público na sociedade sul-mato-grossense. Em relação aos objetivos específicos buscou-se discutir de que forma o jogo político influenciou a ação dos agentes educativos. A perspectiva teórica adotada derivou dos estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Do ponto de vista metodológico, realizou-se o cruzamento de fontes, tais como: escritos memorialísticos, documentos produzidos pela escola e documentos em âmbitos federal e estadual. A problematização delimitou-se da seguinte forma: 1) Quem foram os agentes educativos Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo? 2) De que modo suas ações conferiram a representação de escola “exemplar” à instituição em questão? A suposição inicial da pesquisa foi corroborada, qual seja, as ações de agentes educativos, diretores e professores, no período de 1941-1966, com papéis claramente definidos dentro da organização da escola, em campos políticos diferenciados, coadunaram suas forças e constituíram a própria representação de “exemplaridade” da escola.

Palavras-chave: Agentes educativos; Ações curriculares; Exemplaridade.

ABSTRACT

This research falls within the scope of studies about agents and curricular actions at the Maria Constança Barros Machado State School, located in Campo Grande, Municipality of Mato Grosso and then capital of Mato Grosso do Sul. The school was founded in 1939, during the period of implementation and organization of secondary education, through the regulations of the Ministry of Education and Public Health. The general objective is to understand the curricular actions mobilized by educational agents, so that said school consolidates the public secondary education in the South-Mato Grosso society. In relation to the specific objectives, it is sought to discuss how the political game influenced the action of educational agents. The theoretical perspective adopted derives from the studies of Pierre Bourdieu and his interlocutors. From the methodological point of view, the cross-referencing of sources such as: memorialistic writings, documents produced by the school and documents at federal and state levels. The problem is delineated as follows: 1) Who were the educational agents Maria Constança Barros Machado and Ernesto Garcia de Araújo? 2) In what way did your actions confer the "exemplary" school representation on the institution in question? The initial assumption of the research was corroborated, that is, the actions of educational agents, principals and teachers, in the period of 1941-1966, with clearly defined roles within the organization of the school, in different political fields, combined their forces and constituted the own Representation of "exemplarity".

Palavras-chave: Educational agents; Curricular actions; Exemplarity.

LISTA DE SIGLAS

ABE	-	Academia Brasileira de Educação
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Cades	-	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cpdoc	-	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCE	-	Diretório Central dos Estudantes
FUCMT	-	Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
IBGE		Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IN	-	Iniciação Científica
LDB		Lei de Diretrizes e Bases
MEC		Ministério da Educação e Cultura
MT		Mato Grosso
NOB		Noroeste do Brasil
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB		Universidade Católica Dom Bosco
UEMS		Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD		Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Primeira sede da escola, à época denominado Liceu Campograndense, localizado no Grupo Escolar Joaquim Murtinho na década de 1940.	63
Figura 2.	Novo prédio da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	71
Figura 3.	Laboratório de Física (Fotografia no relatório de Inspeção Prévia de 1956).	74
Figura 4.	Laboratório de Química (Fotografia no relatório de Inspeção Prévia de 1956).	74
Figura 5.	Laboratório de História Natural (Fotografia no relatório de Inspeção Prévia de 1956).	74
Figura 6.	Balança analítica, encontrada na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em estado deteriorado de conservação.	78
Figura 7.	Maria Constança Barros Machado	94
Figura 8.	Ernesto Garcia de Araújo	102
Figura 9:.	Externato São Francisco	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Teses e dissertações selecionadas.	23
Quadro 2.	Descritores “ensino secundário” e “excelência escolar” – SciELO.	27
Quadro 3.	Distribuição das disciplinas do curso fundamental em cinco anos no âmbito da reforma 1931.	40
Quadro 4.	Distribuição das disciplinas do curso complementar em dois anos, no âmbito do decreto n.º. 21.241, de 1932.	42
Quadro 5.	Distribuição das disciplinas obrigatórias do ciclo ginasial, no âmbito do Decreto n. 4.244, de 1942 (Reforma Capanema).	49
Quadro 6.	Distribuição das disciplinas obrigatórias no segundo ciclo, curso clássico e científico, no âmbito do Decreto n. 4.244, de 1942 (Reforma Capanema).	50
Quadro 7.	Livros didáticos adotados na escola, a partir da decisão dos professores, 1942.	67
Quadro 8.	Livros didáticos adotados pela escola, a partir da escolha dos professores, em 1943.	68
Quadro 9.	Diretores da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1941-1966).	83
Quadro 10.	Linha do tempo de Maria Constança.	85
Quadro 11.	Linha do tempo de Múcio Teixeira Júnior.	86
Quadro 12.	Linha do tempo de Ernesto Garcia de Araújo	87
Quadro 13.	Linha do tempo de Oliva Enciso	88
Quadro 14.	A influência política na nomeação dos docentes em Mato Grosso	98

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	1514	
Delimitação do estudo	1514	
Justificativa.....	2120	
Percurso metodológico	2322	
Estrutura da dissertação	3130	
CAPÍTULO I - ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E EM MATO GROSSO:		
PANORAMA HISTÓRICO	323130	
1.1 Ensino secundário no Brasil: panorama histórico	3231	
1.2 A constituição e organização do ensino secundário no sul de Mato Grosso.....	5857	
CAPÍTULO II - ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA E HISTÓRICA		6362
CAPÍTULO III - AGENTES E AÇÕES CURRICULARES DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO		8281
3.1 Apresentação biográfica dos agentes escolares da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado: em cena os diretores.....	8382	
3.1.1 Notas da biografia de Maria Constança Barros Machado	8584	
3.1.2 Notas da biografia de Múcio Teixeira Júnior	8685	
3.1.3 Notas da biografia de Ernesto Garcia de Araújo	8786	
3.1.4 Notas da biografia de Oliva Enciso	8887	
3.2 As ações curriculares dos agentes como determinantes para a representação de escola “exemplar”: em cena Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo	9089	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108107	
REFERÊNCIAS	113112	

Delimitação do estudo

A pesquisa que deu origem a esta dissertação tem como **objeto de estudo** os agentes e as ações curriculares na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado¹ no período de 1941-1966². Trata-se de uma instituição escolar que conquistou na sociedade sul-mato-grossense e no período delimitado para essa investigação notoriedade no ensino secundário público. Parte-se do suposto de que os agentes (diretores, professores, alunos), ao construírem sua trajetória no campo mobilizam diferentes estratégias para ascender ou manter a representação de “exemplar” da escola que lecionou ou estudou.

A referida escola foi fundada em um período marcado por tentativas de concretizar a organização do ensino secundário, por meio das regulamentações do Ministério de Educação e Saúde Pública. Situada em Campo Grande, município estratégico na região sul de Mato Grosso e, posteriormente, com a divisão do estado em 11 de outubro de 1977³, capital de Mato Grosso do Sul, a escola foi a primeira instituição pública a ministrar ensino secundário para ambos os sexos na cidade de Campo Grande. O título de colégio exemplar deve-se à sua vinculação aos projetos de escolarização e modernização do município e pelo fato de que suas “[...] características modernas distinguia-o ainda mais das outras instituições secundárias da cidade” (RAHE, 2006, p. 15).

A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado tem sua própria história vinculada ao momento em que Campo Grande vivia uma ebulição desenvolvimentista, impulsionada pelos trilhos da ferrovia, inaugurada em 1914. A educação no sul do estado não estava entre as prioridades dos governadores. No governo do presidente Mário Corrêa da Costa (1926-1930) um novo regulamento de Instrução Pública foi

¹ De acordo com as Atas de Congregação (1938-1971) da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, a escola teve diversas denominações ao longo do tempo, designadas pela legislação vigente. Em 1938, ano de sua criação denominou-se Liceu Campograndense; em 1942, Ginásio Estadual Campograndense; em 1953, Colégio Estadual Campograndense; e, a partir de 1971 até o ano corrente (2016), Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. Optou-se neste trabalho por utilizar a denominação atual na tentativa de uniformizar e facilitar o reconhecimento da escola.

² O recorte temporal (1941-1966) foi definido a partir do objeto de estudo desta pesquisa que são as ações curriculares desenvolvidas por Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo, ambos diretores da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado neste período. No entanto, considera-se que na década de 1930 ocorreu a Reforma Francisco Campos responsável por culminar mudanças significativas na organização do ensino secundário. Desta forma, as medidas desta reforma foram materializadas nesta escola e são consideradas neste estudo.

³ Ver Lei Complementar nº 31, de 11 de Outubro de 1977, assinada pelo presidente Ernesto Geisel.

apresentado, por meio do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Neste regulamento, o ensino dividia-se em primário e secundário. Com isso o poder público sinalizou reconhecer a sua responsabilidade no que se referia a esse grau de ensino.

É nesse momento, que o ensino secundário, objeto de desejo da classe média em ascensão se inicia em Campo Grande (MT). No entanto, esse nível de ensino, até 1938, era ministrado somente em escolas particulares: dois colégios católicos, um masculino, Colégio Dom Bosco, outro feminino, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fundado em 1926 e uma escola não confessional, o Colégio Oswaldo Cruz, aberto na década supramencionada.

A escola, denominada na época Liceu Campograndense foi criada por meio do Decreto nº. 229, de 27 de dezembro de 1938 e tinha como função ministrar aos alunos o ensino secundário fundamental. No art. 6º do Decreto ficou estabelecido que no ano letivo de 1939 só seria oferecida a 1ª série do ciclo fundamental, na qual deveriam ser matriculados os alunos aprovados no exame de admissão de acordo com as disposições do Decreto nº. 21.241, de 4 de abril de 1932.

Tomando como referência a Ata de instalação solene do livro Atas de reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975, a escola foi solenemente instalada em Campo Grande em 18 de março de 1939, representando, na ocasião, um ato de civismo e aposta na intelectualidade para o “progresso da cidade” (ATAS...1939, p. 1).

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.

A conclusão da pesquisa Tempo de cidade⁴, lugar de escola, confirmou a hipótese de que essa era uma “escola exemplar”, isto é, que teria sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebida como ligada à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressam como “elites” nessa cidade, em momentos históricos específicos. (PESSANHA et al 2007, p. 2, grifo dos autores).

⁴ Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de escolas exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras, essa pesquisa foi desenvolvida no interior do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do sul em parceria com outros programas cujo resultado foi a realização desta pesquisa, baseou-se na convergência de sua produção voltada para o estudo de determinadas instituições escolares cujas histórias pareciam indicar uma estreita relação com as histórias das respectivas cidades: o Liceu de Humanidades de Campos, em Campos dos Goytacazes/RJ; o Grupo Escolar Conde do Parnahyba, em Jundiá/SP, o Liceu CampoGrandense, conhecido hoje como o colégio Maria Constança Barros Machado em Campo Grande/MS; e o Colégio Estadual de Uberlândia/MG.

Na teoria bourdieusiana as representações são construídas pela própria identidade cultural dos grupos a partir das vivências e interesses destes grupos ou classes sociais. As representações constituem uma história incorporada pelo agente como sistema de disposições para perceber, pensar e agir em determinadas direções. Assim, os discursos que expõem certas representações são sempre guiados a partir dos interesses de quem discursa, sendo baseadas na intenção de reproduzir nos demais suas próprias impressões. (BOURDIEU, 2006).

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 distintas⁵. Logo, os agentes de um determinado campo partilham um conjunto de interesses comuns, ao mesmo tempo em que se trava uma luta concorrencial decorrente de relações de poder internas ao campo.

Por campo compreende-se que este se refere:

[...] tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Desse modo, os campos resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo. Para Bourdieu (1987), o que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo.

O campo, enquanto “campo de forças” e “de lutas”, pode ser justificado neste trabalho pela realidade contraditória do processo educacional deste estado:

⁵ Maria Constança Barros Machado era militante da União Democrática Nacional (UDN), que era representado no estado por Fernando Corrêa da Costa. Ernesto Garcia de Araújo pertencia ao Partido Social Democrático (PSD) representado pelo interventor federal Filinto Muller.

[...] É 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, p. 12).

Assim, Maria Constança Barros Machado, uma professora cuiabana com notória participação política, foi quem liderou uma mobilização junto ao governo do estado para instalar o primeiro ginásio público da cidade, com a justificativa de que a criação de um ginásio estadual poderia resolver os problemas dos que não tinham condições para continuar sua escolaridade até o ensino secundário.

Em resposta a sua mobilização, Maria Constança obteve a autorização do interventor Júlio Muller⁶ para criar o primeiro ginásio público na cidade de Campo Grande, no antigo sul de Mato Grosso.

Ernesto Garcia de Araújo foi um professor da cadeira de história, representante do partido PSD, em oposição ao partido político de Maria Constança, qual seja, UDN. Maria Constança e Ernesto Garcia, ambos representantes de vertentes ideológicas distintas, compuseram a realidade da educação sul-mato-grossense, que nas considerações de Sá Rosa (1990, p. 16) “[...] foi sempre manobrada pelo poder dos latifundiários que controlavam o poder público, as eleições, as nomeações e demissões”. Deste modo, suas respectivas nomeações ao cargo de diretor(a) da escola faziam parte de um jogo político.

Este jogo político é justificado nas considerações de Brito (2001, p. 122) pelo fato de que o:

[...] subsequente crescimento do funcionalismo público, por sua vez, permitiu o uso cada vez mais frequente dos cargos públicos como moeda de troca nos momentos de disputa e enfrentamento entre as frações e classes em disputa no interior da sociedade.

Esta assertiva pode ser confirmada pelo depoimento⁷ do professor Múcio Teixeira, que foi diretor da Escola Maria Constança no período de (1948-1950):

⁶ No início do período republicado, os nomeados a governadores se revezavam com relativa rapidez no cargo devido à instabilidade política da época. Júlio Strübing Müller, professor, foi eleito para o cargo de governador em 1937 e, devido ao golpe do Estado Novo, de Getúlio Vargas, também exerceu o cargo de interventor federal no estado até 1945.

⁷ Esse depoimento foi extraído da tese de doutorado de Brito (2001).

No Governo do Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, levei várias vezes ao Diretório (do PSD) o nome da professora Glorinha de Sá Rosa, formada em Letras Neolatinas para ocupar a cadeira de Português. Sempre recusavam, alegando que a família dela era da UDN. (TEIXEIRA, apud BRITO, 2001, p. 123).

É importante assinalar que os principais partidos que disputavam o poder neste período eram o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN). Estes tinham como militantes Maria Constança e Ernesto Garcia, contudo, a escola teve no período compreendido pelo recorte temporal desta dissertação outros diretores⁸. Além disso, há que se observar que suas respectivas ações curriculares enquanto ocuparam esse cargo não deixarão de ser citadas neste trabalho, bem como, as ações mobilizadas pelos professores, uma vez que estas foram também determinantes da representação de exemplaridade dessa escola.

As incursões produzidas nos documentos produzidos pela escola e obras memorialísticas trazem características das ações curriculares mobilizadas conjuntamente com os professores:

[...] 1952- surgiu o velho problema- os alunos terminavam o ginásio e quem não podia pagar era obrigado a interromper os estudos. Fui ao Dr. Fernando e ele me fez ver que não tinha verba para arcar com nomeações de novos professores, *mas eu respondi que daria um jeito*. Falei com os professores do ginásio e todos se comprometeram a lecionar no curso colegial sem qualquer acréscimo em seus vencimentos, o que fizeram durante dois anos. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 28, grifo nosso).

O relato “mas eu respondi que daria um jeito” de Maria Constança mostra o quanto as ações dos agentes foram determinantes para que a escola mantivesse o status de exemplar, a ponto de os professores abdicarem de seus respectivos salários para que a escola atendesse o segundo ciclo (colegial) do ensino secundário.

O Estadual⁹ continuou mantendo sua fama de *melhor* estabelecimento de ensino secundário da cidade. Os alunos que terminavam o científico conosco, passavam sem fazer cursinho nas melhores

⁸ Em 1947 o professor Raphael Jioia Martins assumiu a direção em decorrência do pedido de exoneração de Maria Constança do cargo; 1948-1950 o professor Múcio Teixeira Júnior ocupou o cargo de diretor pelo fato de Maria Constança ter sido demitida por questões políticas; 1961 em curto período deste ano permaneceu na direção da escola a professora Olívia Enciso até o momento que Maria Constança decide retornar a direção a convite do governador Fernando Corrêa da Costa.

⁹ Estadual forma como a diretora Maria Constança se referia a escola que passou a denominar-se Colégio Estadual em 1952.

faculdades do Brasil, me escreviam contando seus feitos, que ia orgulhosa divulgar nas salas de aula. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 28, grifo nosso).

Tais relatos destes agentes educativos conduzem a uma pauta de investigação fundamentada na história das práticas curriculares no cotidiano desta escola, mais especificamente nas ações mobilizadas para manter o seu prestígio. Assim, esta pesquisa permitirá trazer esses agentes para o retrato histórico, sendo constituída a partir das vivências e vozes dos agentes.

Isto posto, as seguintes **questões** norteiam as discussões aqui presentes: 1) Quem foram os agentes educativos Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo? 2) De que modo suas ações conferiram a representação de escola “exemplar” à instituição em questão?

Tem-se como **objetivo geral** compreender as ações curriculares mobilizadas pelos agentes educativos, para que a referida escola consolidasse o ensino secundário público na sociedade sul-mato-grossense. Em relação aos **objetivos específicos** buscase: discutir de que forma o jogo político influenciou as ações dos agentes educativos; e identificar elementos de suas respectivas ações que justifiquem a forma como a escola é representada nessas fontes, ou ainda, como se constituiu a representação de uma escola “exemplar”.

O objetivo geral foi alimentado na suposição de que foram as ações dos agentes educativos, diretores e professores, com papéis claramente definidos dentro da organização da escola, que construíram a própria representação da “exemplaridade”. Neste sentido, a cultura docente é um componente privilegiado da cultura escolar, porque ela constrói e representa relações de poder, atuando na definição de papéis e funções. Assim,

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. (PÉREZ GÓMES, 2001, p. 11).

Em outras palavras, é o pensamento prático do docente que irá reger seus modos de interpretar e intervir sobre uma realidade concreta, o que configura, em consonância com Silva e Pessanha (2013, p. 234) “[...] uma cultura própria, um conjunto de significados e comportamentos, costumes, rotinas, rituais conservados e reproduzidos pela escola”.

Justificativa

Para justificar a proposição do tema desta pesquisa, inicialmente faço um breve relato sobre minha trajetória acadêmica que teve início no ano de 2010, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Cresci¹⁰ entre livros, cadernos, lousa e giz, fazendo do quintal da minha casa uma “escola”. Entretanto, não foi o faz de conta que me cativou, porque aquela escola projetada no quintal era surrealista demais e por mais que desejasse uma escola de verdade, onde todos tivessem acesso ao conhecimento e eu pudesse compartilhar as histórias que lia, no fundo sabia que o fato da escola ser tão desigual ia além de seus muros. Por isso, *a priori*, escolhi usar as palavras, por acreditar que elas, quando organizadas, de preferência em um texto palatável, são capazes de mudar alguma coisa, de revolucionar.

E foi exatamente o desejo, ou melhor, a utopia de revolucionar que me impulsionou a escolher um curso na área da educação, por também acreditar que a escola pode vir a ser um lugar de promoção do fazer democrático e da cidadania. Assim, escrever artigos e publicá-los no Jornal do meu antigo colégio já não bastava. Era preciso “*fazer a hora e não esperar acontecer*”. O tempo passado em sala de aula - lugar organizado de modo sistemático e intencional, onde se concretiza o processo educativo e o currículo - passou a ser imbuído de questionamentos, formando uma grande colcha de retalhos não tão fácil de alinhar.

Neste caso, justifico a metáfora da colcha de retalhos pelo entendimento de que a educação não é um amontoado de finalidades soltas ou desconexas; antes, ela é uma estrutura complexa, construída de tal forma que as finalidades que a compõem mantêm uma relação íntima entre si, isto é, a premissa aqui adotada é de que as finalidades e objetivos para a educação são determinados por interesses sociais.

Essa premissa fez-me enveredar pelo estudo das particularidades da escola no conjunto das trocas que estabelece continuamente com a sociedade. Assim, o interesse por entender essa dinâmica teve origem na graduação, no âmbito da pesquisa de Iniciação Científica inserida no projeto Observatório de Cultura Escolar (8): cultura material na configuração da história curricular da Escola Estadual Maria Constança

¹⁰ Neste momento, utilizarei a primeira pessoa do singular a fim de justificar, por meio da minha trajetória acadêmica, a relação com o objeto de pesquisa.

Barros Machado em Campo Grande/MS (1939-1970), em que, como bolsista do Programa de Iniciação Científica- CNPq, participei do processo de organização, inventário e catalogação dos documentos escolares encontrados no arquivo escolar, além de ter sido uma das primeiras pesquisadoras da equipe a ter contato com o Livro de Inventário¹¹ de 1938. Vestígios destes objetos foram localizados posteriormente na sala onde funcionou, à época, o laboratório de Ciências Físicas e Naturais.

Nas primeiras atividades da iniciação científica, tive contato com um conjunto considerável de fontes¹², composto, em sua maioria, de documentos administrativos que traziam vestígios da rotina, da organização, dos processos de adaptação para atender as inspeções prévias e dos saberes que constituíram e delinearão a história educacional desta escola. Ainda no processo de tratamento e catalogação do acervo, em que eu higienizava de forma minuciosa cada folha destes documentos, fui impulsionada por muitos questionamentos, todos atrelados ao desejo de conhecer quem eram os agentes educativos das fotografias e/ou citados nos documentos que compõem a história desta escola e convidá-los para uma prosa sem uma intencionalidade formal.

Contudo, a partir de outros questionamentos que foram emergindo, dediquei-me na Iniciação Científica (IN) e posteriormente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a apresentar indícios, com base na documentação localizada no arquivo da escola, de sua representação social como escola “exemplar”, focalizando como chave de análise da “exemplaridade” a organização curricular, os manuais e as práticas escolares. Nestas pesquisas, foi observado também o papel atribuído ao ensino secundário na formação dos dirigentes da sociedade brasileira. Embora as ações dos agentes fossem fatores determinantes desta “exemplaridade”, estas não foram tomadas, nessas duas pesquisas, como objeto de estudo.

Faz-se necessário salientar que neste momento da história¹³ a organização do ensino secundário pautava-se no controle administrativo e ideológico exercido com o apoio das regulamentações de todos os aspectos relativos ao Colégio Pedro II,

¹¹ O livro de Inventário de 1938 apresenta uma lista de materiais que existiu na escola, na época denominado Liceu Campograndense. Essa lista traz uma descrição detalhada dos materiais que eram supostamente utilizados nas práticas pedagógicas dos professores.

¹² Esses documentos tratados como fonte nesta pesquisa estão localizados no arquivo físico da escola, entretanto, a consulta pode ser feita por meio do acesso ao DVD Arquivos Digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande- MS), organizado por Pessanha e Assis (2011).

¹³ Desde o início da República, coube aos estados da federação a responsabilidade pelo desenvolvimento e manutenção do ensino secundário, sobre o qual o Governo Federal manteve até a promulgação da LDBEN em 1961, uma rigorosa centralização das prescrições para esse nível de ensino, prescrevendo o currículo e determinando a inspeção sobre as escolas.

instituição modelo que passou por várias reformas de instrução pública, as quais buscavam organizar e controlar esse nível de ensino no país. O Colégio Pedro II, dessa forma, cumpria a função de constituir as bases para uma nova organização do ensino secundário, com o intuito de superar seu caráter de curso preparatório e exames parcelados.

Nesse sentido, tal como apresenta Valdemarin (2010, p. 129) “[...] a introdução de mudanças no ideário educacional pode ser analisada na perspectiva de sua apropriação pelos usuários, acompanhando-se o significado atribuído às concepções mediante seu uso.”

Pode-se considerar, que o processo de transformação de valores e finalidades do ensino transforma-se em procedimentos que tangem à prática. Com isso, para atender as finalidades da formação exigida na época, uma série de dispositivos (materiais de ensino, métodos, móveis, espaços e tempos escolares) e ações foram implantados e estavam diretamente relacionados com a modernização do currículo. Contudo, não haveria essa modernização se não houvesse as estratégias dos agentes. Para Bourdieu (2008, p. 693) as estratégias são ações que “[...] os agentes sociais desenvolvem na conduta comum da sua existência”, visando sempre um objetivo comum.

Nesta perspectiva, tem-se como objetivo compreender a dinâmica social apresentada nas Atas de Congregação (1939-1971) e nos relatórios de atividades, visto que na maioria das vezes os professores eram reunidos para tomar decisões, bem como para cumprir as exigências do currículo, conseqüentemente estava em construção a noção de “exemplaridade da escola”.

Percurso metodológico

Ao escolher como lócus de pesquisa a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em um primeiro momento, busquei nos bancos de dados do próprio Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul teses e dissertações apresentadas e defendidas na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares¹⁴, da qual minha proposta de pesquisa faz parte.

Para ampliar esse levantamento, consultei também a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, operando assim novos recortes, a fim de aproximar as

¹⁴ Investiga a escola e suas relações com a cultura, mais especificamente, a cultura escolar como categoria articuladora das investigações sobre currículo. Disponível em: <http://www.pggedu.ufms.br/?page_id=43>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

produções ao meu objeto de estudo, estabelecer as fontes e criar a configuração de um espaço específico de investigação. Essa premissa é fundamentada nas considerações de Vieira e Gondra (2005), para quem o campo da história partilha de princípios operatórios distintos, com alcances e perspectivas variados, sendo necessário tematizar como essas marcas aparecem aos trabalhos de história da educação.

Deste modo, no exercício de fazer o levantamento inicial, cada pesquisa foi cadastrada em uma ficha, constituindo um banco de dados (anexos). No total, foram catalogadas 7 teses de Doutorado e 38 dissertações de Mestrado¹⁵. Em seguida, defini alguns descritores e selecionei os trabalhos que pudessem contribuir com a pesquisa, a partir da leitura dos títulos, seguida da leitura dos resumos. Os descritores utilizados foram: “ensino Secundário”, observando-se a delimitação temporal (1941-1966) e “Escola Estadual Maria Constança Barros Machado”, lócus da pesquisa. A opção por esses descritores ocorreu como medida para o refinamento da busca, uma vez que as produções, em sua maioria, apresentavam como recorte temporal o período compreendido entre os anos 1930-1961. Assim, a combinação com o segundo descritor, lócus da pesquisa, possibilitou uma seleção que atendesse aos objetivos deste texto. Desse refinamento resultou um conjunto de 14 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado (Quadro 1).

Quadro 1: Teses e dissertações selecionadas

	Autor	Título	Palavras-chaves
1	Dissertação Glauce Soares Casimiro (2003)	Da proposta das “elites” ao método direto: uma história da disciplina língua inglesa Colégio Pedro II (1930-1958)	Disciplina língua inglesa; Disciplinas Escolares; Livro didático; Método direto.
2	Dissertação Maria Fernandes Adimari (2005)	Escola e Cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança Campo Grande MS (1954-2004)	Escola; Cidade; Espaço
3	Dissertação Horácio dos Santos Braga (2005)	O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)	História do ensino de latim; Disciplinas Escolares; Currículo
4	Dissertação Marta Banducci Rahe (2006)	A disciplina língua inglesa e o “sotaque norteamericano”: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)	Cultura Escolar; Cultura Docente; “Americanização”, Disciplina língua inglesa

¹⁵ Dados levantados e atualizados até o dia 18/07/2016

5	Dissertação Paulo Henrique Azuaga Braga (2006)	A disciplina educação física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964	Disciplinas Escolares; Educação Física; Cultura Escolar
---	--	--	---

Continua

Continuação Quadro 1: Teses e dissertações selecionadas

6	Dissertação Adriana Alves de Lima Rocha (2007)	Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares	História da Educação Brasileira; História das Instituições; História do Currículo; Cultura Escolar; Maria Constança Barros Machado
7	Dissertação Rosana Sant'ana de Moraes (2007o)	História da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio "Maria Constança" em Campo Grande MS (1953-1961)	História; Língua Espanhola; Disciplinas Escolares; Currículo
8	Dissertação Stella Sanches de Oliveira (2009)	A história da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)	Escolares; História da disciplinas escolar francês
9	Dissertação Crislei Aparecida de Almeida (2009)	Estudos sobre escola: tempos e espaços na Escola Maria Constança Barros Machado	Estudos sobre escola; Espaço/ Tempos Escolares
10	Dissertação Fernando Vendrame Menezes (2012)	Os indícios das práticas curriculares na disciplina de história em uma escola exemplar de Campo Grande	História das Disciplinas Escolares. Cultura Escolar. Ensino de História -
11	Dissertação Solange Andrade Ribeiro (2013)	Habitus estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado	Ensino secundário; habitus estudantil; distinção; Colégio Maria Constança Barros Machado. -
12	Dissertação Patrícia Menegheti Aguiar (2013)	O exame de admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Escola; Exame de admissão; Ensino secundário; Escola Estadual Maria; Constança Barros Machado. -
13	Dissertação Adriana Espíndola Britez (2014)	A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialista (1920-1960)	Educação Secundária; Campo Grande; Historiografia Regional; Memorialística-
14	Dissertação Daniela Felisberto da Silva (2015)	Maria Constança Barros Machado: um estudo das representações sociais sobre a professora e diretora do primeiro ginásio público Campo-Grandense	Ensino Secundário; Representação Social; Maria Constança Barros Machado.
15	Tese Stella Sanches de Oliveira	Implantação e organização do curso ginásial no sul de Mato Grosso (1917-1942)	Curso ginásial; Modernização; ensino secundário; Sul de Mato Grosso. -

	(2014)		
--	--------	--	--

Organização: SERAFIM, 2016.

A partir desta organização foi possível considerar que as produções que compreendem as disciplinas escolares como conceito e/ou categoria de análise tinham como objetivo reconstruir a história de uma determinada disciplina em uma escola, especificamente, a atual Escola Estadual Maria Constança Barros Machado em um recorte temporal que corresponde ao ensino secundário, no entanto, não utilizam a expressão ensino secundário nos títulos, resumos e palavras-chaves, a saber: Casimiro (2003); Braga (2005); Braga (2006); Banducci (2006); Morais (2007); Oliveira (2009); Menezes (2012).

Quanto as que estão submetidas à análise do ensino secundário propriamente dito, operam no sentido de compreender um determinado espaço no ensino secundário e/ou ainda de compreender o significado da educação secundária em um determinado espaço, a saber: Ribeiro (2013); Aguiar (2013); Britez (2013); Oliveira (2014).

As que investigam as instituições escolares na perspectiva de compreensão do espaço/tempo fundamentam-se no exercício de analisar/entender os sentidos dos espaços que marcaram os movimentos históricos no Colégio Maria Constança, a saber: Adimari (2005); Rocha (2007); Almeida (2009).

Com a leitura dos resumos, foi possível observar uma lacuna em relação ao estudo das ações curriculares desempenhadas pelos agentes educativos desta escola de ensino secundário, pois, embora haja menção aos agentes, esta ocorre com a finalidade de atender a especificamente ao objetivo de escrever a história de determinada disciplina. Assim, reforçou-se a relevância de investigar sobre os outros agentes que, além de Maria Constança, também compuseram a história desta escola.

Foi possível identificar essa lacuna nos trabalhos sobre a escola Maria Constança Barros Machado também por ocasião do processo de organização do arquivo escolar, em que pude observar que, ainda que as ações da diretora Maria Constança tenham sido decisivas para que a escola mantivesse o status de exemplaridade, outros agentes contribuíram para a sua manutenção, como o diretor Ernesto Garcia de Araújo.

Neste exercício de configurar um espaço específico para investigação, destaquei trechos dos resumos que considero pertinentes para elucidar a relevância dessa escolha:

Este trabalho situa-se no campo da História da Educação, mais especificamente em História das Disciplinas Escolares, e tem como principal objetivo investigar a história da disciplina escolar Francês pelo seu funcionamento no curso ginásial do Colégio Estadual Campo-grandense, em Campo Grande, na época, Estado de Mato Grosso, entre 1942 e 1962. (OLIVEIRA, 2009, p. 8).

Quando a investigação envolve instituições escolares, o conceito de cultura surge como ideia central, uma vez que a educação e cultura são indissociáveis. Dessa forma a escola transforma-se em lugar de produção e reprodução de valores, sentidos e significados da sociedade e da cultura escolar. Como as disciplinas são construídas na escola, elas não podem se dissociar desses aspectos. [...] esta pesquisa tem por objetivo analisar a disciplina língua inglesa em uma escola pública- Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizada em Campo Grande MS, bem como o papel de seus professores em suas práticas na inculcação e assimilação dos valores e costumes norte-americanos. (RAHE, 2006, p. 9).

Nota-se que os trabalhos estão circunscritos na perspectiva da história das disciplinas escolares e têm a história da educação como campo de pesquisa. Pode-se perceber ainda que a cultura escolar assumiu o papel categoria de análise, o que merece vigilância epistemológica, visto que existem abordagens diferenciadas a partir do tratamento que será dado às fontes.

O conceito de cultura escolar elucidado por Dominique Julia (2002) e Viñao Frago (2000), por exemplo, assume perspectivas distintas, pois, enquanto para Julia (2002) a análise deveria ser feita sobre as práticas escolares, o que resulta no binômio de uma cultura escolar primária e outra secundária, para Frago (2000) existem tantas culturas escolares quantas as instituições de ensino.

Assim, são desveladas nas produções a menção da cultura escolar como mediadora entre as práticas cotidianas e escolares, como também práticas docentes e curriculares como expressão da cultura escolar.

Optou-se, deste modo nesta pesquisa, por utilizar o conceito de cultura escolar empregado por Viñao Frago (2000), pois suas contribuições têm auxiliado as pesquisas sobre espaços e tempos escolares, análise sobre o currículo das escolas, a materialidade escolar e os métodos de ensino.

Com isso, ocorreu a necessidade de um segundo movimento de refinamento das produções, utilizando novos descritores: “elites” e “seletividade”. Selecionamos dois trabalhos que trazem essas expressões em seus títulos e/ou resumo, a saber: Casimiro (2003); Aguiar (2013).

Casimiro (2003) faz uma contextualização do ensino secundário destinado às “elites” no âmbito do Colégio Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro. O interesse, para a presente pesquisa, não é exatamente a instituição, mas o que vêm sendo entendido como “elites”, particularmente no contexto do estado de Mato Grosso do Sul.

Em contrapartida, Aguiar (2013) apresentou como objetivo de sua pesquisa analisar o que os dados sobre o exame de admissão da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, no período de 1942-1971, revelavam sobre a seletividade do ensino secundário. Como resultados, aponta que o exame de admissão justificava a posição da instituição investigada como “escola exemplar”, também percebido devido à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessa cidade, em momentos históricos específicos.

A autora justifica seu interesse pela investigação da seletividade produzida pelo ensino secundário a partir da acepção de Pessanha (2002, p. 1) que aponta “[...] a presença de determinações de classe e para a necessidade de estudá-las, considerando que as determinações de classe são sempre produtos históricos, assim como as próprias classes”.

Nesse cenário, a autora apresenta como “elites”, no contexto da cidade de Campo Grande MS, um seletivo grupo que conseguiu passar no exame de admissão e não aquele que detêm acumulação de bens, tratando assim o conceito de “elites” de forma simétrica às expressões “seletividade” e “exemplar”.

Ainda nesta etapa de levantamento de pesquisas sobre o objeto de estudo, em um segundo momento, foi realizada uma busca junto ao Scientific Electronic Library Online- *SciELO*¹⁶ com os seguintes descritores “ensino secundário” e “excelência escolar”.

Com o primeiro descritor, “ensino secundário”, obtive como resultado 176 trabalhos. Assim, para refinar a busca, combinei o primeiro descritor com o segundo “excelência escolar” e encontrei dois trabalhos que atendiam aos critérios da pesquisa.

Quadro 2: Descritores “ensino secundário” e “excelência escolar” - SciELO

Tipo/Instituição	Ano	Título	Autor	Palavras-chaves do trabalho
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	2010	A homogeneização do ensino secundário na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade	Geysa Spitz Alcoforado de Abreu	Ensino secundário; Inspeção Pública, Paraná.

¹⁶ Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>.

		e controle.		
Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação-FAE	2016	Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário. (Belo Horizonte, 1956-1964)	Aleluia Heringer Lisboa; Maria Cristina Soares de Gouvea	Ensino secundário; Excelência; Autogoverno; História

Fonte: Scielo

Organização: Serafim (2016).

Além destes levantamentos de dados e das considerações feitas a partir das buscas, ainda como parte da metodologia adotada após a leitura dos Decretos e Portarias e por entender a legislação como uma estratégia para fazer circular as inovações pedagógicas, fiz a opção de estudar a legislação, tanto de maneira mais ampla (como fonte para a história da educação), como de maneira mais específica (para a história de uma instituição), tomando como referência a contribuição de Faria Filho (1998) ao problematizar a legislação escolar como fonte de pesquisa.

Para tanto, um passo necessário para se chegar a um conhecimento mais acertado sobre o passado foi a articulação da legislação com os documentos escolares (fontes específicas da instituição investigada), uma vez que os documentos analisados de forma isolada são fragmentos do passado, cabendo ao historiador a tarefa de conferir validade e coerência. Conforme as considerações de Ragazzini (2001, p. 14), “[...] as fontes não falam *per se*”, ou seja, elas necessitam ser problematizadas para que possibilitem respostas às perguntas do historiador.

A perspectiva de selecionar documentos da escola pautou-se, também, nas orientações de Mogarro (2005) para quem a investigação dos documentos não é unívoca e exclusiva. Segundo a autora, “[...] os documentos são portadores de informações valiosas e que nos trazem, do passado até o presente, aspectos da vida da escola e que tornam possível escrever o itinerário da instituição.” (MOGARRO, 2005, p. 91).

O arquivo escolar, nesse sentido, ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação. Dessa forma, com o intuito de identificar nos documentos indícios de como a escola se adaptou às mudanças exigidas para sua adequação às normas sobre o aparelhamento escolar, analisei, *a priori*, alguns documentos:

- Atas de Reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975.
- Atas de Congregação do Liceu Campograndense, 1942-1968.

Ambas constituem a base da pesquisa, visto que por meio de sua leitura foi possível perceber os processos internos da escola e entender como o currículo foi arranjado e adaptado às exigências externas. Entretanto, a leitura destas fontes não foi suficiente, sendo necessário recorrer a outros documentos:

- Termo de Abertura e Exame de Material de 1938- apresenta a lista dos materiais do laboratório de Ciências Físicas e Naturais comprados pela escola.
- Livro de Inventário de 1938- apresenta por meio de um inventário todos os materiais que a escola possuía.
- Livro de Atas de 1940- inclui ata informando que, no dia 13 de setembro de 1940, professores de Física, Química, Geografia e Inglês foram reunidos para abrir nove volumes com material destinado aos laboratórios.
- Relatório de Inspeção Prévia de 1941- apresenta as considerações do Inspetor Federal, quanto às condições materiais existentes no até então Liceu Campograndense, estabelecimento de ensino público e de instrução secundária. Informações essas que atestavam que o laboratório de Ciências Físicas e Naturais funcionava em sala própria e estavam bastante completos em aparelhos, quanto aos instrumentos esses podem ser conferidos nos anexos do documento.
- Relatório de Verificação Prévia de 1956- além de apresentar as considerações do Inspetor Federal quanto às condições materiais existentes, coloca que essas são compatíveis para o funcionamento do segundo ciclo nesta instituição. Contêm ainda fotografias que confirmam que a escola atendia às exigências legais
- Relatório de Inspeção de 1959-1960- apresenta as considerações dos inspetores a respeito das condições materiais e de instalação da escola, assim como, apresenta o quadro de funcionários e docentes, em que é possível observar que havia um funcionário para o cargo de laboratorista.

O conhecimento e análise desses documentos classificados como relatórios relatam a história da instituição que os produziu. No entanto, as informações fornecidas nesses documentos são cruzadas com fontes de outra natureza que, no caso específico desta pesquisa, refere-se ao que foi legislado em âmbito federal. Dessa forma, pretende-se investigar o objeto em uma perspectiva de complementaridade e articulação entre as fontes.

O recorte temporal da pesquisa, 1941 a 1966, é justificado por ser o período em que Maria Constança e Ernesto Garcia ocuparam o cargo de diretores desta escola, respectivamente, conforme observado nas fontes documentais analisadas.

Estrutura da dissertação

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, são focalizadas as principais características deste nível de ensino na história da educação. Esse capítulo está organizado em duas partes. A primeira apresenta um panorama histórico do ensino secundário no Brasil pertinente à legislação deste nível de ensino. Na segunda parte apresento a constituição do ensino secundário no sul de Mato Grosso.

No segundo capítulo, trago uma caracterização sociológica e histórica da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, privilegiando por meio dos documentos produzidos pela escola.

No terceiro capítulo buscam-se indícios de como as ações dos agentes educativos influenciaram a representação social de “escola exemplar” assumida na sociedade sul-mato-grossense. Logo, trago uma apresentação biográfica dos agentes educativos - Maria Constança e Ernesto Garcia, com foco em aspectos da formação profissional, itinerário de trabalho e a atuação no campo educacional dos diretores supramencionados. Por fim, as ações de ambos para formação da representação da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado como “exemplar”.

ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E EM MATO GROSSO: PANORAMA HISTÓRICO

É realmente, com o ato de criação do Pedro II, em 1837, que o termo “secundário”, já usado, certamente, a essa época, em sua acepção pedagógica, em debates parlamentares, relatórios oficiais e na imprensa, passa a ter curso como termo legal. (SILVA, 1969, p. 197).

Esta epígrafe, extraída do livro *Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*, apresenta a ideia de que a história do ensino secundário no Brasil tem sua gênese justificada na criação do Colégio Pedro II, muito embora, assim como nos países europeus, a tradição do ensino secundário no Brasil é anterior ao termo que veio designá-lo, uma vez que remonta ao início de nossa própria existência histórica como área de expansão da civilização europeia. Deste modo, os representantes deste processo foram os padres da Companhia de Jesus, cujas atividades caracterizam o início da educação brasileira. Deste modo, este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama histórico do ensino secundário no Brasil e no sul de Mato Grosso, construído com as seguintes fontes: livros, capítulos de livros, artigos, dissertações, teses e legislações voltadas ao ensino secundário no Brasil.

1.1 Ensino secundário no Brasil: panorama histórico

Por ensino secundário compreende-se a fase do processo de escolarização que corresponde à adolescência, ou seja, trata-se de um nível do processo educativo que teria o mesmo significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário. Do ponto de vista pedagógico, em consonância com Silva (1969), uma etapa de ensino caracteriza-se pela sua finalidade específica e, neste caso, a finalidade do ensino secundário era a formação educativa das minorias sociais, das elites, das individualidades condutoras.

Desse modo, este tópico tem como objetivo apresentar um panorama histórico do ensino secundário no Brasil, construído com as seguintes fontes: livros, capítulos de

livros, artigos, dissertações, teses e legislações voltadas ao ensino secundário no Brasil, elaboradas no período de 1837-1961¹⁷.

Ao se consultar as fontes supramencionadas, em especial a legislação do ensino secundário no Brasil, observou-se que o processo de difusão deste nível de ensino foi lento. A preponderância dos estudos parcelados para os exames preparatórios e a possibilidade de realizar os exames para ingresso nos cursos superiores sem que se concluísse o ensino secundário acentuou a tendência dos estudos fragmentados. Na análise de Alves (2012, p. 92):

A conjugação da predominância dos estudos parcelados para os exames de preparatórios com a restrição de investimentos determinados de maneira autônoma pelos poderes provinciais foram, de todo modo, os principais fatores que retardaram a configuração dos cursos de nível secundário.

Assim, o ensino secundário¹⁸ sofreu uma inflexão significativa no século XX, resultado do seu processo de institucionalização como curso regular e normalização pelo governo central, no século XIX. Esse processo foi marcado pela criação em 1837 do Colégio de Pedro II, “[...] concebido com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira.” (VECCHIA; CAVAZOTTI 2003, p. 27) O Colégio Pedro II marca o início da ação do governo central na organização sistemática do ensino secundário, em contraposição às aulas isoladas herdadas da colônia, sendo a primeira instituição escolar a usar nominalmente o termo secundário. Dessa forma, com o Decreto nº 29, de 2 de dezembro de 1837, o Seminário São Joaquim foi convertido em colégio de instrução secundária¹⁹, com a denominação de “Collegio Pedro II”, no qual seriam admitidos tanto alunos internos como externos:

Art. 8º Os alunos internos pagarão a quantia que formalmente for fixada, para as despesas só próprias dos que morarem no Collegio.

Art. 9º Será pago pelos alunos, tanto internos como externos, o honorário que a título de ensino, for fixado pelo Governo. (BRASIL, 1837, p. 60).

¹⁷ O recorte 1837-1971 indica a data de criação do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro e a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1961 (BRASIL, 1961).

¹⁸ O secundário- e o colégio-, invenção histórica que surgiu com as vestes da cultura clássica e se desenvolveu na modernidade européia- resultou da necessidade de preparatórios para a Universidade. O ensino secundário nasceu dessa composição e dessa necessidade. (GASPARELLO, 2004, p. 63).

¹⁹ É sabido que o termo instrução secundária usado durante todo o Império era utilizado para designar o serviço realizado pelas instituições de ensino bem como os órgãos da administração pública desse ramo de ensino. Observa-se que a terminologia faz uma alusão ao próprio sentido literal da palavra de instruir com o intuito de organizar e controlar esse ramo de ensino. (GASPARELLO, 2004)

Estes valores citados pelo Decreto, denominados honorários, eram fixados anualmente nos estatutos do Colégio Pedro II e não correspondiam à docência dos professores. Para ingressar no secundário, portanto, o aluno/candidato precisava ter condições financeiras para custear as despesas, exceto aqueles que fossem selecionados pelo governo para serem admitidos gratuitamente, número limitado a até 11 alunos internos e 18 externos²⁰.

Além disso, para ser admitido o aluno/candidato precisava atender aos seguintes requisitos, definidos no Art. 46, do Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838:

- 1º. Idade, pelo menos, de 8 anos, e de 12 anos quando muito. Os que excederem essa idade, não serão admitidos, sem licença especial do Governo.
- 2º. Saber ler, escrever e contar as quatro operações de arithmetica.
- 3º. Attestado de bom procedimentos dos professores, ou Diretores das Escolas, que houverem frequentado.
- 4º. Despacho de admissão dado pelo Reitor. (BRASIL, 1838, p. 69)

Esse regulamento dispunha ainda sobre a inscrição dos alunos, sistema de aulas, horário, sistema de exames, concurso de professores, compêndios e outros materiais de ensino. Por conseguinte, em relação à organização do tempo escolar- rotina dos alunos do Colégio Pedro II - esta seria definida pelo Conselho Colegial, devendo ser definitivamente aprovada pelo Ministro do Império.

No que se refere à organização do espaço escolar o regulamento definiu que:

- Art. 146 Haverá no Collegio huma biblioteca composta de livros escolhidos pelo Reitor, com aprovação do Ministro do Império.
- Art. 151. Haverá também hum Gabinete de Physica, hum laboratório de Chimica e huma Collecção elementar dos productos dos três Reinos Vegetal, Mineral e animal. (BRASIL, 1838, p. 83).

Neste ínterim, para inspecionar o ensino secundário e todas essas disposições fixadas no Decreto nº 29, de 2 de dezembro de 1837 e no Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, ficou estabelecido que:

- Art. 136. O Ministro do Imperio deve, ao menos huma vez por ano, mandar dous Commissarios, que vão assistir às aulas dos diversos professores do Collegio, e lhe dêem uma conta confidencial de tudo o que houverem observados, quanto ao comportamento e actividade dos Professores e ao estado do ensino na Aula.

²⁰ Ver Art.11 do Decreto nº 29, de 2 de dezembro de 1837, publicado no Diário Oficial de [ano], p. 60.

Art. 137. Para que dessa inspecção resultem vantagens, preciso he que seja secreta, e inesperada e que os Commissário sejam, quanto possível for, alheios ao Collegio. (BRASIL, 1838, p. 82).

Deste regulamento, algumas disposições dos Estatutos do Colégio Pedro II foram alteradas, por meio do Regulamento n. 62, de 1 de fevereiro de 1841. Assim, *a priori*, ficou definido que o curso completo de estudos no Colégio Pedro II passaria de seis anos para sete anos de duração. Com essa alteração continuaram vigentes as disciplinas que deveriam ser ensinadas, as quais haviam sido definidas no Decreto n.º. 29, de 2 de dezembro de 1837:

Art. 3.º. Neste collegio serão ensinadas as línguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os princípios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botonica, chimica, phsyca, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia. (BRASIL, 1841, p. 60).

Outros decretos, circulares, regulamentos e portarias foram consubstanciados pelas autoridades imperiais, conjuntamente com o ministro fundador do Colégio Pedro II, Bernardo Pereira de Vasconcelos. Destarte, o controle administrativo e pedagógico do ensino secundário era realizado por meio desse conjunto de legislações, que abarcavam todos os aspectos do processo educacional e justificavam a necessidade de regular um modelo de instrução secundária a ser seguido pelos demais estabelecimentos.

A legislação mencionada referia-se à instrução secundária no município da Corte, que tinha a responsabilidade e a liberdade para legislar sobre a instrução primária e secundária em seus respectivos territórios. No entanto, a intenção modelar dos legisladores imperiais não foi suficiente para alavancar a criação de colégios à semelhança do Colégio Pedro II, uma vez que, além de a clientela escolar ser pequena, havia falta de professores habilitados para atender as exigências impostas à organização do trabalho didático. (PESSANHA; BRITO, 2014).

Esse panorama sobre o ensino secundário no Império permite observar que a Primeira República enfrentou, no que se refere à instituição de estabelecimentos voltados a esse nível de ensino, as mesmas dificuldades do Império, embora na República a organização do trabalho pedagógico, conforme prescrita nos textos legais, tivesse sido mais acentuada, permitindo traçar com maior clareza os contornos do ensino secundário.

As disposições do Decreto nº 1.194, de 25 de dezembro de 1892, incluíam aspectos sobre a definição dos objetivos do ensino secundário, a obrigatoriedade de frequência mínima e a exigência do exame de admissão:

Art. 1º O Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária o suficiente assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadãos na vida social.

Art. 20º Os resultados do exame será ajuizado pela comparação das provas exibidas e das médias ou contas de anno, que forem presentes à comissão examinadora, e será especificado pelas notas reprovado, aprovado, aprovado plenamente e aprovado com distinção. (BRASIL, 1892).

Essas tentativas de organização do ensino secundário levaram a uma gradativa centralização no governo federal dos rumos e da possibilidade de legislar sobre o ensino secundário, com o intuito de superar o problema dos exames preparatórios e dos exames parcelados.

Várias reformas, que trataram do ensino secundário e superior em conjunto e dispunham sobre escolas distintas, não abrangendo todo o território nacional, foram implantadas durante a Primeira República: Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925).

Neste período, o regime republicano construiu paulatinamente uma base nacional para a educação. Na passagem do século XIX para o XX, o regime preocupou-se com a reconfiguração do Estado Nacional, sendo que o Colégio Pedro II, que remetia ao regime e ao Imperador, naquele momento, passou a ser esvaziado da condição de lugar privilegiado/modelo. (GASPARELLO, 2004).

Para Nagle (1974, p. 143), as reformas empreendidas até 1925 tinham como objetivo solucionar dois problemas: “[...] aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário [...]”, questões centradas na discussão sobre as definições do ensino secundário em face do ensino superior. Até a reforma de ensino organizada por João Luiz Alves, a qualificação para exames preparatórios, com estudos irregulares e assistemáticos, bem como a preponderância da finalidade propedêutica sobre a formativa, continuava a funcionar como alternativa da escolarização secundária regular, tanto no ensino público quanto no particular.

Para Romanelli (2003, p. 43), essa Reforma, “[...] representou a última tentativa do período da Primeira República no sentido de instituir normas regulamentares para o

ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados.”.

Ficou estabelecido com a reforma João Luiz Alves, por meio do Decreto nº. 16.782 A, de 15 de abril de 1925, a criação do Departamento Nacional de Educação:

Art. 1º Fica creado o Departamento Nacional do Ensino, diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Art. 2º O Departamento terá a seu cargo os assuntos que se referirem ao ensino, nos termos deste regulamento, assim como estudo e a ampliação dos meios tendentes de difusão e ao progresso das sciencias, lettras e artes no paiz. (BRASIL, 1925, p. 8511).

Durante todo o período da Primeira República, pode-se considerar que o ensino secundário assumiu a função social de preparar as individualidades condutoras, formando os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade por meio do oferecimento de uma sólida cultura geral, apoiada sobre humanidades antigas e modernas. Para Souza (2008, p. 89):

[...] tratava-se da educação de um grupo muito restrito, [...] cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores.

Estas reformas empreendidas na Primeira República representaram uma tentativa de reestruturação do ensino secundário, com o objetivo de atribuir maior organicidade a este nível de ensino, e dedicaram-se, sobretudo, a elaborar e reformular regulamentos que não chegaram a ser aplicados à realidade, a não ser parcialmente. Entretanto, elas permaneceram em vigor por determinado tempo e permitiram a introdução de medidas que alteraram a organização do ensino no país, bem como abriram caminhos para posteriores reformulações.

Nesse sentido, o final da década de 1920 foi marcado por significativas discussões sobre a educação brasileira, questionamentos sobre o regime do ensino secundário e apresentação de propostas para superá-lo. (DALLABRIDA, 2009).

Destaca-se também, nesse cenário, a “Revolução de 1930”, empreendida por representantes da oligarquia não cafeeira, do tenentismo e de uma parcela das classes médias urbanas, na qual ocorreram reivindicações de maior influência na vida político-econômica da República, bem como a elaboração de uma nova política educacional.

Desde o início da República, coube aos estados da federação a responsabilidade pelo desenvolvimento e manutenção do ensino secundário, sobre o qual o Governo Federal manteve, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1961, uma rigorosa centralização, com prescrições que envolviam o currículo e determinavam a inspeção sobre as escolas.

Assim, com a ascensão de Getúlio Vargas (1930-1945) ao poder é criada a Secretaria de Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, o qual estabelecia:

Art. 1º Fica 'creada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Educação e Saúde Publica, sem aumento de despeza.

Art. 2.º Este Ministerio terá a seu cargo o estudo e daspacho de todos os assumptos relativos ao ensino, saúde publica e assistencia hospitalar. (BRASIL, 1930, p. 20884).

Após a criação desta secretaria, com a promulgação do Decreto n. 19.404, de 14 de novembro de 1939, que dispunha sobre a promoção escolar nos institutos de ensino subordinados ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, ficou estabelecido que:

Art. 1º Ficam promovidos, independentemente de exames á série ou anno superior immediato, na presente época do actual anno letivo, os alumnos matriculados nos cursos superiores officiaes, officializados e equiparados, bem como nos institutos de ensino artístico superior subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores que comprovam haver frequentado mais da metade das aulas dadas em cada cadeira.

Art. 2º Ficam igualmente promovidos ao anno superior immediato os alumnos matriculados no Colégio Pedro II, nos intitutos a elle equiparados ou em inspecção preliminar e os alunos do curso seriado ou de preparatórios dos institutos particulares de ensino secundário, que já tinham requerido nomeação de juntas examinadoras. (BRASIL, 1930, p. 20828).

Esse mesmo decreto foi republicado, passando a dispor sobre o modelo de emissão de certificado de aprovação no exame de admissão, no qual deveria constar: “Certifico que... filho de... natural do... de... annos de idade, foi considerado habilitado nas materiais do anno... do curso secundário de accôrdo com o Decreto n.19.426, de 24 de novembro de 1930”. (BRASIL, 1930, p. 22808)

Até o período anterior ao Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, pode-se observar que a legislação não apresentava uniformidade em relação ao ensino secundário, pois não havia uma linearidade nos documentos legais que indicassem uma

proposta minimamente orgânica para este nível de ensino. Essa ausência de continuidade nos documentos legais, que surgiam apenas quando havia a identificação de algum problema, revela que até então o ensino secundário não era prioridade do governo central.

Na Exposição de Motivos²¹ do Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, Francisco Campos, então Ministro da Educação, atribuiu a nova organização do ensino secundário à necessidade de dar-lhe uniformidade. Assim, a preocupação com o ensino secundário é justificada por:

De todos os ramos de nosso systema de educação é exatamente o ensino secundário o de maior importância não apenas do ponto de vista quantitativo, como do qualitativo destinando-se ao maior número e executando duramente a phase mais propicia do crescimento physico e mental, a sua influencia na formação das qualidades fundamentaes da intelligencia, do julgamento e do character. (CAMPOS, 1931, p. 6049).

Neste contexto, a tentativa de reconstrução do ensino secundário visava a superação da premissa até então propagada de que:

Em resumo, o ensino secundário é um simples curso de passagem e um mero systema de exames, destituído de virtudes educativas e reduzido as simples linhas essenciaes de sua estrutura estreitamente pragmática e utilitária de instrumento de acesso aos cursos superiores. (CAMPOS, 1931, p. 6950).

Com isso, foi conferido ao ensino secundário um caráter eminentemente educativo, no qual:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes sectores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um systema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito attribuo ao ensino secundário a função de construir um systema de hábitos, attitudes e comportamento ao envez de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quaes a industria usual do ensino se propõe formar o stock dos seus clientes. (CAMPOS, 1931, p. 6950).

²¹ Publicado no Diário Oficial, de Maio de 1931, p. 6949-6951.

Tal processo de reconfiguração das finalidades do ensino secundário implicou outras alterações, no que se refere ao período de duração, aos planos de estudos, que passaram a dar mais ênfase aos estudos das ciências físicas e naturais, e à fiscalização dos estabelecimentos. Esse último foi identificado como outra grande falha da organização do ensino secundário que até então recrutava seus inspetores em processos absolutamente inidôneos. Dessa forma, ficou estabelecido que: “No actual regimen, com effeito, a inspetor deveria para que a fiscalização e assistência fossem eficazes ser a um só tempo conhecedor e perito de todos os ramos do ensino secundário, desde o linguistas até o mathematico.” (CAMPOS, 1931, p. 6951).

A reforma Francisco Campos, oficializada por um conjunto de cinco decretos, sendo ajustada e consubstanciada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, tinha como objetivo estabelecer a modernização do ensino secundário, conferindo-lhe organicidade e uniformização, ao dispor sobre o curso, o corpo docente, o exame de admissão, o regime escolar e o serviço de inspeção. Para Souza (2008, p. 147), a reforma “[...] sinalizou os rumos da ação do Estado na tentativa de constituição de um sistema nacional de educação pautado nos princípios da racionalidade e uniformização”.

O Ministro Francisco Campos considerava que a educação escolar não poderia se resumir à transmissão e à memorização de conceitos prontos, mas direcionar a formação dos estudantes para o trabalho ativo e pessoal. A reforma determinou, dessa forma, uma formatação nacional para o ensino secundário, inspecionada de modo centralizado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

Estabelecia que o ensino secundário seria destinado a adolescentes com idade mínima de 11 anos, e que o ingresso/matriculação no 1º ano do ensino secundário seria possível por meio do exame de admissão, realizado sempre na segunda quinzena de fevereiro, nos mesmos estabelecimentos em que os candidatos pretendiam realizar posteriormente a matrícula, sendo avaliados por uma banca examinadora:

Parapho único. A banca examinadora será constituída, no Collegio Pedro II, por três professores do mesmo designados pelo diretor, nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspectores do instituto. (BRASIL, 1931, p. 6946).

A organização do tempo escolar seria realizada pelo diretor, sempre antes da abertura dos cursos, estruturada de forma a contemplar:

[...] 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra.

Art. 32 Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas por aula por semana excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música. (BRASIL, 1931, p. 6946).

Neste contexto, o ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados - o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração dois anos. Assim ao referir-se a essa estrutura curricular, Romanelli (2003, p. 136) observa que tratava-se “[...] de um curso secundário que procurou dar em seu ciclo fundamental, formação básica e geral e, em seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico.”.

Diante desse novo desenho, o decreto estabeleceu um currículo seriado, organizado em dois ciclos distintos, o fundamental e o complementar, ambos indispensáveis ao ingresso no ensino superior. As mudanças curriculares promovidas no âmbito dessa reforma ficaram assim organizados:

Quadro 3. Distribuição das disciplinas do curso fundamental em cinco anos no âmbito da reforma 1931

CURSO FUNDAMENTAL	
Séries	Disciplinas
1ª Série	Português- Francês- História da Civilização- Geografia- Matemática- Ciências físicas e naturais- Desenho- Música (canto orfeônico).
2ª Série	Português- Francês- Inglês- História da Civilização- Geografia- Matemática- Ciências físicas e naturais- Desenho- Música (canto orfeônico).
3ª Série	Português- Francês- Inglês- História da Civilização- Geografia- Matemática- Física- Química- História Natural- Desenho- Música (canto orfeônico).
4ª Série	Português- Francês- Inglês- Latim- Alemão (facultativo)- História da Civilização- Geografia- Matemática- Física- Química- História Natural- Desenho
5ª Série	Português- Latim- Alemão (facultativo)- História da Civilização- Geografia- Matemática- Física- Química- História Natural- Desenho.

Fonte: BRASIL, 1942, p. 9.

Conforme pode ser observado no Quadro 3, a disciplina português detinha primazia em relação às línguas vivas, estando presente em todas as séries, enquanto o Latim- era estudado apenas nas 4ª e 5ª séries do curso, fato que demonstra a diminuição da ênfase na formação clássica, o que pode ser também percebido na distribuição das aulas de línguas, a partir da descrição de Razzini (2000, p. 100) “[...] 16 horas semanais para português, 9 horas de francês, 9 horas de inglês (o alemão era optativo) e apenas 6 horas de latim”.

Não obstante, é significativa a presença do ensino de ciências sociais, físicas e naturais, bem como das disciplinas de história da civilização, geografia, matemática e desenho, encontradas em todas as séries do curso. Segundo as análises de Souza (2008), pela primeira vez na história do ensino secundário o estudo das ciências físicas e naturais tem uma distribuição mais coerente, que se iniciava nas duas primeiras séries e desdobrava-se nas séries seguintes em física, química e história natural.

Complementar a essas informações, o decreto introduziu a obrigatoriedade dos exercícios de educação física para todas as classes. O objetivo consistia em proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação. A disciplina constituía uma escola de elevado alcance educativo, tanto pela prática da higiene corporal, como pelos hábitos e qualidades morais. (BICUDO, 1942).

Em face do exposto, é possível considerar que os programas expedidos para o ciclo fundamental instauram um campo de legitimidade, expressando a concepção do que deveria constituir a formação intelectual e moral dos adolescentes, isto é, legitimam um modelo nacional de educação. Desse modo, o caráter educativo desse primeiro ciclo constituía um ciclo comum, idêntico para todos, com o qual se pretendia suplantar a tradição preparatória, no intuito de formar adolescentes para os diferentes setores da atividade nacional. (ZOTTI, 2004).

O Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, foi ajustado e consubstanciado pelo Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932, o qual consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário, bem como apresentou outras providências, pois, além de evidenciar como o ensino secundário seria organizado, incluía como funcionaria o serviço de inspeção.

Ao contrário do ciclo fundamental, os programas do ciclo complementar, com duração de dois anos, foram expedidos em 1936, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública e objetivavam a adaptação dos candidatos ao ensino superior. Dessa forma, o ciclo era dividida-se em três especialidades: área de humanidades (estudos jurídicos), área biológica (medicina, farmácia e odontologia) e área técnica (engenharia e arquitetura), ficando o currículo assim organizado:

Quadro 4. Distribuição das disciplinas do curso complementar em dois anos, no âmbito do decreto nº. 21.241, de 1932

CURSO COMPLEMENTAR		
Curso Jurídico	Curso de Medicina,	Curso de Engenharia e

		Odontologia e Farmácia	Arquitetura
Séries	Disciplinas	Disciplinas	Disciplinas
1^a	Latim Literatura História da Civilização Noções de Economia e Estatística Biologia Geral Psicologia e Lógica	Alemão ou Inglês Matemática Física Química História Natural Psicologia e Lógica	Matemática Física Química História Natural Geografia Cosmografia Psicologia e Lógica
2^a	Latim Literatura Geografia Higiene Sociologia História da Filosofia	Alemão ou Inglês Física Química História Natural Sociologia	Matemática Física Química História Natural Sociologia Desenho

Fonte: BRASIL, 1942, p. 10

Quanto à organização do curso complementar, considera-se, em consonância com Souza (2008), que as mudanças curriculares repercutiram na institucionalização da escola, introduzindo os ciclos como estratégia de diversificação dos estudos e abalando a primazia das humanidades. Nesse sentido, as inovações materializadas pelo aumento do curso para sete anos, pela consolidação dos estudos regulares, centralização da transmissão de conhecimentos, rigidez do sistema de avaliação e pelo currículo seriado foram significativas, embora não tenham significado uma ruptura com o passado.

O novo currículo introduzido pela reforma Francisco Campos procurou manter o equilíbrio entre as ciências e as letras, entre o “[...] clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica”. (CHAGAS, 1967, p. 109).

O Decreto nº. 21.241, de 4 de abril de 1932, também dispunha sobre o sistema de avaliação dos alunos:

Art. 34 Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e ainda provas escritas parciais, com atribuição de nota que será graduada de zero a dez.

Art. 35 Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina, pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa a arguição oral ou a trabalhos práticos. (BRASIL, 1931, p. 6946).

O decreto definiu ainda que os programas de ensino do ensino secundário deveriam ser idênticos aos do Colégio Pedro II - estabelecimento padrão, tomado por quatro décadas como modelo para os colégios e liceus espalhados pelo Brasil. Assim:

Art. 10 Os programas de ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e a qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Collegio Pedro II.

Art. 11 Os programas serão organizados de acordo com a duração do anno lectivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino de toda a materia nelle contida. (BRASIL, 1931, p. 6945).

Neste ínterim, a inspeção, regulada pelos inspetores foi uma forma de controle do Estado, pois, a priori, ficou definido que “Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido será ministrado no Collegio Pedro II e em estabelecidos sob regime de inspeção official”. (BRASIL, 1931, p. 6945).

Dessa forma, o decreto sistematiza a inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo governo estadual, municipal ou particular que pretendessem se equipar ao Colégio Pedro II, podendo assim expedir certificados de habilitação, válidos para fins legais.

Para receber essa concessão de estabelecimento equiparado, as instituições deveriam satisfazer as condições essenciais de:

- I- dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescriptos pelo Departamento Nacional de Ensino;
- II- ter corpo docente inscrito no Registro de Professores;
- III- ter regulamento que haja ter sido aprovado, previamente pelo Departamento Nacional de Ensino.
- IV- oferecer garantias bastantes de funcionamento normal pelo período mínimo de dois annos. (BRASIL, 1931, p. 6947).

Logo, a equiparação dos estabelecimentos de ensino ao Colégio Pedro II não seria um direito, mas uma concessão que o poder público chamava a si e que impunha a esses estabelecimentos uma função social que neles não preexistia.

Com este decreto é criado o serviço de inspeção - subordinado ao Departamento Nacional de Ensino - que tinha como objetivo auferir uma formatação nacional para esse ramo de ensino a partir das determinações legais do Ministério da Educação e Saúde Pública. Com isso, ficou definido que:

Art. 52. Para os fins de inspeção os estabelecimentos de ensino secundário serão agrupados de accôrdo com o número de matrículas e com as distancias e facilidades de comunicação entre elles, constituindo districtos de inspeção.

Art. 53. A inspeção permanente, em cada districto, será exercida pelos inspectores e caberá aos inspectores geraes a incubencia de percorrer

os districtos não só para fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergências suscitadas entre os inspetores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1931, p. 6947).

Cabia assim aos inspetores a função da fiel observância das disposições deste decreto, devendo estes, para tanto, remeter mensalmente ao Departamento Nacional de Ensino um relatório minucioso e de caráter confidencial sobre os trabalhos de cada série e de cada disciplina, além de outro, com periodicidade semestral, que deveria apresentar:

1º. [...] Uma apreciação succinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada serie, methods adotados, assiduidade de professores e alumnos, bem como sugestões sobre providencias que devam ser tomadas, caso se torne necessário a intervenção do Departamento Nacional de Ensino. (BRASIL, 1931, p.6947).

Estes relatórios de inspeção permanente deveriam ser feitos por meio de visitas frequentes dos inspetores aos estabelecimentos de ensino secundário, sendo suas principais incumbências:

- a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, as aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinado.

Art. 57. Aos inspetores da secção compete ainda fiscalizar os exercícios de educação phisica e as aulas de musica, bem como verificar as condições das instalações materiais e didacticas do estabelecimento. (BRASIL, 1931, p. 6947-6948).

Para Romanelli (2003, p. 138), essas incumbências demonstravam “[...] a incrível pressão psicológica que deveria ser exercida pelos inspetores sobre estabelecimentos de ensino, professores e alunos [...]”.

Essa mesma reforma prescrevia, em seu Art. 44, que:

Serão oficialmente equiparados para efeito de expedir certificados de habilitação, válidos para os fins legais, os alunos nele regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por

governo estadual, municipal, associação ou particulares, observadas as condições abaixo prescritas. (BRASIL, 1942, p. 475).

Outra característica da reforma, que refletiu no ensino secundário, apontada por Zotti (2004, p. 106), “[...] foi a crescente uniformidade e centralização das decisões, atingindo desde a definição da matriz curricular até os programas e metodologias aplicadas, além dos critérios de avaliação e sistema de provas”.

A ação dos inspetores federais somente tinha sentido na medida em que os programas e métodos do ensino secundário estavam normalizados em nível nacional e centralizados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, o que consolidava o papel do Estado educador.

Em relação ao serviço de inspeção, a concessão do reconhecimento oficial poderia ser requerida tanto para o curso fundamental quanto para o curso complementar, desde que ambos cumprissem com as conformidades prescritas no decreto.

É possível observar que as disposições deste decreto seguiam o decreto anterior, salvo algumas exceções, como por exemplo, no que se refere aos programas de ensino que deveriam ser “[...] feitos de acordo com a seriação da legislação anterior sendo adotados pelo Colégio Pedro II, em 1930, salvo o de matemática que deverá ser atual”. (BRASIL, 1932, p. 6671).

A reforma Francisco Campos por meio das medidas empreendidas conseguiu romper com o regime de exames parcelados, por meio da exigência de frequência, materializado no Art. 33 do decreto: “[...] será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir três quartos da totalidade das aulas da respectiva série”. (BRASIL, 2007, p. 5).

Além disso, a reforma estabeleceu a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente, exposto no Art. 25 do Decreto de 18.890, de 18 de abril de 1931: “[...] mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa à arguição oral ou trabalhos práticos.” (BRASIL, 1931, p. 5).

Essa organização estendeu-se ao exame de admissão, o qual consistia em um conjunto de provas escritas e orais para ingresso no ensino secundário que, de acordo com reforma, “[...] deveria ser realizado, em nível nacional, na segunda quinzena de fevereiro, sendo que o candidato poderia se inscrever somente em um colégio de ensino secundário.” (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Assim, para se submeter ao exame de admissão, destinado aos alunos ingressantes na 1ª série do curso fundamental, os candidatos deveriam preencher o requisito de ter 11 anos de idade ou provar por certidão de registro civil que completariam a idade mínima para ingresso até 30 de junho do ano em que requereriam a inscrição. Por conseguinte, a inscrição teria que ser realizada:

§ 1º A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mês, mediante requerimento firmado pelo candidato ou seu responsável legal.

§ 2º Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residência do candidato.

§ 3º O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação anti-variólica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição. (BRASIL, 1932, p. 6667)

Além disso, só era válida a inscrição em um estabelecimento de ensino:

Art. 22. Não será permitida inscrição em exame de admissão na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino secundário, sendo nulos os exames realizados em transgressão com dêste dispositivo. (BRASIL, 1932, p. 6667)

A organização do exame de admissão constava de provas escritas e orais:

Art. 24. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais. (BRASIL, 1932, p. 6667)

Essas provas seriam corrigidas por bancas examinadoras constituídas no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos sob regime de inspeção. Em ambos os casos, a banca seria formada por três professores designados pelos respectivos diretores, sendo que nos estabelecimentos os professores seriam fiscalizados pelo inspetor designado àquela instituição de ensino, ficando a cargo do Departamento Nacional do Ensino expedir as instruções que regulavam o processo de julgamento dessas provas.

A determinação rigorosa dos procedimentos dos exames mostra como a institucionalização da escola secundária na década de 1930 pautou-se pela avaliação como mecanismo de seleção e símbolo de excelência escolar. Para Nunes (2000, p. 46) “[...] a seletividade do ensino secundário é justificada no exame de admissão, no qual esse poderia ser considerado uma espécie de senha para a ascensão social”.

Em relação à organização curricular, a reforma determinou estratégias que visavam imprimir um ritmo educativo ao ensino secundário, procurando superar o caráter instrutivo e propedêutico herdado do período imperial, pautando-se na perspectiva escolanovista, que estimulava a adoção de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem. Essa ideia “[...] predomina sobre as diretrizes inovadoras, especialmente sobre a intenção de renovação dos métodos de aprendizagem.” (ZOTTI, 2004, p. 105).

Posterior ao Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932, outros decretos, circulares e portarias foram publicados com o intuito de versar sobre as disposições do ensino secundário, bem como de outros níveis de ensino e providências, como a organização do Conselho Nacional de Educação, por meio da Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936.

Segundo Dallabrida (2009, p. 186), o ensino secundário “[...] até 1950 era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnicos- profissionalizantes e normal”. (DALLABRIDA, 2009, p. 186). No entanto, contrário a essas estratégias adotadas para não comprometer a função educativa do ensino secundário, a Reforma Capanema, de 1942, acabou por oficializar a dualidade dentro do mesmo sistema público de ensino, consolidada a partir de propostas distintas, uma vez que não era permitido aos alunos do curso técnico profissional o acesso ao curso superior.

A Reforma Capanema foi organizada em quatro decretos-leis, denominados Lei Orgânica do Ensino Secundário, assinados entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da educação e substituto de Francisco Campos. Assim, em 1942, foram redigidas as leis do Ensino Industrial e Secundário e, em 1946, após a queda de Vargas, as leis do Ensino Primário, Normal e Agrícola. De acordo com Silva (1969, p. 294) “[...] 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”.

Assim, na Exposição de Motivos²² deste novo decreto, o ministro apresentou que:

[...] Está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que devam fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que moralmente só pode ser vencida

²² Publicada no Diário Oficial, de 15 de Abril de 1942, p. 6095-6097.

com a execução de trabalhos escolares metódicos num lapso de sete anos. (BRASIL, 1942, p. 6095).

O ministro apresentou ainda que a legislação em vigor desde 1931 facilitou o acesso ao ensino secundário, haja vista que anteriormente à Reforma este era restrito a menos de duzentas escolas secundárias e, em 1942, de acordo com o ministro, existiam quase oitocentas. Assim, o novo decreto encontrava um terreno favorável ao prosseguimento do trabalho de renovação e elevação do ensino secundário no país.

O ministro destacou que cada nível de ensino se caracterizava por uma finalidade específica, à qual se acrescentava uma finalidade geral, definindo que:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. Este último traço definidor do ensino secundário é o de uma decisiva importância nacional e humana. (BRASIL, 1942, p. 6095).

Em consonância com essas finalidades, o ensino secundário era destinado à preparação das individualidades condutoras, tendo, portanto, como papel/função social “[...] formar os 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, 1942, p. 6095).

Comparado ao Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, o Decreto nº. 4.244 consolidou a tendência da dualidade do ensino secundário, no qual se consagrava o ensino secundário propedêutico às elites condutoras e o ensino técnico-profissional às classes populares. Assim, a Reforma Capanema só fortaleceu o caráter elitista desse nível de ensino, já expresso na Reforma Francisco Campos.

Dando ênfase a essa premissa, Zotti (2004, p. 108) evidencia que:

O caráter elitista do ensino secundário de formação geral foi escancaradamente explicitado na lei. Haveria uma adolescência (diga-se da classe burguesa) predestinada à condução da sociedade e que teria acesso a um ensino específico, que não se limitasse ao simples desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano, mas que tivesse a força de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófica, que fosse capaz de dar aos adolescentes uma concepção de homem e do ideal da vida humana.

O Decreto-lei nº 4. 244, de 9 de abril de 1942, reorganizou a estrutura do ensino secundário ao estabelecer o ciclo ginásial de quatro anos, em substituição ao fundamental, e o ciclo colegial de três anos, em substituição ao complementar. Essa divisão permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970 e recuperou o caráter humanista do currículo ocultado pela Reforma Francisco Campos.

A duração continuou sendo sete anos de escolarização, como estabelecido na Reforma Francisco Campos, mas o tempo do curso fundamental foi diminuído, com a justificativa de que possibilitaria seu alcance a um número maior de brasileiros e devido à articulação do segundo ciclo com o primeiro ciclo. Já o curso colegial foi dividido em duas modalidades: o curso clássico e o curso científico. Embora o primeiro acentuasse os estudos das letras e o segundo o das ciências, ambos tinham o mesmo objetivo: preparar os alunos para o ensino superior.

Ao estabelecer o ciclo ginásial de quatro anos, em substituição ao fundamental, e o ciclo colegial de três anos, em substituição ao complementar, o Decreto nº. 4.244 (Reforma Capanema) recuperou o caráter humanista do currículo ocultado pelo Decreto nº. 21. 241 (Reforma Francisco Campos). A partir dessa nova organização escolar, a ordenação do currículo ficou disposta conforme demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5: Distribuição das disciplinas obrigatórias do ciclo ginásial, no âmbito do Decreto n. 4.244, de 1942 (Reforma Capanema)

CICLO GINASIAL	
Séries	Disciplinas
1ª Série	Português- Latim- Francês- Matemática- História Geral- Geografia Geral- Trabalhos Manuais- Desenho- Canto Orfeônico
2ª Série	Português- Latim- Francês- Inglês- Matemática- Ciências Naturais- História do Brasil- Geografia do Brasil- Desenho- Canto Orfeônico
3ª Série	Português- Latim- Francês- Inglês- Matemática- Ciências Naturais- História do Brasil- Geografia do Brasil- Desenho- Canto Orfeônico
4ª Série	Português- Latim- Francês- Inglês- Matemática- Ciências Naturais- História do Brasil- Geografia do Brasil- Desenho- Canto Orfeônico

Fonte: BRASIL, 1952, p. 506

A duração continuou sendo sete anos de escolarização, como estabelecido no Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, entretanto, com base nessa organização, observa-se que o tempo de duração foi reduzido, quando comparado ao ciclo fundamental, o que foi justificado pela possibilidade de “[...] alcance de um número maior de brasileiros e porque esse ciclo manteria articulação com os dois cursos paralelos do segundo ciclo.” (ZOTTI, 2004, p. 108)

O Decreto nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, conforme já exposto, modificou o segundo ciclo. O ciclo colegial, dividido em duas modalidades - o curso clássico e o curso científico - ambos destinados ao preparo de determinada especialidade do ensino superior, sendo que o curso clássico acentuaria o estudo nas áreas afiliadas às letras e o curso científico estaria aliado às áreas das ciências.

Quadro 6: Distribuição das disciplinas obrigatórias no segundo ciclo, curso clássico e científico, no âmbito do Decreto n. 4.244, de 1942 (Reforma Capanema)

	Curso Clássico com Grego	Curso Clássico sem grego	Curso Científico
Séries	Disciplinas	Disciplinas	Disciplinas
1º	I. Línguas Português- Latim- Grego- Francês ou Inglês- Espanhol II. Ciências e Filosofia Matemática- História Geral- Geografia Geral III. Educação Física	I. Línguas Português- Latim- Francês ou Inglês- Espanhol II. Ciências e Filosofia Matemática- História Geral- Geografia Geral III. Educação Física	I. Línguas Português- Latim- Grego- Francês ou Inglês- Espanhol II. Ciências e Filosofia Matemática- Física- Química- História Geral- Geografia Geral III. Educação Física IV. Arte Desenho
2º	I. Línguas Português- Latim- Grego- Francês ou Inglês II. Ciências e Filosofia Matemática- Física- Química- História Geral- Geografia Geral- Filosofia III. Educação Física	I. Línguas Português- Latim- Grego- Francês ou Inglês II. Ciências e Filosofia Matemática- Física- Química- História Geral- Geografia Geral- Filosofia III. Educação Física	I. Línguas Português- Francês ou Inglês II. Ciências e Filosofia Matemática- Física- Química- Biologia- História Geral- Geografia Geral III. Educação Física IV. Arte Desenho
3º	I. Línguas Português- Latim- Grego- II. Ciências e Filosofia Matemática- Física- Química- Biologia- História do Brasil- Geografia do Brasil- Filosofia III. Educação Física	I. Línguas Português- Latim- Grego- II. Ciências e Filosofia Matemática- Física- Química- Biologia- História do Brasil- Geografia do Brasil- Filosofia III. Educação Física	I. Línguas Português II. Ciências e Filosofia Matemática- Física- Química- Biologia- História do Brasil - Geografia do Brasil- Filosofia III. Educação Física IV. Arte Desenho

Fonte: BRASIL, 1952, p. 508-510

Com base no Quadro 6, pode-se observar que as disciplinas para os cursos clássico e científico eram semelhante, com exceção do grego, indicado apenas para o curso clássico, e o desenho, que constava somente para o científico. Quanto às

finalidades das disciplinas estabelecidas para o cumprimento deste decreto, essas seguiram a métrica do pensamento pedagógico renovador, como na Reforma Francisco Campos.

A disciplina Educação Física passou a se constituir prática educativa obrigatória para todos os alunos até 21 anos de idade. O fato de que deveria ser orientada pela instrução militar, sendo fixada pelo Ministério da Guerra, denotava a articulação entre os interesses mantidos pelos militares e a educação, ocorrida na Era Vargas. (SOUZA, 2008).

O decreto tratou, ainda, de reservar um papel de destaque para a disciplina Educação Moral e Cívica, o que é justificado por Capanema por estar em consonância com as finalidades atribuídas ao ensino secundário, de formar o caráter e a consciência patriótica do adolescente.

O decreto, ao reorganizar os tipos de estabelecimento de ensino, estabelecia que:

Art. 5º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.

§ 1º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.

§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo. (BRASIL, 1942, p. 12).

Assim, conforme definido no decreto, os estabelecimentos de ensino secundário não poderiam adotar outra denominação que não fosse a de “ginásio” ou “colégio”.

Visando à imposição da uniformidade, o Decreto nº. 4.244 definiu orientações para os programas de ensino, com o intuito de estes atenderem à formação humanista e consciência patriótica. Dessa forma, ficava definido que:

Art. 18º Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.

Parágrafo Único. Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministério da Educação, que o expedirá. (BRASIL, 1942, p. 23).

Assim, no que concerne à organização curricular, a Reforma Capanema, comparada com a Reforma Francisco Campos, conseguiu dimensionar com muita mais clareza a metodologia desse nível de ensino, embora ambas estabelecessem que o

método de ensino estaria centrado na atividade do aluno, dando prioridade à compreensão mais do que à memorização e ao investimento em exercícios práticos, utilizando laboratórios e realizando experimentações.

Nesta reforma, as finalidades do ensino secundário foram redefinidas, distinguindo-se do ensino primário. Assim, de acordo com o Art. 1º, as finalidades eram:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
- 3- Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1952, p. 29).

No que diz respeito aos tipos de estabelecimentos de ensino secundário, com essa reforma houve uma padronização, ficando estabelecidos dois tipos: o ginásio, destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo, e o colégio, que compreendia, além do ginásio, os cursos de segundo ciclo.

Ainda sobre as bases de organização do ensino secundário, o decreto definiu, no Art. 9º, a articulação do ensino secundário com os outros níveis de ensino, no qual ficou estabelecido:

1. O curso ginásio estará articulado com o ensino primário, de tal modo que dêste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
2. Estará o curso ginásio vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais de ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1942, p. 30).

O controle realizado pela inspeção foi reajustado, em decorrência da expansão do ensino. Dessa forma, além dos estabelecimentos mantidos sob a responsabilidade direta da União, foram criadas no país duas outras categorias ou modalidades: os “equiparados” e os “reconhecidos”:

- 1º. Estabelecimentos de ensino secundário equiparados serão os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

2º. Estabelecimentos de ensino secundário reconhecido serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal. (BRASIL, 1942, p. 31).

Deste modo, o papel da inspeção prévia de conferir ou a equiparação ou o reconhecimento aos estabelecimentos de ensino secundário, mediante prévia verificação, asseguraria a ordem e a eficiência escolar, tornando a inspeção prévia obrigatória para o funcionamento de tais instituições de ensino secundário.

O Decreto nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, em seu capítulo VII, denominado “Da Construção e do Aparelhamento Escolar”, estabelecia que:

Art. 34. Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1942, p. 33).

Desse modo, para obter a concessão para funcionamento os diretores das escolas deveriam encaminhar os pedidos de verificação prévia, conforme definido pela portaria:

Art. 125º Os pedidos de verificação prévia de estabelecimentos de ensino secundário que pretendam funcionar como ginásios, a partir do início do ano letivo seguinte, deverão dar entrada no Serviço de Comunicação do Ministério de Educação e Saúde até 31 de julho, arcando o estabelecimento com os ônus decorrentes da inobservância dos prazos concedidos para a satisfação das exigências. (BRASIL, 1952, p. 156).

A inspeção prévia, de acordo com a portaria, somente poderia ser feita por um Inspetor Federal, que deveria estar lotado no estado em que a escola estivesse situada, preferencialmente nas proximidades.

Quanto aos critérios de classificação dos relatórios para obtenção de concessão, a Portaria nº. 501, de 19 de maio de 1952 definiu que:

Art. 127 Será considerado deficiente o estabelecimento que não obtiver na ficha básica que acompanha a presente Portaria, pelo menos 700 pontos ou que, embora satisfazendo a essa condição, não preencher os seguintes requisitos:

- a) número de pontos do conjunto de cada uma das divisões da ficha igual ou superior a 30 % do total de pontos que se possam atribuir aos seus elementos;
- b) quatro salas de aula, cada uma com área não inferior a 25 metros quadrados e pé direito não inferior a três metros e piso com

revestimento de madeira ou material equivalente sob o ponto de vista higiênico.

c) extintores de incêndio, ou instalação equivalente, para os laboratórios, dormitórios e auditórios.

d) instalações sanitárias em satisfatório estado de conservação;

e) bebedouros automáticos de jato oblíquo ou instalação equivalente, provida de água filtrada.

f) localização do edifício escolar apresentando condições satisfatórias de segurança e higiene;

g) área livre mínima para recreio na razão de um metro quadrado por aluno e não inferior a duzentos metros quadrados;

h) área coberta, mínima, para recreio e abrigo medindo sessenta metros quadrados;

i) quando o estabelecimento manter regime de internato, instalações respectivas rigorosamente de acordo com os preceitos gerais de higiene e conforto. (BRASIL, 1952, p. 158).

Os pontos atribuídos às condições de instalações e aparelhamento escolar seriam definidos, *a priori*, pela observação das condições reais da escola, devendo seguir o seguinte critério:

Art. 131. Nos municípios de mais de 150.000 habitantes será concedido o reconhecimento ou a equiparação aos ginásios que obtiverem no mínimo 1.400 pontos na Ficha Básica; nos municípios de 100.000 à 150.000 habitantes, aos que obtiverem no mínimo 1.200 pontos e aos demais municípios aos que obtiverem no mínimo 1.100 pontos, calculadas as populações de acordo com os dados mais recentes fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (BRASIL, 1952, p. 160).

A portaria definiu ainda que bianualmente as inspetorias federais responsáveis pelos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos deveriam remeter à Diretoria do Ensino Secundário um relatório constando as modificações introduzidas no prédio e no aparelhamento escolar, referindo-se, de modo particular, às condições e à utilização dos laboratórios, bem como ao estado de higiene e conforto do estabelecimento.

Podemos considerar, em consonância com Dallabrida (2009, p. 209) que:

A liberdade de instituir estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção do Ministério da Educação e Saúde Pública provocou um crescimento do ensino secundário em todo o território nacional, que começou a deixar de ser “um luxo aristocrático” – como se dizia no início do século XX – e passou, muito lentamente, a atingir as classes médias.

As mudanças de ordem econômica e social que vinham se processando no Brasil desde 1930, refletidas no desenvolvimento educacional, justificaram a expansão do

ensino secundário que, no Império e na República, pelo menos até 1933, era acessível somente a uma pequena parcela da população, aqueles que podiam aspirar ao ingresso nos cursos superiores. (SILVA, 1969, p. 301).

Concernente a esse parecer, considerando a legislação do ensino secundário no país, no momento histórico em que Vargas está no poder/controla, verifica-se que esta infinidade de portarias, regulamentações, decretos, circulares formam as bases que alicerçaram a expansão do ensino secundário, ao mesmo tempo em que legitimaram a seletividade por meio do exame de admissão, que continuou sendo exigido com as mesmas disposições do Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

Assim, o ensino secundário continuaria, portanto, sendo um curso de cultura geral e de cultura humanística, com o mesmo sistema de provas e exames, mantendo a seletividade que seria colocada em xeque pela demanda social, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960 do século XX. (NUNES, 2000).

Com a demanda social do ensino secundário colocada em debate pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, iniciativas de renovação do ensino secundário voltaram a ser discutidas no anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como tentativa de minimizar os problemas do ensino secundário, a atuação do governo, a partir de 1945, pautou-se por iniciativas pontuais e paliativas de reformulação das finalidades desse nível de ensino. Isso ocorreu porque a Lei de Diretrizes e Bases, que deveria substituir a reforma de 1942, válida até a aprovação de sua sucessora, foi aprovada quinze anos depois de ser apresentada ao Congresso Nacional de Educação, em 1961. Logo,

[...] 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. (BRAGHINI, 2005, p. 6).

Nessa sociedade em transformação, na década de 1950, o país vivia um momento de consolidação da experiência democrática no âmbito político e da sociedade de massa no plano social. Denominado como “anos dourados”, esse período foi demarcado pela mudança de hábitos, de padrões de consumo, de entusiasmo pela modernização concretizada na sociedade urbano-industrial e de euforia em torno da ideologia nacional- desenvolvimentista. (SOUZA, 2008).

O crescente processo de industrialização impulsionou a necessidade da mão de obra das classes desfavorecidas, o requeria certa escolaridade. Nesse ínterim, intensificaram-se as preocupações com a organização de um ensino secundário que acompanhasse as mudanças da estrutura sociocultural brasileira e servisse ao desenvolvimento do país, ou seja, a formação dos trabalhadores para as diversas ocupações da sociedade urbano-industrial deveria estar de acordo com as necessidades e características da sociedade do tempo presente.

Em 1951, por determinação do Ministério da Educação e Saúde, já sob o governo democrático de Getúlio Vargas (1951-1954), novamente os professores do Colégio Pedro II, tomado ainda como modelo, são convocados para revisão dos programas de ensino, objetivando eliminar os excessos e reduzir a prolixidade dos conhecimentos. Mas as alterações limitaram-se apenas à redução dos conteúdos, permanecendo, assim, as mesmas finalidades e seleção curricular apresentadas na Reforma Capanema.

Os programas revisados foram aprovados por meio da Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951²³, ficando estabelecido que esses deveriam ser adotados em todos os estabelecimentos de ensino secundário do país. Também nesse ano, por meio da Lei nº 1.539/1951, foi modificada a seriação das disciplinas estabelecidas pelo Decreto-lei nº 4.249, de 1942²⁴.

Os novos programas foram organizados seguindo uma espécie de roteiro de orientação, denominado pela própria legislação com um “programa mínimo” necessário ao desenvolvimento eficiente dos trabalhos escolares do currículo secundário. Assim, estes deveriam ser adequados ao desenvolvimento subjetivo dos alunos, a fim de ajustar-se às diferenciações regionais e às conveniências do melhor rendimento do ensino ministrado pelos docentes. (BRASIL, 1952)

Entre 1954 e 1957, após a instituição da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES - e a criação do Fundo Nacional do Ensino Médio, uma nova Lei Orgânica do Ensino Secundário esteve em discussão, a fim de regulamentar a inclusão e/ou exclusão de disciplinas no currículo. Em face disso, em 1959, foram implantadas as classes experimentais com o intuito de “[...] ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a atual legislação.” (SOUZA, 2008, p. 213).

²³ Ver Brasil, 1952, p. 518.

²⁴ Ver Brasil, 1952, p. 506-510.

Na década de 1960, são várias as mudanças ocorridas, em função, inclusive, das lutas ideológicas, políticas e sociais. Assim, a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961) ocorreu em um período de relativa democracia, o que acarretou 13 anos de debates e disputas, desde a sua tramitação no Congresso Nacional, a partir de 1948, até a sua promulgação em 20 de dezembro de 1961. Para Zotti (2004, p. 117): “Esse dispositivo constitucional foi o passo fundamental para a construção de uma lei única com o papel de regular para todo o território nacional a educação em todos os níveis e formas”.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases o poder de decisão fora transferido do Ministério da Educação para o Conselho Federal de Educação e para as Secretarias Estaduais de Educação, como primeiro passo para descentralização do ensino. Desse modo, por garantir a criação de novos cursos e instituir a flexibilidade curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporcionou amplos fundamentos para inserir iniciativas de inovação no ensino secundário.

As reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), conjuntamente com a primeira LDBEN (1961), permitem caracterizar as décadas de 1930 a 1960 como um período de significativas transformações das finalidades do ensino secundário, especialmente de distintas expressões da cultura escolar anunciadas na e pela escola.

1.2 A constituição e organização do ensino secundário no sul de Mato Grosso

A partir do panorama histórico sobre o ensino secundário no Brasil apresentado no tópico anterior, este tem como objetivo apresentar a organização do ensino secundário no sul de Mato Grosso, especialmente a partir da instalação dos estabelecimentos da cidade de Campo Grande onde a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado está localizada.

De acordo com Oliveira (2014) o movimento de aparecimento dos estabelecimentos de ensino secundário na porção sul de Mato Grosso ocorre a partir de 1917²⁵, principalmente nas cidades de Corumbá e Campo Grande, cidades de maior expressão econômica e política.

²⁵ Entre 1917 e 1938, as cidades de Corumbá e Campo Grande tiveram implantados oito cursos secundários, a saber: Colégio Salesiano Santa Teresa, 1917, Instituto Pestalozzi, 1917, Ginásio Corumbaense, 1918, Ginásio Municipal Maria Leite 1928, Colégio Osvaldo Cruz, 1927, Colégio Nossa

Muito embora o aparecimento das escolas de ensino secundário tenha ocorrido em 1917, a característica da educação era de uma lamentação repetitiva e destituída de ação transformadora. O que pode ser conferido nas considerações de Sá (1992, p. 15): “De 1810 a 1910, ano das novas reformas, todas as mensagens dos quatro presidentes lamentam a situação da instrução no Estado, sem no entanto preocupar-se com o equacionamento e a possível resolução dos problemas”.

Nas considerações de Britez (2014), em decorrência da precária iniciativa da instrução pública nas diferentes cidades do estado, a expansão ocorreu, em sua maioria, em estabelecimentos particulares e se manteve concentrada na cidade de Cuiabá, com duas instituições principais o Liceu Cuiabano que oferecia ensino secundário, profissional e normal e a Escola Normal Pedro Celestino para formação de professores.

A afirmação de que a expansão se manteve concentrada na cidade de Cuiabá pode ser confirmada pela premissa de que Pedro Celestino Corrêa da Costa²⁶ priorizou a educação em seus governos. Leite (apud SÁ, 1992, p. 16) acrescenta que a situação só melhorou em 1910, quando o então governo “[...] resolve refundir desde as bases todo o carunchoso frio e disforme edifício que era a Instrução mato-grossense”. Neste contexto, é criada a Escola Normal em que Pedro Celestino contratou dois professores paulistas com o intuito de modernizar a educação do Estado.

Diante do exposto é possível constatar a partir das considerações de Britez (2014) de que o estado apresentava conflitos econômicos entre a região norte e sul e os maiores investimentos eram feitos na região norte, uma vez que ali estava localizada a capital Cuiabá.

O processo de implantação dos estabelecimentos na região sul do estado se materializou com o desenvolvimento econômico, impulsionado pelos trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, inaugurada em 1914, o que possibilitou trocas comerciais entre Mato Grosso e São Paulo e, desse modo, atraiu imigrantes de outros estados e países.

O novo contexto em consonância com Silva (2015) atribuiu à região características de modernidade e progresso e exigiu também o desenvolvimento da educação. Esse projeto de modernização foi incorporado pela política educacional e pode ser conferida a partir da medida tomada pelo governo do presidente Mário Corrêa

Senhora Auxiliadora, 1934, Colégio Imaculada Conceição, 1937, Liceu Campograndense, 1938. (Oliveira, 2014).

²⁶ Pedro Celestino Corrêa da Costa exerceu dois mandatos governamentais, de 1908 a 1912 e de 1922 a 1926, colocou como prioridade de seus dois governos a Educação. (SÁ, 1992, p. 17).

da Costa (1926-1930) que apresentou um novo regulamento de instrução pública, por meio do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, dividindo o ensino em primário e secundário. Com isso o poder público parece reconhecer a sua responsabilidade no que se refere a esse nível de ensino:

A educação em Mato Grosso, logo após o advento da República, foi pensada no interior de um processo modernizador que pretendia equipará-la aos padrões dos Estados mais desenvolvidos da nação, e, nessa direção, a população deveria ser formada para bem retratá-la diante dos mais “cultos”. Sob essa orientação, as escolas foram incorporadas a um sistema mais amplo da Instrução Pública, cuja estrutura organizacional tinha no topo da pirâmide os presidentes de Estado, seguidos dos Diretores Gerais, da Inspetoria, dos Diretores das escolas e, por fim, dos professores e alunos. (REIS, 2006²⁷, p. 208 apud CARVALHO, 2014, p. 64).

Desse modo, as instituições de ensino secundário começaram a ser instaladas na região sul do Estado, as primeiras foram o Colégio Salesiano Santa Teresa (1917), o Ginásio Corumbaense (1918), e o Instituto Pestalozzi (1917), em Campo Grande²⁸.

É nesse momento que o ensino secundário, objeto de desejo da população se inicia em Campo Grande, cidade marcada pelo crescimento do comércio e pecuária em que sua população triplicou, pois atingiu em “[...] 1920, 21. 360 habitantes, o que era um resultado bastante específico para a época”. (CABRAL, 1999, p. 31). O crescimento da população foi desta maneira, muito expressivo, já que o município detinha de aproximadamente de 100 quilômetros quadrados. Logo, este crescimento explica-se pelo crescimento migratório. Nesse contexto foram criadas outras instituições, sob iniciativa privada, eram elas Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926), Instituto Osvaldo Cruz (1927) e Ginásio Dom Bosco (1942).

Atraídas pelo desenvolvimento que vinha ocorrendo na cidade, o Colégio Maria Auxiliadora²⁹ surgiu após a vinda das irmãs salesianas, este funcionava em regime de internato e externato e era reconhecido por oferecer uma formação para moças de frações da elite, destacando-se por fornecer um ensino secundário normal de excelência.

O Colégio Osvaldo Cruz tem sua história vinculada ao contínuo desenvolvimento econômico e social da cidade, bem como, com a preocupação de formar profissionais aptos para atuar no progresso de Campo Grande. Assim, teve seu

²⁷ REIS, Rosinete Maria do. A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.21, p. 44 - 51, mar. 2006.

²⁸ Sobre a implantação dos cursos ginasiais no sul de Mato Grosso entre 1917 e 1942 ver Oliveira, 2014.

²⁹ Sobre a instituição ver Ortiz, 2014.

surgimento atrelado ao Instituto Rui Barbosa, fundado pelo professor Luis Alexandre de Oliveira que ministrava aulas em sua própria casa, passou a funcionar em 1927, após a falência do Rui Barbosa em novo endereço e sob a denominação de Instituto Osvaldo Cruz. No segundo semestre de 1933 e no primeiro de 1934, chegou a ser assumido pela Associação dos Professores do Ensino Secundário de Campo Grande. Havia portanto nas considerações de Silva (2015) um receio de “fechar as portas” por isso a preocupação em mantê-lo funcionado.

O Colégio Dom Bosco, ao contrário do Nossa Senhora Auxiliadora atendia na instituição alunos do sexo masculino. Até ser dirigido pela missão salesiana o colégio passou por diferentes denominações³⁰.

O cenário marcado somente de instituições de ensino secundário privadas começou a mudar em 1930, quando Anibal Toledo, presidente do Estado, fundou a Escola Normal Joaquim Murtinho, que se tornou a primeira instituição pública da cidade a oferecer o ensino secundário. Naquele ano funcionou apenas o curso complementar e teve o professor Múcio Teixeira como diretor, mas que foi exonerado em 1932 por ter tomado parte na “Revolução de 1932”, voltando ao cargo em 1935.

Devido à precariedade do espaço físico e em virtude da reforma que Jullio Muller pretendeu fazer na lei que regulamentava a educação a escola foi fechado em 1940. A seguir, as palavras do governador com relação à mudança em questão:

No sentido de aparelhar e ampliar o curso para professores primários no Estado, visando, assim, a dar aos futuros preceptores da infância um preparo mais sólido e mais vasto compatível com as exigências culturais da época, foi criado, pelo Decreto nº 112, de 24 de dezembro de 1937, o curso complementar especializado ao Liceu Cuiabano, de cujo curso vem a beneficiar-se o ensino normal do Estado. (MATO GROSSO, Relatório, 1939-1940, p. 8-14 apud CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Assim, em 1947, o Decreto-lei nº 834 de 31 de janeiro autoriza³¹ o funcionamento da Escola Normal Joaquim Murtinho de Campo Grande. Neste ínterim, o governador Arnaldo de Figueiredo, considerando gritante a falta de normalistas, por meio do Decreto 410, determinou em 1948 sua instalação e imediato funcionamento,

³⁰ 1926 Gymnasio Pestalozzi, 1927 Gymnasio Municipal de Campo Grande e 1930 Gymnasio Municipal Dom Bosco.

³¹ A introdução do modelo de Escola Normal foi adotado no Brasil com a reforma Capanema (1942). No entanto, só foi implantado em Campo Grande em 1948.

nomeando novamente o professor Múcio Teixeira para o cargo de diretor da escola. A partir desse período a escola ofereceu ensino normal até 1971.

A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, a época Liceu Campo-Grandense foi criado em 1938 em resposta a intervenção da professora Maria Constança Barros Machado em que obteve a autorização do Interventor Júlio Muller para criar o primeiro ginásio público na cidade de Campo Grande com o intuito de atender aqueles que não tinham condições para continuar pagando sua escolaridade até o ensino secundário.

Em síntese a história do ensino secundário no sul do estado de Mato Grosso, especialmente na cidade de Campo Grande tem sua história atrelada ao desenvolvimento econômico e político da cidade que se deu entre as décadas de 1910 e 1920. Ainda que a região tenha sido contemplada com instituições públicas, a característica que define o ensino secundário neste contexto é a seletividade, uma vez que apenas pequena parte da população o concluía. No próximo capítulo apresento caracterização sociológica e histórica da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

**ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO:
CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA E HISTÓRICA**

O presente capítulo é dedicado a apresentar uma caracterização sociológica e histórica da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, privilegiando os documentos produzidos pela escola. Como já mencionado no capítulo anterior, a instituição tem sua própria história vinculada ao momento em que Campo Grande vivia uma ebulição desenvolvimentista, impulsionada pelos trilhos da ferrovia, inaugurada em 1914. A educação no sul do estado não estava entre as prioridades dos governadores. No governo do presidente Mário Corrêa da Costa (1926-1930) um novo regulamento de Instrução Pública foi apresentado, por meio do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, que dividiu o ensino em primário e secundário. Com isso, o poder público parecia reconhecer a sua responsabilidade no que se referia a esse grau de ensino.

Maria Constança Barros Machado, uma professora com notória participação política, foi quem liderou uma mobilização junto ao governo do estado para instalar o primeiro ginásio público da cidade, com a justificativa de resolver os problemas dos que não tinham condições para continuar sua escolaridade até o ensino secundário.

O Liceu Campograndense foi criado por meio do Decreto nº. 229, de 27 de dezembro de 1938, e tinha como função ministrar aos alunos o ensino secundário fundamental. No art. 6º do Decreto ficou estabelecido que no ano letivo de 1939 só seria oferecida a 1ª série do ciclo fundamental, na qual deveriam ser matriculados os alunos aprovados no exame de admissão de acordo com as disposições do Decreto nº. 21.241, de 4 de abril de 1932.

Tomando como referência a Ata de instalação solene do livro Atas de reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975, a escola foi solenemente instalada em:

[...] 18 de março de 1939, na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso, sito à Avenida Afonso Pena, às 15 horas. Estando presentes autoridades civis e militares [...], foi declarado solenemente instalado pela diretora Maria Constança Barros Machado, o Ginásio oficial do Estado, sob a denominação de Liceu Campograndense, criação essa que toda a população culta da cidade vinha ansiosamente aspirando e pedindo, desde vários anos atrás. (ATA LICEU..., 1939, p. 1).

Ainda tendo a Ata como referência, a criação da escola representou um ato de verdadeiro culto ao civismo e elevação do Brasil pelo cultivo da intelectualidade. Nas palavras dos professores Algemiro Fialho, Eduardo Machado e Nicolau Fragelli, presentes na inauguração, esse acontecimento “representava um marco para o progresso da cidade”. (ATA LICEU..., 1939, p. 1).

Este acontecimento, dentre outros, constitui um dos indícios para construir a representação de uma escola “exemplar”³², já que sua criação estava vinculada aos projetos de escolarização e modernização de Campo Grande, uma cidade estratégica da região sul do estado de Mato Grosso. As características modernas da escola distinguiram-na ainda mais das outras instituições secundárias da cidade.

Nesse momento de inauguração da escola, faziam parte do corpo docente:

Nicolau Fragelli- Francês, Jorge Macreiner- Matemática, Argemiro Fialho- Português, Luiz Alexandre de Oliveira- História da Civilização, Sofia B. da Silva Masson- Inglês, Agostinho Bacha- Ciências Físicas e Naturais, Péricles Maciel Monteiro- Geografia, Manoel Falcão- Educação Física, Catarina Campos Leite- Desenho, Eurídice Medeiros Neves- Música. (ATAS LICEU..., 1939, p. 2).

Com isso, a escola começou a funcionar em 1939, sem inspeção, em prédio anexo ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho, situado na Avenida Afonso Pena.

Figura 1. Primeira sede da escola, à época denominado Liceu Campograndense, localizado no Grupo Escolar Joaquim Murtinho na década de 1940.



Fonte: ARRUDA, 2010, p. 369.

³² Para um entendimento sobre a exemplaridade, ver Pessanha; Silva, 2012. Para as pesquisadoras, a exemplaridade da escola poderia ser percebida como ligada à própria identidade cultural dos grupos sociais que expressavam como elites nessa cidade.

Contudo, em virtude do Despacho Ministerial de 29 de abril de 1940, que indeferiu o pedido de inspeção preliminar ao curso secundário fundamental nos termos do art. 52 do Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, a escola foi fechada e não recebeu a concessão de funcionamento, por não satisfazer as determinações do art. 51 do decreto, que referia-se às instalações, materiais e registro de professores, sendo então classificado como deficiente, pelo Inspetor Federal Amélio de Carvalho Baís.

Conforme está registrado na Ata de entrega do arquivo, lavrada no dia 29 de abril de 1940, o inspetor federal Dr. Albino Correa da Costa, designado pela Divisão do Ensino Secundário para proceder a inspeção prévia, presidir os exames de admissão e a matrícula ao curso fundamental, foi também encarregado de recolher o arquivo da escola e emitir guias de transferência para os alunos.

No entanto, como tentativa de reverter essa decisão, pode-se observar nos documentos da escola que em setembro de 1940 a diretora Maria Constança Barros Machado nomeou uma comissão, conforme Portaria nº 9, de 12 de setembro de 1940, composta pelos professores Jorge Nacreiner (professor de física e química da secção normal), Dr. Pericles Maciel Monteiro (lente de geografia) e Dra. Sofial Berenice da Silva Mason (professora de inglês) para proceder a abertura de nove volumes contendo artigos destinados ao Gabinete de Física, Química e História Natural, além de geografia, educação física e desenho. Esses objetos foram enviados pelas empresas: Franz Sturm & Ltda, Progresso Ltda e Brasileira Fornecedora Escolar Ltda de São Paulo³³.

Entendemos, dessa forma, que a criação desta escola ocorreu em um período de tentativas de concretizar a organização do ensino secundário, ou, em outras palavras, uma tentativa de forjar uma identidade para esse nível de ensino por meio das exigências das regulamentações do Ministério da Educação e Saúde Pública, organizadas pelas reformas educativas, mais especificamente as reformas Francisco Campos e Capanema³⁴.

Essas regulamentações temporais e espaciais para o ensino secundário refletiram-se na materialidade da escola, uma vez que ao explicitar objetivos e finalidades para a educação em determinado contexto, orientam também práticas curriculares e, para isso, dependem de uma série de mediações e da criação de estratégias para se adequar àquilo que é legislado.

³³ A primeira e a terceira situavam-se em São Paulo e a segunda no Rio de Janeiro

³⁴ Decreto nº 19.890, de 18/04/1931 e Decreto nº 21.241, de 4/04/1942.

O desenvolvimento econômico brasileiro desencadeou uma série de movimentos objetivando a instrução e a estruturação física e material das instituições. Nesse sentido, de acordo com Castro (2011, p. 9):

No ensino secundário há a aquisição de materiais para aulas de desenho, geografia e história. Há entrada de livros portugueses, franceses e ingleses para compor a biblioteca da instituição é acentuada. Do mesmo modo, os objetos para aulas de química e física.

Dessa maneira, a aquisição desses materiais ou, nas considerações de Munakata (2012), a “ascensão das coisas” na escola, configurou a criação de novos espaços e métodos de ensino pautados na prática, observação e experimentação justificados pela ênfase que as ideias da Escola Nova passaram a ter no currículo, constituindo assim um aspecto da cultura escolar.

A ênfase nas ideias da Escola Nova é desencadeada pelo processo de urbanização da sociedade, no qual ocorreram mudanças nos processos de trabalho e nas configurações das classes sociais, criando a necessidade de se pensar modelos educativos criativos em atendimento às exigências do capitalismo, ou à visão funcionalista de “utilidade” à sociedade. Tal premissa pode justificar as mudanças operadas nos programas do ensino secundário ao longo da Primeira República, em que houve um destaque maior para as disciplinas científicas, pautadas na perspectiva da observação e demonstração.

Nas considerações de Souza (2007, p. 118):

[...] Em relação às matérias científicas, destaca-se a indicação metodológica dando ênfase ao ensino teórico-práticos dos conteúdos e à experimentação em gabinetes e laboratórios. Nota-se, ainda, a indicação de práticas, como excursões e visitas, no ensino de História Natural.

Neste contexto, entendem-se os materiais de ensino adquiridos pela escola como meio de propagação de uma inovação pedagógica, sendo a legislação uma estratégia de fazer circular essas mudanças. Esse processo de transformação e adaptação é dinâmico, porque incorpora diferentes possibilidades e mobiliza uma grande variedade de meios para ser constituído, sendo construído pelos que pensam e formulam essas mudanças e pela escola/professores que adaptam suas práticas a essas mudanças.

A partir desta premissa, são as condições muito próprias da instituição que determinam como o currículo é arranjado/adaptado, o que ressalta a importância de, ao

se investigar a história do currículo de uma instituição, levar em consideração outros aspectos, tais como: o espaço, o tempo, os professores, a organização das turmas e não somente as recomendações provenientes do Colégio Pedro II, no caso específico do ensino secundário ou da legislação.

Nessa perspectiva, observa-se que, em 1941, por meio do Despacho Ministerial, de 17 de fevereiro de 1941, após a concessão para o funcionamento ter sido indeferida, uma nova inspeção prévia foi realizada e desta vez já constava no relatório de inspeção uma lista de materiais extensa e detalhada referente aos objetos para ensinar nos laboratórios, denominados na legislação vigente à época como salas especiais. Essa lista de materiais adquiridos pela escola, conforme o relatório, recebeu nota dez, com direito a comentários elogiosos por parte do inspetor: “[...] o laboratório e museu para ciências físicas e naturais, acham-se instalados em sala própria e é bastante completo em aparelhos e espécimens conforme se verifica pela relação anexa”. (BRASIL, 1941).

Essa inspeção foi feita com base nas regulamentações do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931- Reforma Francisco Campos, mais especificamente com base na Portaria [s/n], de 15 de abril de 1932, que dispõe sobre as normas e os critérios estabelecidos para o ensino secundário, dentre eles a relação das instalações e do material didático das salas especiais.

Na Escola Maria Constança buscou-se vestígios³⁵ sobre materiais de ensino evidenciados na Portaria e no relatório. E, a primeira contradição encontrada é que, quando ocorre a inauguração da escola, conforme já citado, só existe autorização para o funcionamento da primeira série do ciclo fundamental, logo a única disciplina que faria “uso” desses materiais seria ciências físicas e naturais. No entanto, na Portaria as listas de instalações e materiais são separadas por disciplinas: ciências físicas e naturais, física, química e história natural, mas no relatório só existe a descrição dos objetos de física, química e história natural. Como/por que a escola comprou materiais que nem atendiam às finalidades das disciplinas que a escola oferecia naquele momento? Nos documentos, há indícios de que a escola adquiriu/recebeu os materiais solicitados como condição para inspeção, no entanto, os objetos para estruturação do espaço do laboratório só foram adquiridos em 1946, conforme Ata³⁶:

³⁵ Entende-se que as terminologias indícios e vestígios compõe o caminho metodológico do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. No entanto, nesta pesquisa apropriam-se destes termos pela própria acepção do sentido literal das palavras.

³⁶ Atas de reuniões, 1939-1975, p. 9.

No laboratório: dois armários envidraçados com drogas, um armário envidraçado com esqueleto e o escochado, uma mesa de laboratório e um armário grande com divisões inferiores. Além disso, no pavilhão do banheiro foram colocados doze banquinhos e a escola recebeu uma coleção de obras de Machado de Assis e mais alguns volumes. (ATAS COLEGIO..., 1946, p. 9).

Após a inspeção prévia em 1941, a diretora Maria Constança Barros Machado convocou novamente os professores para resolver a melhor forma de dar início ao funcionamento da escola. De acordo, com a Ata³⁷ da primeira reunião do dia 28 de março de 1942, os professores apresentaram uma lista dos compêndios que julgavam ser apropriados para a 1ª e 2ª séries, nesta reunião ficou decidido ainda que a escola funcionaria das 13 às 17 h. Os livros escolhidos, podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 7: Livros didáticos adotados na escola, a partir da decisão dos professores, 1942:

Disciplinas	Livros Didáticos			
	Título	Autor	Anos	
			1º	2º
Matemática	Lições de Matemática	O. Munhoz	*	*
Português	Páginas Floridas	Silveira Bueno	*	*
Francês	Não consta	Bertin Vinholes	*	*
Inglês	Não consta	Bethel	-	*
Geografia	Não consta	A. G. Lima	*	*
História da Civilização	Não consta	T. Silva	*	*
Ciências Físicas e Naturais	Ciências Físicas e Naturais	Luiz Menezes	*	*

Organização: Serafim, M. C. S. Fonte: Ata da Primeira Reunião de 1942, p. 2.

Com essas decisões tomadas, as aulas tiveram início no dia 6 de abril de 1942, sob regime de inspeção condicional, tendo na direção Maria Constança Barros Machado e como inspetor federal Amélio Bais, designado pela Portaria 172, de 20 de fevereiro de 1941, para prosseguir a inspeção prévia, pois, a inspeção preliminar foi concedida por meio desta mesma portaria.

Nesse sentido, pode-se considerar que o papel de conferir a equiparação ou reconhecimento aos estabelecimentos de ensino secundário, mediante prévia verificação, asseguraria, muito provavelmente, a ordem, a uniformidade e a eficiência escolar. Assim, em decorrência da expansão do ensino, o controle realizado pela inspeção foi reajustado, pois, além dos estabelecimentos mantidos sob a

³⁷ Atas de Congregação do Liceu Campograndense, 1942

responsabilidade direta da União, foram criadas no País duas outras categorias: os estabelecimentos equiparados e os reconhecidos:

1º Estabelecimentos de ensino secundário equiparados serão os mantidos pelos Estados ou Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

2º Estabelecimentos de ensino secundário reconhecido serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal. (BRASIL, 1942, p. 31)

Devido a essa medida, a escola passou a denominar-se Ginásio Estadual Campograndense, visto que, conforme o Decreto n. 101, de 27 de maio de 1942 todos os estabelecimentos que não tivessem inspeção permanente denominar-se-iam Ginásio.

Após esse registro, não existe nos documentos da escola analisados nenhum indício sobre novas ocorrências, reuniões e comunicados no ano de 1942. Em março de 1943, a diretora Maria Constança reuniu-se novamente com os professores para tomar decisões sobre o ano letivo, ficando então decidido³⁸ que o horário de funcionamento continuaria o mesmo, as aulas teriam início no dia no próximo dia 16 e novos livros didáticos seriam adotados, conforme sugestão dos professores.

Quadro 8. Livros didáticos adotados pela escola, a partir da escolha dos professores, em 1943

Disciplinas	Livros Didáticos				
	Título	Autor	Séries		
			1 ^a	2 ^a	3 ^a
Matemática	Não consta	Cecil Thiré	*	*	*
Português	Não consta	Não consta			
Francês	Não consta	Tito Lívio	*	*	*
Inglês	Não consta	Bethel	-		*
Geografia	Não consta	A. G. Lima	*		*
Geografia do Brasil	Não consta	Aroldo de Azevedo			*
História da Civilização	Não consta	T. Silva	*		*
História do Brasil	Não consta	Alfredo Gomes			*
Ciências Físicas e Naturais	Não consta	Almeida de Oliveira			*

Organização: Serafim, M. C. S. Fonte: Ata de Congregação de 1943.

Ainda no ano de 1943, mais especificamente no dia 21 de junho, foi criado o Grêmio Literário em homenagem à data do nascimento do grande escritor Machado de Assis, este passou a denominar-se Grêmio Literário Machado de Assis.

³⁸ Ver Ata de Congregação do Liceu Campograndense, 1942, p. 4.

A criação do grêmio reflete a vida estudantil nos estabelecimentos de ensino secundário do país, que, nas considerações de Souza (2008), era marcada pelo conagraçamento intelectual, criação de grêmios e associações estudantis, prática de esportes, sessões artístico-culturais e uma pulsante imprensa, veiculando criações literárias e debates políticos, em outras palavras, as agremiações lançavam os estudantes na vida pública, divulgando a vida escolar para a sociedade e debatendo na escola fatos e problemas sociais.

Em agosto de 1944, teve início a primeira aula de instrução militar com a criação da Escola de Instrução Militar anexa ao Grêmio Estudantil Machado de Assis. Neste mesmo mês, por meio da circular n. 5 de 28 de agosto de 1944, da Divisão do Ensino Secundário, a escola foi definida como estabelecimento equiparado, sendo habilitado a realizar exames de licença ginásial, previsto no art. 91³⁹ da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

De acordo com o que foi lavrado em Ata, no dia 13 de dezembro de 1944 ocorreu a cerimônia de entrega de certificados aos alunos da primeira turma 4^a série que concluíram o curso ginásial.

No ano letivo de 1945 são relatados nos documentos dois acontecimentos. O primeiro deles refere-se à cerimônia de Juramento a Bandeira de 41 reservistas da turma intitulada Waldemar Marcelino dos Santos e a criação do “Jornal A Pena”, como meio de desenvolvimento cultural e possibilidade de registro da cultura e do movimento dos estudantes.

A criação do jornal como meio para registro da cultura e movimento dos estudantes, pode ser associada ao contexto histórico de 1945, período pós-guerra em que as ideias democráticas se deflagraram e Getúlio Vargas foi destituído do poder. Dessa maneira, o jornal em um contexto macro era veículo de difusão de ideias e, muito provavelmente, também teve essa função na escola.

Em 1946, o cargo de inspetor na escola foi substituído três vezes, Antônio Ferreira Costa é o último a assumir e se desentende com a diretora Maria Constança. A então diretora convocou uma reunião para anunciar a renúncia do cargo por não concordar com a interferência interna do inspetor na administração interna da escola⁴⁰.

Assim, os professores são convocados pelo atual inspetor, conforme Ata do dia 15 de dezembro de 1946, para escolher um diretor substituto, sendo nomeado Raphael

³⁹ Ver Portaria Ministerial n. 387, de 17 de agosto de 1944.

⁴⁰ Ver Ata de Congregação, 1946, p. 8.

Jioia Martins. Nessa mesma pauta, eles decidem que os exames de licença ginásial seriam aplicados na última quinzena de outubro.

Com o aumento no número de inscritos nos exames de admissão da 1ª série do curso ginásial e o aumento dos pedidos de transferência para a escola⁴¹, o diretor Raphael Jioia Martins convocou os professores em 1947 para informar que decidiu aumentar o número de alunos na 1ª série, formando assim uma sala mista⁴². Essa decisão foi pautada no telegrama nº 1200475 encaminhado pela Divisão do Ensino Secundário.

Pode-se considerar que devido à seletividade do exame de admissão a escola foi se tornando um marco na cidade, uma vez que era a única que oferecia proporcionalmente condições objetivas para que os jovens de ambos os sexos e de todas as classes almejassem uma carreira profissional em nível superior.

Nesse ínterim, em 1953, por meio do Despacho da Diretoria de Ensino Secundário, foi concedida autorização para o funcionamento do segundo ciclo (colegial) do ensino secundário, sendo oficialmente instalado por meio do recebimento do telegrama do Ministério da Educação e Saúde Pública passando a funcionar sob a denominação de Colégio Estadual Campograndense⁴³.

Com a autorização do curso colegial, o número de professores do quadro docente foi ampliado:

João Cândido de Souza- Latim, Maria da Gloria Rosa de Sá e Leonor Lima de Oliveira- Português, Anna Luiza Prado Bastos- Francês, Nagib Raslan- Inglês, Maria da Glória Sá Rosa- Espanhol, Luiz Cavallon e Euridéa Chaves e Sá- Matemática, Luíz Cavallon- Física, Vírgilio Alves de Campos- Química, Dulce de Campos Jorge- História da América, Hercília Marques Alves de Lima- História do Brasil, Luiz Cavallon- História Geral, Vírgilio Alves de Campos- Ciências, Kalil Rahe- Canto Orfeônico, Catarina Campos Leite- Desenho, Trabalhos Manuais- Hermínia Grize Argoelho, Teodolinda Ferreira Botelho- Economia Doméstica, Alcídio Pimentel- Educação Física e Alinor de

⁴¹ Para entender o número de inscritos e aprovados nos exames de admissão e o número de matriculados na 1ª série ginásial da Escola Maria Constança Barros Machado, ver a dissertação de Patrícia Menegheti Aguiar, 2013.

⁴² A organização do espaço escolar da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado separava as meninas dos meninos. Desta maneira, haviam salas femininas e masculinas e a diretora Maria Constança organizava o tempo escolar de modo de que impedisse o encontro destes nos espaços. No entanto, com o aumento de números o professor Raphael Jioia no período em que foi diretor decidiu junto com os outros professores a criarem uma sala mista onde meninos e meninas pudessem estudar juntos.

⁴³ Ver Atas das reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975. In: Pessanha, Eurize Caldas; Assis, Wanderlice da Silva (org). Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: ed. Oeste, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 1, f. 12.

Lima Bastos- Geografia Geral e do Brasil. . (ATAS COLEGIO..., 1946, p. 9).

A partir dessas medidas, em setembro de 1954 é inaugurada a nova sede, com projeto de arquitetura moderna desenvolvido por Oscar Niemeyer. Esse projeto continha um auditório, oito salas de aula, três salas para o ensino de História Natural, Ciências, Desenho, Línguas Vivas e Trabalhos manuais, além de um refeitório e uma biblioteca, viabilizando uma imagem de referência para a sociedade local, ou seja, a arquitetura moderna era uma propaganda para a escola.

Figura 2: Novo prédio da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado



Fonte: Acervo Particular, Eliza Cesco. In: Oliveira, 2009, p. 61.

Ao observar essa nova organização do espaço pode-se entender que, neste momento, a escola é consolidada como um local que daria lugar aos objetos para ensinar. Nesse contexto, as ideias propagadas de que o ensino deveria ser pautado na observação, trabalhos práticos e experimentação consolidam-se com a aquisição dos objetos, bem como com as salas para o ensino de ciências, desenho, línguas vivas e trabalhos manuais, sendo então essas salas outro indício de que a escola seguia as orientações governamentais.

Após a inauguração da nova sede e com a autorização para o funcionamento do 2º ciclo (colegial) uma nova inspeção prévia foi realizada, desta vez, pautada nas definições da reforma Capanema, mais especificamente da Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952, em vigência na época, que além de dispor sobre as normas de organização para obtenção da inspeção prévia, dispôs sobre o Aparelhamento Escolar, apresentando inclusive a lista de material indispensável para que a escola tivesse autorização para funcionamento.

Nesta Portaria, a classificação da escola como estabelecimento equiparado ou reconhecido a partir da inspeção prévia aconteceria por meio da atribuição de pontos,

que foram definidos na Portaria e referiam-se à eficiência material, eficiência didática e eficiência pedagógica. Assim, a nota a ser concedida dependia das instalações, material didático, categoria dos professores admitidos e aproveitamento dos alunos nos exames de licença. Dessa maneira, era designada uma comissão com três membros, para no prazo de 30 dias apresentarem o relatório de inspeção prévia que além de elucidar as três condições previstas deveriam seguir a norma do relatório de inspeção prévia.

Os ginásios⁴⁴ que pretendessem passar a funcionar como colégios deveriam encaminhar o pedido para inspeção prévia ao Serviço de Comunicações do Ministério da Educação e Saúde até 90 dias antes do início das atividades escolares e satisfazer as novas exigências expostas na portaria. As exigências então seriam pontuadas a partir dos espaços e objetos para ensinar que a escola deveria possuir, destinados às disciplinas de física, química, história natural e línguas vivas. A portaria⁴⁵ funcionou, em nosso entendimento, como um manual a ser seguido pelos inspetores. Muito extensa e detalhada, ela definia até a quantidade de coleções de livros franceses, ingleses e espanhóis.

Nessa perspectiva, a troca estabelecida entre escola e sociedade era mediada pela rigidez do sistema de inspeção prévia, que tinha como função fiscalizar se a escola estava equiparada de acordo com as instruções unificadas pela legislação do ensino superior, responsáveis por controlar o tempo e o espaço.

Ao analisar o Relatório de Verificação Prévia de 1956, referente ao segundo ciclo, pode-se constatar que havia três salas especiais: uma destinada às ciências, física, química e história naturais e as outras duas para desenho, trabalhos manuais, línguas vivas e geografia.

As salas especiais de **geografia** e **línguas vivas**, de acordo com o relatório, funcionavam no mesmo espaço físico e receberam a mesma nota (9,4). A primeira dispunha de globo terrestre, barômetro, termômetro, cartas murais, atlas, amostras de produtos e coleções de vistas e a segunda possuía vitrola, coleção de livros franceses, coleção de livros ingleses, americanos e em espanhol, coleção de discos em inglês e francês, coleção de cartões postais, gravuras e revistas.

⁴⁴ Nomenclatura vigente aos estabelecimentos de ensino secundário que ofereciam o ciclo fundamental. A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado recebeu essa denominação em 1942, quando recebeu a inspeção permanente, essa denominação perdurou até 1953, com a autorização para o segundo ciclo (colegial).

⁴⁵ Para ver o valor dos pontos atribuídos a cada requisito exigido para a concessão da autorização do funcionamento dos colégios, bem como, os objetos que eram exigidos, ver a Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952. Disponível no Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil (1837-1971), organizado por Pessanha e Assis, 2015.

Já as salas de ciências, física, química e história natural, que funcionavam no mesmo no espaço, receberam notas distintas. A partir da leitura do relatório, pode-se observar que a lista de material encontrados na sala coincide com a lista dos materiais exigidos pela Portaria n. 501, de 19 de maio de 1952, referente ao Capítulo XXIII- Do Aparelhamento Escolar.

Assim, na sala de ciências, para a **disciplina de física**, os materiais eram divididos em demonstração e experimentação. Entre os de demonstração, foram listados: dinamômetro, alavancas, plano inclinado completo, baroscópio, balança hidrostática, picnômetros, aerômetros de volumes constantes, máquina pneumática, hemisfério de magdeburgo, manômetros, disco de Newton, amperímetro de demonstração, modelo de coração desmontável, esqueleto de aves, animais empalhados entre outros. Entre os de experimentação, havia: tubos de ensaio, estantes para tubos de ensaio, chapas de vidro, balões aferidos, dissecadores e uma infinidade de reagentes.

Para a **disciplina química**, os materiais eram divididos entre experimentação e reagentes. Os de experimentação eram: suporte universal com anéis e pinças retas, bicos de Bunsan com pinças de borboleta, pinças de madeira e pinças comuns, um refrigerador, uma balança comum com capacidade de três pesos, lâmpada de álcool, alambique, aparelho de Kipp, eudiômetros, voltímetros de Hoffmam, voltímetros em U e vários reagentes.

Essa sala, ou melhor, a existência desses materiais destinados às disciplinas física e química, recebeu elogios do inspetor federal Amélio de Carvalho Baís:

Apesar de ser um dos laboratórios mais completos do Estado, foram adquiridos vários aparelhos solicitados pelos professores de física e química, como máquina pneumática, tubo de Newton, um jogo de aerômetro, nível de bolha de ar, esferômetro, etc. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1956, p. 6).

Para a disciplina **história natural**, que recebeu a nota 8,71, os materiais eram: microscópio com três oculares, microscópio estereoscópico para dissecação, coleção de rochas mais comuns no Brasil, coleção de minerais úteis, moluscos, equinodermas e vertebrados em geral, tecidos vegetais e animais, protozoários e bactérias patogênicas entre outros.

A partir da leitura do relatório com a avaliação e apreciações do inspetor torna-se possível afirmar que a Escola Maria Constança Barros Machado atendia às

prescrições das inspeções, normas fundamentais e distintivas - inspeção e instrução - do processo de adequação sobre o Aparelhamento Escolar.

O relatório de Inspeção Prévia de 1956 trouxe fotos que caracterizam o laboratório de física, química e história natural, conforme Figuras 3, 4 e 5.

Figura 3. Laboratório de Física (Fotografia no relatório de Inspeção Prévia de 1956).



Fonte: Relatório de Inspeção Prévia de 1956

Figura 4. Laboratório de Química (Fotografia no relatório de Inspeção Prévia de 1956).



Fonte: Relatório de Inspeção Prévia de 1956

Figura 5. Laboratório de História Natural (Fotografia no relatório de Inspeção Prévia de 1956).



Fonte: Relatório de Inspeção Prévia de 1956

Ao analisar essas fotos e compará-las com o espaço da escola destinado aos laboratórios, pode-se constatar que elas não são compatíveis com a estruturação da sala da nova sede, uma vez que a disposição deste espaço é diferente (PESSANHA, 2010; PESSANHA; OLIVEIRA; ASSIS, 2011). Assim, infere-se que as fotos não poderiam ter servido como indícios reais para atestar a configuração do espaço dos laboratórios na sede da Escola Estadual Maria Constança, em 1956, exercendo um efeito meramente ilustrativo, com a finalidade de subsidiar a avaliação positiva constante no relatório.

Contudo, as solicitações dos professores e esse conjunto de objetos para ensinar adquiridos pela escola, representativos das práticas instituídas em aulas do ensino secundário, especialmente no século XX, são os vestígios mais significativos para sustentar o possível entendimento de que esses objetos faziam parte do padrão configurador⁴⁶ do ensino secundário (PESSANHA, 2010; PESSANHA; OLIVEIRA; ASSIS, 2011), interligados com os projetos modernizadores voltados à educação e pautados na perspectiva dos objetos como recursos imediatos e meios profícuos para que fosse executado o ato de ensinar.

Essa premissa pode ser sustentada nas tentativas da escola de se adequar às exigências da legislação sobre o aparelhamento escolar, a fim de garantir a autorização para o seu funcionamento, bem como pelo rigor da inspeção prévia quanto à checagem das condições materiais das instalações, objetos e materiais didáticos da escola, ou ainda nos discursos dos inspetores:

[...] todos os recursos adquiridos, equipamentos (móveis, utensílios, material didático), tem o intuito de assegurar aos alunos; melhor conforto, maior rendimento escolar e perfeita atualização do ensino aos métodos da pedagogia moderna, procurando, por todos os meios estimular os estudantes (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1959, n.p).

Nesse sentido, supõe-se que a aquisição desses materiais para ensinar pela escola sustentou a perspectiva de desenvolver nos alunos o hábito da observação e da experimentação, associando a entrada desse material na escola com o movimento de

⁴⁶ O termo padrão configurador utilizado neste trabalho é uma apropriação do termo “padrões configuradores” utilizado pela Profa. Dra. Kathia Braghini em sua dissertação de mestrado, que teve como objetivo analisar a constituição dos padrões configuradores da qualidade de ensino secundário nos anos de 1950. Deste modo, apropriamo-nos do termo para sustentar a hipótese de que os símbolos escolares (materiais para ensinar e espaço) compõe neste período (1941-1961) o padrão configurador do ensino secundário.

uma nova configuração dos espaços escolares, especialmente equipados para práticas curriculares pautadas no entendimento de que o conhecimento deveria partir das noções concretas para chegar às abstratas.

Na tentativa de encontrar outros indícios sobre os dispositivos escolares distintivos - materiais para ensinar e espaços - que contribuíam para que a instituição mantivesse a representação da escola como “exemplar”, recorreremos a outros relatórios de atividades, visto que nas atas existe uma lacuna temporal de dez anos.

Neste ínterim, no relatório de 1957, existe uma solicitação da diretora da escola - Maria Constança - ao Ministério da Educação, por intermédio do órgão competente da Diretoria do Ensino Secundário, para o investimento em materiais para a secretaria e principalmente para os gabinetes⁴⁷ de ciências, física, química e história natural, objetivando garantir maior rendimento escolar e uma perfeita atualização do ensino aos métodos da pedagogia moderna. Havia ainda a solicitação de um piano para as aulas de canto orfeônico e um forno para realizar as atividades da disciplina trabalho manual.

Esta solicitação leva-nos a supor que quando a escola se mudou para o novo prédio houve perda de materiais, ou estes não existiam, o que justificaria a preocupação da diretora em solicitá-los para compor os laboratórios e assim subsidiar as práticas pedagógicas não só das disciplinas científicas, como também a de canto orfeônico e história natural. Essa hipótese pode ser atestada no posicionamento do diretor Ernesto Garcia de Araujo em relação ao material didático, já no relatório de 1959: “[...] quando aqui chegamos muito pouco encontramos. Hoje já se encontra de tudo um pouco e moderno. O professor já tem mais recursos para ilustrar suas aulas.” (RELATÓRIO, 1959, n.p).

O discurso do diretor Ernesto Garcia revela a luta travada por ele e Maria Constança neste campo, no caso a Escola Maria Constança Barros Machado, em que, nos limites das ações curriculares, principalmente no que se refere aos dispositivos (materiais para ensinar e espaço), ambos mobilizavam diferentes estratégias para manter a representação de “exemplar” da escola que dirigiam. Destaca Bourdieu (2008, p. 22) que: “[...] as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem”.

Nesse mesmo relatório supracitado existe uma relação do material adquirido pela Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, para atender às solicitações da

⁴⁷ Gabinete, neste caso, refere-se aos laboratórios de física, química e história natural. Essa terminologia era usual à época, bem como, laboratórios e salas especiais.

escola, dentre os quais estavam: coleção de lâminas de tecidos humanos, esfolado, paquímetro, transferidor com nônio circular, banco ótico, jogo de lâminas preparadas para estudos de tecidos vegetais e animais, aparelho de Kipps, vidros para reagentes, microscópio com três oculares e três objetivas Meopta, um piano M. Schawartmann-modelo Mozart. Grande, um microscópio, em ótimo estado de conservação e funcionamento, o qual, segundo o diretor da escola Ernesto Garcia, estava prestando inestimáveis serviços no laboratório de história natural.

Mesmo a escola tendo recebido esses materiais e a autorização para funcionamento ter sido concedida por meio da inspeção prévia, a impressão que temos, ao realizar a análise dos relatórios, é de que esta escola, quando comparada a outros estabelecimentos de ensino secundário de referência para o país, passou por um processo muito lento para se adequar às exigências do ensino secundário, uma vez que a pauta principal dos relatórios sempre se referia às condições materiais da escola, como, por exemplo, a reclamação de que a escola só possuía uma sala ambiente, a de ciências, e que as aulas de química, física e história natural estavam sendo improvisadas no mesmo espaço.

Ainda assim, é interessante observar, conforme mencionado acima, que existia uma preocupação em se adequar ao que era legislado, principalmente no que se referia ao espaço e aos objetos. No entanto, a partir da incompatibilidade das fotos com o espaço destinado ao laboratório, bem como a ausência nos documentos de indícios de que esses espaços e objetos foram realmente utilizados, concluímos que se este indício não é suficiente para indiciar se foram instituídas práticas curriculares nesta sala e/ou com esses objetos. No entanto, indicam que, certamente, estes não tiveram somente uma função ilustrativa para ter a autorização de funcionamento.

No relatório de 1960, é relatado um caso inusitado, em que o diretor Ernesto Garcia de Araujo registra um boletim de ocorrência na Delegacia de Polícia do bairro Amambaí, informando que dois dos três⁴⁸ microscópios que a escola possuía haviam desaparecido em janeiro daquele ano, sendo estes, nas considerações do diretor, os dois maiores e melhores.

Este fato pode explicitar a não preservação e conservação deste material, uma vez que da extensa lista de objetos descrita nos relatórios, poucos foram encontrados.

⁴⁸ Dos três microscópios um foi comprado com verba federal e os outros dois, de acordo com o relatório de 1959, foram encaminhados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado e pela Delegacia de Terras e Colonização, respectivamente.

Dentre os que ainda se encontram na escola, a maioria estava em estado de abandono, apresentando diferentes estados de conservação, como pode, ser observado na Figura 6:

Figura 6. Balança analítica, encontrada na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em estado deteriorado de conservação.



Fonte: Acervo Pessoal – Serafim, 2015.

Algumas hipóteses que formulamos para o fato de encontramos estes vestígios em estado de abandono foram: pode não ter havido uma preocupação da escola em conservar e preservar esses materiais; ou estes podem ter sido doados ou transferidos para outro local. De concreto, temos a indicação, em uma Ata de 1968, de que o laboratório não estava sendo utilizado naquele período devido à sala estar sendo usada em um curso pré-biológico.

Retornando às Atas de Congregação, depois de tentar preencher as lacunas encontradas nas mesmas, já no ano de 1962, após a aprovação da LDBEN em 1961, os professores foram convocados para decidir e estudar um plano provisório até que a Secretária da Educação do Estado fornecesse um plano definitivo. Dentre as solicitações dos professores estavam: o pedido de conservação do latim⁴⁹ na 3ª e 4ª série do curso ginásial, justificado, nas palavras da professora Maria Glória Sá Rosa, pelo fato de o latim ser um fundamento indispensável para o conhecimento do português; e a solicitação da introdução da disciplina Organização Social e Política Brasileira, a qual foi, no entanto, negada, por não haver uma orientação e um programa de ensino para esta disciplina.

Nos documentos produzidos pela escola observamos a preponderância das ações curriculares empreendidas neste campo, o que nos leva a supor que a sua

⁴⁹ Para um melhor entendimento sobre o ensino do latim e processo de organização desta disciplina no ginásio ler a dissertação: O ensino do latim da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971), de Horácio dos Santos Braga, 2005.

“exemplaridade” pode ser atribuída em grande parte à ação dos agentes, os quais mobilizaram diferentes estratégias para que a escola atendessem à legislação. Outro fator a ser considerado refere-se à vinculação da história da escola à terceira fase do processo de urbanização e modernização da cidade, o que pode também justificar sua exemplaridade.

Em consonância com Pessanha e Silva (2006, p. 109), entendemos que:

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

A exemplaridade atribuída a escola é, nesse sentido, construída pela própria identidade cultural dos grupos e classes sociais, a partir das suas vivências e interesses. De acordo com Bourdieu (2011), a representatividade relaciona-se às classificações sociais dos agentes e exibe, por meio de suas práticas e propriedades, parte da realidade social daqueles que a expressam.

Para Campos (2004, p. 28), essa escola tornou-se exemplar pelo conjunto de suas práticas, a saber:

[...] pela qualidade da instrução oferecida, pelas atividades desenvolvidas pela escola, pela estrutura física- que proporcionava uma adequação às diferentes atividades escolares. Todos esses fatores acabaram formando uma imagem diferenciada da escola, referência na cidade. Desse modo, o Maria Constança, desde sua fundação, era diferenciado pela competência dos professores, pela excelente adequação do espaço físico e pela valorização das atividades culturais.

Nas considerações de Campos (2004), a Escola Maria Constança virou símbolo da modernidade, e era a escola da cidade. Os professores eram autoridades, indicados por alguma pessoa de destaque social.

Desse modo, a relevância da proposta desenvolvida neste trabalho é exatamente compreender as ações dos diversos agentes, em especial dos diretores, por meio das disputas do campo nesta instituição. Consideramos, neste contexto, que o fato de serem próximos a políticos influentes contribuiu para que suas respectivas ações ganhassem destaque na sociedade.

Em síntese, o ensino secundário foi consolidado a partir dos interesses de classe e sua estrutura foi organizada com base em critérios seletivos, tanto no que se refere à seleção dos estudantes pelo exame de admissão, quanto pela seleção das disciplinas, devido à disputa entre o currículo humanístico e científico. Desse modo, a própria história da escola está vinculada à trajetória da educação pública secundária no Brasil, às reivindicações da classe média por uma escola pública, principalmente de ensino secundário e superior, devido à crença na educação como um meio de seus filhos ascenderem socialmente. Considerando-se a relevância do ensino secundário para a sociedade, a história desta escola foi configurada em um momento em que, na tentativa de padronizar a educação no país, a legislação educacional evidenciava um processo de centralização e controle.

Podemos inferir, sob essa perspectiva, que a educação secundária no sul de Mato Grosso seguiu o processo de urbanização e modernização ocorrido em todo o Brasil no início do século XX, muito embora tenha sido pensada para atender às expectativas de um grupo, uma vez que esses processos se consolidam de formas distintas de acordo com o poder político de cada cidade.

A Escola Maria Constança Barros Machado, como citado anteriormente, surge em um cenário de desenvolvimento em que o ensino secundário, objeto de desejo da classe média em ascensão, já não cabia somente nas instituições privadas, o que configura esta escola como resposta a uma mobilização liderada por Maria Constança. A instituição tornou-se tão importante para alguns grupos políticos que, alguns anos depois, foi instalada em prédio próprio projetado por Oscar Niemeyer.

**AGENTES E AÇÕES CURRICULARES DA ESCOLA ESTADUAL MARIA
CONSTANÇA BARROS MACHADO**

A consolidação do ensino secundário em Campo Grande, anseio da classe média e de suas frações, foi também marcada pela ação de agentes escolares, dentre eles Arlindo de Andrade Lima, João Tessitori, Múcio Teixeira Júnior, Oliva Ensino, Maria Constança Barros Machado e Luis Alexandre. Esses professores participaram ativamente do processo de consolidação do ensino secundário na cidade, dedicando-se e lutando por uma educação de qualidade. (BRITZ, 2014).

A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, lócus desta pesquisa, é resultado dessas ações dos agentes educativos que, no campo político, expressam as reivindicações para uma instituição de ensino secundário em atendimento àqueles que não tinham condições de pagar. Referimo-nos, em parte, à atuação da professora cuiabana Maria Constança, que devido ao seu envolvimento político no campo educacional expressa a realidade dos embates políticos vivenciados nesta época no Brasil e também em Campo Grande. Os embates políticos travados em Campo Grande foram intensamente marcados por lutas e jogos políticos entre dois partidos, o UDN (Partido Democrático Nacional) e PSD (Partido Social Democrático), dos quais muitos professores participaram e também se submetiam às regras do jogo.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo apresentar as ações curriculares empreendidas pelos agentes da Escola Maria Constança Barros Machado e analisar os indícios que, conseqüentemente, produziram a representação de “exemplaridade”, tendo como categoria de análise o envolvimento político no campo educacional, uma vez que os estudos de Bittar (2009) revelam um revezamento partidário entre os partidos UDN e PSD.

Esse revezamento partidário influenciou a história da Escola Maria Constança, como pode ser observado nos documentos produzidos pela escola e nas memórias dos professores, que revelam a instabilidade vivenciada pelos agentes (professores e diretores), pois eram contratados e exonerados em função de suas “vinculações políticas co-partidárias e não de qualificação profissional [...]” (ALVES, 1990, p. 12).

Para atender ao objetivo apresentado, este capítulo está organizado em dois tópicos. No primeiro apresentam-se os agentes que ocuparam o cargo de diretor da

Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. No segundo tópico apresentar-se-á de que modo as ações curriculares empreendidas por esses agentes constituem indícios na conferência da representatividade de escola “exemplar”, tendo como categoria de análise o jogo político.

3.1 Apresentação biográfica dos agentes escolares da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado: em cena os diretores

Pressupõe-se que a história de uma instituição escolar é resultado das ações de agentes escolares que mobilizam diferentes estratégias para que tal instituição atenda aquilo que é legislado, ou ainda, que conquiste ou mantenha sua representação de escola “exemplar” em determinada sociedade.

Entende-se, nesta pesquisa, que os agentes são quem constroem a realidade social. (BOURDIEU, 2009). Deste modo, este tópico tem como objetivo apresentar a biografia de agentes escolares que ocuparam o cargo de diretor da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado no período de 1941-1966. Faz-se necessário salientar que, embora a escola tenha tido outros diretores nesse período, além de Maria Constança e Ernesto Garcia, esta pesquisa focalizar-se-á nestes devido ao destaque dado às suas ações nos documentos produzidos pela escola, além de ambos serem representantes de partidos políticos em disputa na época. No Quadro 9 é possível observar a alternância de diretores no período estudado.

Quadro 9: Diretores da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1941-1966)

Ano	Diretor	Descrição
1939	Maria Constança Barros Machado	Foi nomeada diretora e permaneceu no cargo durante este ano, já um ano depois a instituição foi fechada por não atender as condições exigidas pelo Ministério da Educação e Cultura.
1943-1947	Maria Constança Barros Machado	Com a portaria ministerial 174 de 12 de março foi concedido a inspeção preliminar, que permitiu a escola o retorno de suas atividades. Com isso Maria Constança permaneceu na direção da escola até 1947.
1948-1950	Múcio Teixeira Júnior	Múcio Teixeira assumiu a direção e permaneceu no cargo por dois anos, porque Maria Constança Barros Machado, foi demitida por questões políticas pelo governador Arnaldo Estevão Figueiredo.
1950-1955	Maria Constança Barros Machado	Maria Constança retorna ao cargo de diretora a convite de Fernando Corrêa da Costa que venceu a eleição contra Filinto Muller (PSD). Assumiu também a direção da Escola Normal Joaquim Murinho, ambos em substituição ao professor Múcio Teixeira.
1956-1960	Ernesto Garcia de Araújo	Ernesto Garcia de Araújo, professor da cadeira de história e representante do Partido Social Democrático em que foi vereador por dois mandatos consecutivos assumiu a direção da escola após Maria Constança sofrer represália e ser demitida.
1961	Oliva Enciso	Também representante da UDN permaneceu por alguns meses na direção da escola até Maria Constança decidir se aceitaria novamente o convite de Fernando Corrêa da Costa que ganhou as eleições de 1960.
1961-1966	Maria Constança Barros Machado	Maria Constança aceitou o convite e permaneceu até 1966 onde encerrou sua trajetória na escola que mais tarde recebeu o seu nome.

Fonte: MACHADO apud SÁ ROSA, 1995; ATAS... 1939-1966
Organização: SILVA, 2016.

Neste quadro ilustrativo dos diretores é possível observar a preponderância de Maria Constança no cargo, o que pode ser justificado pelo fato de que a autorização para instalação da escola de ensino secundário foi uma resposta à sua reivindicação ao

interventor do estado Júlio Muller e ao Dr. João Ponce de Arruda, secretário da Fazenda do Estado, bem como por Maria Constança ser considerada uma pessoa de confiança do interventor, pela sua competência e dedicação ao ensino e por ter ocupado o cargo de vice-diretora e posteriormente de diretora do Colégio Joaquim Murinho.

Nesse sentido, a alternância de diretores era justificada somente pelo revezamento partidário que acontecia na cidade e não pela qualidade da gestão empreendida pelos diretores ao ocuparem o cargo. Para tanto, no próximo tópico são apresentadas algumas notas biográficas de alguns destes agentes diretores que ganharam notoriedade no campo educacional campo-grandense. Alguns elementos de suas biografias ilustram como alguns dos diretores extrapolaram o espaço da escola, ocupando diferentes posições na sociedade. Para tanto, utilizou-se para a exposição as obras memorialísticas⁵⁰, a começar por Maria Constança Barros Machado.

3.1.1 Notas da biografia de Maria Constança Barros Machado

Muito moça, ela deixou Cuiabá, cidade que a viu nascer, para lançar-se à aventura do Ensino em Campo Grande, num tempo de grande rivalidade entre as duas cidades. Aqui se fez respeitar pela competência, aliada à energia, que emanava da paixão com que se entregava à causa educacional. (SÁ ROSA, 1995, p. 5).

Maria Constança Barros Machado, como pode ser observado em suas próprias considerações, era brasileira “dos pés à cabeça”, nascida em 12 de dezembro de 1899 na cidade de Cuiabá e criada conforme tradição de sua família pela avó materna, Amélia da Costa Barros. Tem sua história vinculada ao ensino desde criança, o que pode ser justificado pela influência de sua avó que, apesar de ser analfabeta, tinha a convicção de que todas as criações deveriam saber ler e escrever.

⁵⁰ Obras memorialísticas consultadas: (1992) Memória da cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul; (1995) Maria Constança Barros Machado: histórias de vida. (2002) Revista Personalidades; (2005) Revista Personalidades.

Quadro 10: Linha do tempo de Maria Constança

1899 Nasce em Cuiabá, filha de Joana Costa Barros e Israel de Arruda Barros.
 1917- Forma-se na Escola Normal de Cuiabá e migra para Campo Grande em busca de trabalho.
 1918- Inicia a profissão na primeira escola isolada do sexo feminino em Campo Grande. Atua como diretora, secretária e professora.
 1922- Nomeada para o cargo de professora do Cargo Escolar Joaquim Murinho.
 1926- Casa-se com Sebastião Machado.
 1937- Assume o cargo de vice-diretora da Escola Normal Joaquim Murinho.
 1938- Assume o cargo de diretora da Escola Normal e do Grupo Escolar Joaquim Murinho. Ainda nesse ano, consegue autorização para instalação do Liceu Campo-Grandense.
 1939- Inaugura o Liceu Campo-Grandense para o qual é conduzida como diretora.
 1948- Perde o cargo de diretora no Ginásio Estadual e aposenta-se.
 1949- Inaugura a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos.
 1951- Retorna ao cargo de diretora após a eleição de Fernando Corrêa da Costa.
 1953- Consegue (em conjunto com os professores) a abertura do ciclo científico e a instituição passa a denominar-se Colégio Estadual Campograndense.
 1954- Participa da inauguração do novo prédio do colégio.
 1956- Exonerada do cargo de diretora, após eleição de João Ponde de Arruda.
 1957- Participa da instalação de um Jardim de Infância- no educandário Getúlio Vargas.
 1961- Retorna ao cargo de diretora do Colégio Estadual após reeleição de Fernando Corrêa da Costa e permanece até 1966.
 1995- Falece em Campo Grande, aos 96 anos.

Organização: SILVA, 2014.

Segundo Silva (2014), as conquistas/ações de Maria Constança e o seu prestígio foram resultado do capital social que cultivava.

3.1.2 Notas da biografia de Múcio Teixeira Júnior

Vivia em uma casa que era extensão de sua personalidade, rodeado de objetos que expressavam a vocação do pesquisador ligado aos livros, aos papéis, às fotografias, que contam a história de um homem que dedicou mais de 50 anos de sua existência à Cultura e à Educação do Estado que o adotou. (SÁ ROSA, 2002, p. 41).

Múcio Teixeira Júnior não teve sua vida vinculada ao ensino, pois, como engenheiro, no início de sua trajetória profissional fez parte da comissão que construiu a ferrovia hoje denominada Noroeste do Brasil e chefiou a Seção Técnica de calçamento de Campo Grande. Mas, foi em Campo Grande que ele, a convite de Jaime

Vasconcelos, à época inspetor federal do ensino secundário, iniciou sua trajetória no campo educacional, conquistando prestígio e distinção social na sociedade, por ter atuado como diretor na Escola Normal Joaquim Murtinho, Colégio Osvaldo Cruz e Escola Estadual Maria Constança, as primeiras instituições na constituição do ensino secundário campo-grandense.

Quadro 11: Linha do tempo de Múcio Teixeira Júnior

1891- Nasceu em Porto Alegre, filho de Múcio Sevola Lopes Teixeira.
 1903- Iniciou os estudos no Internato do Colégio Militar da Bahia.
 1909- Venho para Mato Grosso ainda muito jovem com a comissão de engenheiros a poheiros para construir a ferrovia hoje denominada Noroeste do Brasil.
 1913- Se mudou para Três Lagoas para coordenar de perto o serviço da ponte que ligaria Três Lagoas a Porto Esperança.
 1928- Chega a Campo Grande a partir de uma designação para chefiar a Seção Técnica de calçamento de Campo Grande.
 Aqui ingressou no magistério local a convite de Jaime Vasconcelos, na época inspetor do ensino secundário.
 1929- Foi diretor da Escola Normal Modelo anexa, sendo nomeado pelo Antônio Mena Gonçalves- interventor do Estado.
 1930- Foi diretor da Escola Normal Joaquim Murtinho
 1932- Foi exonerado do cargo por ter participado da Revolução Constitucionalista de São Paulo em 1932.
 1933- Foi diretor do internato do Colégio Osvaldo Cruz.
 1935- Foi novamente diretor da Escola Normal Joaquim Murtinho.
 1937- Fundou em Campo Grande o Ateneu Rui Barbosa.
 1948- Foi nomeado diretor da Escola Normal Joaquim Murtinho, que funcionou anexa ao Ginásio Campo-Grandense.
 1952- Fechou o Ateneu Rui Barbosa
 1960- Foi nomeado catedrático, cargo vitalício, imune às perseguições da política local.
 1971- Recebeu por indicação do então vereador Pedro Dobes, o título de Cidadão Campo-grandense.

Fonte: SÁ ROSA, 1990.

Organização: SILVA, 2016.

3.1.3 Notas da biografia de Ernesto Garcia de Araújo

[...] era um rapaz esforçado, de família pobre, mas inteligente. Foi dos melhores alunos da Escola Normal. Mais tarde, ele se tornou professor do Osvaldo Cruz, do Ginásio Batista e foi por quatro anos diretor do Colégio Estadual Campo-Grandense e da Escola Normal Joaquim Murtinho. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1992, p. 50)

Ernesto Garcia de Araújo, assim como Maria Constança, dedicou sua vida ao ensino e embora não tenha nenhuma obra memorialística publicada sobre ele é possível observar nas memórias dos professores Maria Constança e Múcio Teixeira um

saudosismo a sua trajetória no campo educacional, além das suas ações curriculares na Escola Estadual Maria Constança, onde foi diretor durante quatro anos, período em que José Ponce de Arruda (PSD) foi governador.

Quadro 12: Linha do tempo de Ernesto Garcia de Araújo

1924- Nasceu em Campo Grande
 1947 -Concluiu o curso de contabilidade na Escola técnica de contabilidade Carlos de Carvalho.
 1948- Estudou na 1ª turma de normalistas da Escola Joaquim Murinho e foi escolhido orador da turma.
 1948- Fez o discurso representando os alunos na festa de instalação da Escola Normal Joaquim Murinho, prestigioso acontecimento para a sociedade local.
 -Foi professor e diretor do Colégio Osvaldo Cruz.
 1951- Foi eleito vereador pela primeira vez na 12ª legislatura.
 1951- Foi registrado na Diretoria de Ensino Secundário, para o ensino de: história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil e português.
 1952- Foi diretor proprietário da escola primária, Externato São Francisco.
 1955- Foi reeleito como vereador na 13ª legislatura.
 1955- Foi diretor da Escola Normal Joaquim Murinho
 1956- Membro da Comissão Regional do Fundo Nacional do Ensino médio.
 1956- Foi diretor durante quatro anos da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado
 1957- Coordenador do curso da CADES realizado em Campo Grande
 1959- Foi presidente da Associação de Professores (ACP).
 1964-Implantou e foi o primeiro diretor da Escola Municipal Arlindo Lima, criada pelo então prefeito municipal Antônio Mendes Canale.
 1970- Conquistou o diploma de bacharel em direito na primeira turma da Faculdade de Direito de Campo Grande.
 1971-Foi professor catedrático de história e geografia da Faculdade Dom Aquino de Ciências e Letras.

Fonte: Acervo da família & Relatório de 1956

Organização: Silva, 2016.

Na linha do tempo de Ernesto é possível observar sua trajetória no campo educacional, sendo possível considerar que, assim como Maria Constança, Ernesto também conquistou seu prestígio e este pode ser atribuído em parte à sua vinculação com o Partido Social Democrático (PSD), visto que o período em que esteve como diretor de algumas instituições foi o período do revezamento partidário já supramencionado neste texto.

3.1.4 Notas da biografia de Oliva Enciso

Somente a presença de um dom divino explicaria o jeito de ser e de viver de Oliva Enciso, mulher pequenina, de aparência frágil, fala suave, mas dotada de vontade inquebrantável, que foi personagem determinante nas mudanças que aconteceram em Mato Grosso do Sul. (SÁ ROSA, 2005, p. 11).

Oliva Enciso, reconhecida como a mulher que imprimiu novos rumos a Mato Grosso do Sul, dedicou sua vida ao ensino e conquistou seu prestígio no campo educacional, o que pode ser atribuído ao seu capital social. Teve uma participação ativa na vida política do estado, sendo filiada ao partido UDN, além de ter sido a precursora da educação profissional no estado.

Quadro 13: Linha do tempo de Oliva Enciso

<p>1909- Nasceu em Taquaral, fazenda localizada próximo a Corumbá, filha de Santiago Enciso e Martinha Enciso.</p> <p>1948- Colaborou com a criação da Apae.</p> <p>1949- Inaugurou em Campo Grande uma das escolas do SENAI, sendo assim, a precursora da educação profissional no Estado. Sua atuação também foi decisiva para a criação do Sesi em Campo Grande.</p> <p>1955- candidatou-se ao cargo vereadora a convite da direção da UDN, sendo a mais votada entre os candidatos.</p> <p>1959- Exerceu em Cuiabá o mandato de quatro anos de deputada estadual, sendo eleita também com a maior votação no Estado.</p> <p>1961- Foi diretora da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, por alguns meses a pedido do governador Fernando Corrêa da Costa.</p> <p>1964- Atuou no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul e a no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.</p>

Fonte: SÁ ROSA, 1995

Organização: SILVA, 2016

Ao se analisar a biografia e trajetória dos agentes que ocuparam no período estudado a função de diretor da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, é possível observar que todos conquistaram na sociedade sul mato-grossense uma “distinção positiva” atribuída às suas respectivas ações. Esta representação é resultado da articulação entre espaço social, campo e *habitus*, conceito capaz de explicar os saberes incorporados ao longo de suas respectivas socializações, as quais contribuíram para imprimir e regular condutas.

Pressupõe-se, desta maneira, que os agentes detêm capitais que dão visibilidade social e condições de desfrutar de um tipo privilegiado de educação. Neste caso, os agentes desta pesquisa detinham capital social e simbólico que foi construído a partir de

suas relações dentro do espaço social, capitais que podem ter sido acumulados em grande parte pela participação/relação destes agentes com o campo político.

Bourdieu (2007) define que o agente pode se beneficiar destas relações para adquirir benefícios materiais (um empréstimo, uma indicação para um emprego) ou simbólicos (prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes). Desse modo, os vínculos sociais são reconhecidos como um capital social que, por meio das relações familiares ou de amizade, pode funcionar como uma “rede de apoio e proteção”, o que o coloca como um dos elementos indispensáveis para um melhor resultado na aquisição de outros capitais. Tais agentes são dotados de propriedades comuns e, também, encontram-se unidos por meio de ligações permanentes e úteis.

Sob essa ótica, os agentes escolares apresentados neste tópico acumularam em sua trajetória capital simbólico, responsável pelo prestígio e boa reputação que estes tiveram em um campo específico (escola) e na sociedade em geral, sendo reconhecidos pelos outros pelas ações que mobilizaram na cidade de Campo Grande no processo de consolidação do ensino secundário e na manutenção da representação da escola em que atuaram como diretores.

Ainda assim, é importante ressaltar que a trajetória destes agentes não foi resultado de sua ação individual dentro do campo, mas consequência de diversos fatores coletivos. Por isso, nos próximos tópicos apresentar-se-ão as ações dos agentes dentro do campo e a influência do jogo político nestas ações.

3.2 As ações curriculares dos agentes como determinantes para a representação de escola “exemplar”: em cena Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo

Ao ter como pressuposto que os agentes disputam entre si por alguma coisa de interesse comum compreende-se que eles agem dentro de um campo de interesse. Desse modo, trabalha-se com a suposição de que as ações empreendidas pelos agentes na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado foram mobilizadas para que se construísse uma representação de escola “exemplar” na trajetória desta instituição.

Nesse sentido, é necessário especificar que estas ações foram estruturadas a partir de finalidades da educação institucionalizadas por meio do currículo escolar. Essa hipótese é corroborada nos documentos da escola que atestam que os professores eram reunidos constantemente para cumprir tarefas do currículo, tais como abrir caixas para

conferir os materiais que dariam suporte às suas respectivas aulas e organizar listas solicitando os livros didáticos que seriam utilizados.

O currículo escolar, no entendimento desta pesquisa, é compreendido como um reflexo de um modelo educativo uniforme e sujeito às mudanças, evoluções e ruptura e expressa-se singularmente em cada instituição em mecanismos e/ou práticas. E as ações curriculares são resultado daquilo que é legitimado no currículo escolar.

Todavia, entende-se, em consonância com Silva (2007), que o currículo não é estático; antes, como práxis, é expressão da função social e cultural da educação. A cultura, nessa perspectiva, consiste em práticas de significados socialmente estabelecidas pelos grupos. A cultura é pública porque o seu próprio entendimento é público, não se consistindo em um poder e sim em um contexto que pode ser descrito a partir da análise dos acontecimentos sociais.

Dessa maneira, a totalidade de padrões acumulada é resultado da cultura, e a escola, por sua vez, é uma instituição que reordena formas simbólicas próprias como a constituição do aluno, a relação hierarquizada, a generalização da aprendizagem e a progressiva autonomia das práticas.

Para Willians (2008, p. 63), “[...] uma escola pode também, ampliando-se em outra direção, ser um corpo completo de professores de uma disciplina, em determinado lugar, e de modo algum necessariamente uma tendência específica ou um corpo de doutrina”. Assim, por mais que certas instituições apresentem um caráter específico da produção cultural, com seu tipo de organização interna regularizada, esta sempre vai atender aos objetivos de um grupo em comum.

Todas as formas simbólicas geridas na escola são elementos constitutivos do currículo e, nesse sentido, ele é uma seleção de cultura. Conforme revela Gimeno-Sacristán (1998, p. 78): “[...] a seleção apropriada depende das forças dominantes de cada momento e dos valores que historicamente foram se compartilhando”.

Na Escola Estadual Maria Constança é possível observar essa seleção nas ações dos agentes, especialmente na gestão de Maria Constança e Ernesto Garcia, sendo que na gestão da primeira havia um investimento/preocupação com as atividades culturais e na gestão do segundo, Ernesto Garcia, com as condições materiais da escola, haja visto que a escola recebeu no período de sua gestão muitos objetos que auxiliariam nas práticas em sala de aula, ainda que na gestão de Maria Constança também tenha havido aquisição de materiais.

O currículo, desse modo, busca a operacionalização e a concretização do ensino e tem a cultura escolar como componente determinante, já que é uma intersecção de práticas, também culturais, com a finalidade de responder a situações concretas.

Assim, explica Gimeno-Sacristán (2000, p. 17):

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo que transmitem.

Nesse caso, o currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade e é condicionado pelas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais do contexto no qual está inserido. É um instrumento de controle social, produto de um processo político e social que se materializa na escola. Por isso, ao analisar as ações curriculares é necessário considerar o contexto (sociedade) em que elas se configuram.

As ações curriculares mobilizadas na escola no período que compreende o recorte temporal desta pesquisa (1941-1966) estão inseridas em dois momentos decisivos para o ensino secundário, quais sejam: a promulgação de duas reformas educacionais de nível nacional, ambas com o objetivo de uniformizar este nível de ensino; o embate entre o currículo humanístico e científico.

Desse modo, as ações foram pautadas naquilo que era legislado na época, sendo possível observar nos escritos da memória de Maria Constança (1995) que embora ela tenha sido a precursora das ações, outros agentes também mobilizaram estratégias para que a escola mantivesse sua representação.

Os professores eram de uma dedicação imensa. [...] A Prof^a Ruth Pinheiro da Silva, preparava muito bem seus alunos de Biologia. Trazia microscópio e lâminas de seu uso pessoal, para dinamizar as aulas práticas. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 71).

Essa fala de Maria Constança revela um dado interessante da cultura escolar desta escola, pois a interação entre os grupos e interesses e as relações de poder de cada grupo configuram no interior da instituição uma cultura própria, um conjunto de significados, comportamentos, rotinas e costumes conservados e reproduzidos na escola. O que resulta ao elogio da diretora Maria Constança aos professores como dedicados.

Com isso, considera-se que a instituição escolar é organizada com papéis claramente definidos para cada grupo (alunos, professores, pais e funcionários) que compõe a organização. Dessa maneira, a representação social que esta escola teve na sociedade não foi resultado somente das ações de Maria Constança: outros agentes estavam envolvidos.

Assim, na organização da escola e nas relações dessa com a comunidade o corpo docente constituiu um grupo social que influenciou os modos de gestão e orientou as tomadas de decisões e de participação na vida social da escola, o que definiu a construção de sua identidade e seus valores.

O depoimento de uma professora da época corrobora com a ideia acima, pois para ela: “[...] era uma honra dar aulas naquela escola, os professores geralmente eram indicados por outras pessoas, pois era uma escola muito conceituada e precisava cuidar para que o quadro de professores fosse da melhor qualidade”. (ADIMARI, 2005, p.107).

A cultura docente desta escola foi um dos fatores que também corroborou para que a escola constituísse uma representação social na sociedade, de modo que os professores sentiam-se privilegiados por lecionarem nesta escola e desenvolviam estratégias para que o status de escola exemplar fosse mantido, o que pode ser conferido na citação anterior ou ainda nas considerações de Maria Constança: “[...] O Estadual começou a ganhar prestígio, através de seus professores, de modo que havia briga entre as famílias para conseguir uma vaga.” (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 67).

A seletividade da escola foi atribuída ao corpo docente, mas também pelo oferecimento após anos de sua instalação do curso colegial, pela aprovação dos alunos em instituições de ensino superior, pelo prédio imponente e próprio inaugurado em 1954, sob o projeto de Oscar Niemeyer e, ainda, por um conjunto de elementos constitutivos que compunham as atividades culturais.

Deste modo, a representação é o resultado da articulação entre o espaço social, campo e *habitus*. A exemplaridade conquistada pela Escola Maria Constança correspondeu a uma distinção social adquirida pelos agentes que por ela passaram, bem como teve relação com o próprio prestígio do ensino secundário, ressaltando que esse nível de ensino atendia uma minoria da população em idade escolar e se constituía como citado em grau de distinção.

[...] Por lá passaram excelentes professores como Luíz Cavalon (geografia), Maria Aparecida Coutinho (matemática), Luís Alexandre de Oliveira (história), Rafael Gioia Martins (Português), substituindo

Argemiro Fialho, Tertuliano Meireles (ciências). Muita gente que hoje ocupa cargos importantes no Estado passou pelos bancos do Estadual como Juvêncio Cesar da Fonseca, João Leite Schimidt, Ricardo Brandão, Alan Pithan, Suely Neder, Ricardo Bacha e tantos outros. (MACHADO, apud SÁ ROSA, 1995, p. 18).

Existia, desse modo, um lugar social ocupado por esta escola e uma representação positiva sobre a competência dos professores, do ensino por ela ministrado e pelo desempenho dos alunos.

[...] As atividades e os eventos importantes da cidade aconteciam ali, existia uma identificação social, os estudantes que conseguiam entrar nessa instituição dada a grande seletividade e prestígio social se reconheciam como sendo pertencentes de uma elite. (PESSANHA, 2004⁵¹ apud MORAIS, 2007, p. 78).

A exemplaridade é resultado de uma distinção social adquirida pela escola e pelos estudantes que por ela passaram. Somado a isso, é representada nos documentos da escola por meio de ações curriculares dos agentes, especialmente Maria Constança e Ernesto Garcia que ocuparam um destaque nos documentos.

As ações curriculares são definidas no campo a partir das determinações das posições sociais dos agentes em que se revelam como figuras de autoridade. Assim, as ações mobilizadas por Maria Constança, *a priori*, tinham como objetivo garantir ordens para um bom funcionamento da escola, tais como: uso obrigatório do uniforme, disciplina e dedicação aos estudos, dentre outros.

⁵¹ PESSANHA, Eurize Caldas. **Tempo de cidade, lugar de escola:** um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2004.

Figura 7: Maria Constança Barros Machado



Fonte: (SÁ ROSA, 1995).

Destaca-se que Maria Constança mobilizava estratégias para garantir aos alunos que não tinham condições de pagar o uniforme e os materiais escolares, “[...] Com a contribuição da caixa escolar que implantei no ginásio, comprava lápis, cadernos, uniformes para os alunos carentes, de modo que todos eram atendidos em suas necessidades.” (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 19).

Maria Constança dedicou suas ações em grande parte às atividades culturais da escola. A escolha pela dedicação pode decorrer da afinidade com determinada área ou ainda por influência política na tomada de decisão.

Eu me preocupava com a parte cultural do Ginásio Campo-Grandense. Estimulei a criação do Grêmio Literário Machado de Assis, que promovia festas, com cantos, discursos, declamações. [...] O Grêmio Machado de Assis foi fundado em 1943. Uma de suas principais realizações foi a criação do Jornal A Pena com artigos dos alunos. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 21)

Em outras palavras, Maria Constança tinha o papel e o compromisso de colocar a escola em evidência na sociedade. Acredita-se que este era um compromisso que ela assumiu para si, o que pode justificar seu prestígio na sociedade sul-mato-grossense. Dessa maneira, as atividades culturais davam visibilidade à escola.

Uma das atividades culturais mais empolgantes daquele tempo foi a maratona organizada pela Base Aérea, na Semana da Asa de 1944 [...]. A maratona consistia num concurso de perguntas e respostas retiradas dos conteúdos das disciplinas das várias séries. [...] Aos poucos os colégios foram eliminados ficando para a finalíssima os colégios Osvaldo Cruz e Estadual. Nessa saiu vencedor o Estadual. Quando deram o resultado, foi aquela festa: abraçavam-se rindo e chorando alunos, professores e funcionários. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 22).

Estudar e trabalhar na escola Maria Constança representava para a sociedade sul-mato-grossense uma distinção social, todos assumiam a responsabilidade de manter esse prestígio. Portanto, essa realidade era o resultado da construção social que se expressa em significados, volumes, sentimentos, rituais, cercando a vida individual e coletiva da comunidade.

Para Pérez Gómes (1998), a cultura representa um conjunto de expectativas e comportamentos partilhados por um grupo social, que facilita, ordena, limita e potencializa as mudanças sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um espaço e tempo determinado.

A escola enquanto espaço social em que se produz e reproduz cultura, impõe modos de conduta, pensamentos e relações próprias da instituição que reproduz em si mesma. Professores e alunos, mesmo tendo papéis distintos na escola, reproduzem rotinas gerando a cultura escolar. Essa cultura tem influência direta sobre a aprendizagem dos que nela convivem, ou seja, nos seus agentes.

As professoras Hérminia Grise Arguello, Helena Gasparini e Glorinha Sá Rosa Organizaram festas fabulosas no Estadual. Os alunos encenaram peças de teatro como Judas em Sábado de Aleluia, Morte e Vida Severina, O Pequeno Príncipe. Dona Xepa foi apresentada com muito sucesso no Clube Surian. A aluna Beatriz Figueiredo fez o maior sucesso como Dona Xepa. (MACHADO, apud SÁ ROSA, 1995, p. 38).

Com base na citação acima, pode-se considerar, segundo o referencial bourdieusiano, que “[...] a realidade social se estrutura, então, em função de diferentes formas de riqueza. Cada indivíduo, a cada momento, contaria com um volume e uma variedade específica de recursos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 44).

As ações curriculares são empreendidas dentro de um contexto micro orientadas por um contexto macro (legislação). Maria Constança, em conjunto com outros agentes que também estavam envolvidos com a responsabilidade social de manter a representatividade da escola “exemplar”, mobilizou diferentes estratégias para dar visibilidade a esta escola.

Essas ações imprimiam à escola um modo de escolarização e formação que representava um alto padrão de qualidade, muito embora a escola na década de 1940 funcionasse com uma certa precariedade, devido à falta de investimento do poder público estadual e à falta de recursos, ocasionados pelos embates políticos vivenciados no período.

O Estadual funcionava otimamente na parte do ensino, no relacionamento professor/aluno, mas as instalações eram péssimas. Prédio velho, carteiras quebradas, banheiros precários, era um sacrifício ensinar, tanto para os alunos, quanto para os professores passar longas horas naquelas salas velhas, com goteiras quando chovia, o sol batendo nas carteiras, quando o tempo era bom. (MACHADO, apud, SÁ ROSA, 1995, p. 26).

Esses embates resultaram na exoneração, por questões políticas, de Maria Constança do cargo de diretora, em 1948, pelo então governador Estevão de Figueiredo. Nesse aspecto, em se tratando de Campo Grande, a insegurança marcava a vida dos professores: “[...] também a vida do professor era feita de insegurança: financeira, política e emocional. Entrava-se no magistério através da influência de algum pistolão, mais tarde, se mudava o governo, quem era contra lia no jornal sua exoneração”. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 23).

Deste modo, as condições de ingresso dos professores no ensino secundário em Campo Grande se davam a partir do capital social adquirido por meio das relações com os políticos. Em outras palavras, a constante insegurança estava diretamente relacionada às suas escolhas políticas.

Existia no estado de Mato Grosso naquele momento, a figura dos coronéis, donos de terra e com grande influência política, o que lhe proporcionava privilégios na administração estadual. Muitos deles influenciavam como candidatos que, após eleitos, nomeavam seus correligionários para cargos de confiança, além de muitas disputas de poder entre grupos políticos, ocasionando inúmeras repressões no então sul de Mato Grosso, inclusive por meio da violência. (CORREA, 2006 apud OLIVEIRA, 2014, p. 68).

Essa premissa justifica a variação de diretores na escola, todavia os que ali entravam assumiam o mesmo compromisso de manter o prestígio da escola por esta representar um marco para o progresso da sociedade local. Maria Constança, como membro da UDN, tinha seu cargo de diretora assegurado enquanto este partido estava no poder: “[...] como membro ativo da UDN, trabalhei muito pelo partido, indo a todos

os comícios, visitando os bairros, ajudando a cadastrar eleitores”. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 32).

Portanto, essa instabilidade dos professores do ensino secundário também caracteriza o campo político, que nas considerações de Bourdieu (2011):

[...] é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. (BOURDIEU, 2011, p. 195).

O campo político constitui-se por ações e relações pautadas nos interesses daqueles que lhe constituem e estas ações e relações são formadas dentro do macrocosmo social - sociedade. Assim, as lutas que ocorrem dentro do campo interferem diretamente no mundo social.

A estrutura do campo político “determina as tomadas de decisão”. Porque entrar no jogo é correr o risco de perder ou ganhar, haverá, em cada campo, que atender à “estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou pelas instituições que estão em concorrência nesse campo”. (FERNANDES, 2006, p. 73).

Sobre essa questão, faz-se pertinente destacar trechos dos relatos de alguns ex-professores a Sá Rosa (1990) e que foram enfatizados nas pesquisas de Brito (2004), Brites (2014) e Silva (2015).

Quadro 14: Discurso sobre a influência política na nomeação dos docentes em Mato Grosso

Professor	Relato
Múcio Teixeira Júnior	Quando mudava a política, o Governo exonerava os que eram contra, perseguia os que haviam trabalhado contra o partido. Havia diretores que fornecia ao governo a lista dos funcionários que eram do partido da oposição, mas nunca me prestei a um papel desses. (TEIXEIRA, apud SÁ ROSA, 1990, p. 40). No Governo do Dr. Arnaldo Estevão Figueiredo, levei várias vezes ao Diretório [do PSD] o nome da professora Glorinha Sá Rosa, formada em letras neolatinas para ocupar a cadeira de português. Sempre recusavam, alegando que a família era da UDN. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 50).
Sílvia Araujo de Morais	Certa vez, porque meu pai era do PTB, me transferiram para um lugar em que nem escola havia. Retornei a Dourados e tive meus vencimentos cortados [...] Quando a UDN perdia, as professoras que tinham menos de cinco anos eram demitidas, para entrar gente às vezes muito mais incompetente do PSD. Se a UDN ganhava, fazia o mesmo. (MORAIS apud SÁ ROSA, 1990, p. 161).
Ady Camargo César	Era muito rancorosa a política da época. Certos políticos não deixavam que fossem nomeados professores do partido da oposição. Eu, graças a Deus, nunca fui perseguida, porque tinha parentes, tanto na UDN quanto no PSD. Os professores viviam quietinhos, com medo de perder o emprego, não reivindicavam melhores salários, greve era uma palavra que não existia. (CÉSAR apud SÁ ROSA, 1990, p. 42).
Luiz Alexandre de Oliveira	Em 1930, foi aberto concurso para professor de geografia na escola normal de Campo Grande. Eu era da oposição, pertencia ao partido de Júlio Prestes, e, por isso, recebi um recado do Governador da época, Leônidas de Matos, de que não adiantava me inscrever, nem prestar o concurso, porque, mesmo que passasse, não seria nomeado. (OLIVEIRA, apud SÁ ROSA, 1990, p. 32-33).

Fonte: SÁ ROSA (1990)

Organização: Silva (2014)

Com este quadro é possível observar que as influências políticas na nomeação dos cargos do ensino secundário era uma realidade do estado e não se limitava à Escola Maria Constança. Tratava-se de

[...] um universo autônomo, um espaço de jogo que possui regras próprias; e as pessoas envolvidas nesse jogo possuem, por esse motivo, interesses específicos, interesses que são definidos pela lógica do jogo e não pelos mandantes. (BOURDIEU, 2004, p. 200).

Desta forma, todos os agentes envolvidos neste campo de lutas tinham interesses específicos em comum que era o de manter o prestígio social da instituição. No entanto, Maria Constança sentia essa arbitrariedade do jogo, quando retornava à direção da escola e via que suas ações haviam sido colocadas em desuso. Um exemplo foi a circulação do jornal “A Pena”: “[...] Quando fui demitida pela primeira vez do Ginásio Estadual, o jornal parou de circular. Em 1951, quando voltei à direção do Estadual, tratei logo de incentivar sua continuação.” (MACHADO, apud SÁ ROSA, 1995, p.).

Outros fatores determinavam a exemplaridade desta instituição, um destes era o exame de admissão, sendo que os professores se preocupavam em realizá-lo na maior seriedade,

[...] havia uma quantidade enorme de candidatos, mas só passava quem sabia redigir, resolver problemas de matemática, reconhecer os acidentes geográficos no mapa e explicar os porquês da História do Brasil. Havia ainda exame oral, era um trabalho imenso. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 25).

O empenho dos professores em selecionar somente os melhores perfis justifica a preocupação que tinham em manter o prestígio da escola, constatado a partir da premissa de que o sucesso de uma instituição escolar não depende unicamente da ação de um agente. Dessa forma, todos os agentes envolvidos neste campo assumiram essa responsabilidade.

Na primeira exoneração de Maria Constança, quem assumiu a direção foi o professor Múcio Teixeira Júnior, expoente personagem da história da educação do estado, que muito contribuiu para a consolidação do ensino secundário. Todavia, enquanto diretor da escola Maria Constança, não há nas atas nenhuma menção às suas ações.

Quando Maria Constança retorna à direção da escola, após Fernando Corrêa da Costa (UDN) derrotar Filinto Muller (PSD) nas eleições de 1950, trata de dar continuidade a todas as ações que estava direcionando. Uma delas, conforme já mencionado, foi o retorno da circulação do jornal, “[...] retomamos as atividades do grêmio, da caixa escolar. O Estadual começou a ganhar prestígio, através de seus professores, de modo que havia briga entre as famílias para conseguirem uma vaga.” (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 25).

O prestígio conquistado pelos professores é resultado da acumulação de capital econômico, social e simbólico durante suas respectivas trajetórias no campo educacional. O que pode ser revelado por meio de um dado interessante da cultura docente desta escola, em que os professores eram convidados a proferir conferências em eventos culturais abertos à população, bem como chamados a representar a escola em solenidades sociais. Assim,

Embora, às vezes, tenham a aparência de comportamentos inócuos, ingênuos e pouco importantes, os ritos devem ser considerados como meios de controle social que legitimam determinados papéis,

expectativas sociais, crenças coletivas e formas de comportamento. Por isso os ritos são chaves para enriquecer a compreensão da vida de qualquer instituição, para entender o que significa participar na vida do grupo social. (PÉREZ GÓMES, 2004. p. 237).

Isso é capaz de mostrar o quanto os professores e alunos, com o objetivo de aceitação na instituição, reproduziam sequências de ações que mantinham e/ou ascendiam ainda mais o padrão de qualidade atribuído a ela pela sociedade. Um exemplo da ação dos alunos era a contribuição regular no jornal “A Pena”: “[...] escreviam regularmente no jornal José Pereira Lins, Ivonete Chaves e Sá, Mary de Oliveira Melo, Paulo Bustamente”. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 21).

Na segunda gestão de Maria Constança, como já anunciado, ela deu continuidade a algumas atividades, sendo o Grêmio Literário e o caixa escolar tão importante quanto ao jornal, já que com o grêmio ela promovia festas, com cantos, discursos e declamações. No final, a caixa escolar do grêmio oferecia sanduiches e doces para os alunos e convidados. Desta forma, os eventos culturais sediados na escola também marcavam a distinção da escola.

Na sua segunda gestão, aconteceu a inauguração do novo prédio⁵² da escola, em 27 de agosto de 1954. A inauguração foi um acontecimento memorável na vida da cidade, devido ter sido construído dentro dos modernos princípios da arquitetura, com amplo auditório para reuniões, salas ventiladas, laboratórios e ainda ter sido projetado por Oscar Niemayer. Maria Constança acompanhou as obras de perto, acompanhada do governador Fernando Correa da Costa,

[...] Dr. Fernando me levou diversas vezes em sua companhia para visitar a obra, enquanto ela estava sendo construída. Dr. Fernando era muito simples, dinâmico, não tinha etiquetas, ia pessoalmente sem guarda-costas ou assessores inspecionar serviços e obras. (MACHADO, apud SÁ ROSA, 1995, p. 27).

A aproximação de Maria Constança com o governador oriunda de sua inserção nos campos educacional e político contribuiu para a acumulação de um capital social bastante significativo, uma vez que construiu essas relações tornando-se um cargo de confiança do governador:

⁵² O projeto de Oscar Niemayer foi utilizado em construções de Campo Grande e Corumbá, mas segundo o arquiteto Oscar Niemayer sequer fora pensado para Campo Grande.

[...] Dr. Fernando sempre me deu o maior apoio, nunca nomeou ninguém sem me consultar, nem deixou de nomear quem eu indicava. Também eu fazia o maior esforço, para só colocar a frente do ensino pessoas de reconhecida competência. (MACHADO, apud SÁ ROSA, 1995, p. 26).

Sobre isto, remete-se a Bourdieu (1999, p. 67) que afirma que:

O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de extensões que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Maria Constança ficou marcada pela influência das relações políticas e também pelas conquistas para o ensino público de Campo Grande. Ainda na sua segunda gestão, antes da inauguração do novo prédio, a diretora constatou um velho problema: os alunos terminavam o ginásio e os que não tinham condições de pagar escolas particulares eram obrigados a interromper os estudos. Na tentativa de reverter esta situação, Maria Constança foi até o governador pedir a autorização para inserir o segundo ciclo. No entanto, o mesmo justificou que não tinha verba para arcar com a nomeação de novos professores. Maria Constança prontamente disse que daria um jeito.

Desta forma, ela mobilizou outros agentes escolares para que solucionassem o problema dos seus alunos que não tinham condições de pagar, mantendo assim o prestígio social da instituição. Os professores então se comprometeram a lecionarem sem serem remunerados, fizeram isso durante dois anos, a partir de 1953, quando foi solenemente instalado.

[...] Lecionarem sem receber um tostão a mais. O prof. José Pereira Lins concordou em dar espanhol, prof. Cavalon comprometeu-se a lecionar física e matemática, prof. Glorinha assumiu a cadeira de português, prof. Virgílio a de química e assim por diante. (MACHADO, apud SÁ ROSA, 1995, p. 28).

Esta ação dos professores de trabalharem sem serem remunerados revelava ser fruto da representação que a escola tinha o que impunha um código de distinção por ser professor, aluno e funcionário desta instituição, a ponto de assumirem uma responsabilidade social com o ensino público da cidade. Assim, os agentes agiam e lutavam dentro de um campo de interesse, o de manter tal exemplaridade.

O Estadual **continuou mantendo sua fama de melhor estabelecimento de ensino secundário da cidade**. Os alunos, que terminavam o científico conosco passavam sem fazer cursinho, nas melhores faculdades do Brasil, me escreviam contando seus feitos, que eu ia orgulhosa divulgar nas salas de aula. Havia turmas inteiras que passavam lá fora, no vestibular, sem uma reprovação. (MACHADO, apud SÁ ROSA, 1995, p. 28, grifo nosso).

O sucesso escolar dos alunos da escola contribuía ainda mais com a visibilidade da escola, de modo que o número de alunos inscritos no exame de admissão aumentasse a cada ano.

Com a aproximação do término do ano de 1954, a insegurança dos professores, principalmente de Maria Constança voltou a ser realidade, já que no próximo ano as eleições ocorreriam. Desta vez, José Ponce de Arruda (PSD) foi eleito e as represálias contra os professores que não pertenciam ao partido começaram. Maria Constança foi novamente exonerada, em 1956, assumindo seu lugar o professor Ernesto Garcia de Araújo.

Figura 8. Ernesto Garcia de Araújo



Fonte: Acervo da família Araujo, 2016.

Ernesto Garcia de Araújo foi aluno de Maria Constança no curso primário e na Escola Normal, dedicou sua vida ao ensino e, apesar de não deter capital econômico, como menciona o professor Múcio Teixeira em sua memória, acumulou capital social e simbólico oriundo de sua trajetória no campo educacional e político.

Ainda jovem, Ernesto Garcia engajou-se no campo político, sendo eleito para seu primeiro mandato em 1951, filiado ao PSD, partido de oposição ao de Maria Constança. Conquistou a confiança do governador José Ponce de Arruda eleito em 1956, ano em que conferiu a Ernesto a direção da escola. Ernesto teve sua trajetória no campo educacional associada a esse momento de imersão no campo político, já que foi durante seu primeiro mandato que ele inaugurou o Externato São Francisco, escola primária de sua propriedade, bem como foi durante seu segundo mandato que assumiu a direção da escola Maria Constança.

Figura 9: Externato São Francisco



Fonte: Acervo da família Araujo, 2016.

Quanto à sua gestão na Escola Maria Constança, Ernesto Garcia também assumiu a responsabilidade social de garantir o prestígio social que a instituição tinha na sociedade. Suas ações curriculares foram pautadas em um investimento material. Ernesto pontuou em suas considerações “[...] quando aqui chegamos muito pouco encontramos. Hoje já se encontra de tudo um pouco”. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES... 1959).

Garcia, em sua primeira ação para atender àquilo que era legislado no currículo, emite um ofício à Secretária da Comissão Regional, responsável pelo Fundo Nacional do Ensino Médio, solicitando um investimento para atender às necessidades da escola. Este seria destinado à compra de material didático, móveis e utensílios extremamente necessários para o seu normal funcionamento. No plano de aplicação do investimento estavam discriminados os materiais para a sala de ciências naturais, física, química e história natural, que não estavam funcionando por não terem materiais.

No plano de aplicação, Garcia justificou tal solicitação:

[...] pretende-se dar, aos seus mais de setecentos alunos, uma educação sólida. [...] Tendo o objetivo de aplicar todos os recursos adquiridos, no equipamento (móveis, utensílios e material didático), afim de assegurar aos educandos melhor conforto, maior rendimento escolar e perfeita atualização dos métodos da pedagogia moderna, procurando por todos os meios estimular e guiar os estudantes. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES...1957).

Esta ação curricular do Diretor Ernesto Garcia resultou no recebimento de uma quantidade significativa e variada de materiais para equipar a sala de ciências naturais, física, química e história natural. Esses materiais atendiam à disposição do Aparelhamento Escolar, exigido por meio da Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952, condição indispensável para que a escola tivesse autorização para funcionar. Além destes materiais, conforme requisitado também pelo referido diretor, a escola recebeu um microscópio e um piano para as aulas de canto orfeônico.

As condições materiais da escola oriundas de ações curriculares de agentes envolvidos com a responsabilidade social de manter a qualidade e representatividade da escola determinou também o seu prestígio e a sua visibilidade. Neste requisito, a escola recebeu um elogio do inspetor federal Amélio Baís:

Apesar de ser um dos laboratórios mais completos do Estado, foram adquiridos vários aparelhos solicitados pelos professores de física e química, como máquina pneumática, tudo de Newton, um jogo de areômetro, nível de bolha de ar, esferômetro, et. (BAÍS, apud RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1957).

Com isso, as ações do Diretor Ernesto Garcia foram fundamentalmente baseadas nas tarefas explícitas do currículo, ou seja, de atender aquilo que estava sendo legislado, tendo como objetivo melhorar as condições materiais da escola o que em um efeito de ação e reação daria maior visibilidade a escola.

Ressaltam-se, neste sentido, como já citado anteriormente, que as ações do agente dentro do campo não são ingênuas nem tampouco medidas “iluminadas”, elas são resultantes de forças determinantes.

Ainda na sua gestão o Diretor Ernesto Garcia, em 1958, criou a Escola Normal de três anos, que funcionou anexa à escola Maria Constança. Esta escola também

representou uma conquista significativa para a sociedade, embora não faça parte da sua gestão na escola, lócus desta pesquisa.

No último ano de sua gestão Ernesto Garcia registrou um boletim de ocorrência relatando que os dois maiores e melhores microscópios adquiridos na gestão dele na escola desapareceram de forma misteriosa, em janeiro do corrente ano.

Em 1960, ocorreram novas eleições resultando no habitual revezamento partidário, Fernando Corrêa da Costa (UDN) foi eleito e o Diretor Ernesto Garcia exonerado do cargo. Com isso, o governador convidou Maria Constança para retornar à direção da escola. No entanto, ela hesitou e pediu um tempo, porque se sentiu injustiçada por não ter sido convidada no governo anterior para visitar a escola que ela fundou e geriu durante tanto tempo, além de ter recebido cartas anônimas ofensivas.

O que me aborrecia é que eu fazia um sacrifício enorme, organizando festas, arrecadando contribuições, para equiparar a biblioteca de livros, a secretaria de máquinas, para deixar o colégio pintado e limpo e, quando saía, acontecia uma verdadeira pilhagem. Os melhores objetos desapareciam, eu tinha que começar da estaca zero. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1995, p. 37).

Esta arbitrariedade do jogo político relatada na memória de Maria Constança é oriunda das forças do campo, em que cada um luta por interesses comuns. No caso específico deste campo, embora todos tivessem a responsabilidade social de manter a qualidade e o prestígio da escola, suas respectivas ações eram pautadas em seus interesses, anseios, afinidades e percepção acerca da educação. Maria Constança tinha uma preocupação com a aparência/imagem da escola e o Diretor Ernesto Garcia em cumprir as tarefas atribuídas pelo currículo de adequar a escola àquilo que era legislado. Antes de tomar a decisão de retornar à direção da escola, Fernando Corrêa nomeou Oliva Enciso, professora da escola e filiada a UDN. Maria Constança assumiu a direção em 1961 e permaneceu até 1966. Desta forma, retomou suas atividades como nas gestões anteriores, acompanhando os professores, os jogos, as competições esportivas e a vida pessoal de cada aluno.

Neste contexto, pode-se considerar por meio dos documentos e obras memorialísticas que as ações curriculares desenvolvidas na escola Maria Constança foram estrategicamente pensadas e mobilizadas pelos seus agentes para atender a um objetivo comum do campo o de manter a exemplaridade e prestígio da escola.

Embora nesta pesquisa a gestão de Maria Constança e Ernesto Garcia serem destacadas por meio do protagonismo que tiveram na trajetória desta escola, é necessário salientar que outros agentes (professores, alunos e funcionários) também contribuíram para a manutenção desta exemplaridade.

O reconhecimento social adquirido por ambos foi alcançado por meio da acumulação de capital social e simbólico adquirido no período de sua formação professoral, bem como, pela inserção no campo político.

Em síntese, as ações curriculares foram determinantes para a conferência da exemplaridade desta escola, todavia, não se pode deixar de destacar que o sentido da exemplaridade tem relação com o próprio prestígio do ensino secundário, ressaltado que esse nível de ensino atendia a uma minoria da população em idade escolar e se constituía em grau de distinção. Essa premissa pode justificar a responsabilidade social assumida pelos agentes deste campo, de investimento no ensino público, já que esta escola representou um marco para o progresso da sociedade local, além de ter seus tempos e espaços organizados de modo que imprimisse um alto padrão de qualidade. Em outras palavras, estudar ou trabalhar na escola Maria Constança significava fazer parte de uma parcela da elite escolar desta cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar as ações curriculares dos agentes da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado e os indícios que construíram a representação da exemplaridade do primeiro ginásio público de ensino secundário da cidade de Campo Grande, perpassando pelo campo político, uma vez que havia no período delimitado nesta pesquisa (1941-1966) uma acentuada disputa entre dois partidos políticos (UDN e PSD). Esta disputa resultou em um revezamento partidário que influenciou na nomeação/exoneração dos agentes escolares.

Sobre a lacuna em que se insere a presente pesquisa, observo que, após a coleta no portal BDTD, foram alcançados poucos trabalhos que se aproximam do objeto aqui proposto. Rahe (2007); Morais (2007); Sanches (2009); Ribeiro (2013); Brites (2014); Aguiar (2013) e Silva (2015) são alguns deles que direcionaram seus olhares para a história das disciplinas escolares, composição do tempo e espaço escolar, exame de admissão, memória e trajetória de professores, porém, não houve foco nas ações curriculares construídas pelos agentes escolares e as disputas políticas na construção da exemplaridade desta escola.

Logo, assim como Silva (2015) que produziu uma dissertação sobre a trajetória da normalista Maria Constança Barros Machado no campo educacional, a partir da análise da sua representatividade no campo social e simbólico, o presente estudo preencha uma lacuna ainda a ser explorada no campo da pesquisa, qual seja: a trajetória de outros agentes que também assumiram a responsabilidade social de ascender/manter o status de escola exemplar adquirido na sociedade local, pela então Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Deste modo, tal como coloca Bourdieu (2011, p. 343):

[...] tratando-se de fenômenos históricos ou de fenômenos naturais, a observação particular apresenta o caráter de um fato só quando pode ser relacionada com outras observações análogas, de tal modo que o conjunto da série ganhe sentido.

Neste aspecto, as ações dos agentes dentro de um campo só podem ser compreendidas a partir da ação de outros, visto que o campo é tanto um espaço de luta quanto de força.

Esta instituição foi fundada em 1939, em Campo Grande, município de Mato Grosso e depois capital de Mato Grosso do Sul, e representou para a sociedade local nas considerações dos próprios agentes envolvidos no campo educacional um marco para o progresso, por ser o primeiro ginásio público de ensino secundário da cidade. Este nível de ensino, objeto de desejo da classe média em ascensão, correspondia a etapa pós-escola primária e tinha como finalidade principal formar os futuros dirigentes do país. O currículo distinguia-se do ensino primário o que favorecia o aluno a ter condições de ingressar em instituições de ensino superior.

Desse modo, uma vez sendo um ensino destinado a poucos, a forma de ingresso nestas instituições era altamente seletiva, organizada de forma sistemática pelos exames de admissão, os quais eram aplicados pelas instituições de ensino secundário e serviam para selecionar somente os candidatos que demonstrassem condições de acompanhar os conteúdos a serem trabalhados.

Nesse aspecto, o ensino secundário atendia a duas finalidades: uma destinada às elites para o ensino superior, por isso seletiva e cara; a outra votada à classe de trabalhadores, portanto, formadora de mão de obra capacitada. O currículo, dessa forma, era organizado de modo a atender estas duas finalidades distintas. Cabendo ressaltar ainda que, dentro deste contexto, as instituições de ensino secundário, em sua maioria, eram particulares, o que tornava este nível de ensino ainda mais seletivo.

No sul de Mato Grosso, a constituição do ensino secundário não se mostrou diferente, sendo as instituições para esse fim em sua maioria de iniciativa particular. A Escola Maria Constança, que ao longo de sua história teve diferentes nomeações resultantes dos níveis de ensino que ofereceu, foi fundada em um período de tentativas de uniformizar e organizar o ensino secundário, por meio das regulamentações do Ministério de Educação e Saúde Pública. Sua história está vinculada em um novo contexto social e econômico que começou a se desenrolar no país na década de 1930, período em que houve um maior interesse de outras classes a buscar ascensão social por meio do prosseguimento nos estudos. Em outras palavras, a passagem pela escolarização secundária gerava certa expectativa, tanto no indivíduo quanto na família.

Dessa forma, os agentes escolares (professores e alunos) tinham a escola como uma possibilidade de se ascender, bem como de serem reconhecidos na sociedade local. Logo, assumiram a responsabilidade social de conferir/manter a exemplaridade desta escola atribuída por um conjunto de fatores (professores, espaço, eventos culturais) que a distinguia das demais escolas da cidade mesmo sendo tardiamente instalado se

comparado com as instituições particulares de ensino secundário que existia na cidade desde a década de 1920. Todavia, pode-se considerar que o sentido da exemplaridade desta escola tinha relação com o próprio prestígio do ensino secundário, além da representação ser construída a partir de interesses próprios de um grupo o que confere sua legitimidade a própria identidade cultural do agente.

Nessa perspectiva, a representação social do tipo de ensino seletivo e destinado à educação das elites mantém um status por possibilitar a conservação social das classes dominantes ou ascensão das classes populares da sociedade, logo, sustentada na hipótese de que esses grupos mobilizam diferentes estratégias para manter essa representação social. Esta pesquisa se encarregou de apresentar os agentes e quais ações curriculares foram desempenhadas por eles para manter esta representação.

Buscou-se assim dar visibilidade a dois agentes escolares que ocuparam a função de diretores da escola no período compreendido por esta pesquisa, a saber: Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo. A escolha por ambos deveu-se ao protagonismo que suas respectivas ações curriculares tiveram nos documentos produzidos pela escola, bem como por serem representantes de dois partidos políticos em disputa na época. Além disso, muitas vozes de agentes educativos desta escola ainda estão silenciadas, ao nosso entender, em parte devido ao “holofote” posto exclusivamente em Maria Constança.

Para melhor compreender as ações curriculares destes agentes dentro campo são retomadas as questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

1) Como se construíram as representações sociais sobre Maria Constança e Ernesto Garcia?

As ações dos agentes Maria Constança e Ernesto Garcia marcaram o ensino público em Campo Grande, principalmente no momento em que ocuparam o cargo de diretor da escola Maria Constança, visto que era instituição caracterizada pela sua visibilidade e prestígio social o que lhe conferiu o status de escola exemplar.

A trajetória destes muito se assemelha, pois ambos foram alunos da escola normal que alcançou o reconhecimento de uma formação professoral que mantinha um status social, dado principalmente após a ampliação dos grupos escolares no início do século, além terem se engajado no campo político, responsável em grande parte pelo capital social e simbólico que acumularam na sociedade.

Ela, representante do partido UDN, o que lhe possibilitou ter acesso a alguns governadores e, assim, conseguir alcançar seus objetivos profissionais, sempre em prol das instituições públicas. Ele, representante do partido de oposição PSD, o que também lhe possibilitou alcançar seus objetivos profissionais, além de ter sido por dois mandatos consecutivo vereador da cidade. Dessa forma, o engajamento político fazia com eles ganhassem maior visibilidade social, ao mesmo em que ganharam admiração por parte dos professores e alunos da escola em que foram diretores.

Maria Constança, exercendo uma postura presente na condição de diretora, marcou Campo Grande com sua trajetória profissional, o que fez com que ela ganhasse maior visibilidade social por ter sido a responsável por reivindicar o ginásio público de ensino secundário, além de ter feito a intervenção para autorização do 2º ciclo.

Ernesto Garcia foi atuante tanto quanto Maria Constança, no entanto, até o momento desta pesquisa, suas ações na escola Maria Constança onde foi diretor por quatro anos não tinham sido postas em “*zoom*”, devido o foco sempre recair sobre Maria Constança, a professora que recebeu em homenagem seu nome atribuído à escola que ajudou fundar e administrou por diversas vezes.

2) Quais foram ações mobilizadas por eles que conferiram a exemplaridade da escola? De que modo o jogo político influenciou nas ações dos agentes?

Por entender que as ações curriculares são resultado da realidade social, compreendeu-se nesta pesquisa que as ações mobilizadas pelos agentes escolares foram determinantes para a conferência da exemplaridade atribuída a esta escola, todavia, compreendeu-se também que estas ações não são neutras e são resultado das forças externas ao campo.

Desse modo, a exemplaridade da escola foi atribuída por um conjunto de elementos distintivos que compunham as atividades culturais da escola, a saber: grêmio estudantil, fanfarra, jornal “A Pena”, sarau, além da onipotência do espaço, projetado por Oscar Niemayer e corpo docente. Esse conjunto de elementos revela que as forças presentes dentro do campo que lutam por um interesse comum (manter a exemplaridade) são resultado das ações de distintos agentes que lutam em conjunto, cada um com sua força para conquistar um bem comum. Em outras palavras, foram as ações mobilizadas pelos agentes as responsáveis por conferirem os distintivos da exemplaridade.

Maria Constança mobilizou ações direcionadas a parte cultural da escola, investiu em eventos culturais em que os alunos e familiares participavam e se mantinham cada vez mais orgulhosos por fazer parte daquela instituição, bem como possibilitou à escola participar de maratonas e gincanas que renderam alguns troféus para a escola, como o troféu ganhado no concurso de perguntas e respostas organizada pela Base Área, na Semana da Asa, em 1944.

Ernesto Garcia no tempo em que esteve a frente da direção da escola mobilizou ações com o intuito de equipar a escola com aquilo que estava sendo legislado, então reivindicou, lutou e conquistou os materiais que compuseram as salas de ciências físicas e naturais, física, química e história natural. Suas ações foram pautadas nas tarefas do currículo, tais como: convidar os professores para abrir as caixas dos materiais que recebiam, ou ainda, organizar listas solicitando materiais que enriqueceriam as aulas e, conseqüentemente, aproximariam dos ideais da pedagogia moderna.

O jogo político, mais precisamente o revezamento partidário entre UDN e PSD, resultava na nomeação e exoneração de ambos que embora não fossem os únicos agentes a mobilizarem ações para que a escola mantivesse o status de exemplar sentiam a arbitrariedade do jogo por terem suas ações interrompidas. O jogo político, dessa maneira, determinava as ações dos agentes dentro campo baseadas na intenção de reproduzir nos demais suas próprias impressões da representação social que esta instituição tinha na sociedade.

Deste modo, Maria Constança e Ernesto Garcia enquanto agentes de um campo educativo mobilizaram estratégias com o intuito de atender a responsabilidade social que ambos assumiram com o ensino público de Campo Grande, mais especificamente com a exemplaridade da escola, todavia, suas ações não eram neutras. Bourdieu (2011, p. 357) evidencia que: “[...] esta intenção objetiva, que nunca se reduz à intenção do criador, é função dos esquemas pensamento, de percepção e de ação que o criador possui por pertencer a uma sociedade, uma época e uma classe [...]”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. A homogeneização do ensino secundário na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade e controle. **Educação em Revista**, Curitiba, n.2, p. 291-302, 2010.
- ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan/jun. 1995.
- ADIMARI, Maria Fernandes. **Escola e Cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança Campo Grande- MS (1954-2004)**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- AGUIAR, Patrícia Menegheti. **O exame de admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2013.
- ALMEIDA, Crislei Aparecida de. **Estudos sobre escola: tempos e espaços na Escola Maria Constança Barros Machado**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.
- ALVES, Claudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In. PESSANHA, E. C.; GATTI JÚNIOR, D (org). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolares exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 87- 116.
- ALVES, Gilberto Luís. **Apresentação**. In: SÁ ROSA, Maria da Glória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: UFMS, 1990.
- ATAS DE REUNIÕES do Liceu Campograndense. Início do Funcionamento. In. PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande)**, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 1, f.1.
- ATAS DAS REUNIÕES do Liceu Campograndense. Inspeção Permanente. In. PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande)**. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 1, f. 7 (verso).
- ATAS DAS REUNIÕES do Liceu Campograndense. Instalação do segundo ciclo. In. PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande)**. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011, DVD 4, caixa 10, livro 1, f. 12.
- ATAS DE REUNIÕES do Liceu Campograndense. Inauguração da Nova Sede. In. PESSANHA, E. C; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande)**. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011, DVD 4, caixa 10, livro 1, f. 14.

ATAS DAS REUNIÕES do Liceu Campograndense. Início das Aulas na Nova Sede. In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande)**. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD, caixa 10, livro 1, f. 18.

BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua legislação: (1931 a 1941 inclusive)**. São Paulo: José Magalhães, 1942.

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987

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

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). *Escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FIGUEIREDO, J. P. A. B.; FERREIRA, M. M. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRAGA, Paulo Henrique Azuaga. **A disciplina educação física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954 – 1964**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2006.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, jan./jul. 2011, p. 193-216. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2014.

BRAGA, Horácio. **O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado com reflexo da história da disciplina no Brasil (1939–1971)**. 2005. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

BRAGHINI, Katya M. Zuquim. **O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. 234f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Decreto n.29, de 21 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da

Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Regulamento n.º 62, de 1 de janeiro de 1884. Altera algumas das disposições do Regulamento n.º 8 de 31 de Janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Decreto n.º 1.944, de 25 de dezembro de 1892. Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Decreto n.º 16.782-A, de 15 de abril de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica. Diario Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 18 de novembro de 1930. Secção 1, p. 20883- 20884. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Decreto n.º 19.426, de 24 de novembro de 1930. Dispõe sobre a habilitação dos alunos sujeitos ao regime de exames de preparatórios, na presente época. Diario Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 4 de dezembro de 1930. Secção 1, p. 21778. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diario Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 1º de maio de 1931. Secção 1, p. 6949-6951. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Decreto n.º 21.2141, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Diario Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, de 9 de abril de 1932. Secção 1, p. 6666-6673. In: PESSANHA, E.C.; ASSIS, W.S. (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971).** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Portaria Ministerial, de 15 de abril de 1932. Aprova as normas organizadas e os critérios estabelecidos pelo Departamento Nacional de Ensino, anexos que deverão ser observados para os efeitos da alinea I e do §4º do art. 51 do decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932. Diario Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 25 de abril de 1932. Secção 1, p. 7917-7940. In: PESSANHA, E.C.; ASSIS, W.S. (Org.). **Repositório da**

legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971). Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, p. 6666, 9 Abr. 1932.

BRASIL. Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936. Organiza o Conselho Nacional de Educação. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1042, 14 jan. 1936.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Despacho ministerial de 29 de março de 1940. Liceu Campograndense de Campo Grande, Estado de Mato Grosso, inspeção preliminar – indeferido, em face do parecer, **Diário oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 79, n. 82, 11 abr. 1940. Seção 1, p. 6262.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Despacho ministerial de 29 de abril de 1940. Liceu Campograndense de Campo Grande, Estado de Mato Grosso, inspeção preliminar – indeferido, em face do parecer. **Diário oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 131, n. 71, 26 mar. 1942. Seção 1, p. 4907.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Despacho ministerial de 17 de fevereiro de 1941. Liceu Campograndense, Campo Grande, Mato Grosso, verificação prévia. **Diário oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1941. Seção 1, p. 3152.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Despacho ministerial de 17 de fevereiro de 1941. Liceu Campograndense, Campo Grande, Mato Grosso, verificação prévia. **Diário oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1941. Seção 1, p. 3152.

BRASIL. Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 15 de abril de 1942. Seção 1, p. 6095-6097. In: PESSANHA, E.C.; ASSIS, W.S. (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952. Expede instruções relativas ao ensino secundário. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 10 de junho de 1952. Seção 1, p. 9571. In: PESSANHA, E.C.; ASSIS, W.S. (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837 1971)**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1961.

BRASIL. Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 out. 1977.

BRITTEZ, Adriana Espíndola. **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

BRITO, S. H. de A. 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, Campinas, 2001.

CAMPOS, Francisco. Exposição de motivos do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, de 1º de maio de 1931. Secção 1, p. 6949-6951. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

CAMPOS, Nilceia da Silveira Protásio. **Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da educação artística (1971-1966)**. 2004. 165f. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2004.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de motivos do Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, de 15 de abril de 1931. Secção 1, p. 6095-6097. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva (Org.). **Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

CARVALHO, Luciana Belissimo de. **Implantação e consolidação da escola normal no sul de Mato Grosso: Escola Normal Jango de Castro, Aquidauana (1949- 1975)**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2014.

CASSIMIRO, Glauce Soares. **Da proposta das "Elites" ao Método Direto: Uma história da disciplina língua inglesa no Colégio Pedro II (1930-1958)**. 2003. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Uma Nova Agenda para a Educação Básica Brasileira. **ComCiência**, Campinas, n. 132, p. 1-6, 2011.

CAVALCANTE, Lucélia Gonçalves; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. História e política: o processo de implantação da escola normal em Campo Grande. In: Encontro dos Acadêmicos Indígenas, 1, Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco. **Anais...** Campo Grande, 2006.

CHAGAS, R. V. **Didática Especial de Línguas Modernas**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: Faria Filho, Luciano Mendes de (org). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ªed. São Paulo: Globo, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

INSPEÇÃO PRÉVIA do Liceu Campograndense 1941. In. PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança (Campo Grande)**. Campo Grande, MS: W.S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 4

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-72.

LISBOA, Aleluia Heringer; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. COLÉGIO ESTADUAL CENTRAL: AUTOGOVERNO E PRODUÇÃO SOCIAL DA EXCELÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO (BELO HORIZONTE, 1956-1964). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 261-286, Mar. 2016 .

MATO GROSSO. Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Regula a instrução pública primária do estado de Mato Grosso. **Diário Oficial do estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 23 Abr. 1927.

MATO GROSSO. Decreto nº 229, de 27 de dezembro de 1938. Cria o ‘Liceu Campograndense’ e dá outras providências. **Diário Oficial estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 29 de Dez. 1938.

MATO GROSSO. Decreto-Lei n. 834, 31 de Janeiro de 1947. Reativa as escolas normais Pedro Celestino e Joaquim Murtinho. **Diário Oficial**, Cuiabá, 4 de fevereiro de 1947, ANO LVI, p. 9867. Arquivo Histórico de Mato Grosso.

MENEZES, Fernando Vendrame. **Os indícios das práticas curriculares na disciplina de história em uma Escola Exemplar de Campo Grande**. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS, 2012.

MOGARRO, Maria. J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 103-116. Jan./Abr. 2005.

MORAIS, Rosana de Sant’ana. **História da disciplina língua espanhola expressa nas Leis e na Cultura Escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT**

(1953-1961). 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3 (69), p. 51-67, set./dez. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo : EPU, EDUSP, 1974.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista**

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, 2000. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Stella Sanches. de. **A História da Disciplina Escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)**. 2009. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS, 2009.

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

PÉREZ GÓMES, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PESSANHA, Eurize Caldas. Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas et al. Relatório final do projeto de pesquisa: Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Campo Grande/ MS: Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Fontes para a história da cultura escolar em Campo Grande/MS**. Projeto de pesquisa. CNPq/PROPP, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas. História de disciplinas escolares em uma “escola exemplar” em Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 4, p. 31-41, 2010.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany Cássia. Tavares. **Observatório de Cultura Escolar**: cultura material escolar na configuração da história curricular da Escola Estadual Maria Contança Barros Machado em Campo Grande/ MS (1939-1970).2008

PESSANHA, Eurize Caldas; OLIVEIRA, Stella Sanches de; ASSIS, Wanderlice da Silva. Muito além de “papéis velhos”: fontes para história de disciplinas escolares

armazenadas em um arquivo escolar. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 41, n. 27, p. 164-191, jul./dez. 2011.

PESSANHA, Eurize Caldas. SILVA, Fabiany C. T. O lugar de uma escolar no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. In. PESSANHA, E. C.; GATTI JÚNIOR, D (org). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolares exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 249-274.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO. Silvia Helena Andrade. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Revista Série Estudos**, Campo Grande, n. 38, julh/dez. 2014.

RAHE, Marta Banducci. **A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano” uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)**. 145f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação. Trad. de Carlos Eduardo Vieira. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, jul./dez. 2001.

RAZZINI, Maria de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 439p. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

RELATÓRIO DE INSPEÇÃO prévia do Liceu Campograndense 1941. In. PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança (Campo Grande)**. Campo Grande, MS: W.S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 4

RELATÓRIO DE INSPEÇÃO Prévia do Colégio Estadual Campograndense, 1956. In: PESSANHA, Eurize Caldas Pessanha; ASSIS, Wanderlice Silva da. **Arquivos Digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**, MS. 2011. DVD 4, caixa 10, livro 1.

RIBEIRO, Solange Andrade. **Habitus estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970)**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013..

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROCHA, Adriana Alves de Lima. **Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares**. 2007. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

SÁ ROSA, Maria da Glória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: UFMS, 1990.

SILVA, Daniela Felisberto da. **Maria Constança Barros Machado**: um estudo das representações sociais sobre a professora e diretora do primeiro ginásio público Campo-Grandense. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2015.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Fabiany C. Tavares ; PESSANHA, Eurize Calda. Observatório de Cultura Escolar: espaço tempo de estudos à configuração de um programa de pesquisas. In: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Marcus Vinicius Medeiros Pereira. (Org.). **Observatório de Cultura Escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. 1ed. CAMPO GRANDE/MS: EDITORA UFMS, 2013, v. 1, p. 19-32.

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.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v. 6).

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (org). **A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl. **Programa de Ensino as escola secundária brasileira (1850-1951)**. Curitiba: 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo; GONDRA, José. Mapas da Produção em História da Educação. In: GONDRA, José. **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.7- 13

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, p. 45-78, 2000.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Brasília: Editora Plano; Campinas, SP: Autores Associados, 2004.