

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

HELOISE VARGAS DE ANDRADE

**ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELECTUAIS
NO SUL DE MATO GROSSO (1931-1961)**

CAMPO GRANDE – MS

2017

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

HELOISE VARGAS DE ANDRADE

**ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELECTUAIS
NO SUL DE MATO GROSSO (1931-1961)**

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

2017

ANDRADE, Heloise Vargas.

Ensino secundário e agentes intelectuais no sul de Mato Grosso (1931-1961) /
Heloise Vargas de Andrade. – Campo Grande, MS – 2017.

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

Dissertação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências
Humanas e Sociais, campus de Campo Grande, Programa de Pós Graduação em
Educação.

1. Ensino secundário; 2. Memorialística; 3. Agentes intelectuais I. ASSIS, Jacira
Helena do Valle Pereira. II. Título.

Heloíse Vargas de Andrade

**ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELECTUAIS NO SUL DO
MATO GROSSO (1931-1961)**

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.

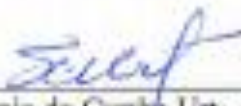
COMISSÃO EXAMINADORA



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



Prof. Dra. Ana Maria Oliveira Galvão - UFMG
Membro Titular



Prof. Dra. Sônia da Cunha Urt - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 11 de abril de 2017

Para as mais valentes mulheres da história dedico essa dissertação. Minha vó e minha mãe, as guerreiras que me ensinaram a sonhar alto e acreditar em mim

AGRADECIMENTOS

Registro aqui as minhas primeiras - e últimas - palavras escritas nessa dissertação. E parece-me ter sido mais fácil estruturar os capítulos, selecionar as fontes, transcrever as entrevistas do que expressar em poucas palavras a minha gratidão a todos aqueles que me apoiaram e incentivaram nesse período.

Agradeço a Deus, por trilhar esse caminho juntamente comigo, por me sustentar, por me dar sabedoria e ajudar-me a chegar muito mais longe do que eu havia imaginado. Agradeço porque seus planos são perfeitos, agradáveis e bons, permitindo que tudo acontece na hora certa.

Agradeço à minha mãe pelo esforço, pelos sacrifícios, pelas estratégias traçadas a fim de me proporcionar uma boa educação. Por se doar por mim, apoiar minhas decisões, por me sustentar em oração. Obrigada por ser minha amiga, sorrir e chorar juntamente comigo.

Agradeço ao meu namorado, Fernando, pela sua compreensão, pelo seu companheirismo, pela ajuda na conferência das referências, na formatação e nas buscas por fontes. Obrigada por ser gentil e amável mesmo nos momentos em que eu queria surtar.

Agradeço à Profa. Dra. Jacira Helena, pela oportunidade de acompanhá-la em seu trabalho, suas pesquisas e suas leituras, que muito contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico. Obrigada por ser um exemplo de professora e pesquisadora, enriquecendo a minha formação.

Agradeço à minha amiga Stella, que gentilmente me cedeu algumas das fontes utilizadas na pesquisa. Obrigada pela sua prontidão, por estar sempre disposta a ajudar a solucionar os “mistérios” do ensino secundário.

Agradeço aos meus colegas de turma Caroline e Felipe. Obrigada por me adotarem na linha de Políticas. Agradeço a minha querida amiga Jorismary com quem troquei ideias, passei apuros e desabafei sobre as dificuldades da vida acadêmica, por me fazer rir nos momentos de desespero. Obrigada por tornar esse processo suave.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Ana Maria Galvão e Profa. Dra. Sônia Urt, pela disposição demonstrada nos pareceres. Obrigada por contribuírem teoricamente na pesquisa, apontando novas direções nas análises.

Obrigada a todos vocês, sem dúvidas fizeram a diferença.

*Para mudar o mundo é preciso mudar as maneiras
de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as
operações práticas pelas quais os grupos são
produzidos e reproduzidos.*

Pierre Bourdieu (2004, p. 166)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender como agentes intelectuais na porção sul do Mato Grosso representam em suas memórias a formação no secundário no período que compreende os anos de 1931 a 1961. Partimos da hipótese de que o ensino secundário com uma formação humanística propiciou uma sólida e referenciada formação de agentes intelectuais, que neste nível de ensino foram despertados a percorrerem uma trajetória no campo intelectual, principalmente na posição de docentes e escritores. Para alcançar tal objetivo utilizamos como fonte de pesquisa obras memorialísticas e relatos orais por meio entrevistas semiestruturadas que foram cruzadas com documentos de instituições escolares de ensino secundário. Nesse sentido, focalizamos em três agentes, quais sejam, Abílio Leite de Barros, Pirre Adri e José Corrêa Barbosa, que, contribuíram na pesquisa por meio de suas memórias orais e escritas. Tais fontes foram analisadas a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu. Intencionamos contribuir com a história regional da Educação, a partir de uma análise sociológica do processo educacional de formação das elites intelectuais, estabelecendo um diálogo teórico-metodológico entre história e memória. No período selecionado para a pesquisa identificamos no campo educacional, intensas disputas entre defensores da pedagogia tradicional e escolanovista. Isso porque o ensino secundário com um currículo literário conformava-se como reduto de formação das elites intelectuais, ao conferir ao ensino secundário um caráter seletivo. Com recorrentes denúncias a ineficiência do ensino, o curso secundário passou por sucessivas reformas a fim de democratizar o acesso à instrução secundária, com discussões e propostas relacionadas ao movimento escolanovista. Em contrapartida no sul de Mato Grosso as instituições que haviam sido recentemente instaladas, ofereceram as classes economicamente favorecidas desta parte do País um ensino tradicional, com um currículo predominantemente literário que proporcionou aos estudantes um acúmulo de capitais – social, cultural e simbólico – que mais tarde os auxiliaram na inserção no campo intelectual. Na análise identificamos práticas culturais, escolares, sociais e religiosas por meio do incentivo a leitura e a escrita, participação em grêmios, desfiles, competições e cerimônias de premiação que legitimaram agentes com disposições incorporadas para tal inserção no campo intelectual. Em que pese às fragilidades das instituições secundárias do sul de Mato Grosso, as instituições alcançaram renome e cumpriram a função de reprodução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: ensino secundário; memorialística; agentes intelectuais.

ABSTRACT

The present study aims to bring understanding on how the intellectual agents from the south of Mato Grosso in their memories represent secondary education in the time period between 1931 and 1961. We assumed that a humanistic secondary education provided a solid and referenced formation of intellectual agents that in this level of education were incited to pursue a path in the intellectual field mainly in the positions of professors and writers. To reach that goal we used as research source the memorial work and the oral report obtained through semi-structured interviews crossed with documents from secondary schools at the time. So we focused on the contribution of three agents, them being Abilio Leite de Baros, Pirre Adri and José Corrêa Barbosa, through their oral and written shared memories. Those sources were then analyzed using Pierre Bourdieu's as theoretical reference. This study intends to contribute to the history of education in the region by the sociological analysis of the educational process in the developing of intellectual elites, bringing a theoretical and methodological dialogue between history and memory. In the time period chosen for the research we found intense disputes in the educational field between traditional pedagogy and escolanovista's advocates. That could be explained due to the fact that secondary education was restrictive and considered a training centre for the intellectual elite. The continuous complaints regarding the inefficiency of a restricted secondary education put it under several reforms to make access more democratic by using proposals and discussions from the escolanovista movement. On the other hand new teaching institutions offered students from economically more favored social groups a traditional literacy education allowing those students to gather social, cultural and symbolical capitals, which later on helped them enter the intellectual field. In the analysis we identified cultural, scholar, social and religious practices encouraged by the reading and writing, and also participation in parades, competitions, student guilds and award ceremonies that legitimize those agents in the intellectual field. Despite the weaknesses of secondary education institutions in the south of Mato Grosso they managed to make a name for themselves and took a part in the maintenance of social inequalities.

Key-words: secondary education; memorialistic ; intellectual agents

LISTA DE SIGLAS

ABE – Academia Brasileira de Educação

ABRAJET – Associação Brasileira de Jornalistas de Turismo

ACMS – Associação de Cronistas Esportivos do Mato Grosso do Sul

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

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 Geográfico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MT – Mato Grosso

NOB – Noroeste do Brasil

RJ – Rio de Janeiro

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT– Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Vista do Porto de Corumbá.....	82
Figura 2. Estrada de Ferro Brasil-Bolívia – MT.....	83
Figura 3. Escritor Abílio Leite de Barros	102
Figura 4. Livro: Gente Pantaneira (1998).....	104
Figura 5. Livro: Opinião (2004)	105
Figura 6. Livro: História de Muito Antes (2004)	106
Figura 7. Livro: Pantanal Pioneiros – Álbum Gráfico e Genealógico (2008).....	106
Figura 8. Livro: Crônicas de uma nota só – A Era Lula (2011).....	107
Figura 9. Livro: Recoluta (2013).....	108
Figura 10. Livro: A Crônica dos Quatro (2011).....	108
Figura 11. Colégio Santa Teresa na década de 1930.....	111
Figura 12. Advogado e escritor Pierre Adri	114
Figura 13. Colégio Dom Bosco	115
Figura 14. Obra: O meu Colégio Dom Bosco	116
Figura 15. Revista Destaque (Abril/216).....	116
Figura 16. José Correa Barbosa e sua esposa no lançamento de seu 4º livro	119
Figura 17. Relação de Professores do Colégio Santa Teresa no ano 1937.....	148
Figura 18. Atividades do mês de Junho do ano de 1941 – Colégio Salesiano Santa Teresa.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas regionais com fontes memorialísticas.....	30
Quadro 2 - Descritores de busca na base digital Scielo.....	32
Quadro 3 - Descritores de busca na base digital BDTD.....	33
Quadro 4 - Movimento da Escola Nova no Brasil.....	48
Quadro 5 - Trajetória da atuação da CADES	70
Quadro 6 - Implantação das instituições de ensino secundário, no sul de Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX.....	85
Quadro 7 - Exponentes do campo intelectual: formação e trajetória no campo literário .	98
Quadro 8 - Livros do Autor Abílio Leite de Barros	104
Quadro 9 - Obras de José Corrêa Barbosa.....	120
Quadro 10 - Menções às notas do curso secundário.....	133
Quadro 11 - Horário de Aula do Curso Ginásial do Colégio Salesiano Santa Teresa de 1938.....	139
Quadro 12 - Composições das Disciplinas de Francês no Colégio Salesiano Santa Teresa.....	141
Quadro 13 - Número de aulas mensais das disciplinas humanísticas e científicas do Ginásio Dom Bosco.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expansão do Ensino secundário (1931-1961)	78
Tabela 2 – Horário de Aula do Curso Ginásial do Colégio Salesiano Santa Teresa de 1938	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Gênese do objeto	16
Pressupostos teórico-metodológicos	22
As fontes da pesquisa	34
Estrutura da dissertação	39
CAPÍTULO I - O ENSINO SECUNDÁRIO E A FORMAÇÃO DE AGENTES INTELLECTUAIS.....	40
1.1 A escola secundária e os aspectos sociais: a formação das “elites” intelectuais.....	41
1.2 A Escola Nova e a crítica à educação humanista: movimento do ensino secundário brasileiro	47
1.2.1 Os intelectuais da educação e as lutas ideológicas em torno do movimento da Escola Nova: em foco as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema	55
1.2.2 A política educacional do ensino secundário e as lutas ideológicas em torno da criação da primeira LBD: o golpe final ao humanismo (1947-1961)	66
CAPITULO II - A FORMAÇÃO ESCOLAR DAS ELITES INTELLECTUAIS NO SUL DE MATO GROSSO: ALGUNS EXPOENTES DO CAMPO INTELLECTUAL	80
2.1 Organização do campo intelectual e educacional no sul de Mato Grosso.....	81
2.2 Intelectuais: trajetórias e obras	100
2.2.1 Abilio Leite de Barros: entre a pecuária e as letras	102
2.2.2 Pierre Adri: o jornalista e radialista	114
2.2.3 José Corrêa Barbosa: o médico das letras.....	119
CAPITULO III - PRÁTICAS CULTURAIS, SOCIAIS E CURRICULARES DA ESCOLA HUMANÍSTICA: RETRATOS DA MEMÓRIA ORAL E ESCRITA	123
3.1 Práticas Escolares: a função social das humanidades.....	124
3.1.1 Disciplinas e horários escolares: avaliações e métodos de ensino da escola secundária	124
3.1.2 Professores da escola secundária	142
3.2 Práticas sociais e culturais: atividades extracurriculares	150
3.2.1 Grêmios	151
3.2.2 Ocasões solenes: Desfiles e premiações	154

3.2.3 Passeios e atividades recreativas	157
3.3 A educação confessional salesiana	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
FONTES	178
REFERENCIAS	180

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa que tem como objeto a formação escolar secundária de agentes¹ intelectuais no antigo sul de Mato Grosso², no período que compreende os anos de 1931-1961. Partimos da hipótese de que o ensino secundário com uma formação humanística propiciou uma formação de agentes intelectuais, que neste nível de ensino foram despertados a percorrerem uma trajetória no campo intelectual, principalmente na posição de docentes e escritores.

Gênese do objeto

A imersão no ensino secundário se deu início na graduação em Pedagogia, ao participarmos de um projeto de iniciação científica que colocou em foco a cultura escolar do ensino secundário no sul de Mato Grosso, na cidade Corumbá.

Os achados do estudo evidenciaram uma educação seletiva, elitista, voltada à formação de uma classe dirigente; uma formação que legitimava a posição de muitos desses estudantes no campo intelectual. Essa pesquisa nos instigou a compreender quais os elementos dessa formação – práticas sociais, culturais e escolares – foram responsáveis por proporcionar a esses estudantes secundaristas uma formação que os instrumentalizaram a transitar no campo intelectual.

Sustentados, ainda, pela literatura acadêmica que versa sobre o ensino secundário no século XX e pela crescente produção científica no campo da história da educação, propusemos a hipótese de que o currículo humanístico da escola secundária corroborou para formação desses agentes intelectuais, ampliando capitais e proporcionando a legitimação de suas ações dentro do campo.

A pesquisa de Melo (2014) colaborou para a construção de nossa hipótese, haja vista que seu objeto de investigação foi o curso secundário colegial no Colégio

¹ Utilizaremos o termo agente que na teoria de Pierre Bourdieu é utilizado para se referir a sujeitos/indivíduos, uma vez que o autor se utiliza das contribuições da Teoria da Ação Social “[...] de Max Weber (1864-1920), as noções de representação, em relação ao sentido conferido pelos agentes para suas ações (dimensão simbólica), e de legitimidade, ou a qualidade de adesão, aceitação e reconhecimento de algo pelos agentes. Essas noções são aplicadas para a compreensão dos mecanismos de dominação e de seu processo de produção, transmissão e manutenção, na sociedade.” (GONÇALVES, 2011, p.2).

² Em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Complementar n. 31, deu-se a divisão do Estado de Mato Grosso e a criação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Gigantão da Prata, na qual realizou uma interlocução com a teoria de Pierre Bourdieu e buscou a compreensão do papel simbólico atribuído a esse ramo do ensino, defendendo a tese de que

[...] o Gigantão da Prata [...] foi implantado para **propiciar uma formação distinta aos jovens** daquela localidade e cidades circunvizinhas, mediante um ensino secundário público, sendo esta instauração parte de um conjunto de necessidades de um grupo da população face às transformações sociais em curso na cidade na época, especificamente a **elite**, para reinventar e corroborar o seu poderio, preparando homens que assumiriam posteriormente maiores responsabilidades. (MELO, 2014, p. 7, grifo nosso).

Além das representações sociais conferidas a instituição, a referida autora, ao investigar a cultura escolar do colégio com ênfase no curso colegial, constatou que

[...] era muito forte a influência humanista na configuração deste currículo escolar. Verifiquei, ainda que era presente a necessidade de preparar os homens e mulheres que viessem assumir as responsabilidades maiores perante a sociedade. [...] Foi possível evidenciar como estas práticas assumiram sentidos e motivações diversas no cotidiano deste colégio. Ademais, eram momentos de verdadeira solenidade nos quais todo o estabelecimento se ensina se preparava para se apresentar à população. Também se tratavam de espaços de formação, cívica, cultural e intelectual. (MELO, 2014, p. 168-167).

Instigados por este e outros resultados de pesquisa, procuramos aqui uma incursão nas interfaces da História e Sociologia da Educação, visto que tratar de práticas culturais é percorrer o trânsito entre a escola e a sociedade, sem deixar de lado as contribuições históricas. Desse modo, buscamos colocar em destaque os aspectos que na trajetória escolar legitimaram a ação de tais agentes no campo intelectual.

Utilizamos como referencial teórico as contribuições da teoria de Pierre Bourdieu, sociólogo que ao longo de seus estudos e discussões denuncia as lutas simbólicas travadas nos campos entre dominantes e dominados. Suas obras pautam-se na constatação de que a escola reproduz e legitima as desigualdades sociais, tendo em vista a imposição da cultura da classe dominante que se aproxima sobremaneira da cultura, currículo, avaliações e linguagem escolar.

Para compreender a ação política e social de tais intelectuais, apoiamo-nos na proposta de Sirinelli (1999), que faz uso de um recurso metodológico voltado à incursão dos intelectuais na história da educação, proporcionando a reconstrução de uma trajetória intelectual. A proposta do autor permite compreender a atuação e a trajetória dos agentes no campo intelectual, sem perder de vista o objeto da pesquisa: o ensino secundário no sul de Mato Grosso.

Nesse sentido, Sirinelli (1999) apresenta três elementos analíticos essenciais para a incursão nas trajetórias intelectuais: **família, meio social de origem, e formação escolar** (com ênfase nos níveis secundários e superiores). Com relação à formação, a pesquisa em questão tem como foco a educação secundária nessa trajetória de formação intelectual, tendo em vista a escassez ou até mesmo a ausência de estabelecimentos de ensino superior na região e o seu curto alcance, até para as camadas mais privilegiadas da sociedade.

De acordo com o Álbum do Acervo Fotográfico do IBGE, somente em 1961 a Missão Salesiana (MSMT) instituiu em Campo Grande a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FUCMT. A instituição, que estava localizada nas proximidades do prédio do Colégio Estadual Campo Grandense, sediou, em suas dependências, no ano de 1964, “[...] os primeiros cursos da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, que foi criada em 1962, o passo inicial para a fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”. (BRASIL, 2016, n.p.). Desse modo, durante o período de 1931-1961, os jovens que tivessem condições econômicas para estudar fora do estado tinham acesso ao ensino superior. Para aqueles que viam na oferta local suas únicas possibilidades, o ensino secundário era o teto.

Procuramos, então, contribuir com um estudo sobre o ensino secundário no sul de Mato Grosso, ou seja, compreender a história dos intelectuais ou história intelectual na região. Por ensino secundário entendemos como a etapa da escolarização formal que sucedia o ensino primário - equivalente ao que hoje compreende a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio. De igual forma, o ensino secundário preparava os jovens estudantes para o ingresso no ensino superior. De acordo com Souza (2008, p. 89) esse ramo do ensino,

Tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros e oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, 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.

O ensino secundário foi organizado com funções sociais claras e objetivas, construído como parte do processo de modernização da sociedade brasileira. O estabelecimento de um currículo comum e sua função social não se efetuou de maneira harmônica, pelo contrário, sua conformação esteve na mira de intensos debates e disputas dentro do campo educacional. Com posições ora progressistas, ora liberais, o ensino passou por diversas transformações durante todo o período analisado.

De uma maneira geral, os principais debates em torno do currículo do ensino secundário questionavam a utilização do caráter humanístico e sua atuação como uma das principais ferramentas de formação e legitimação das elites intelectuais brasileiras. Estavam implícitas nessa educação

[...] uma formação do espírito que tende a desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das ideias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à ideia. (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 155).

Essa educação majoritariamente humanística cumpriria um papel desligado da formação profissional, visando à formação do espírito e do preparo ao trabalho intelectual, baseado na arte de bem falar e bem escrever. Assim, esse caráter humanístico reafirmava o ensino secundário como uma etapa privilegiada de ensino; inacessível, portanto, à camada menos favorecida.

Como herança de uma educação dos colégios europeus surgidos no início da idade moderna, o humanismo ganhou no Brasil uma representatividade social ligada à formação do homem culto, sensível, delicado e elegante – características essas consideradas imprescindíveis àqueles que viriam a ocupar posições sociais dirigentes.

O período selecionado para esta pesquisa apresenta uma significativa quantidade de reformas educacionais, caracterizadas por Souza (2009) como “batalhas” pela defesa ou condenação do caráter humanístico atribuído ao ensino secundário.

Nesse sentido, o ensino das humanidades foi predominante no ensino secundário, até meados da década de 1920. No entanto, em 1931 foi publicado por Francisco Campos um conjunto de leis e decretos que regulamentava os diversos níveis e modalidades de ensino, instituindo uma reforma que inovava ao dar maior organicidade ao ensino secundário, dividir o curso em dois ciclos e estabelecer uma diminuição do caráter humanista, por meio de uma “[...] distribuição mais equilibrada entre estudos literários e científicos.” (SOUZA, 2008, p. 153). Essa reforma trazia as contribuições da pedagogia ligada à Escola Nova.

Em 1942, a Reforma de Gustavo Capanema, novamente focalizou-se no ensino humanístico. O segundo ciclo do ensino secundário foi organizado em clássico e científico, sendo que em ambos os cursos atribuía-se notável importância ao ensino das línguas clássicas e modernas, que “[...] desempenhavam um papel importante na preservação da alta cultura.” (SOUZA, 2009, p. 75). Dentre elas, o ensino de Português fez-se presente em todas as séries dos dois ciclos, no qual eram reforçados os valores de bem falar e bem escrever, convertidos “num símbolo de posse de capital cultural”. (SOUZA, 2008, p. 177).

Nesse caso, um capital cultural intrinsecamente ligado ao *habitus*, denominado por Bourdieu de capital cultural incorporado, que pode ser entendido como “[...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’.” (BOURDIEU, 2012, p. 74-75). Na lógica de transmissão do capital cultural, o tempo investido atua como o princípio mais poderoso da inculcação e, embora seja mais comumente solidificado por intermédio da família, na escola secundária essa apropriação tornava-se possível mediante a um incisivo currículo voltado ao domínio das letras, que proporcionavam a esses indivíduos uma facilidade verbal, uma maneira culta de falar e escrever.

Quando analisamos questões relativas ao currículo, assevera-se que a adoção de uma cultura humanística como cultura legítima do ensino secundário possibilitaram a atuação da escola como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais. As constantes reformas tinham como o intuito amenizar a discrepância na educação das

classes, embora nenhuma delas tenha mudado drasticamente a realidade do acesso e permanência à educação a ponto de oferecer aos jovens uma educação igualitária.

As discussões principais estavam calcadas na reafirmação do papel social dos indivíduos e na manutenção estrutural da sociedade. Forquin (1993) ressalta que a seleção dos saberes socializados pela escola não são escolhidos de forma ingênua ou aleatória. A cultura considerada legítima é socializada pela escola como patrimônio cultural e intelectual e retrata a concepção de educação, cultura e função social da escola. No entanto, a educação escolar “[...] não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores.” (FORQUIN, 1993, p. 16).

Os avanços e retrocessos do predomínio das humanidades no currículo ratificam a visão do autor de que o currículo tem o poder de definir o que da cultura pode ser considerado legítimo e, dessa maneira, percebe-se que estão implícitas nessa seleção lutas de poder e controle social.

O golpe final ao ensino humanístico foi dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, voltada à modernização do ensino em favor da modernização da sociedade industrial brasileira. É consolidado aqui o predomínio da educação técnica e científica e a supressão das humanidades.

A lei “[...] deu equivalência aos ramos do ensino técnico-profissional e o ensino secundário.” (SOUZA, 2008, p. 232). Embora este tenha sido um passo importante para a democratização do ensino, não solucionou, no entanto, os problemas relativos à questão do acesso, tendo em vista que ainda estavam previstos, até a LDB 5.692/1971, a obrigatoriedade dos exames de admissão ao ensino secundário.

Conforme aponta Souza (2008, p. 164), “As muitas posições em confronto, umas mais progressistas, outras mais conservadoras, denotam as clivagens sociais que demarcaram o acesso e a democratização da escola na sociedade brasileira.” De maneira geral, na primeira metade do século XX os estudantes praticaram uma formação mais literária do que científica, dando uma maior ênfase ao estudo de línguas modernas e clássicas e sendo complementadas pelo estudo de literatura, história, geografia e filosofia. Os demais conhecimentos científicos como matemática, história natural,

mecânica e ciências eram importantes, mas ocupavam um papel secundário nesse processo de formação.

A partir da aproximação das trajetórias escolares no ensino secundário, compreendido como parte da trajetória intelectual dos agentes intelectuais do sul de Mato Grosso, buscamos responder às seguintes indagações: 1) Como os agentes intelectuais representam em suas memórias escritas e orais a formação humanista recebida no ensino secundário, no sul de Mato Grosso, no período de 1931 a 1961? 2) Qual o papel da escola de ensino secundário nas trajetórias intelectuais regionais? 3) Como as práticas culturais, escolares e sociais da escola secundária são mencionadas e descritas na literatura regional e na memória oral de agentes intelectuais? 4) Quais práticas escolares legitimavam a posição social dos alunos, conferindo prestígio aos estudantes das instituições secundárias de 1931 a 1961? Nesse contexto, os objetivos específicos consistem em:

- Identificar, em fontes memorialísticas regionais do sul de Mato Grosso e na memória oral de intelectuais sul-mato-grossense práticas escolares de cunho humanístico.
- Compreender o papel do humanismo no ensino secundário em trajetórias intelectuais.
- Compreender o processo de implantação e organização do ensino secundário no sul de Mato Grosso e sua influência na trajetória de estudantes oriundos deste nível de ensino.

O estudo, orientado por tais objetivos, permite a compreensão das especificidades da dinâmica e lógica interna dos campos do espaço social, principalmente nos campos educativo, intelectual e literário, por meio da identificação dos pontos de autonomia e de interpenetração destes.

Pressupostos teórico-metodológicos

Para responder as questões norteadoras e os impasses identificados em ocasião da definição do objeto, elencamos alguns conceitos da teoria bourdieusiana que

consideramos como basilares no norteamento da pesquisa, quais sejam: trajetória, *habitus*, campo e capitais.

Assim, ao perscrutar as **trajetórias** intelectuais no sul de Mato Grosso partimos do entendimento de que,

[...] toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos (BOURDIEU, 1996, p. 292).

Para compreender de que forma essas trajetórias se aproximam e se distanciam procuramos analisar os elementos constituintes das disposições desse percurso social, por meio do conceito de *habitus* e campo. As trajetórias podem ser compreendidas como a objetivação das lutas que são travadas por posição e as relações que ocorrem dentro de um determinado campo.

Em uma análise de sua própria trajetória no campo intelectual, Bourdieu (2004) provoca-nos a reflexão a respeito da importância do *habitus* na constituição do intelectual.

Nem preciso dizer que muitas coisas que desempenharam um papel determinante em meu "itinerário intelectual" caíram sobre mim por acaso. Minha contribuição própria, com certeza ligada a meu *habitus*, consistiu essencialmente em tirar partido delas, bem ou mal (penso, por exemplo, que aproveitei muitas ocasiões que muitas pessoas teriam deixado passar). (BOURDIEU, 2004, p. 39).

Essa incorporação do social é o que compreendemos como o *habitus*, o elemento central da teoria de Pierre Bourdieu. O conceito permite o desenvolvimento de análises que superam tanto o objetivismo, com sua tendência de descrição das regularidades do espaço social, sem a investigação do processo de produção e estruturação das práticas; quanto o subjetivismo, com uma caracterização da investigação a partir da experiência imediata e com enfoque na consciência e intencionalidade das ações individuais.

Ambas as propostas são superadas pela proposição de um conhecimento praxiológico, que atua exatamente na zona de tensão entre as duas perspectivas. Nesta, é favorecida uma análise das disposições incorporadas a partir das estruturas sociais, mas que, no entanto, estruturam ações diferenciadas, de acordo com o ajuste das disposições duráveis frente às conjunturas.

O *habitus* é esse “[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2005, p. 191). O conceito proporciona o entendimento da articulação entre a subjetividade dos agentes e as disposições incorporadas a partir das estruturas sociais.

O *habitus* ainda nos aproxima da interpretação das práticas a partir da análise e da aproximação da instituição familiar, uma vez que identificamos como um dos relevantes espaços de socialização e estruturação dos mecanismos de apreciação e percepção. As práticas estruturadas pelo *habitus* contribuem para a interpretação das trajetórias e dos campos - intelectual e educativo - visto que estão intrinsecamente relacionadas às disputas que são travadas por poder, distinção, ascensão e manutenção da posição social.

Bourdieu (2004) retrata um espaço social constituído por **campos**, que são microcosmos construídos a partir de interesses específicos dentro da sociedade, portanto, produto histórico de agentes sociais. Esses campos funcionariam de acordo com uma lógica própria, possuidores de uma relativa autonomia, “[...] cada campo de produção simbólica seria, então o palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente das pessoas e instituições que os produzem.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 32).

Para compreender a dinâmica interna do campo educativo, fazemos uma imersão nas reformas de ensino secundário, bem como suas disputas expressas em leis e decretos que conformaram o ensino nesse período, identificando a função social atribuída ao ensino secundário para a sociedade, e as aspirações dessa formação.

Da mesma forma, para compreendermos a dinâmica interna do campo intelectual, a partir da trajetória de agentes intelectuais, aproximamo-nos do produto

dessa intelectualidade, traduzida predominantemente nas obras memorialísticas³ produzidas por esses agentes. Tais obras viabilizam a compreensão da lógica de produção simbólica do campo intelectual e as disputas por posição e legitimidade travada em seu interior.

As noções de “**capitais**”, de igual maneira, estão relacionadas à lógica dos campos e fazem parte da estruturação do *habitus*. Os capitais podem ser definidos como

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2012, p. 67).

As noções supramencionadas possibilitam a compreensão a respeito das posições de agentes no interior dos campos e, também, dentro da sociedade. Para Bourdieu (2007, p. 517), as posições são “[...] definidas pela posse de um capital com determinado volume e estrutura.” Logo, entendemos a distinção social como produto do acúmulo de capital, ou seja, dos capitais social, econômico, cultural ou simbólico.

O arcabouço teórico que mobilizamos não favorece somente a elaboração de aproximações às questões norteadoras dessa pesquisa, mas também viabilizam a identificação do objeto de estudo e da metodologia no interior da academia. A noção de campo permite-nos compreender como o campo científico tem indagado as questões pertinentes ao campo intelectual nas pesquisas com este referencial.

As delimitações tanto do “agente” intelectual quanto do “campo” intelectual, apontam para indefinição do que pode ser compreendido por “intelectual”, ou seja, um conceito maleável e permeado pela subjetividade do momento histórico. De acordo com Bourdieu (2004, p. 173), “[...] as delimitações do campo intelectual não estão

³ Entendemos como obras memorialísticas as publicações que se utilizam da memória de intelectuais locais – jornalistas, médicos, advogados, professores, geógrafos – cuja escrita objetiva o relato de acontecimentos, pessoas e características de uma determinada região. A principal finalidade desta escrita é preservar tais fatos na história, ou então divulgá-los ao restante do país a fim de tornar conhecida a região. Os escritos podem ser realizados a partir da memória e lembrança do autor, ou a partir das narrativas e opiniões comuns entre os integrantes da sociedade à qual ele se refere.

determinadas, o que torna difícil definir ‘quem é intelectual e quem não é, quem são os verdadeiros intelectuais, aqueles que verdadeiramente realizam a essência do intelectual’”.

De igual maneira, a história intelectual não apresenta com precisão a definição do intelectual, eles “[...] oscilariam de pensadores eruditos – *men of ideas* – a produtores, mediadores e/ou organizadores de bens simbólicos e culturais com valor político.” (CHAMON, 2009, p. 180). Para a presente pesquisa, compreendemos por agentes intelectuais docentes, escritores, políticos, advogados e jornalistas que se lançaram na esfera pública, com práticas educativas, obras literárias e discursos políticos – que atuaram com ações decisivas para a construção de uma identidade regional.

Tendo em vista o hibridismo do campo intelectual, as pesquisas esbarram na complexidade de tomá-lo como objeto de estudo, mas recorrentemente tem tomado como objeto os agentes que transitam nesse campo, como suas práticas e representações sociais. Bourdieu (2005, p. 184) reconhece a “[...] posição de uma categoria particular de escritores na estrutura do campo intelectual, por sua vez [está também] incluído em um tipo específico de campo político, cabendo uma posição determinada à fração intelectual e artística.” Assim, concebemos a possibilidade de que o intelectual seja identificado com o agente que tem sua produção cultural inserida em diversos campos de produção simbólica⁴.

No campo científico, tais discussões ainda engatinham sem um consenso, pois de acordo com Reis (2012) somente nas últimas três décadas é que a história intelectual começou a definir os limites do seu campo de pesquisa. Ainda de acordo com a autora, destacam-se nesse processo intelectuais ligados às universidades inglesas que no decorrer da década de 1960 começaram a publicar reflexões acerca da delimitação do campo de pesquisa, contribuindo para que houvesse, nesse período, um revigoramento do objeto e sua consolidação como parte da pesquisa historiográfica.

Esse revigoramento é expresso em “[...] novos enfoques e problemáticas que os historiadores suscitaram ao abordar como objeto o pensamento político dos ditos

⁴ Os campos de produção simbólica compreendem o campo científico, campo intelectual, campo político, campo literário e campo artístico – campos onde as disputas entre os agentes estão pautadas na imposição de suas categorias de visão e divisão do mundo social. Os campos de produção simbólica podem ser divididos em duas vertentes, são elas: campos de produção erudita (cujos bens produzidos são para consumo de outros produtores) e campo da industrial cultural (cujos bens produzidos são para consumo de não produtores). (BOURDIEU, 2005).

intelectuais.” (REIS, 2012, p. 1). Tradicionalmente, a história intelectual ocupa-se principalmente de compreender os textos políticos como bens culturais, problematizando as diferentes formas dessa produção e considerando a história intelectual intrinsecamente ligada a história política.

Galvão e Lopes (2010) ao problematizar a noção de intelectual, admitem ainda uma nova tendência do campo: o destaque ao intelectual que atua no campo educacional, responsável por renovar e reformar o pensamento pedagógico por meio do lançamento de novas tendências pedagógicas e/ou teorias de aprendizagem. As pesquisas começam, então, a direcionar os olhares para os processos formativos desse tipo de agente, de forma que, nessa perspectiva,

[...] ganham relevo hoje os estudos que discutem não apenas as ideias pedagógicas desses sujeitos, mas também os processos de formação intelectual, as redes de sociabilidade e as viagens formativas, o papel da imprensa e outros veículos, as estratégias de legitimação, etc. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 46).

No entanto, a ampliação de objetos e fontes, bem como a problematização do intelectual, permite admitir outros tipos de atuação intelectual, não necessariamente ligadas à política ou a educação de forma direta.

Para Bourdieu (2005) não somente os políticos compõem o campo intelectual. O autor destaca também o interesse por escritores e artistas, os quais se tornam mais atrativos à medida que o campo intelectual adquire autonomia em relação aos demais, elevando-lhes, conseqüentemente, o *status* e a posição social a produtores de bens simbólicos. Para a pesquisa em questão, focalizamos, nesse grupo de intelectuais, que compõe a categoria de produtores de bens culturais e simbólicos, principalmente **os escritores**; estes, no sul de Mato Grosso, transitaram não somente no campo literário, uma vez que suas obras alcançaram também o campo intelectual.

Esses escritores produziram obras memorialísticas, com uma escrita alicerçada em lembranças de acontecimentos vividos, pessoas e lugares que marcaram a época e, principalmente, em experiências individuais; produziram também autobiografias que descreveram suas trajetórias com rigor de detalhes, destacando projetos de vida, posições ideológicas e relações sociais.

[...] os memorialistas, envolveram-se diretamente com as questões tratadas, foram protagonistas dos relatos e registraram impressões sobre o passado próximo ou sobre o presente, com base em suas lembranças, sem a pretensão de abordar a história de forma sistemática. Geralmente, escreveram sob a forma de crônicas e consultaram, sobretudo, fontes orais. Não revelaram rigor nas citações de suas fontes ou omitiram-nas inteiramente, o que não significa desinformação nem ausência de consultas, inclusive, às fontes escritas. (CENTENO, 2007, p. 35).

São vivências que possibilitaram a produção de obras literárias a partir de trajetórias, que são transformadas em bens de produção simbólica. Apesar de não se configurarem como bens simbólicos do campo científico e não conterem a história oficial da região, as obras não ficam restritas apenas ao campo literário ou artístico: inserem-se no campo intelectual, carregam uma dimensão ideológica e passam a ser utilizadas como instrumentos de legitimação social – sugerindo pistas para a compreensão da dinâmica social.

As memórias de prestigiosa circulação no campo literário e intelectual, no entanto, quando tidas como fonte de investigação do campo científico, encontram resistência justamente por não tratarem fidedignamente das lembranças passadas, ou melhor, apresentar uma sequência sistemática da história. Os impasses da utilização da memória na condição de fonte de pesquisa geram uma necessidade constante de reafirmação da pertinência de sua utilização dentro do campo científico. Isso ocorre porque os campos de produção simbólica são permeados por conflituosas relações de poder e disputa pela legitimidade da produção. No caso do campo científico, as disputas concorrenciais colocam em jogo,

[...] o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1976, p. 88).

A luta pela legitimidade da utilização da memória como uma fonte de pesquisa encontrou somente no século XX, em seus momentos decisivos, o amparo e incentivo fundamental para a superação do fetichismo do documento. Isso ocorre quando Marc Bloch e Lucien Febvre, historiadores franceses, passam a incorporar métodos das

Ciências Sociais à História. (BURKE, 1997). Esses movimentos possibilitaram um alargamento do conceito de documento histórico, pois, além de “[...] contribuírem para o alargamento do conceito de fonte, desconstruíram a ideia de que a única forma de interpretar a realidade pelo historiador é através do documento escrito.” (FERREIRA, 2015, p. 26).

Essa discussão foi somente o ponto de partida, pois foi apenas na terceira geração da *Escola dos Annales* que a memória passa a ter admitida sua contribuição como uma forma legítima de construção do conhecimento histórico. Nesse cenário, destacam-se as contribuições de autores como Le Goff (1994) e Pierre Nora (1993). Nesse sentido, mostram-se indispensável à compreensão de características específicas da memória para a interpretação das fontes, como: o reconhecimento da coletividade da memória e a recorrente intersecção de memória social e individual; o movimento dialético entre lembrança e esquecimento; a compreensão de um fenômeno atual, apesar de sua historicidade.

Quando os referidos autores defenderam a necessidade do entendimento dos atributos específicos das fontes de memória, elas passaram a ser melhores compreendidas e foram timidamente incorporadas ao campo científico. O embasamento teórico nesses autores tem possibilitado uma maior visibilidade para a utilização desse tipo de fonte de pesquisa, não somente com pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem e História, mas também, e principalmente, em pesquisas com objetos históricos incursionados entre a Sociologia e História da Educação.

Esse crescimento é notório nas pesquisas regionais do programas de pós-graduação, conforme pode ser observado no Quadro 1, em que são listadas as produções acadêmicas que se utilizam da memória escrita, com obras memorialísticas, como fonte de pesquisa.

Quadro 1 - Pesquisas regionais com fontes memorialísticas.

Instituição	Autor	Título	Ano	Fontes/Autores
UFMS	Carla Villamanina Centeno	Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia matogrossense (1870-1950)	2007	Astúrio Monteiro de Lima dentre outros
UFGD	Mercolis Alexandre Ernandes	A construção da identidade douradense (1920-1990)	2009	Astúrio Monteiro de Lima
UFMS	Alice Felisberto da Silva	O processo educativo dos trabalhadores da erva-mate na obra do memorialista da fronteira - Hélio Serejo	2010	Hélio Serejo
UFGD	Lenita Maria Rodrigues Calado	Campo Grande e sua feira livre central; conhecendo a cidade através da feira.	2010	Revistas ARCA
UFMS	Adriana Espíndola Britez	A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)	2014	Giuka Martins, Oliva Enciso, Luiz Alexandre de Oliveira dentre outros
UFMS	Fernanda Ros Ortiz	A escola normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)	2014	Paulo Coelho Machado dentre outros
UFMS	Daniela Felisberto da Silva	Maria Constança Barros Machado: Um estudo das representações sociais sobre a professora e diretora do primeiro ginásio público campo-grandense	2015	Maria da Glória Sá Rosa, Luiz Alexandre de Oliveira dentre outros

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFMS e UFGD (2016).⁵

Organização: ANDRADE (2017).

Os trabalhos que se utilizaram de entrevistas e relatos orais como fonte de pesquisa não estão contemplados nessa listagem, pois, apesar de compreendermos que são pesquisas que se utilizam da memória com fonte de pesquisa e reconhecemos a

⁵ Disponíveis, respectivamente, em: < <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/52> e <http://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-historia/dissertacoes-defendida>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

importância de suas contribuições e a legitimidade da fonte dentro do campo científico, buscamos nesse momento identificar somente pesquisas que apresentam o cruzamento de campo literário e campo científico.

Notamos que tais fontes têm ganhado seus espaços, sobretudo quando tratamos de pesquisas empenhadas em perscrutar as representações sociais e construção da identidade de uma cidade, povo ou região. Não foram identificadas, no entanto, a utilização em pesquisas que se debruçam sob a dinâmica interna do campo intelectual ou mesmo de trajetórias intelectuais.

Assim, constatamos a necessidade de compreender como a historiografia da educação têm se apropriado das discussões a respeito do papel do ensino secundário na formação de agentes das elites intelectuais. Para isso, fizemos o exercício de busca nos portais eletrônicos do Scientific Electronic Library Online - Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a fim de levantar a produção de dissertações, teses e artigos científicos relacionados à área de Educação que se aproximassem do referido objeto. Esse exercício nos possibilitou estabelecer diálogos com outras pesquisas e com outros autores, conhecendo os diversos olhares teórico-metodológicos que podem ser lançados sobre um objeto comum.

Selecionamos um conjunto de descritores para a busca em ambos os portais. Os resultados fornecidos foram refinados a partir da leitura dos trabalhos. Essa seleção levou em consideração o objeto de pesquisa e o período de abrangência dos trabalhos, tendo em vista as grandes mudanças e transformações pelo qual passou o ensino secundário ao longo de século XX.

Ao pesquisar sobre formação das elites intelectuais, identificamos em vários trabalhos evidências de uma formação humanística do ensino secundário como parte integrante do processo de legitimação cultural das elites oligárquicas, ainda que a formação de uma elite intelectual não estivesse sendo colocada em discussão.

O Scielo compreende uma coleção de artigos de diversos periódicos *online*, oferecendo a possibilidade de consultar arquivos, nacionais ou de diversos países e idiomas, das mais variadas áreas do conhecimento científico, de forma integral. É, portanto, uma fonte para levantamento de dados de pesquisa na área da educação, com artigos completos disponíveis para download.

O objetivo no portal foi localizar pesquisas em Educação que voltassem para a formação intelectual de elites locais. Optamos por restringir a pesquisa para produções brasileiras tendo em vista a hipótese de uma importante participação do curso de ensino secundário brasileiro nesse processo de formação e legitimação das elites intelectuais.

Embora tenham crescido no campo da História da Educação pesquisas voltadas ao ensino secundário, a busca por trabalhos relacionados à formação das elites mostraram-se escassas, evidenciando uma lacuna para pesquisas com essa preocupação.

Quadro 2 - Descritores de busca na base digital Scielo

Descritores	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
“Formação” “elite intelectual”	5	2
“Formação” “ensino secundário”	8	1
“ensino secundário” “memória” “currículo”	0	0
“intelectualidade”	22	1
“ensino secundário” “intelectuais”	0	0
“mato grosso" "educação" "secundário"	29	1
“humanidades”	60	3

Fonte: Scielo (2016)

Organização: Andrade (2017).

Foi possível observar que os artigos selecionados, ao trabalharem com o ensino secundário, ainda que não tratassem especificamente sobre a formação das elites, apontaram características que evidenciam uma educação diferenciada, marcada pelo acesso de poucos e pela intencionalidade de internalização de características próprias da cultura considerada legítima.

As pesquisas selecionadas proporcionaram a identificação de um projeto político atrelado ao ensino secundário, o qual atendia aos ideais modernizantes da República. O ensino secundário configurou-se, então, como uma etapa de ensino indispensável para o alcance de uma condição de prestígio e intelectualidade da elite dirigente. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2014).

Tal como na base do Scielo realizamos uma busca semelhante na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. A base dispõe de mecanismos de buscas que permitem ao pesquisador realizar uma filtragem mais detalhada dos trabalhos armazenados no portal. Além disso, disponibiliza o *link* para acesso na íntegra às teses e dissertações.

Na busca realizada na referida base não foram utilizadas filtragem de delimitação de temporal de produção, para ampliar ao máximo os resultados de pesquisas que tivessem como objeto o papel do ensino secundário na formação das elites. Foram repetidos aqui os descritores e combinações utilizados na base anterior.

Quadro 3 - Descritores de busca na base digital BDTD

Descritores	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
“Formação” “elite intelectual”	3	0
“Formação” “ensino secundário”	48	2
“ensino secundário” “currículo”	21	1
“intelectualidade” “ensino secundário”	52	6
“humanidades”	68	1

Fonte: BDTD (2016)

Organização: Andrade (2017).

Identificamos, com o levantamento das teses e dissertações, pesquisas com maior similaridade com o nosso objeto. Dentre elas, destacamos a dissertação de

Carvalho (2007)⁶, na qual, apesar do enfoque à concepção de avaliação, a autora trabalha com a formação das elites, discutindo o papel do humanismo no ensino secundário.

Destacamos ainda a tese de doutorado produzida por Sartório (2010)⁷, que trabalha com a trajetória do anti-humanismo pragmatista⁸ na educação brasileira. Embora a autora trabalhe com os anos 1940-2008 - um período que mais amplo que o delimitado na nossa pesquisa – contribui significativamente para compreendermos os debates de cunho ideológico no cenário educacional das décadas de 1940 e 1950.

Em nenhuma das duas bases acessadas foram identificadas produções acadêmico-científicas que se utilizassem da memória como fonte de pesquisa. Em que pese nas referidas pesquisa a compreensão do ensino secundário e ds embates ideológicos ao campo educativo, tais pesquisas por terem outra proposta, trazem poucas contribuições para uma aproximação sobre os agentes, que é nossa intenção de investigação.

As fontes da pesquisa

Para a presente pesquisa, a memória se configura como a principal fonte, por ser utilizada como ponto de partida para a investigação. No entanto, compreendemos que a fonte não é absoluta e que a pesquisa não se esgota na memória. Sendo assim, consideramos indispensável o cruzamento de fontes⁹ como um importante fator de enriquecimento analítico e como uma estratégia para evitar a ilusão biográfica – o principal alerta de Bourdieu (1996) para a utilização desse tipo de fontes.

De acordo com o autor, as memórias são escritas de forma linear e contínua, logo não há unidade, linearidade ou estabilidade na história, como fazem parecer os relatos e narrativas orais, assim como a escrita autobiográfica. Por isso a necessidade de

⁶ Concepções de avaliação nos anos vinte e trinta: a educação brasileira e a formação das elites.

⁷ A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira: os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008).

⁸ A autora trabalha com as propostas de governo que entre as ideias pedagógicas humanistas e escolanovistas acabam por mesclar aspectos de ambos vertentes de pensamento pedagógico.

⁹ Além da memória, utilizamos leis, fotografias, jornais, revistas e documentos de colégios de ensino secundário como: atas, registros, pontos de provas, livros de matrícula, registro de inspeção, entre outros. Tais fontes complementaram as memórias e foram analisadas à luz do referencial teórico, como um apoio a construção histórica.

não tomar memória e história como sinônimos, e não tomar nenhuma das duas como verdade absoluta, isso porque

Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. Por história devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros, no qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto. (HALBWACHS, 2006, p. 78-79).

Tendo isso em vista, que o exercício realizado na presente pesquisa foi o de identificar o lugar social dessa memória, como forma de compreender a intencionalidade e as circunstâncias de sua produção, compreendendo que a memória é coletiva, pois se apoia sempre em um passado vivido e um passado aprendido. Assim, quando nos lançamos ao desafio de trabalhar com história e memória, para não cair na ilusão biográfica, valemo-nos do cruzamento de fontes e de uma análise sociológica destas.

Assim, utilizaremos a memória em duas dimensões: escrita e oral. No primeiro momento, com a análise de obras memorialísticas de autores que percorreram o campo intelectual. E, em um segundo momento, com uma ação complementar, por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas com os autores das obras selecionadas.

Para a presente pesquisa, tomamos obras da literatura regional, mais precisamente obras do gênero memorialístico, como nossas principais fontes de pesquisa. Foram escolhidas justamente por considerarmos e compreendemos estas como um dos principais produtos da intelectualidade dos agentes investigados.

Essas fontes escritas, memorialísticas, foram cruzadas com as fontes orais, também provenientes da memória. Tal exercício é feito a partir de incursão em uma tradição oral de pesquisa. Consideramos a pertinência da utilização desse tipo de fonte, amparados em Febvre (1949), o qual defende que

[...] a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das

flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1949, p. 4281, apud LE GOFF, 1994, p. 540).

A consolidação da história oral como metodologia de pesquisa deu-se de maneira gradativa nas décadas de 1980, ganhando espaço juntamente com a tecnologia que possibilitava a coleta de entrevista. A década marca ainda o reconhecimento de que fontes escritas podem ser tão subjetivas quanto às fontes orais, que ganharam mais espaço nas discussões, por meio da criação de grupos de pesquisas e estudos que fortaleceram sua utilização.

Para nós, a fonte oral representa a possibilidade de dar voz a esses agentes intelectuais a partir de uma contribuição detalhada de pormenores, ou seja, de uma unidade particular da história, que certamente não poderia ser encontrada em fontes documentais, que agregam maior credibilidade.

As narrativas, em pesquisas históricas, têm “[...] como ponto de partida e contraponto permanente o que as fontes já existentes dizem sobre o assunto” (ALBERTI, 2006, p. 174), e nos dão um alcance maior à trajetória escolar desses agentes. E, embora nos proporcione um contato maior com a subjetividade, a utilização das narrativas como metodologia de coleta e fonte de pesquisa deve-se justamente à necessidade de não tomar o indivíduo como algo isolado, mas sim compreendê-lo como parte de uma coletividade. De acordo com Ferro (2009), tais fontes não se configuram como

[...] ingênuas ou aleatórias, mas como resultados de experiência social, onde a subjetividade encontra sua potencialidade e sua forma de contribuição na valorização dos sujeitos e processos sociais, desenvolvidos e protagonizados em contextos específicos de formação e interação. (FERRO, 2009, p. 74).

Trata-se de uma análise feita no presente de fatos e acontecimentos passados. Apesar de exigirem iguais cuidados relativos às especificidades da memória, temos a precaução de relativizá-las tendo o momento de produção dessas fontes.

Concordamos com Galvão e Lopes (2010) quando argumentam que na pesquisa histórica existem limites e incertezas que não nos permitem reconstruir a historicidade de nosso objeto em sua totalidade. Apesar do rigor metodológico, sabemos, portanto, que essa incursão na história da educação possibilitada pelas fontes que dispusemos não nos permitirá uma reconstrução histórica a respeito da formação escolar dos agentes intelectuais. Os vestígios contribuirão para interpretações e aproximações, sem se esgotar em uma verdade absoluta.

Além da fonte memorialística e da memória oral, já apresentada aqui, utilizamos ainda de outras fontes que cruzadas com a memória nos permitem acesso a outros olhares identificando elementos que se complementam e se explicam.

Utilizamos fontes documentais, extraídas de acervos escolares que contém documentos como livros-ponto, registros escolares, livros de matrícula, atas de reuniões, calendários e agendas escolares. Pelo fato de ainda serem passíveis de acesso, e por estarem guardadas durante anos, tais fontes tem no imaginário uma confiabilidade maior do que as fontes orais e memorialísticas.

Há de se considerar que para tais fontes também há limites, e apesar de terem sobrevivido à ação do tempo, não podem ser consideradas como verdades absolutas sem o devido questionamento, o devido cruzamento de fontes. Uma das principais dificuldades relacionadas à utilização de um acervo documental está em encontrar uma série completa a respeito do objeto que estamos investigando. Isso porque o documento precisa ser contextualizado, para que as análises sejam realizadas *a posteriori*.

O documento, assim como a fonte memorialística e a fonte oral não são neutros. Eles carregam conjuntamente uma carga ideológica da pessoa/órgão que o produziu, com uma intencionalidade/propósito específica. Isso porque a importância das fontes varia de acordo com o nosso objeto e as perguntas que temos para responder a respeito deste. Por isso “[...] avaliar as possibilidades de uma fonte documental é buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa.” (BACELLAR, 2008, p.68).

Ainda encontramos limites e desafios no percurso da pesquisa, que são relativos ao manuseio, à organização, ao tratamento e ao acesso dessas fontes documentais. Por exemplo, os acervos escolares que foram investigados na presente pesquisa. Ao trabalhar com o ensino secundário no período de 1931-1961, encontramos apenas registros do ano de 1929, 1937, 1938, 1970 no Colégio Santa Teresa. A falta de continuidade dos acervos é um obstáculo enfrentado por muitos que se utilizam desse tipo de fonte.

A presença ou ausência de determinados documentos também são passíveis de interrogação. Cabe à problematização: Porque tais arquivos não foram guardados? Que informações eles contém?

Quando trabalhamos com os arquivos públicos a procura de documentos estaduais e municipais ainda há a preocupação em “[...] desvendar onde se encontram os papéis que podem lhe servir, muitas vezes ultrapassando obstáculos burocráticos e a falta de informação organizada”. (BACELLAR, 2008, p. 48). Muitas vezes, o documento existe, contribui para a pesquisa, mas não recebeu tratamento adequado para sua preservação, ou até mesmo não foi armazenado corretamente entre outras centenas de séries que possui o acervo.

Nesse sentido, a proliferação da informática constitui-se como um elemento profícuo para acesso de documentos principalmente advindos do poder legislativo. Com ferramentas de busca e armazenamento, a internet além de possibilitar a economia de tempo advindo do deslocamento; e de papel advindo de Xerox e impressões; preservam as fontes tornando-as acessíveis. Na presente pesquisa, são utilizadas as reformas do ensino de 1931 e 1942, os dois documentos redigidos pelos Pioneiros da Educação Nova, a lei de criação da CADES, e a lei de equivalência acessada eletronicamente.

Por fim, em uma menor escala, nos utilizamos ainda de fontes iconográficas, com sentido de enriquecimento informativo às análises. No entanto, não utilizamos apenas como ornamento, marketing ou entretenimento. As imagens são construídas social e historicamente. E por isso, consideramos que na dialética do observador as imagens visuais não devam ser vistas como simples ilustrações. As relações entre textos, palavras e imagens não são transparentes, fixas. (FISCHMAN, 2004)

Consideramos esse, um recurso poderoso das ações temporais e dos acontecimentos que dão acesso a uma “[...] a análise do impacto do tráfego no

planejamento urbano, tipos de parques de diversão perigosos [...] o visual e a mídia desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica.” (LOIZOS, 2004, p.137-139). As utilizamos por vezes, para nos referirmos aos prédios escolares, que ora imponentes e ora improvisados nos remetem às questões relativas à sua fotografia. Os prédios escolares, armazenados nos álbuns do IBGE, mostram as instituições escolares que representavam a modernidade recém-chegada à porção sul do Estado.

Estrutura da dissertação

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo I, é realizada uma contextualização das reformas do ensino secundário e seus embates curriculares, identificando as questões de fundo do cenário nacional em seus aspectos políticos e econômicos.

No capítulo II, o foco são os agentes intelectuais que cursaram o ensino secundário no sul de Mato Grosso, e aspectos da educação regional. Onde nos aproximamos do processo de implantação das instituições que se organizaram a fim de oferecer o ensino secundário nessa porção do estado.

E no terceiro e último capítulo volta-se a formação desses intelectuais que coloca em realce as práticas escolares, culturais e sociais, discutidas por meio das fontes de pesquisa e investigação, expressas, sobretudo, nas obras memorialísticas e nos narrativas orais de agentes do ensino secundário. Interpretados, portanto à luz do referencial teórico. Identificamos, assim, os aspectos e características da educação secundária que contribuíram para oferecer a esses agentes intelectuais a inserção social em situação de distinção dentro do campo.

Por fim, nas considerações finais trazemos algumas aproximações na tentativa de responder as questões que impulsionaram a realização da pesquisa. São enfatizados também nesse momento os desafios e dificuldades encontrados no decorrer da pesquisa. As análises são realizadas na expectativa de contribuir com o campo da educação a partir de uma perspectiva sociológica e histórica do momento delimitado, sem a tentativa de esgotar as possibilidades de investigação do objeto, mas suscitar novas questões no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO I

O ENSINO SECUNDÁRIO E A FORMAÇÃO DE AGENTES INTELECTUAIS

Neste capítulo discutimos os aspectos fundamentais do ensino secundário que o identificam como *locus* de formação de agentes intelectuais. Nesse sentido, pautamo-nos na necessidade de compreender o ensino secundário em seus diferentes momentos, uma vez que esse ramo de ensino se constitui como alvo de disputas políticas e ideológicas. Logo, tornou-se palco também de sucessivas reformas e embates curriculares, nas quais o que se colocava em pauta era justamente a definição e redefinição da função social do ensino. Questionamos: qual a finalidade desse ramo de ensino? Que tipo de aluno se pretendia formar? Qual o espaço social que aluno secundarista deveria ocupar após a conclusão do curso?

A partir da contribuição de autores da historiografia da educação compreendemos que as respostas a essas perguntas só podem ser aproximadas ou respondidas em um conjunto maior de análises. Isso porque as reformas ocorridas foram impulsionadas pelo contexto político e econômico de um momento histórico nitidamente conturbado, que se destaca pela fragilidade do sistema democrático. Com a finalidade de responder as questões suscitadas e situar o objeto de estudo dessa dissertação, organizamos o capítulo em dois tópicos de caráter conceitual.

No primeiro tópico: “A escola secundária e seus aspectos sociais: a formação das “elites” intelectuais” é discutida a noção de ensino secundário, seus principais aspectos organizacionais e características de uma formação de caráter humanístico. O exercício desse momento é o de compreender e elencar quais características desse ramo de ensino incide no campo intelectual.

O segundo tópico: “A Escola Nova e a crítica à educação humanista: movimento do ensino secundário brasileiro” busca abranger os avanços e retrocessos desse caráter humanístico no ensino secundário. Para tanto, pautamo-nos principalmente em seus

aspectos legais, dialogando com as reformas do ensino secundário, Constituições Federais, leis e decretos publicados no período. Somam-se a isso os documentos organizados pelo grupo de intelectuais que compuseram o movimento da Escola Nova no Brasil, responsáveis pelas principais críticas e tentativas de combate a educação de caráter humanístico.

1.1 A escola secundária e os aspectos sociais: a formação das “elites” intelectuais

Esse tópico tem o objetivo de compreender a noção de ensino secundário, bem como identificar sua relação com a formação das elites intelectuais brasileiras, evidenciada pelo caráter humanístico presente no ensino. Para isso, pautamo-nos também na tentativa de desenhar os caminhos do humanismo, até a sua chegada ao ensino secundário brasileiro e em nosso objeto de pesquisa.

Tratamos aqui do termo de **ensino secundário**, apesar de esse ramo possuir uma nomenclatura polissêmica, caracterizada pela falta de continuidade da política educacional brasileira. Essa é uma tendência que persegue toda a república e, embora algumas mudanças tenham sido realizadas realmente para atender as necessidades da sociedade, outras, no entanto, foram instituídas somente “[...] para indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente o problema será resolvido.” (SAVIANI, 2014, p. 35).

Durante a primeira metade do século XX, o ensino secundário constituiu-se como o signo de modernização da sociedade brasileira. Tornou-se uma etapa do ensino alvo de jogos de interesses por meio das classes dirigentes, marcada por sucessivas mudanças organizacionais promovidas por um grande conjunto de reformas educacionais.

Em que pese essa dinamicidade do ensino secundário, durante todo o período estudado (1931-1961), este significou “[...] a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, ou que se superpõe à educação primária ou elementar; seria a educação do adolescente, como a educação primária é a da criança.” (SILVA, 1969, p. 19). Ou seja, foi pensado para ser um nível de ensino intermediário, a fim de preparar a juventude para o ingresso no ensino superior. No entanto, significou mais do que apenas

um nível intermediário de estudos. Para uns, o ensino secundário representou o nível mais alto do ensino, e para outros, um nível inalcançável.

Isso porque tanto o acesso quanto a permanência estiveram intimamente ligados à questão de classe. Era um curso que não casava com as necessidades dos estudantes de classe menos favorecida, em primeiro lugar por não proporcionar retorno imediato com a inserção do aluno no mercado de trabalho e a geração de capital econômico. Em segundo lugar, porque esse nível de ensino implicava o investimento econômico em taxas, mensalidades e uniformes da escola secundária; a aprovação em um **exame de admissão** concorrido e seletivo que implicava a compra de livros específicos, matrícula em cursos preparatórios e até mesmo contratação de professores particulares.

Embora os exames de admissão tivessem sido introduzidos no cenário educacional no ano de 1870, como forma de ingresso ao Colégio Pedro II¹⁰ por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, tornou-se obrigatório para ingresso no ensino secundário nas escolas de ensino secundário em todo o país apenas no ano de 1931, com a Reforma de Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Perdurou oficialmente como uma a principal exigência para ingresso no ensino secundário até o ano de 1971, quando foi promulgada a Lei nº 5691/1971.

A Reforma Francisco Campos¹¹ normatizou a admissão no ensino secundário, detalhando todas as condições necessárias para o ingresso, como: idade máxima e mínima; período de inscrição; apresentação de atestado de vacina e sanidade mental; e realização de um exame que comprovasse uma satisfatória educação primária.

Oliveira (2014) chama atenção para a variedade de exercícios aplicados durante o processo de seleção aos quais os alunos eram submetidos: ditado, redação, cálculo, problemas práticos para solução, vocabulário e análise léxica. Além disso, eram realizadas provas sobre os rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais (BRASIL, Decreto nº 19.890/31).

O quadro descrito acima se configura como uma forma específica de dominação, em que a escola, imersa em uma sociedade desigual, tornava a educação

¹⁰ No Brasil, até 1931 não havia legislação que organizasse esse ramo de ensino a nível nacional. As instituições funcionavam as sombras do Colégio Pedro II, que havia recebido a denominação de Gymnasio Nacional, desde o ano de 1890. Assim, as Reformas de ensino ocorriam a partir das necessidades institucionais do Colégio Pedro II, situado na capital federal, o Rio de Janeiro. Por tanto, as demais instituições se oficializavam a partir da equiparação ao referido colégio.

¹¹ A referida reforma será trabalhada mais detalhadamente no tópico a seguir.

elemento reprodutor do que era determinado pelas camadas favorecidas. Essa relação pode ser compreendida a partir do conceito de violência simbólica, que “[...] é exercida por agentes dominantes ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo no campo.” (GONÇALVES, 2011, p. 6). Na escola secundária, compunha ainda o quadro de violência simbólica o nível de exigência das provas, que claramente favorecia os alunos oriundos famílias economicamente e culturalmente favorecidas em detrimento dos alunos oriundos das classes populares, com conteúdos que se distanciavam da realidade social de muitos candidatos.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2012, p. 53).

Tais elementos denotam um curso socialmente seletivo, realmente pensado para os mais favorecidos, pois oferecia uma formação fundamentada em estudos desinteressados que expressavam a **distinção cultural** da elite que se encaminhava para cursos superiores. (SOUZA, 2008).

A partir de uma análise embasada na teoria de Pierre Bourdieu, destacamos que a relação estabelecida com a cultura legítima, tanto de consumo quanto de produção, é parte de uma “[...] expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social.” (BOURDIEU, 2007, p. 56). De acordo com o autor a posição ocupada na estrutura social não se sustenta apenas em uma propriedade, mas sim em um conjunto de propriedades. (BOURDIEU, 2007).

Embora a posse do capital econômico seja imprescindível por proporcionar condições materiais de subsistência, o mesmo não define uma posição rígida ou estática na sociedade. Isso porque a posição na estrutura social só pode ser compreendida por um conjunto de relações simbólicas que os agentes estabelecem com as demais frente ao todo social.

Dentre esse conjunto de relações simbólicas, destacamos, aqui, a cultura, “[...] porque o ‘espaço social’ para Bourdieu é um espaço de lutas, por isso a importância das estruturas simbólicas (como a cultura) como exercício da legitimação de um grupo sobre os outros.” (CUNHA, 2007, p. 504). Entendemos, então, que a cultura se

configura como um elemento de dominação, podendo ser utilizada como moeda de compra e troca, de negociação entre elementos como uma boa posição social, uma boa rede de sociabilidade, dentre outros. A posse dessa cultura legítima é o que a teoria bourdieusiana compreende como a noção de capital cultural.

Evidencia-se, nesse sentido, uma diferenciação a respeito do volume e da estrutura desse capital, analisada, sobretudo, a partir da relação que um agente estabelece com a música, com arte, com a literatura ou a pintura, no interior de domínios legítimos; ou mesmo em domínios livres, como a estética associada ao gosto em relação ao vestuário, comida ou mobiliário. (BOURDIEU, 2007).

A aquisição do capital cultural, segundo Bourdieu (2012), é efetivada inicialmente de duas formas: na instituição familiar ou na instituição escolar. Primeiramente,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2012, p. 42).

E, em segundo lugar, à instituição escolar caberia a função de ampliação, aquisição e institucionalização desse capital, dada a partir da emissão do título escolar/diploma.

De acordo com a análise de Bourdieu (2005), o sistema escolar cumpre também a função de legitimação e perpetuação da ordem social, com um mecanismo de transmissão de poder e privilégio. Essa foi uma das principais funções de que se ocupou a instituição escolar no ensino secundário no período da pesquisa. E, para isso, seu currículo esteve assentado na manutenção da alta cultura, na tentativa de conciliação entre estudos literários e científicos, prevalecendo à ênfase sobre o primeiro.

Assim, Souza (2008) destaca que a sobreposição dos estudos literários sob o científico expressava a possibilidade de formar uma nova elite cultural e política no país devido ao seu valor formativo. A conciliação com os estudos científicos, por outro lado, também se tornava indispensável, pois aliava no bojo do currículo tradição e modernidade.

Se, por um lado as ciências representavam a expressão da cultura moderna, por outro lado a formação literária era vista como traço de uma educação distintiva, aquela que se aproximava da “alta cultura” oferecendo aos estudantes referenciais comuns de identificação social dentro e fora do país. (SOUZA, 2008, p. 133).

O currículo com ênfase nas humanidades, portanto, culmina de uma longa tradição dos primeiros colégios europeus, com um currículo estruturado a partir do movimento do Humanismo.

Jayme de Abreu (1955), no entanto, ao realizar um diagnóstico do ensino secundário, infere que na verdade o humanismo que predominou no campo educacional brasileiro, foi basicamente um humanismo beletrista, pautado de inspiração clássica que não atendia suas multiformas. A formação do “humano” pautou-se tão somente na linguística e literatura, com o ensino de línguas clássicas e modernas que tinham como forma de avaliação composições literárias. Isso porque o conceito do humanismo não se restringe somente a uma imposição cultural, mas anuncia um

[...] um esforço para elevar a dignidade do espírito humano e valorizá-lo, e que, ligando a cultura antiga à cultura moderna, tende à universalidade e, em consequência, no plano de educação, à formação do homem todo inteiro, mas o homem como tal e não sob uma de suas formas ou de seus papéis particulares. (PENNA, 2010, p. 90)

O Humanismo foi um movimento intelectual que ganhou força e reconhecimento histórico juntamente com o Renascimento na Europa, entre os séculos XIV e XV. Esse movimento propunha uma volta para a cultura clássica, grega e romana. Por esse motivo, costuma-se identificar os clássicos da filosofia grega como precursores do pensamento humanístico.

Embora não tenha havido a intencionalidade de dar organicidade a um movimento, os clássicos da cultura grega estão na base do pensamento humanístico, por pensarem questões relativas à formação do homem, não como ser subjetivo, mas na sua validade universal e formativa. “A obra de arte que eles ansiaram produzir foi o homem.” (NOGARE, 1981, p. 26). Uma formação integral da natureza humana em toda sua complexidade – compreendendo aquilo que conhecemos como humanismo clássico.

Assim, no século XIX inicia-se um período de maior reivindicação por uma escola única que pudesse satisfazer as necessidades da nova sociedade e trouxesse o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem - são esses os pressupostos da teoria de John Dewey (2002), que ficou conhecido como Escola Nova. O autor atenta-se para as mudanças presentes na sociedade, que repercutiram na aplicação prática dos conhecimentos científicos em grandes invenções fabris. Isso porque, produção doméstica e comunitária foi substituída pelo sistema de produção fabril, desencadeando uma crescente urbanização e o deslocamento das fronteiras políticas. (DEWEY, 2002)

A principal crítica da nova da Escola Nova ao modelo educacional vigente era de que a educação que estava sendo oferecida não instrumentalizava os alunos para ganhar a vida - **fazer e executar** – portanto não gerava um indivíduo autônomo, de acordo com o que a revolução social necessitava.

O movimento considerava a educação, com enfoque em disciplinas humanísticas, desigual e restrita, preocupada em

[...] fazer apelo apenas ao lado intelectual das nossas naturezas, ao nosso desejo de aprender, de acumular informação e de dominar os símbolos do saber; e não aos nossos impulsos e tendências para fazer, para executar, para criar, para produzir, seja com um fim utilitário ou artístico. (DEWEY, 2002, p. 33).

Nesse sentido o principal desperdício da educação seria não considerar o conhecimento da criança adquirido fora da escola, pela vivência cotidiana. O principal motivo de os alunos saírem da escola ao adquirirem os rudimentos básicos do saber é porque “[...] a criança [seria] incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola.” (DEWEY, 2002, p. 67). Assim, a proposta de educação de Dewey parte da vivência cotidiana do aluno, dos interesses e curiosidades do mesmo e da instrumentalidade e objetivo da educação para seu desenvolvimento na sociedade.

As discussões em torno da Escola Nova não ficaram restritas aos Estados Unidos, mas tiveram grande repercussão na educação brasileira, principalmente na primeira metade do século XX, dando início a um debate sobre a seleção cultural da escola secundária.

Essas “[...] disputas em torno do currículo colocaram em questão a legitimidade da cultura humanista predominante em confronto com a educação científica cada vez mais valorizada.” (SOUZA, 2009, p. 73). Constituiu a base das reformas e projetos educacionais ocorridos no período. Embora os estudos clássicos estivessem na linha de frente dos ataques ao conteúdo curricular do ensino secundário, todo o ensino das humanidades fora repensado.

Fernando de Azevedo, um dos maiores expoentes do campo intelectual na defesa do humanismo e imbuído de um desejo renovador defende uma educação calcado em um humanismo científico, indispensável para o avanço científico da humanidade.

Repensar o ensino humanístico dando-o uma nova faceta, a fim de torná-lo mais acessível a outras frações das classes menos favorecidas, não foi o suficiente para oferecer aos jovens igualdades de oportunidades. Por fim, uma maior parcela dessas classes ingressou no ensino secundário devido às mudanças ocorridas da estrutura social, e embora fosse gradualmente perdendo o caráter elitista de escola para a classe dominante, permaneceu “[...] imbuída desse espírito em suas formas e funções” (ABREU, 1955, p.30), chegando a ser considerada por Jayme Abreu uma escola “restrita em finalidade e pobre em conteúdo.”

1.2 A Escola Nova e a crítica à educação humanista: movimento do ensino secundário brasileiro

O presente tópico tem como principal objetivo perceber e identificar o que está implícito na política educacional, expressa em leis, projetos e programas no período de 1931 a 1961, no que tange às influências das perspectivas humanistas e da Escola Nova.

Procuramos compreender como o movimento da Escola Nova viabilizou as frequentes transformações do ensino secundário nesse período, tendo em vista se tratar de um movimento que teve como principal bandeira de luta uma reformulação do ensino calcada na crítica à pedagogia tradicional de caráter humanístico.

Os pilares da Escola Nova foram difundidos principalmente por Dewey (2002)¹², um intelectual estadunidense que reivindicou uma escola única que pudesse satisfazer as

¹² Houve também outros colaboradores do movimento escolanovista que se destacam no campo educacional os quais podemos destacar: Sanderson, Reddie, Maria Montessori, Claparède, Ovide Decroly entre outros.

necessidades de uma nova sociedade – criada, sobretudo, no contexto da Revolução Industrial – e trazendo, ao mesmo tempo, o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem.

No caso brasileiro, o movimento apresentou o diferencial de ter seus intelectuais diretamente ligados ao Estado, influenciando sobremaneira a política educacional do período estudado. Buscamos, então, compreender a trajetória do movimento, identificando seus diferentes momentos, bem como a dimensão de sua influência na política educacional.

De acordo com Saviani (2007), a história do pensamento pedagógico no Brasil pode ser organizado em três períodos, destacados no quadro a seguir.

Quadro 4. Movimento da Escola Nova no Brasil

(1932-1946)	Equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a pedagogia nova
(1947-1961)	Predominância da Pedagogia Nova
(1961-1969)	Crise da Pedagogia Nova e articulação da Pedagogia tecnicista

Fonte: Saviani (2007)

Organização: Andrade (2017).

A política educacional, no entanto, apontava para a resistência da educação humanística no primeiro momento. E em um segundo momento, para um declínio da educação humanística e um fortalecimento do escolanovismo, que rapidamente começou a perder espaço para o tecnicismo. No entanto, essa divisão temporal não possa ser realizada com precisão por não possuírem fronteiras fixas, isso porque consideramos que a política educacional nem sempre alcança, assim como desejado, as práticas educacionais, que se realizam em diferentes regiões de modo particular.

Nesse tópico, voltado à política educacional do período, procuramos responder aos seguintes questionamentos: como se expressaram nesse período as leis, projetos e programas? Em que contexto elas se inserem? Que tipo de agente as reformas educacionais pretendiam formar? Quem foram os legisladores e intelectuais que atuaram em tais reformas? Que influências receberam?

Assim, organizamos o tópico em outros dois subtópicos. O primeiro para tratar do período, compreendido entre 1931 a 1942, que abarcam as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, como marco legal indispensável para a compreensão da política educacional do período. O segundo subtópico, de igual forma, foi organizado para tratar do período de 1942-1961, e as discussões em torno da publicação da LDB.

Antes de nos ater a esses dois períodos específicos, entendemos a necessidade de realizar uma breve retomada do contexto histórico que impulsionou o movimento da Escola Nova, bem como a apresentação de um panorama do cenário educacional, a fim de facilitar a compreensão dessas estratégias de resistência do humanismo e de avanço da Escola Nova. Pois

[...] foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizante do processo de industrialização e urbanização. (SAVIANI, 2007, p. 193).

A Escola Nova no Brasil, como movimento educacional, ganhou seus seguidores no início do século XX, adentrou a política educacional por meio do consumo de jovens intelectuais à literatura estrangeira. Seus ideais foram difundidos de maneira pontual a partir da década de 1920, associado diretamente a um pensamento liberal. (NAGLE, 2011).

Uma organização mais efetiva desses intelectuais no campo educacional ocorreu na década de 1930 culminando na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no ano de 1932. Com uma incisiva crítica ao caráter humanístico da escola tradicional, o movimento denunciava uma educação elitista e ‘inorganizada’¹³, presente no cenário educacional brasileiro.

¹³ Termo utilizado para fazer alusão ao fato de que o “[...] o ensino existente até então, o qual de modo geral, nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existiam eram sistemas estaduais sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação. Foi esse aliás, um dos pontos visados nos ataques do chamado movimento renovador.” (ROMANELLI, 1996, p. 131).

Apesar da inovação do modelo de educação que estava sendo reivindicado, este se pautou na transformação da educação tendo como base a Psicologia Experimental, que iam ao encontro da expansão do sistema capitalista¹⁴.

Ao acompanhar o movimento do capital no Brasil, a Escola Nova insere-se em um conjunto de tantas outras transformações econômicas, sociais e políticas. E, por isso, é entendido não como um movimento isolado, com uma ingênua influencia de autores internacionais, mas como um movimento de reivindicações necessárias para atender às novas demandas sociais.

A década de 1920, em que floresceram os ideais escolanovistas, também foi marcada por mudanças no campo econômico e político, e por uma transição demográfica que nos auxilia a compreender a dinâmica social do período. De acordo com Souza (2012, p. 45),

Desde o início do século XX até o início da década de 1930, o Brasil vive a primeira fase de transição demográfica apresentando as seguintes características: subindustrialização, mão de obra abundante, porém desqualificada, o que se refletia em baixos salários, altas taxas de natalidade e mortalidade e baixo crescimento vegetativo.

Um conjunto de mudanças que, de acordo com Prado Júnior (2006), tornam-se mais evidentes após a I Guerra Mundial (1914-1918), com o aumento das indústrias de base, instalações de filiais de empresas estrangeiras, em decorrência da dificuldade de importar produtos no mercado externo.

Conseqüentemente, esse quadro de transição demográfica, associado ao crescimento do setor industrial e ao número de imigrantes europeus, gerou um processo de urbanização e formação de uma classe operária. Nesse contexto, com sucessivas tentativas de equilibrar a balança comercial, com os déficits públicos e gastos indiscriminados para salvar a economia, geraram

[...] uma elevação geral dos preços e encarecimento da vida que não acompanhados no mesmo ritmo pelos salários e outros rendimentos fixos, a acumulação capitalista se faz efetivamente à custa de um

¹⁴ A psicologia experimental, tida como sinônimo de modernidade, utilizava-se inovadores processos de avaliação e seleção selecionando os agentes “mais capazes”, tendo suas aptidões complementadas e favorecidas pelo sistema educacional, independentemente de sua posição social. Assim ao indivíduos pertencentes às elites seriam os elaboradores e difusores de uma nova mentalidade, fundamentada no princípio de modernização e progresso, tão caro à nascente burguesia industrial.

empobrecimento relativo da massa da população, sobretudo de suas classes trabalhadoras, e um acréscimo de exploração do trabalho. (PRADO JÚNIOR, 2006, p. 265).

A transição demográfica, o fortalecimento do setor industrial e a exploração da classe operária, associavam-se ainda a um quadro de insatisfação ao modelo de relações políticas baseadas na hegemonia das grandes propriedades agrárias.

Vigorou nesse período a “política do café-com-leite”, o termo que faz alusão à economia de base dos estados de Minas Gerais e São Paulo, uma crítica ao envolvimento das oligarquias mineiras e paulistas no controle sucessório do governo. Uma política que denotava o atraso das relações capitalistas, tendo em vista que tais estados geriam um processo eleitoral marcado pelas relações de coronelismo¹⁵.

Assim, concordamos com Fausto (1997) que, apesar de o Brasil ter emergido como fruto do avanço das relações capitalistas no ocidente, ainda na década de 1920 possuía um sistema econômico de assimetria com “relações semifeudais”, devido a um exercício de poder associado à posse de terra e à produção de produtos agrícolas, em que se destacava o café.

Em consonância a essa concentração de poder, com uma política econômica externa de cunho liberal, o setor industrial brasileiro da época caracterizou-se “[...] pela dependência do setor agrário-exportador, pela insignificância dos ramos básicos, pela baixa capitalização e pelo grau incipiente de concentração.” (FAUSTO, 1997, p. 37). Uma política econômica que colocava o país em situação de dependência e vulnerabilidade econômica em relação aos centros dominantes, demonstrando sua posição periférica dentro do capitalismo, uma vez que tinha sua economia interna utilizada como mola propulsora para o desenvolvimento dos demais países.

O quadro de insatisfação social sucintamente descrito culmina na Revolução de 1930 que,

[...] cria condições para o desenvolvimento do *Estado Burguês*, com um sistema que engloba instituições políticas e econômicas, bem como valores sociais e culturais de tipo propriamente burguês. Enquanto manifestação e agente das rupturas estruturais internas e externas, a Revolução implicou na derrota (não se trata propriamente

¹⁵ Termo utilizado para adjetivar as relações políticas que sofrem influencia de coronéis, ou seja, grandes proprietários rurais com comportamento despótico, que forçavam um sistema de obrigações e favores, confundindo suas atribuições de caráter público e privado.

de liquidação) do *Estado oligárquico*. (IANNI, 1996, p. 25, grifo do autor).

A Revolução é tida como o marco que põe o fim da chamada Primeira República e a negação da ordem social oligárquica vigente até então. E, de acordo com Souza (2008), embora a revolução estivesse embasada em interesses heterogêneos, tanto a classe média crescente, quanto a classe operária, partidos dissidentes e as elites civis, reivindicavam a “republicanização da república”.

Com o apoio da Igreja e das Forças Armadas, em três de novembro de 1930, Getúlio Vargas liderou o golpe de Estado que depôs o presidente Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes – candidato que havia sido indicado pela oligarquia paulista – eleito ao cargo de presidente da república.

Getúlio Vargas assumiu a presidência em 1930, em um Governo Provisório (1930-1934) com uma nova política de governo e reestruturação do aparelho estatal. A partir de então, adotou uma política nacional desenvolvimentista, com condenação explícita ao liberalismo econômico e voltada ao fortalecimento do mercado interno. Nesse contexto, de acordo com Ianni (1997) destaca-se ainda a ascensão de novas classes ao campo político-econômico, que colocavam em pauta a necessidade de investimento em indústria siderúrgica.

Diante da quantidade de problemas, tanto estruturais quanto conjunturais, a serem solucionados, foram criados pelo governo órgãos federais para “[...] estabelecer condições de infra-estrutura administrativa para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos em que se fundamentava o novo regime.” (ROMANELLI, 1997, p. 131). Uma série de ministérios e programas sistematizaram a análise de problemas e organizaram as possíveis soluções que aparelhassem a estrutura política e administrativa.

Nesse primeiro momento do governo de Getúlio, para a educação o principal passo se deu pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, já no ano de 1930, que proporcionou uma “[...] maior intervenção do governo federal no ensino e maior centralização, permitindo que a educação servisse de forma mais sistemática aos propósitos do Estado autoritário.” (SOUZA, 2008, p. 147). Esse ministério foi criado para adequar a educação a uma nova dinâmica social e atender a demanda do setor industrial que vinha se fortalecendo.

Assim, o campo educacional sofreu uma estruturação e a função social da escola passou a ser questionada em detrimento dos novos rumos tomados pelo capitalismo. Reestruturação com a finalidade de mudar o quadro educacional, que até meados da década de 1920 era regida em consonância ao modelo oligárquico supramencionado.

Essa reestruturação foi marcada principalmente pelos embates entre dois principais grupos existentes no campo educacional. De um lado, o grupo dos escolanovistas considerados a camada pretendente; e, de outro lado, o grupo católico, que possuía a hegemonia educacional até então, considerados a camada dominante, devido à tradição adquirida por meio do apoio do governo.

Essa educação disponível até então se caracterizava majoritariamente pelos altos padrões de exigência escolar e tinha como finalidade a legitimação das elites oligárquicas. Conforme apontam os estudos de Saviani (2007), esta era regida pelos princípios pedagógicos que constituíam uma pedagogia tradicional, impregnada da visão católica, que se caracterizava pela simplicidade, análise e progressividade; formalismo; memorização; autoridade; emulação e intuição.

Apesar de a ebulição no campo educacional ter se dado na década de 1930, ela não ocorreu de uma hora para outra. A hegemonia da igreja católica no campo educacional, com a predominância da pedagogia tradicional, começava a ser questionada já em 1924, quando foi criada a Associação Brasileira de Educação – ABE, a qual promoveu debates e discussões sobre questões pedagógicas. A associação era composta por

Médicos, engenheiros, juristas, professores, escritores, jornalistas – diferentes intelectuais integraram o movimento de renovação educacional, alguns com passagem por Escolas Normais. Eles também se filiavam a distintos movimentos políticos-ideológicos: havia liberais, democratas, católicos, esquerdistas. (VEIGA, 2005, p. 254).

Destacava-se, então, por ser “[...] capaz de congrega todas as pessoas de várias tendências, em torno da bandeira da educação”. (SAVIANI, 2007, p. 177). Apesar da circulação de intelectuais de grupos heterogêneos, a criação da associação facilitou a difusão das ideias pedagógicas escolanovistas. Integrou intelectuais adeptos do movimento que transitavam no campo educacional, divulgando e defendendo a Escola

Nova que até então se apresentava de forma tímida e desorganizada e encabeçando algumas reformas estaduais.

De acordo com Miceli (1979), nesse período os jovens acadêmicos egressos eram contratados pelos governos estaduais compostos por dirigentes oligárquicos como tentativa de modernização do sistema de instituições educacionais. São exemplos dessa política de contratação a atuação de Lourenço Filho, Francisco Campos, Mario Casassanta, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Carneiro Leão¹⁶.

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, as ideias pedagógicas da Escola Nova ganharam representatividade em âmbito nacional. Francisco Campos, intelectual mineiro ligado ao movimento escolanovista em 1930, é nomeado ao cargo de ministro.

Nesse mesmo contexto, a reforma de 1931 objetivava a organização da educação e com a finalidade de “[...] criar um ensino mais adequado à ‘modernização’ do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das ‘elites’” (MORAES, 1992, p.133) compreendida em uma série de seis decretos, que levam o nome de **Reforma Francisco Campos** – a qual reformou o ensino comercial, o ensino secundário e o ensino superior, e criou o Conselho Nacional de Educação.

A reforma tornou-se importante principalmente por ser a primeira iniciativa de atingir e organizar a estrutura do ensino nacionalmente, em diversos níveis e modalidades. Isso porque, no período republicano somente estabeleciam critérios de equiparação ao Colégio Pedro II, tornando-o um modelo a ser seguido, sem ações de fiscalização ou intervenção que se davam somente em âmbito estadual, sem articulação com a esfera nacional.

Dessa forma, as bases ideológicas da Reforma Francisco Campo, tendo como enfoque a reforma do ensino secundário, serão analisadas e identificadas no tópico seguinte. Procuramos compará-las aos ideais difundidos pela Escola Nova e com a Reforma de 1942, a fim de compreender em que medida elas conseguiram superar ou reforçar a educação humanística.

¹⁶ Atuaram nas reformas estaduais de instrução pública respectivamente nos estados do Ceará, Minas Gerais, Bahia, Distrito Federal e Pernambuco. (MICELI, 1979).

1.2.1 Os intelectuais da educação e as lutas ideológicas em torno do movimento da Escola Nova: em foco as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema

Tendo em vista o contexto histórico apresentado no tópico anterior, bem como as necessidades que foram geradas naquele contexto social, nesse tópico procuramos compreender qual o agente social que as reformas educacionais do período procuraram formar, a saber: Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Capanema (1942).

O período analisado compreende foi de efervescência política no campo educacional, que mobilizou uma grande quantidade de intelectuais da educação em torno da organização e remodelação do ensino.

Assim, como já ressaltado, as transformações ocorridas na década de 1920 e 1930 não se deram somente no campo educacional, uma vez que foram reflexo de uma nova organização política e econômica sofrida pelo país. De acordo com Sérgio Miceli (1979), para solucionar os problemas que se erguiam aos montes os intelectuais do campo educacional foram os únicos convocados pela elite burocrática, estabelecendo com o governo uma relação de ajuda mútua.

Ao mesmo tempo em que contribuía para o aparelhamento do Estado, legitimavam sua posição no campo intelectual, ampliando também a sua rede de relações sociais, ocupavam

[...] postos de cúpula, através dos quais podiam fazer valer seus pontos de vista no encaminhamento das reformas em curso, ou então, operando na qualidade de porta-vozes oficiais junto aos espaços de negociação que lidavam com as principais questões em pendência com os demais grupos de interesse fora do âmbito do Estado, prestaram serviços relevantes à ordenação jurídico-institucional e à sustentação do pacto de forças então vigente. (MICELI, 1979, p. 165).

Portanto, para compreendermos as questões de fundo presente nas reformas educacionais do período, faz-se necessário a aproximação de seus idealizadores, a fim de perceber e compreender as questões ideológicas que sustentam a reforma.

Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dores do Indaiá, MG, em novembro de 1891 e faleceu em Belo Horizonte, MG, em 1968.

Descendente de famílias tradicionais de Minas, cujos poder político tem suas raízes no Brasil Império, ainda muito jovem iniciou sua vida política, ocupando inúmeros cargos políticos, tais como: Deputado Estadual em 1917; Deputado Federal em 1921; Secretário da Educação de Minas Gerais, em 1927; Secretário do Interior de Minas Gerais, em 1930; Ministro da Educação e da Saúde, em 1931; Consultor-Geral da República; Ministro Interino da Justiça, em 1932; Secretário de Educação da Prefeitura do então Distrito Federal, em 1936. (BORGES, 2002, p. 1).

Francisco Campos já detinha uma tradição política e, como representante do movimento escolanovista ligado simultaneamente ao grupo católico, foi o responsável pela reforma da instrução pública no estado de Minas Gerais, em 1928. A reforma estadual sob a responsabilidade de Francisco Campos mobilizou energias para enfrentar os problemas do ensino primário e da Escola Normal, a fim de suprir as demandas sociais do contexto mineiro. A reforma encabeçada por ele, nos moldes do escolonovismo foi tomada como instrumento de reconstrução social que intencionava a formação de pessoas racionais, capazes de respeitar os direitos inalienáveis de cada um, a fim de sustentar uma sociedade harmoniosa cuja base seria a igualdade de direitos. A grande função da escola era tida então como uma forma de adaptar os alunos para viverem de maneira adequada em uma nova sociedade.

Como primeiro ministro da educação, sua principal contribuição para o presente estudo se pauta no Decreto nº. 19890/31, que reforma o ensino secundário. Com a finalidade de modernizar o ensino, a reforma realizada nesse nível de ensino se destaca porque “[...] deu organicidade à cultura escolar do ensino secundário.” (DALLABRIDA, 2009, p. 187), uma vez que uma série de medidas foram fixadas e normatizadas. Como por exemplo, podemos destacar:

- A oficialização do exame de admissão: em que foi regulamentada a composição da banca; o período específico para inscrição e para a realização da banca; os conteúdos para o exame; as modalidades de avaliação e documentação necessária para a inscrição. De acordo com o documento

Art.22º. 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, 1931).

- Divisão em dois ciclos: um **elementar**, com duração de 5 (cinco) anos e caráter educativo, destinado à inserção dos jovens em diferentes áreas profissionais; e outro **complementar**, com duração de 2 (dois) anos, destinado a uma parcela mais restrita de jovens, de caráter especializado, que preparava os jovens para o ingresso no ensino superior. O ciclo complementar foi dividido em três grandes áreas do conhecimento, permitindo a opção do aluno pelos cursos: jurídico; medicina, farmácia e odontologia; ou engenharia e arquitetura.
- Instituiu outras medidas como: a seriação do currículo com maior equilíbrio entre as disciplinas clássicas e científicas; frequência mínima obrigatória; além de um rígido sistema de inspeção dos estabelecimentos e avaliação docente.

Apesar do avanço na organização do ensino, a reforma não apresentou significativas alterações nas concepções de ensino-aprendizagem. Isso pode ser notado, por exemplo, no conceito engessado de avaliação prescrito na reforma que ainda utilizou a prova como instrumento de comprovação e verificação do aprendizado do aluno.

Como podemos observar no texto da reforma: “Art.34º: “Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuição de nota, que será graduada de zero a dez” (BRASIL, 1931). Nesse sentido, embora houvesse uma tentativa de apresentar inovações advindas do pensamento escolanovista utilizando trabalhos práticos, não se conseguiu romper com a atribuição de nota baseada em escala numérica.

De mesmo modo, quando consideramos os espaços escolares como ambientes educativos, a reforma timidamente faz menção a matérias de laboratório, no entanto, sem identificar essas disciplinas, ou mesmo versar sobre carga horária.

A reforma ainda prescreve um regime de inspeção rigoroso, que delimita a ação dos inspetores:

Art. 55° O inspetor remeterá mensalmente ao Departamento Nacional do Ensino, em duas vias datilografadas, um relatório minucioso e de caráter confidencial, a respeito dos trabalhos de cada século e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do distrito.

§1° Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino. (BRASIL, 1931).

Os frequentes relatórios emitidos pelos inspetores, advindos do regime de fiscalização, rígido e detalhado que eram submetidos ao DNE, conseqüentemente evidenciam a autorregulação que permeou o período.

Com “avanços e retrocessos”, a reforma buscou “[...] produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.” (DALLBRIDA, 2009, p. 187). Isso porque tentava articular os ideais liberais de industrialização e democracia ao nacionalismo, progresso e autoritarismo estatal da política de governo de Getúlio Vargas.

Com isso há de se considerar o fato de

No jogo da articulação racional da irracionalidade das massas, Campos vai privilegiar o papel do líder carismático como centro da integração política, como sustentáculo da formação do totalitarismo. O regime político próprio às massas é o regime da ditadura, do apelo, e não o da escolha. (BOMENY, 1984, p. 146).

A atuação de Francisco Campos no ministério sofreu uma série de críticas de intelectuais ligados a ABE, tanto dos conservadores de tradição católica quanto dos renovadores. A reforma educacional evidenciava um posicionamento político que a ia ao encontro de um governo ditatorial.

Para os escolanovistas, a reforma esteve associada à manutenção de um sistema de ensino conservador, baseada em uma concepção ideológica autoritária, haja vista que não foi capaz de romper com uma estrutura altamente elitista do ensino.

Isso porque a referida reforma oficializava os exames de admissão, reforçava uma concepção liberal aristocrática e não estabelecia articulação entre o ensino

secundário e o ensino primário ou com os demais ramos do ensino médio. Embora tivesse sido reduzida a quantidade de disciplinas de humanidades e aumentado as disciplinas de caráter científico, a reforma não conseguiu promover todas as rupturas almejadas pelo movimento escolanovista. Notavam-se somente algumas negações e adequações que geraram contradições no bojo da reforma.

Contradição esta que se expressou em um dos principais pontos de cisão entre os dois grupos dentro da ABE: a laicidade do ensino. A reforma promoveu a oficialização da disciplina de ensino religioso no currículo da escola secundária, mesmo sobre forte pressão do movimento dos renovadores, que se fundamentava na defesa de uma escola **única, laica, gratuita e para todos**.

Do outro lado, para a ala conservadora da ABE ligada à Igreja, os princípios defendidos pelos renovadores colocavam em cheque o monopólio das instituições católicas que já estava consolidado no campo educacional desde a Primeira República. (ROMANELLI, 1997). Desse modo, os intelectuais católicos

[...] constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir o avanço das ideias novas, disputando palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas a hegemonia no campo educacional no Brasil a partir dos anos 1930. (SAVIANI, 2007, p. 181).

Embora o movimento da escola nova estivesse em consonância com os interesses das classes médias, que reivindicavam acesso ao ensino secundário, a Igreja Católica ainda se constituía como uma instituição de peso nas decisões políticas, econômicas e principalmente educacionais

Era fundamental assegurar as condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica dirigida para a industrialização. Contudo, os debates ideológicos ocorridos no período de 1930-1937, entre católicos, liberais e governistas, evidenciam que não havia consenso quanto a qual proposta adotar. Em comum, defendiam que a educação era fator fundamental para a construção de um “novo” Brasil, mas numa lógica de preservação das relações sociais vigentes e de sua dinâmica e organização. Então, no fundo, nenhum dos projetos questionava a ordem social capitalista vigente. (ZOTTI, 2006, p. 2).

Desse modo, a reforma de 1931 marcou uma contraditória aliança que buscou intermediar os conflitos existentes entre a pedagogia tradicional e a pedagogia da Escola Nova, revelando um substancial poder de resistência da pedagogia tradicional de caráter humanístico no cenário educacional.

A publicação do Decreto n. 19.890/31 provocou a reação de intelectuais do movimento renovador, já no ano de 1931, tornando-se pauta das discussões e conferências promovidas pela ABE. A insatisfação advinda da reforma gerou como resultado da V Conferência Nacional de Educação a encomenda de um documento que organizasse a proposta de ensino defendida pelos escolanovistas e consubstanciasse as discussões ocorridas em ocasião da referida Conferência.

Fernando de Azevedo foi o intelectual incumbido de organizar o supranencionado documento, devido ao seu envolvimento no Ministério da Educação e reconhecimento no campo educacional. O mineiro, nascido em São Gonçalo de Sapucaí, em 1894, graduou-se pela Faculdade de Direito em São Paulo. Construiu sua carreira, porém, na área de educação, ao lecionar Latim e Psicologia no curso secundário, tendo atuado até mesmo como professor de Sociologia Educacional no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo. Embora estivesse inserido no campo educativo, foi somente na condição de jornalista, com a escrita de críticas literárias à educação paulista, que ele legitimou sua posição no campo educacional, o que possibilitou a aquisição do título de **“Especialista em educação”**.

O título adquirido por meio da conversão de capital cultural institucionalizado em capital simbólico proporcionou seu reconhecimento no campo educacional e inserção no campo político. Como membro da ABE e chefe do gabinete do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, foi convidado a organizar o documento do movimento de renovação do sistema educativo. Com a ajuda de seus colegas de profissão Lourenço Filho¹⁷ e Anísio Teixeira¹⁸, ele selecionou educadores e intelectuais que já vinham transitando no campo educacional e difundindo os pressupostos pedagógicos do movimento escolanovista – compondo o total de 26 signatários responsáveis por subscrever o documento.

O Manifesto foi direcionado à população e ao governo, um documento com o qual “[...] procurava-se consolidar [...] a imagem de um grupo coeso, unido sob um código comum, inscrito na perspectiva escolanovista e informado por um mesmo ideal qual seja o empenho na construção de uma nação democrática.” (XAVIER, 2012, p. 9-10). Foi escrito a partir da contextualização e da crítica em relação à dinâmica social do período, partindo-se do diagnóstico não somente de uma educação inorganizada, mas também de uma sociedade desorganizada, dispersa, por apresentar diferentes níveis de cultura. (MANIFESTO..., 1932).

De acordo com a introdução do documento, escrita por Fernando de Azevedo, os problemas organizacionais pelo qual a sociedade passava deviam-se à falta da criação de um aparelho de cultura responsável por instrumentalizar as novas gerações a enfrentar e resolver os problemas gerados pela “[...] intervenção da ciência na direção

¹⁷ Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897, em Porto Ferreira (SP). Realizou estudos primários em Porto Ferreira e em Santa Rita de Passa Quatro. Em 1910, matriculou-se no Ginásio de Campinas, curso que interrompeu para se inscrever na Escola Normal Primária de Pirassununga (1912). Concluído o curso da Escola Normal (1914) se inseriu no campo educacional transferindo-se para São Paulo, onde estudou na Escola Normal Secundária (Praça da República) e obteve novo diploma de professor. A partir de 1920 iniciou, propriamente, sua vida profissional também no campo político, a serviço da psicologia e da educação. Organizou o ensino público do Ceará, onde criou um laboratório de psicologia (1920); organizou a Biblioteca de Educação, Editora Melhoramentos (a partir de 1926), reorganizou o ensino normal e o ensino profissional de São Paulo e criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (1931); integrado no movimento escolanovista, escreveu um livro básico para se compreender o movimento (Introdução ao Estudo da Escola Nova, 1930) e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros; organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946); fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944).

¹⁸ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900, filho de Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Após sólida formação adquirida no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e no Colégio Antonio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em 1929. Casou-se, em 1932, com Emília Telles Ferreira, com quem teve quatro filhos. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1971. (NUNES, 1999).

dos negócios públicos, entregues até então ao instinto dos povos e ao capricho dos governos.” (MANIFESTO..., 1932, p. 17). O aparelho de cultura expresso na instituição escolar receberia a responsabilidade de reconstrução social, uma vez que a educação tradicional oferecida até então não cumpria esse papel.

Coloca-se em evidência, então, a necessidade de uma educação baseada no culto à ciência experimental e ao empirismo, que seria responsável por adaptar o homem a essa nova sociedade, proporcionando a ela um progresso mecânico industrial. Enfatizava-se, por conseguinte, a desaprovação da educação de cunho humanístico, responsável pela formação de sujeitos sem espírito crítico, sem rigor científico, uma educação baseada na imprecisão. Nesse sentido, houve um enfoque especial ao ensino secundário “[...] de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional.” (MANIFESTO..., 1932, p.20). Segundo o documento, a educação fundamentada no humanismo era antiquada e, portanto, incompatível a realidade nacional.

Desse modo, a luta ideológica dos Pioneiros da Educação esteve mesclada de interesses políticos e econômicos, que reivindicou para as classes baixas e médias a educação escolar, configurada até então como privilégio da elite. Nisto, colocava-se a defesa de uma educação pública; uma escola única (ou seja, para todos); laica; gratuita; obrigatória e sob os princípios da coeducação (MANIFESTO..., 1932).

Como forma de eliminar a dualidade, a estratificação social do ensino e a falta de harmonia entre os diferentes níveis de ensino, o manifesto propunha que a articulação em um sistema de ensino seria a solução para o elitismo da escola secundária, por exemplo, fazendo com ela deixasse de ser

[...] a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. (MANIFESTO..., 1932, p. 52).

Assim, o manifesto colocava a escola secundária como o ponto nevrálgico da questão educacional. Ao criticar uma escola pensada pela e para a burguesia, o movimento reivindicava uma interpenetração de classes sociais. Como movimento construído sob as bases liberais, apesar de haver uma crítica à estrutura do ensino, não

sugeria à educação a finalidade de transformação, mas de adaptação social. Dessa maneira, os Pioneiros preconizam uma escola secundária

[...] unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os três ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (MANIFESTO..., 1932, p. 55).

Apesar de uma reestruturação organizacional, o movimento procurava romper efetivamente com a divisão entre educação manual e profissional, ampliou o acesso e deslocou a divisão para o segundo ciclo do ensino secundário. Embora buscassem utilizar a educação para eliminar as raízes das desigualdades, as reformas sugeridas apenas amenizavam os efeitos da desigualdade educacional brasileiro.

Como ganho do Manifesto, no entanto, iniciou-se a superação da concepção de educação. Com uma prática pedagógica que colocava o aluno como centro do processo educativo, respeitando sua personalidade, desenvolvida a partir de seus interesses e necessidades – a proposta ainda assim conseguiu manter seu caráter moderno e inovador para aquele momento histórico. Promoveu avanços em relação ao modelo de educação até então vigente, uma vez que,

O que distingue da escola tradicional a escola nova é [...] a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas.” (MANIFESTO..., 1932, p. 50).

Assentados na Psicologia Experimental propuseram uma educação voltada às necessidades das crianças, que abrangeu inclusive a adequação dos móveis e aparelhamento escolar, a fim de possibilitar às crianças atividades de experimentação e observação. Nesse sentido, colocou-se a necessidade de tirar proveito de outros espaços

educativos que não somente as salas de aula. Evidenciou-se, então, que a utilização de museus, laboratórios e bibliotecas poderiam de igual forma, proporcionar situações de aprendizagem.

Propuseram um ensino com base na escola ativa, sob o princípio da autoaprendizagem. Tendo em vista o preparo dos educandos para o mundo social, objetivaram possibilitar aos alunos vivenciar, dentro da escola, uma sociedade em miniatura, com dinâmicas em grupos e com uma organização voltada para o trabalho.

Em desaprovação à última reforma que havia sido instaurada em âmbito educacional, o documento ainda argumentou em defesa da descentralização de ensino, autonomia das unidades educacionais e participação democrática da família e comunidade em articulação com a escola.

O documento, em mais de um ponto, emperrou em proposições contraditórias, uma vez que se utilizou de princípios heterogêneos. Não deixou de romper com a ideologia liberal, que dá sustento ao capitalismo, mas confiou de maneira essencialmente otimista que a adoção das propostas seria a chave para uma educação salvacionista. Apesar de o projeto apresentado pelos signatários do documento conter uma proposta atraente para resolver os problemas de âmbito educacional, sofreu alguns impasses para sua efetivação; houve muita aceitação, mas pouca adesão às propostas.

Em primeiro lugar, destaca-se a resistência pautada pelo grupo católico, que ainda agregava em torno de si o apoio do governo e o respeito e tradição das elites oligárquicas brasileiras. Após a publicação do Manifesto, os intelectuais católicos romperam definitivamente com a ABE, a fim de gerenciar suas instituições em bases e princípios filosóficos propriamente católicos. Tiveram como a principal bandeira de luta o combate a laicidade do ensino. Investiram então, em uma associação própria, com a intenção de promover uma formação adequada para seus líderes e professores. (SAVIANI, 2007).

A segunda dificuldade encontrada foi expressa em um governo de tendência centralizadora, que tinha necessidade de expandir o ensino como uma estratégia de fortificação nacional e controle social, mas que se via sem verbas orçamentárias para adequar as novas instituições aos onerosos moldes escolanovistas.

Além disso, apoiamo-nos em Brito (2006, p. 12) com o propósito de constatar que os debates corridos nas décadas de 1920 e 1930 pautavam-se em exigências pouco

concretas. Como resultado de duas décadas, alcançaram uma substancial expansão do ensino, que pouco avançou no quesito organização interna e tampouco em romper com a formação humanística pensada para as classes dirigentes.

Em que pese às resistências e críticas ao documento redigido pelos “Pioneiros da Educação Nova”, o mesmo logrou êxito com algumas conquistas, sobretudo na Constituição Federal de 1934, ocorrida no Governo Constitucional de Getúlio Vargas, marcado por uma eleição indireta ao cargo de presidente da República. A Constituição Federal promulgada em julho de 1934 coloca a educação como direito de todos e ainda garante a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Entre católicos e escolanovistas, a constituição coloca a religião como uma disciplina facultativa, com a responsabilidade de “[...] favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.” (BRASIL, 1934). A Constituição, embora possa ser considerada uma vitória do movimento renovador, constituiu-se em uma vitória efêmera, haja vista que em três anos foi promulgada uma nova constituição.

Ainda que nem a Constituição e nem a Reforma Francisco Campos tivessem colocado como obrigatória a disciplina **Educação Moral e Cívica**, seus conteúdos compuseram a disciplina de **Canto Orfeônico**, a qual se caracterizou pela promoção da excelência do orgulho nacional e formação patriótica (VEIGA, 2005). Acrescentava-se a isso uma política de governo de cunho nacionalista, que difundia, principalmente nos meios de comunicação, a necessidade da criação de uma raça nacional, forte, trabalhadora e unida.

Destacamos este como um fato que se configura como um importante elemento constituinte da cultura escolar do ensino secundário, marcada nesses anos pelo nacionalismo de Vargas. Veiga (2005, p. 265) acrescenta ainda outros elementos que compuseram essa cultura escolar na disciplina de “[...] canto orfeônico, clubes patrióticos, festas e paradas cívicas, hasteamento de bandeira, participação dos escolares nos grandes eventos de comemoração de datas históricas e também no ensino de história”. Nesse contexto, surgiram também movimentos culturais e artísticos fortemente impregnados por esse sentimento nacionalista. Ianni (1996) destaca que este

foi um momento histórico em que todos os setores identificavam soluções de tipo nacionalista para resolverem os problemas da sociedade como um todo.

O sentimento nacionalista impresso na Constituição de 1934 permaneceu na Constituição de 1937, já em um período chamado Estado Novo, período do governo de Getúlio Vargas que se estende até 1945. O documento foi escrito por Francisco Campos, ficou conhecida e criticada por ser uma constituição orientada sobre bases fascistas.

Apesar de recente a constiuição não teve longa duração, em 1937, outro documento foi redigido concentrando o poder nas mãos do presidente, que passou a governar praticamente sozinho. O Senado foi extinto, sendo que, no art. nº 73 da Constituição de 1937, o presidente foi colocado como autoridade suprema do Estado, com funções de dirigir a política interna e externa, promover e orientar a política legislativa de acordo com o interesse nacional.

Em relação à educação, a Constituição de 1937 não promoveu muitas mudanças. Vinculou a educação a valores cívicos e econômicos, facultada a livre iniciativa. Colocou a responsabilidade da educação, sobretudo, nas mãos da família, com ação complementar do Estado, a fim de suprir as lacunas da educação particular. Instituiu a obrigatoriedade e gratuidade apenas para o ensino primário; e condicionou esta apenas aos menos favorecidos. (BRASIL, 1937).

O principal ponto a ser destacado nessa constituição foi a oficialização do ensino profissional para as classes menos favorecidas, medida que recebeu elogios principalmente de integrantes do movimento da Escola Nova, por tratar-se de medidas democratizantes para a educação. No entanto, Romanelli (1996) ressalta que tal constituição não promoveu avanços que rompessem com a desigualdade educacional, apenas materializou uma maneira de dar continuidade a esta, uma vez que instituiu sob uma base legal a discriminação social, com um ensino específico para os pobres.

1.2.2 A política educacional do ensino secundário e as lutas ideológicas em torno da criação da primeira LBD: o golpe final ao humanismo (1947-1961)

O segundo período de análise temporal a que se propõe essa de pesquisa de Mestrado, compreende os anos de 1947 a 1961. De acordo com Prado (2008), se no começo, no início do século, a palavra chave era progresso, na segunda metade esta é

mudada para desenvolvimento, e sob essa perspectiva pautaram-se as políticas educacionais do período.

Diferentemente do período anterior que esteve fundamentado quase que inteiramente sob uma perspectiva político-econômica, este segundo período enfrentou uma pluralidade ideológica entre seus governantes, o que dificultou a concatenação ideológica das políticas.

O período se finda sob a égide de uma política desenvolvimentista, e com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961. Observa-se, com a publicação da LDB, o enfraquecimento quase que completo do caráter humanístico do ensino secundário na legislação oficial.

Assim, a lei contribuiu para algumas rupturas que a Escola Nova vinha reivindicando desde o primeiro Manifesto, mas que não haviam sido devidamente efetivadas nem na Reforma Francisco Campos nem na Reforma Capanema. Dessa forma, foi sendo descaracterizado gradualmente o ensino secundário como o reduto das elites oligárquicas, que tinha nessa etapa de ensino a ferramenta de legitimação de sua posição social.

Esse período iniciou-se sob outra perspectiva do quadro político e econômico, com a abertura de um processo de redemocratização da política brasileira e a eleição do presidente Dutra (1946-1951). Este estruturou seu governo em “[...] um programa de desmantelamento de quase tudo o que estivesse identificado como a ditadura do Estado Novo e a figura de Vargas.” (IANNI, 1998, p. 85). De modo que o principal traço de distinção do seu governo deu-se pela adoção de um liberalismo econômico, anti-intervencionista e internacionalizante.

Logo, no ano de 1946, o presidente Dutra promulgou uma nova Constituição Federal, que se opunha ao caráter ditatorial e centralizador da Constituição de 1937, mas muito se assemelhava à Constituição de 1934. Colocava sob a União a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e ainda estruturava um ensino descentralizado, em que a União passaria a atuar com caráter supletivo a estados e municípios.

Junto com a nova Constituição, o presidente Dutra também apresentou um novo ministro para o Ministério de Educação e Saúde, Clemente Mariani¹⁹, que logo no ano de 1948 instituiu uma comissão em torno da criação do projeto da LDB sob a liderança de Lourenço Filho. (SAVIANI, 2007). Até gerar um produto final, com a elaboração da referida lei, houve muitas discussões entre políticos e intelectuais envolvidos no projeto.

Os debates giraram em torno de diferentes interpretações sobre a Constituição Federal de 1946, da questão da organização da educação em sistemas de ensino, centralização ou descentralização do ensino, laicidade, entre outros. Tais questões foram colocadas em pauta mais de uma vez, durante os 13 anos que transcorreram entre a elaboração e votação do projeto, e tiveram como um dos maiores impasses as mudanças de posicionamento político dos sucessivos governos.

Já no anteprojeto da lei, a educação técnico-científica era colocada como questão fundamental para romper com o caráter elitista do currículo organizado pela reforma de Gustavo Capanema. Nesse período, o ensino secundário foi sendo expandido com pequenas adequações, ações voltadas à ampliação do número de estabelecimentos e elevação do número de matrículas no ensino secundário, em busca da democratização e readequação do ensino para atender as necessidades econômicas do país. Em suma, foram programas e campanhas que se mostraram como uma forma de “preparar o terreno” para a recepção da publicação da LDB de 1961.

Quando Getúlio Vargas (1951-1954) iniciou seu segundo período governamental “[...] a sociedade brasileira já se encontrava diferenciada, devido ao crescimento industrial e a expansão do setor terciário e rápido crescimento dos centros urbanos dominantes.” (IANNI, 1996, p. 120). Esse crescimento desencadeou uma série de

¹⁹ Clemente Mariani Bittencourt nasceu em Salvador (BA) no dia 28 de setembro de 1900, filho do desembargador Pedro Ribeiro de Araújo Bittencourt e de Ana Clemente Mariani Bittencourt. Bacharelou-se em dezembro de 1920 e iniciou em 1921 sua carreira de advogado. Ainda em 1921, paralelamente à advocacia, começou a atuar como jornalista, tendo sido redator e mais tarde redator-chefe do *Diário da Bahia*. Em 1924 foi eleito deputado estadual pelo distrito de São Francisco. [Dedicou-se a área do direito, até que] Em 1942 tornou-se diretor do Banco Comercial da Bahia e do Banco da Bahia, cuja presidência assumiu dois anos depois, reestruturando-o e dinamizando sobretudo o setor de câmbio. Em dezembro de 1946 [assumiu] a pasta da Educação e Saúde Pública do governo Dutra. Além dos encargos ministeriais, participou das articulações políticas para a escolha dos candidatos à sucessão de Dutra, durante o ano eleitoral de 1950. Em maio de 1950 renunciou ao ministério para se candidatar ao Senado pela Bahia. Reassumindo seu mandato na Câmara dos Deputados em julho, foi substituído na pasta da Educação e Saúde por Pedro Calmon. Realizado o pleito em outubro, Vargas saiu vitorioso para a presidência e Mariani foi derrotado nas eleições para o Senado. Concluiu seu mandato em janeiro de 1951 e deixou a Câmara dos Deputados.

problemas, em decorrência da política de desenvolvimento econômico destinada a garantir a prosperidade do setor privado nacional e estrangeiro.

Dentre esses problemas, Ianni (1996, p. 121-122) destaca:

[...] a inflação, o desequilíbrio na balança de pagamentos, a necessidade de importar máquinas e equipamentos, a insuficiência de energia e transportes, insuficiência de oferta de gêneros alimentícios para as populações dos centros urbanos em rápida expansão, e etc.

Tais problemas tentavam ser controlados pelo governo Dutra sem sucesso, mas foram herdados do governo de Vargas.

O processo de industrialização proporcionou também o fortalecimento das classes médias e da burguesia industrial. Nessa conjuntura, sobressaiu o interesse de ambas pelo debate acerca do desenvolvimento em bases nacional, emancipação econômica e assim, conseqüentemente, o interesse pelo lugar ocupado pela instituição educacional nesse processo.

Nesse sentido, uma das ações de maior destaque do MEC no período foi à criação pela Diretoria de Ensino Secundário, no mesmo ano, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, por meio do Decreto nº 34.638. A diretoria constituiu-se como um dos órgãos da Administração Especial submetido ao MEC, cuja responsabilidade era dividida nas seguintes seções de caráter técnico e administrativo: “Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar; Seção de Pessoal Docente e Administrativo; Seção de Fiscalização da Vida Escolar; Seção de Orientação e assistência; Seção de Inspeção; Serviço Auxiliar.” (BRASIL, 1946) e a CADES.

A atuação da CADES, por sua vez, proporcionou para organizar o quadro de expansão acelerada do ensino secundário. Seu principal objetivo esteve pautado no fornecimento de “[...] instalações adequadas para atender a esse crescimento forçando uma ampliação pelo poder público dos recursos financeiros para tal empreendimento.” (NUNES, 2000, p. 49). Este objetivo foi profícuo, sobretudo, para amenizar as disparidades regionais entre os estabelecimentos de interior e os estabelecimentos dos grandes centros, pois, enquanto os grandes centros possuíam instituições com tradição de 30, 40, 50 anos de atuação no ensino secundário, em algumas regiões interioranas as

instituições mais antigas haviam sido criado na década de 1930 e 1950, e passavam ainda por processo de implantação, organização e consolidação institucional.

De acordo com Masson (1993), a atuação da CADES passou diferentes momentos de atuação desde sua criação até o momento de seu desaparecimento, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5. Trajetória da atuação da CADES

(1953–1957)	Criação e organização
(1957–1963)	Consolidação e expansão
(1963-1964)	Tentativa de renovação da orientação pedagógica
(1964-1968)	Declínio e desaparecimento

Fonte: Masson (1993)

Organização: Andrade (2017).

Observamos, assim, que no período compreendido pela pesquisa, a atuação da CADES (1953-1963) foi de extrema importância, principalmente por ter contribuído para o fortalecimento da Pedagogia Nova e readequação da função social do ensino, uma vez que esteve empenhada em

[...] promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio; elaborar e promover e elaboração de material didático, especialmente áudio-visual, para as escolas secundárias; estudar e adotar providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático; organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas, para dar assistência a estabelecimentos distantes dos grandes centros; elaborar e aplicar provas objetivas para avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1953, n.p.).

Além da tentativa de normatizar a prática pedagógica em moldes modernos, a campanha ainda precisou capacitar os profissionais, frente à necessidade de aperfeiçoamento do corpo de professores, pois, ainda que Constituição de 1946 previsse a obrigatoriedade de concurso público para atuar como docente, o processo de expansão

do ensino secundário gerava uma dificuldade de ampliação do corpo de profissionais para atuar nas salas de aula.

Essa atuação da CADES para a capacitação do corpo docente tonava-se ainda mais imprescindível para as regiões interioranas, cujo corpo docente constituía-se de profissionais liberais, funcionários do exército ou de profissionais formados nas grandes capitais. Para tanto, a campanha traçou algumas estratégias para respaldar o processo de expansão, dentre elas destacam-se as atribuições ligadas ao corpo docente:

[...] promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário; conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro; colaborar com os estabelecimentos de ensino secundário, em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes a assistência de técnicos remunerados pela Campanha; [...] elaborar e promover e elaboração de material didático, especialmente áudio-visual, para as escolas secundárias; (BRASIL, 1953, n.p.).

A CADES foi se impondo como uma importante instância de formação de professores, à luz dos ideais da época, possibilitando aperfeiçoamento e discussões que se adequavam ao discurso modernizante e desenvolvimentista que se instaurou no cenário brasileiro a partir da década de 1950.

Além disso, ocorreu o fortalecimento da pedagogia escolanovista e desse discurso, juntamente com a CADES, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos²⁰, que atuou como colaboradora da organização do ensino secundário com publicações cujos principais temas eram a qualidade de ensino.

[...] pautados na crença de que havia “novos imperativos culturais” a ser cumpridos para o alinhamento do país ao mundo desenvolvido, defenderam que a escola brasileira deveria ser substantivamente reformada, a fim de que o ensino secundário se tornasse mais ativo, mais prático e mais popular, de forma a desprestigiar

²⁰ A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi criada pelo INEP no ano de 1944. O INEP foi criado por meio do Decreto-Lei nº 580 de 30 de julho de 1938. O professor Lourenço Filho foi o intelectual nomeado e escolhido para o cargo de diretor-geral, coube ao INEP "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". (BRASIL, 1938).

progressivamente um tipo de educação voltada para a “elite condutora”. (BRAGINI; BONTEMPI JUNIOR, 2012, p. 242).

Segundo Saviani (2007), dentre os artigos publicados pela revista, há uma clara predominância de aspectos psicopedagógicos: psicologia infantil, diagnóstico psicológico, orientação e seleção docente, história da educação entre outros. Artigos imbricados pelas propostas inovadoras que tiveram como base a pedagogia escolanovista. Embora não fossem inexistentes, escassearam-se publicações em defesa da concepção humanista tradicional.

Destaca-se, no campo intelectual, a atuação de Anísio Teixeira e a defesa da reconstrução do ideal democrático da escola pública, como tentativa de superar o anacronismo institucional, tanto da estrutura escolar quanto do currículo. Tutelava pela necessidade não somente por uma educação nos moldes técnicos e científicos, mas também cobrava da escola que esta fosse uma instituição com a “[...] função de formar uma nova consciência nacional capaz de integrar o indivíduo ao modo de vida democrático.” (XAVIER, 2012, p. 220). Dessa maneira, é trazida novamente à escola uma responsabilidade cultural.

Fernando de Azevedo também se colocava na linha de frente pela remodelação do ensino, sem deixar de defender o humanismo. Não o humanismo ligado à pedagogia tradicional e às humanidades da cultura clássica e renascentista, porém o humanismo entendido como expressão de uma cultura universal. Sendo assim, Fernando de Azevedo ressaltava a necessidade de um humanismo que promovesse a articulação entre Ciências e Letras. Essa discussão foi tratada especialmente em sua obra “Na batalha do humanismo e outras conferências”, publicada no ano de 1952.

Juntos, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros intelectuais ligados ao campo educacional, passaram a combater a inutilidade curricular da escola secundária, associada principalmente com as disciplinas das línguas clássicas – Latim e Francês e outras julgadas desnecessárias para a expansão e democratização do ensino, dentre as quais Souza (2008) destaca: Canto Orfeônico, trabalhos manuais, Desenho e Ciências Sociais.

Tais discussões foram colocadas de forma ainda mais evidente com o redirecionamento brasileiro ao setor industrial. Apesar da crise na política e na economia brasileira, que não haviam sido solucionadas nos anos anteriores, o processo

de industrialização e o discurso de modernidade e desenvolvimentismo pelo qual passou a década de 1950 intensificaram-se ainda mais a partir desse período.

Conforme a análise de Ianni (1996), o processo de industrialização passou a se orientar pelas condições pré-existentes, e não mais pelo estrangulamento do setor externo, como vinha ocorrendo nos anos anteriores. A partir das possibilidades criadas nos anos anteriores, Kubitschek organizou um programa baseado nas relações de interdependência e complementaridade consubstanciadas no Programa de Metas.

O programa, considerado pretensioso, tinha como principal objetivo desenvolver o Brasil “50 anos em 5”. Foram estabelecidas 31 metas, divididas entre 5 setores (Setor da energia, Setores do transporte, Setores da alimentação, Setor da indústria de base, Setor da educação). Embora os setores não tivessem recebido a mesma atenção e investimento, observa-se a articulação do discurso desenvolvimentista também ao setor da educação.

Dentre as 31 metas, somente a trigésima meta se destinou à educação, e tinha como finalidade a “[...] intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da Educação para o Desenvolvimento”. (DE FARO; SILVA, 2002, p. 84). Observa-se, no entanto, que ainda que a ênfase fosse para o pessoal técnico, o que imperou foi necessidade de ajustar a educação ao desenvolvimento esperado pelo período, sobressaindo-se a tentativa de rompimento com sua seletividade do ensino.

Com base nos dizeres do presidente referentes ao Plano Nacional de Desenvolvimento, a formação das elites seria parte do processo de formação social, que passaria a ser realizada primordialmente em outra instância, no ensino superior. Separar-se, então, educação das massas e educação das elites que, de acordo com Juscelino Kubitschek, implicaria a

[...] suscitação acelerada de uma inteligência numerosa e de **alto padrão de cultura** e objetividade, constituída de homens aptos a dirigir e criar, dentro das atividades econômicas de administração e de política, deve constituir motivo de um esforço planejado, que oriente nossa juventude para o campo das atividades de maior importância e para as profissões de que mais necessitamos (OLIVEIRA, 1955, p. 41, grifo nosso).

Reforçava-se, assim, o discurso da urgência de oferecer para as classes trabalhadoras um sistema de educação que não tivesse como teto o curso primário, e um

secundário que não tivesse como objetivo a socialização de conhecimentos clássicos inoperáveis nos setores em desenvolvimento. Colocava-se na educação, então, a responsabilidade sobre a superação do atraso e estado de subdesenvolvimento da nação brasileira.

Ainda com a intensão de amenizar as desigualdades referente ao caráter elitista do curso secundário, a Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953, promoveu a equivalência dos cursos de ensino secundário, possibilitando um maior democratização do ensino, quando tratamos de acesso.

Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído:

- o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;
- o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente;
- um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos. (BRASIL, 1953).

A lei ainda estabelece que,

[...] proceder aos estudos necessários para estabelecer geral regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio a fim de possibilitar maior liberdade de movimento de um para outro ramo desse ensino e de facilitar a continuação de seus estudos em grau superior. (BRASIL, 1953).

Dessa forma, a lei ampliou o acesso ao ciclo clássico e científico, tornando-se uma oportunidade para os alunos egressos dos cursos técnicos, comercial, normal. Superou de modo legal a dualidade do ensino brasileiro, uma vez que viabilizou inclusive a inscrição nos processos seletivos vestibulares

Assim, os alunos de classes menos favorecida economicamente passaram a competir de juntamente com os alunos do seletivo curso secundário nos exames vestibulares para ingresso no ensino superior. Embora, não tenhamos adentrado investigado detalhadamente as políticas de acesso e permanência no ensino superior, a fim de compreender o alcance efetivo da lei aos estudantes menos favorecidos economicamente, consideramos que a mesma fortaleceu ainda mais as discussões relativas a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Básicas.

No ano de 1959, o jornalista e deputado federal Carlos Lacerda propôs um substitutivo ao projeto de LDB, já em curso. Colocava-se em discussão novamente, entre publicistas²¹ e privatistas, as questões do financiamento da educação. “O deputado acusava o Estado de monopolizar a educação. Como “[...] as escolas particulares sempre existiram no Brasil, ele, na verdade, referia-se à aplicação das verbas públicas, que deveriam destinar-se, também, às instituições privadas de ensino.” (COUTINHO, 2006, p. 2). Em reação ao substitutivo proposto por Carlos Lacerda, os intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova novamente organizaram-se em defesa da escola pública e de sua democratização, uma vez que o documento do deputado favorecia as instituições privadas.

Novamente, os debates em torno da educação foram levados para campo intelectual aos “educadores profissionais” de forma sistematizada, resultando na compilação de um documento que pudesse ser utilizado como diagnóstico para reelaborar as bases educacionais nacionalmente. A responsabilidade da publicação do documento novamente foi delegada a Fernando de Azevedo.

Com a colaboração de 189 signatários, Fernando de Azevedo procurou resgatar o ideário liberal presente no documento de 1932. Além de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, destacam-se alguns nomes hoje conhecidos: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso e Darci Ribeiro.

O objetivo da iniciativa “[...] era buscar a ação unificada dos educadores brasileiros e para isso já havia até proposto a criação de uma outra associação que os congregasse e os impelisse à defesa unificada das questões educacionais” (CARVALHO, 2008, p. 1). Assim, a pretensão era de colocar um fim no período de hibernação de mais de uma década do projeto em construção acerca da LDB.

De acordo com os pioneiros, as circunstâncias do momento pediam um novo projeto que, no entanto, foi sustentado pelos mesmos princípios liberais que regeram o primeiro documento. Embora eles considerassem o documento de 1932 um documento atual, e não negassem os princípios que sustentavam a proposta, reconheciam a necessidade de operacionalizar as mudanças sociais ocorridas nas duas últimas décadas.

²¹ Termo usado por Saviani (2007) para indicar defensores da escola pública estatal.

O documento foi organizado em 13 tópicos, todos com objetivos próprios e bem definidos, responsáveis por balizar as diferentes opiniões acerca de um determinado assunto. Não nos aprofundaremos em cada um deles, mas faremos um apanhado geral das discussões apresentadas no documento.

Em um primeiro momento, constataram e denunciaram os problemas que a CADES já vinham tentando enfrentar com medidas paliativas. A respeito do ensino secundário, o diagnóstico apontou uma

[...] organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; [...] baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. (MANIFESTO..., 1959, p. 71).

A educação foi colocada como vítima do descaso dos governos que se desenvolveu sem planejamento, pois as medidas para organização estrutural foram sendo tomadas a partir do surgimento dos problemas. Enquanto que para organização curricular, não houve nem mesmo a tentativa de adequá-la às mudanças que se processaram na sociedade no período. De uma maneira geral, para os formuladores, a educação não acompanhou o

[...] rápido crescimento demográfico, dos últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram, em consequência, são alguns dos atores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. (MANIFESTO..., 1959, p. 72).

A crítica, nesse sentido, pautava-se no descaso dos dirigentes com a educação pública. Consequentemente, chamava-se a atenção para a necessidade de que tanto

população quanto governo reconhecessem a educação como um direito adquirido, que poderia ser cobrado e ser exigido em boas condições, e não como um favor que se deva aceitar sem questionar.

Quanto às divergências que envolviam o projeto original da LBD, o manifesto tentava conciliar os interesses de direita e de esquerda e defender a educação pública, desviando o olhar principalmente para a questão do ensino leigo. Fazendo uso das palavras de Pierre J. Henri Didon declararam: “Chegou a hora talvez em que o Catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga ideia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele o lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, justiça e virtude.” (MANIFESTO..., 1959, p. 80). Assim, sendo bastante diretos e incisivos, os pioneiros colocaram-se a favor do ensino laico e da liberdade de culto.

Apoiado no dispositivo legal constitucional, o documento reafirmava a responsabilidade do Estado sobre a educação, com livre iniciativa particular, devendo ser organizado em um sistema descentralizado, conferindo as responsabilidades mais imediatas à tutela dos governos estaduais. (MANIFESTO..., 1959).

A escola pública de qualidade foi defendida sob um ideal progressista e sustentada em três princípios básicos: 1. Educação liberal e democrática; 2. Educação para o trabalho; 3. Educação para o desenvolvimento econômico. Esse tripé proporcionaria o desenvolvimento de uma civilização em base industrial.

Apesar de todas as denúncias e embates ideológicos e de ter sistematizado a educação, em 1961 o projeto converteu-se na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que legislava sobre todas as etapas e ramos do ensino, favorecendo as iniciativas privadas e sem criar as condições favoráveis para a ampliação da educação de qualidade à população menos favorecida (VEIGA, 2005).

A Lei ainda amenizou a discrepância de prestígio social dada ao secundário ao equiparar o ensino secundário ao ensino técnico e profissional, agregando os mesmos em uma composição chamada de **ensino médio**. Essa medida visava, ainda, democratizar o acesso ao ensino superior, uma vez que, a partir desse momento, qualquer curso de ensino médio possibilitava o ingresso por meio da aprovação em exame vestibular.

Manteve-se em todo o ensino médio a organização em dois ciclos, ginásial e colegial, com disciplinas obrigatórias, a serem oferecidas de acordo com a escolha da instituição, e disciplinas optativas. De maneira geral, a LDB colocava como um de seus fins “[...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio.” (BRASIL, 1961, n.p.).

Acentuava-se, então, o caráter técnico e científico, em detrimento ao ensino literário e científico que tanto havia sido reclamado pelos setores industriais e pelas classes menos favorecidas. Apoiados em Souza (2008), consideramos a referida lei como o golpe final da última batalha ao humanismo em moldes tradicionais.

De uma maneira geral, afirmamos que os embates ideológicos pelos quais passou o campo educacional na década de 1961 tornaram-se frutíferos para a expansão do ensino secundário. E, além disso, proporcionaram a compreensão da função política e social a qual exercia o campo. Assim, as discussões ganharam notoriedade aos olhos dos dirigentes, que colocavam a educação em segundo plano em seus projetos de governo.

Perpassado por lutas de posicionamento políticos, os intelectuais da educação, também inseridos no campo político, chegaram a poucos consensos a respeito de uma solução efetiva para o campo. Observa-se nesse período um aumento quase que exponencial do número de alunos em idade escolar em salas de aula. Conforme podemos analisar na Tabela 1, que expressa em números a evolução de sua expansão nesse período.

Tabela 1. Expansão do Ensino secundário (1931-1961)

	Matricula geral	Unidades escolares	Corpo docente
1931	48.409	399	4.480
1936	107.649	552	8.136
1941	182.260	844	12.686
1946	282.179	1.365	19.938
1951	438.626	2.190	30.635

1956	647.411	8.812	43.287
1961	991.391	4.107	65.053

Fonte: Anuário estatístico do Brasil (1956); Anuário estatístico do Brasil (1966).

Organização: Andrade (2017).

Em síntese, com o avanço da pedagogia tecnicista, adequou-se o currículo às necessidades sociais, sem promover, contudo, emancipação social. Não implicou, portanto, a imediata perda do caráter elitista da escola secundária, e tampouco significou a democratização do acesso e permanência ao ensino médio, mantendo expressões particulares, a depender da localidade analisada.

CAPITULO II

A FORMAÇÃO ESCOLAR DAS ELITES INTELECTUAIS NO SUL DE MATO GROSSO: ALGUNS EXPOENTES DO CAMPO INTELECTUAL

O segundo capítulo dessa dissertação prossegue na discussão a respeito da formação escolar de agentes intelectuais, colocando-se em *zoom* especificidades locais e regionais. Para tanto, admitimos a necessidade de articular as questões regionais às questões que foram expressas no primeiro capítulo, por meio da identificação do lugar ocupado pelas instituições do sul de Mato Grosso frente ao processo maior de formação de agentes intelectuais.

Isso porque “[...] o singular é sempre uma forma de realização do universal.” (ALVES, 2003, p. 28). Assim, esse exercício parte do cuidado apontado por Alves (2003) de não produzir análises e interpretações a partir de regionalismos estreitos e estéreis – de análises superficiais, acríticas e que explicam o regional por ele próprio.

Se no primeiro capítulo a legislação educacional evidencia uma proposta educacional do ensino secundário voltada à formação das elites culturais e intelectuais, que resistiram apesar da atuação do movimento reformador, no segundo capítulo a proposta é compreender e analisar como as instituições no sul de Mato Grosso se organizaram para atender a essa proposta. Procuramos aproximações à seguinte indagação: em que medida o ensino secundário oferecido aos jovens da região proporcionou inserção destes no campo intelectual?

Para responder a referida indagação, utilizamos a memória desses intelectuais como fonte²² de partida de nossa investigação. Nesse sentido, Galvão e Lopes (2010), ajudam-nos a compreender que as fontes de pesquisa só se tornam fontes a partir da delimitação de um objeto de pesquisa. De igual maneira, podem e devem variar de acordo com as problematizações que fazemos a respeito deste objeto.

²² “As fontes da operação historiográfica não têm um caráter espanteo, pois o material com que o historiador trabalha, e que em algum momento passou a chamar de fonte, está ao mesmo tempo disponível e indisponível. As fontes estão aí, disponíveis abundantes, eloquentes ou silenciosas; vemos pelos trabalhos realizados que elas existem. Mas elas estão também indisponíveis, é preciso que alguém vá atrás delas, e um historiador só faz isso se tiver um problema, ou no mínimo um tema de pesquisa.” (GALVÃO; LOPES. 2010, p. 66).

O presente capítulo estrutura-se em dois tópicos, em que nos aproximamos das especificidades regionais e apresentamos os indícios evidenciados por meio da aproximação dos sujeitos e análises das fontes.

No primeiro tópico “O ensino secundário no sul de Mato Grosso e sua organização: alguns expoentes” colocamos em foco os estabelecimentos e os aspectos organizacionais do ensino secundário ofertado na região sul de Mato Grosso. No segundo tópico trabalhamos com a aproximação desses autores, com ênfase em suas trajetórias escolares e apresentação de suas obras.

2.1 Organização do campo intelectual e educacional no sul de Mato Grosso

Esse tópico tem como objetivo compreender o panorama geral do ensino secundário no sul de Mato Grosso e o mapeamento das instituições que ofereciam o curso. Dessa forma, visa a construção e desenho de um esboço do campo intelectual no sul de Mato Grosso, por meio do apontamento de alguns expoentes do campo intelectual.

Para isso, primeiramente destacamos elementos de um projeto modernizador da região, que tem início logo no começo do século XX e se estende durante todo o período da pesquisa. Nesse contexto, compreendemos a implantação do ensino secundário sul de Mato Grosso como parte desse projeto maior de modernização do interior do país.

Oliveira (2014), que se deteve a pesquisar e compreender o processo de organização e implantação do curso ginásial na região, aponta que

A educação teve nesse projeto missão fundamental, a formação com intuito de conferir comportamentos adequados para se viver em sociedade e atitudes morais aceitas universalmente. A educação materializar-se-ia pela escolarização, um projeto educacional estruturado pelo Estado, doravante, monopolizador dos saberes elementares e pensados para todos os indivíduos da sociedade, fossem ricos ou pobres. (OLIVEIRA, 2014, p. 63).

As instituições de ensino foram implantadas, em um primeiro momento, entre os anos 1870 e 1930, atendendo à demanda populacional dos maiores municípios da

região: Cuiabá, Corumbá e Campo Grande. Dessa forma, entender o processo desenvolvimento e os conflitos econômicos da região torna-se imprescindível para compreendermos a dinâmica de implantação das instituições escolares nessas três principais cidades do estado.

De acordo com Brites (2014) e Silva (2015) destacam-se, nesse sentido, principalmente os conflitos instaurados entre a região norte do estado, onde se situava a capital – Cuiabá, e a região Sul do estado, onde crescia e se desenvolvia rapidamente as cidades de Corumbá e Campo Grande, conflitos estes que se refletiam, sobretudo, no investimento de infraestrutura.

Ao analisar a dinâmica de formação de mercados regionais, Queiroz (2011) identifica no extremo Oeste do Brasil as novas oportunidades de inserção do Sul de Mato Grosso na dinâmica de comércio (nacional e internacional²³). O autor ressalta, principalmente, duas importantes molas propulsoras para o desenvolvimento da região: o Porto de Corumbá e a Estrada Noroeste do Brasil.

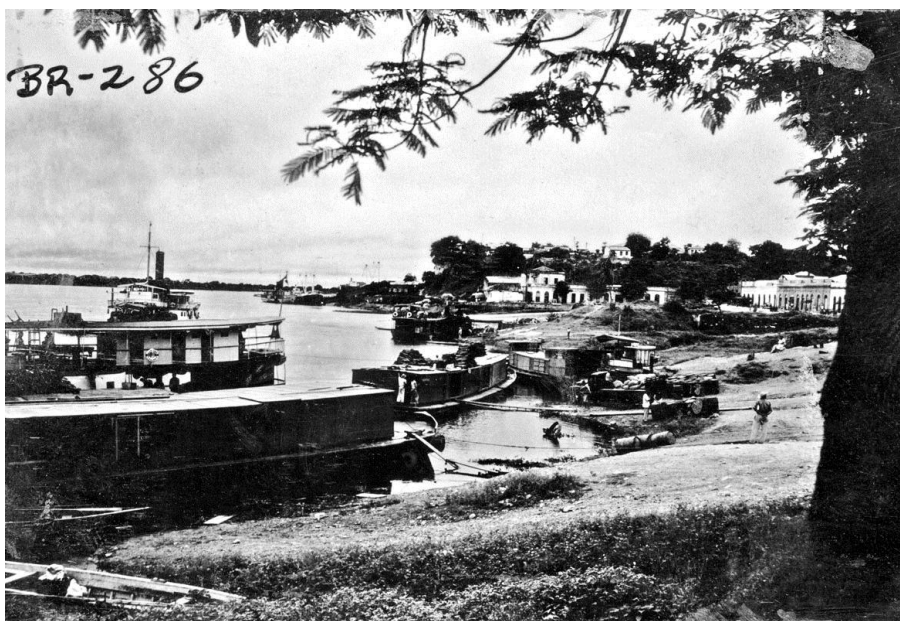


Figura 1. Vista do Porto de Corumbá

Fonte: Série de Acervo dos trabalhos geográficos de campo - IBGE [s.d]

²³ O porto de Corumbá coloca o Sul de Mato Grosso no cenário internacional capitalista favorecida por sua localização fronteiriça, possibilitando a ancoragem até mesmo de “[...] navios de médio calado, procedentes de Buenos Aires, Montevideú e Assunção. As mercadorias transportadas por via fluvial abarrotavam os armazéns de suas casas comerciais, para seguirem em barcos de pequeno calado, oportunamente, para o norte e para o interior do estado [...]” (ALVES, 2003, p.70).

A cidade de Corumbá, no Oeste do estado, já havia sido palco da Guerra do Paraguai (1864-1865), que definiu limites territoriais e reafirmou a posição do Brasil no mercado sul-americano. A partir da reabertura do Rio Paraguai, Corumbá torna a crescer, beneficiada por sua localização geográfica e condições de navegação razoável, o que leva o município “[...] a arrebatar de Cuiabá a posição de principal polo comercial da província. A porção mato-grossense situada no vale do rio Paraguai passou de certa forma, com as ressalvas que serão adiante expostas, a fazer parte do espaço econômico platino.” (QUEIROZ, 2011, p. 123).

Assim, o domínio do Rio Paraguai eleva Corumbá²⁴ à condição de principal entreposto comercial da região, proporcionando à mesma uma grande circulação de pessoas, intercâmbio cultural à região e atrativos para investimento principalmente da iniciativa privada. De acordo com Alves (2003), o porto é o que coloca Corumbá na vanguarda de desenvolvimento da região sul.

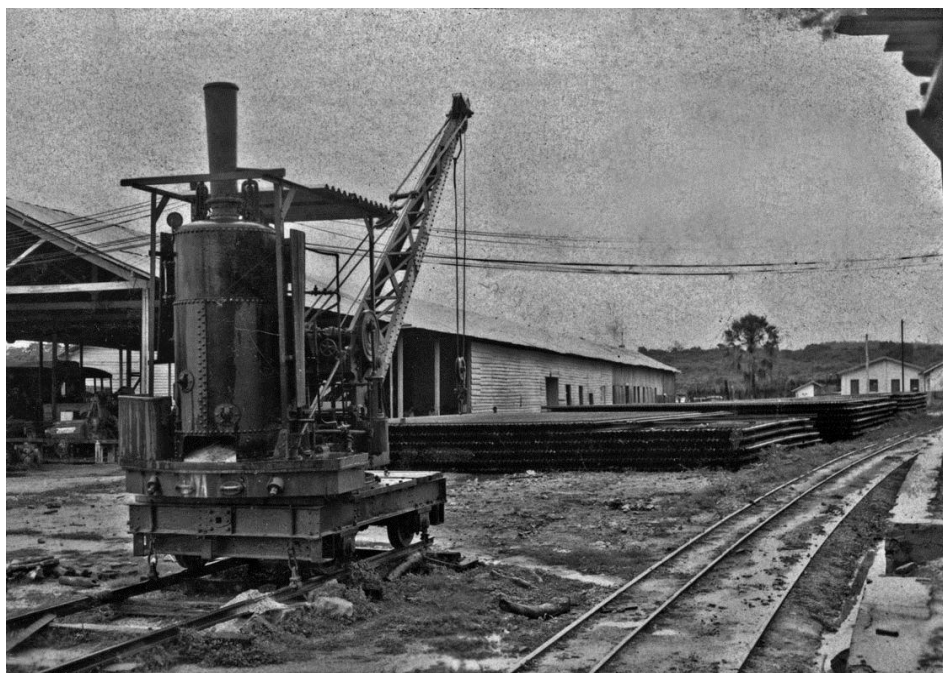


Figura 2. Estrada de Ferro Brasil-Bolívia – MT

Fonte: Série de Acervo dos trabalhos geográficos de campo - IBGE [s.d]

²⁴ “Corumbá foi fundada no dia 21 de setembro de 1778, com a denominação de Albuquerque. Foi elevado a distrito pela Lei nº. 04, de 19 de abril de 1838, e a município pela Lei nº. 712, de 05 de agosto de 1850.” (SOUZA; OLIVEIRA 2009, p. 28).

Em um segundo momento, “[...] nada mais emblemático [nesse] processo de modernização para o Mato Grosso e, particularmente, para sua porção sul, do que a chegada do telégrafo e da eletricidade e a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.” (OLIVEIRA, 2014, p. 69). Assim, a modernização que chegava à região sul nas primeiras décadas do século XX, fomentava ainda o processo de ocupação e desenvolvimento da região.

Conforme Oliveira Neto (2003), duas frentes de trabalho de construção da estrada Noroeste do Brasil (NOB) chegaram, em 1914, a Campo Grande. Com grande repercussão na dinâmica regional, a estação ferroviária, estando localizada ao norte, influenciou também o arranjo urbano comercial. Dessa forma “Com a regularidade do tráfego ferroviário, o trem [...] passou a fazer a ligação de Campo Grande com o resto do mundo.” (OLIVEIRA NETO, 2003, p. 50). O trem colocou-se como uma alternativa comercial para as já conhecidas formas de comércio que abrangiam tão somente alguns boiadeiros e as atividades feitas no porto de Corumbá.

Britez (2014) contribui com compreensão da estratégia de construção dos trilhos, destacando seus principais objetivos: “[...] o primeiro, abastecer o mercado consumidor de São Paulo e Rio de Janeiro, e o segundo, concretizar o projeto de uma ferrovia transamericana, ligando dois oceanos.” (BRITTEZ, 2014, p. 89). De modo que é possível afirmar que a estrada cumpria seu papel estratégico no projeto de integração nacional.

Embora o Porto de Corumbá e a NOB tenham sido elementos centrais para o desenvolvimento da região, não se esgotam neles mesmos. O ciclo da Erva Mate, com a exploração dos imensos ervais no extremo sul de Mato Grosso, foi um dos fatores econômicos que trouxe visibilidade para a região desde o fim do século XIX, tendo perdurado sua “[...] plena exploração ainda na década de 1930, quando a situação do charque e da borracha já estava em situação agonizante.” (OLIVEIRA NETO, 2003, p. 133). A comercialização da borracha abriu caminho para relações comerciais com Argentina, uma das principais consumidoras do produto.

Nesse contexto de desenvolvimento “tardio” da região sul, as instituições de ensino secundário também começaram a ser implantadas, sobretudo pela iniciativa privada. Dentre as primeiras instituições que se instalaram no estado, apenas duas são provenientes de investimento público, conforme apontado no Quadro 6.

Quadro 6. Implantação das instituições de ensino secundário, no sul de Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX

Instituição	Cidade	Secundário	Iniciativa
Liceu Cuiabano ²⁵	Cuiabá	1880	Pública
Instituto Pestalozzi	Campo Grande	1917	Privada
Colégio Salesiano Santa Tereza	Corumbá	1917	Privada Confessional (salesiano)
Colégio Imaculada Conceição	Corumbá	1937	Privada Confessional (salesiano)
Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Campo Grande	1927	Privada Confessional (salesiano)
Ginásio Municipal Maria Leite	Corumbá	1928	Pública
Colégio Oswaldo Cruz	Campo Grande	1927	Privada
Liceu Campo Grandense	Campo Grande	1938	Pública

Organização: Andrade (2017).

Na direção do projeto modernizador para Mato Grosso, a década de vinte se mostrou bastante frutífera na porção sul do estado onde ocorreu uma expansão do ensino secundário. É nesse momento histórico, que em Mato Grosso, colégios de ensino primário passam a oferecer o curso ginásial ao mesmo tempo em que teve lugar uma sequência, ainda que incipiente, de instalações de ginásios privados em Corumbá e Campo Grande. Entre 1917 e 1939, as cidades de Corumbá e Campo Grande tiveram implantados sete cursos ginásiais, é marcante o processo de aparecimentos de cursos ginásiais nas cidades de maior expressão econômica e política da região meridional. (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

O Liceu Cuiabano foi a primeira instituição a oferecer o ensino secundário no Mato Grosso. Não esteve localizada no sul, mas na capital do estado, tornando-se uma instituição educativa que integrava a ideia de civilização e colocava Cuiabá como

²⁵ Embora o Liceu Cuiabano, por se situar na porção norte do estado de Mato Grosso, algumas pesquisas auxiliam a compreensão do papel da instituição no campo educacional no estado de Mato Grosso, dentre as quais destacamos a dissertação de Rocha (2012) com a “Presença da Matemática na Escola Liceu Cuiabano: uma perspectiva histórica” e a tese de Renzo (2005) com a “A constituição do Estado Brasileiro e a imposição do Português como língua nacional: uma história em Mato Grosso”.

participe de “[...] um plano hegemônico para a formação da nação brasileira.” (RENZO, 2005, p. 70).

Como tentativa de adequação da cidade de Cuiabá aos moldes do Rio de Janeiro, o Liceu Cuiabano foi inaugurado no ano de 1850, no entanto, a oficialização de seu funcionamento deu-se somente no ano de 1880, por ocasião da elaboração de seu primeiro regulamento. Nesse momento, colocava-se como principal finalidade do ensino o preparo dos estudantes para o ingresso no curso superior, de caráter propedêutico. (OLIVEIRA, 2014).

Após a proclamação da República, houve uma readequação da instituição com vistas à ampliação da sua função social. O regulamento aprovado no período de 1896, entre outras atribuições, sinalizava a pretensão de formação intelectual para os jovens do ensino secundário e investia no departamento pessoal da máquina estatal. Assim, a instituição esteve voltada para o preparo da

[...] mocidade com a cultura intelectual indispensável para o regular desempenho de qualquer profissão, considerado como tal o exercício de empregos públicos, seja no magistério oficial, ou nas repartições administrativas do Estado (MATTO-GROSSO, 1896, n.p.).

De acordo com Oliveira (2014), aos poucos a instituição foi solidificando sua posição e se adequando às mudanças em curso nesse período de implantação das instituições no interior do país. Em 1903, por exemplo, uma formação cidadã de preparo moral começou a ser sistematizada com o terceiro regulamento da instituição. No ano de 1905, responsáveis pela instituição foram pela primeira vez ao Colégio Dom Pedro II, devido a uma inspeção prévia, conseguindo novamente sua reequiparação somente no ano de 1920.

A autora supramencionada faz em sua pesquisa uma análise das mensagens presidenciais a respeito dos períodos em que a instituição perdia e adquiria a prestigiosa equiparação. Nessas mensagens, estão evidenciados os conflitos no interior do campo político que foram responsáveis pelo desencadeamento de períodos de instabilidades também do campo educacional. Tal instabilidade era gerada, principalmente, pelas relações coronelistas que permeavam o campo político durante a chamada República Velha.

O envolvimento do campo político no campo educacional no estado de Mato Grosso também é destacado pelas pesquisas de Brites (2014) e Silva (2015). E, do mesmo modo, Bittar (2009) e Neves (1988) analisam as forças eleitorais partidárias polarizantes entre as regiões norte e sul do estado, que ocorriam por meio de um revezamento partidário, que recaía sobre o investimento orçamentário das instituições.

Seccionadas regionalmente em norte e sul – nos polos Cuiabá e Campo Grande –, ou seja, através de um controle político de território, as lideranças partidárias detinham o espaço para negociar esses arranjos e selecionar candidatos que fossem aceitos em ambas as regiões, mantendo na competição eleitoral a efetiva regionalização política do estado. (NEVES, 1988, p. 32).

Em contrapartida, na região sul do estado, as primeiras instituições escolares de ensino secundário foram instaladas primeiramente na cidade de Corumbá, tendo oferecido, em um primeiro momento, o curso primário. O acesso aos cursos, tanto para alunos quanto para alunas, foi facilitado pela chegada da missão salesiana, em um primeiro momento na cidade de Corumbá e em seguida na cidade de Campo Grande.

Nos dois casos, predominavam investimentos privados, especialmente por instituições católicas. Isso por que, como já apontamos no capítulo anterior, a Igreja Católica se manteve, até a década de 1930, em posição dominante, o que colocava suas instituições em posição privilegiada no campo educacional – subvencionadas pelo Estado.

A primeira instituição da porção sul a oferecer o curso secundário ginasial foi chamada de Instituto Pestalozzi. Inicialmente, sua instalação ocorreu na cidade de Aquidauana. Em 1917, houve sua transferência para a cidade de Campo Grande, que havia tido sua categoria elevada de vila à cidade, tendo assim recebido apoio e incentivo da Câmara Municipal. (SÁ ROSA, 1990).

Com a venda da instituição no ano de 1926, ela passou a se chamar Gimnásio Municipal, e realizou sua primeira banca de exame de admissão de ensino secundário no ano seguinte, em 1927, no mesmo período em que a instituição passou por inspeção prévia, proporcionando ao curso e à instituição uma maior credibilidade de confiabilidade.

Nesse período, o colégio era uma instituição mista, em regime de internato e semi externato. A instituição tornou-se “[...] com o tempo, num dos colégios mais tradicionais da cidade.” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 1999, p. 177). Esta inclusive, tornou-se espaço de formação de agentes que transitaram pelo campo intelectual por meio da inserção no campo educacional. Dentre esses agentes, lembramos dos professores Luiz Alexandre de Oliveira e Oliva Enciso²⁶.

Suas histórias de vida carregam algumas semelhanças, das quais destacamos: origem social em classes menos favorecidas; formação secundária no Instituto Pestalozzi; atuação docente no ensino secundário; atuação no campo político e literário. A trajetória desses agentes tem se tornado, recentemente, objeto de investigação de pesquisadores que buscam compreender estratégias de mobilização de capitais em torno da construção de um capital simbólico.

Destacamos, no entanto, que a imagem de excelência escolar ampliou-se ainda mais quando no ano de 1930 a instituição passou aos cuidados da missão salesiana e começou a ser chamado de Ginásio Municipal Dom Bosco. Notamos que adoção de um ensino salesiano e de uma educação nos moldes religiosos contribuiu de maneira significativa para a consolidação da instituição conceituada na região. Em que pese à variedade de nomes assumidos no decorrer do período, concentraremos nossa atenção no período do Ginásio Municipal Dom Bosco, uma vez que é essa a nomenclatura utilizada pela instituição no período em que se incursiona na presente pesquisa.

No mesmo ano em que foi instalado o antigo Instituto Pestalozzi, deu-se início também o curso secundário do Colégio Santa Tereza. A missão salesiana, vinda de Cuiabá, e que já havia se instalado na cidade de Corumbá no ano de 1889, contou com o apoio de diversos setores da sociedade civil, com destaque para as elites oligárquicas, fazendeiros abastados e grandes comerciantes. Além do apoio financeiro

²⁶ Oliva Enciso nasceu em 17 de abril de 1909, na Fazenda Taquaral em Corumbá. Filha de Santiago Enciso e Martinha Enciso, ambos trabalhadores rurais com ascendência paraguaia, o casal teve cinco filhas. A família veio para Campo Grande em 1923, após o falecimento do seu pai e para se sustentar Martinha trabalhou como costureira. A autora realizou a escolarização primária no Colégio Spencer, instituição privada, que foi paga por um amigo da família. Em 1930, passou a trabalhar como funcionária pública no cargo administrativo da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Oliva Enciso foi uma mulher pioneira na sociedade campo-grandense, pois se formou na primeira turma da Faculdade de Farmácia e Odontologia, foi primeira vereadora de Campo Grande (1955-1958) e a primeira deputada estadual (1959-1963) pelo partido União Democrática Nacional (UDN) (BRITZ, 2014, p. 135).

[...] da aristocracia agrária que estava desejava de oferecer a seus filhos uma instrução e educação ministrada por religiosos europeus, da Câmara Municipal da cidade que doou terrenos para a edificação do Colégio, e do Bispo de Cuiabá que além do apoio formal, contribuiu com verbas à Congregação para a construção do Colégio e da igreja (SILVA, 2009, p. 43).

Apesar do apoio e prestígio na região, houve diversas tentativas de consolidação do estabelecimento com o curso ginásial. Embora a instituição começasse a equipar seu estabelecimento com recursos humanos e materiais, encontrou resistência entre as tradicionais famílias da cidade. Isso porque, por tradição, os jovens em idade escolar costumavam cursar o pós-primário nos ginásios dos estados do Rio de Janeiro, de São Paulo e Belo Horizonte.

A instabilidade ocasionada pela falta de alunos matriculados e professores, para dar prosseguimento à abertura das séries seguintes, perdurou até quase o fim da década de 1930 (OLIVEIRA, 2014). Notamos, assim, a influência do fator geográfico e o fator social sobre a educação.

Embora a abertura do curso secundário na região fosse almejada por ser considerado um indicativo de chegada do “progresso” à região, há de se considerar que, conforme aponta Bourdieu, “[...] as chances de residir numa cidade grande, onde as possibilidades de acesso ao ensino e à cultura são maiores aumentam à medida que se ascende na hierarquia social.” (BOURDIEU, 2014, p. 42), o que fazia com que as famílias com condições econômicas continuassem optando por enviar os seus filhos para os grandes centros, favorecendo um maior contato com a arte, a música e a literatura.

Apesar das dificuldades enfrentadas na consolidação do curso secundário, a tradição católica da instituição conquistou espaço no imaginário de excelência escolar da época com o curso primário e o curso comercial.

O Colégio era considerado um lugar social reservado aos “eleitos”, ou seja, àqueles que pudessem pagá-lo, no caso, as camadas médias e superiores da sociedade. Dessa maneira, alunos oriundos desses setores sociais tinham como opção o ensino secundário e ao concluí-lo seguiam para outros estados, a fim de ingressar no ensino superior, retornando, posteriormente, a Corumbá para assumir cargos de destaque na sociedade. (SILVA, 2009, p. 57).

Há de se considerar ainda que desde sua fundação no ano de 1899 até o ano de 1953 o colégio atendeu somente aos meninos da alta sociedade corumbaense em regime de internato, semi-internato ou externato, com o objetivo de proporcionar uma “[...] educação religiosa, intelectual, moral e cívica à juventude, dentro dos planos, leis e normas estabelecidas pelas autoridades federais, estaduais e municipais.” (REGIMENTO..., 1971, apud SILVA, 2013, p. 3).

A excelência educacional foi construída tendo como enfoque a educação religiosa valorizada. Em Corumbá, esse mesmo tipo de educação foi oferecido às meninas, sobretudo no Colégio Imaculada Conceição. A ala feminina da missão salesiana desembarcou também no porto de Corumbá no ano de 1902, em um primeiro momento objetivando o oferecimento do curso primário e, posteriormente, no ano de 1937, o curso secundário (OLIVEIRA, 2014). Também contava com regime de internato e externato, voltado para atender as famílias abastadas que procuravam a referida instituição por “ministrar instrução e educação cristã à mocidade feminina”. (REGULAMENTO..., 1940 apud OLIVEIRA, 2014, p. 198).

Assim como a ala masculina da missão salesiana, o Colégio Imaculada Conceição configurou-se principalmente como “[...] um estabelecimento educacional privado destinado à educação de meninas provenientes das famílias dos grandes comerciantes, dos pecuaristas e profissionais liberais de Corumbá.” (MORAES; KASSAR, 2012, p. 110). De acordo com a pesquisa, a instituição abrigava também meninas órfãs e pobres que prestavam serviços gerais à instituição em troca de instrução primária e secundária.

Consideramos que as relações permeadas pela necessidade de segregação dentro da instituição ocasionavam “[...] um tipo de dominação suave (violência simbólica), onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes sociais e a ordem da sociedade global.” (BOURDIEU, 1994, p. 25). Essa violência tornava-se mais amena uma vez que a inserção de tais alunas no colégio permitia acúmulo de capital social e cultural, à custa do convívio com agentes de uma classe social mais abastada.

Esse contato proporcionava às meninas de classes menos favorecidas a inserção em um processo de conversão de trajetória, que tem na instituição escolar um dos meios mais eficientes. E, é exatamente esse retorno simbólico proporcionado pelo capital escolar que dá forma a esse tipo de violência.

Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável (essa é uma função do eufemismo). (BOURDIEU, 2004, p. 106).

Esse tipo de relação também é relatado por Ortiz (2014), que teve como objeto de pesquisa a educação da feminina oferecida às moças da elite campograndense no Colégio Salesiano Nossa Senhora Maria Auxiliadora. Havia nessas duas escolas femininas “[...] a predominância de disciplinas que procuravam refinar as alunas culturalmente, apoiadas nos estudos das humanidades e letras, além da devoção religiosa.” (ORTIZ, 2014, p. 61), uma característica não somente dos cursos de ensino secundário, mas também dos colégios de tradição católica que tinha como sua maior expressão a *Ratio Studiorum*²⁷.

As disciplinas de cunho humanístico e religioso cumpriam o papel de preparar as moças da elite para desempenharem o papel de damas da sociedade. Por isso, carregavam em seu currículo práticas sociais, culturais e escolares relacionadas à educação doméstica e à prática docente. O curso normal, portanto, configurou-se como o principal destino dessas moças em ambas as instituições.

[...] não significou apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança entre outros – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora primária. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 212).

Assim, o Colégio Nossa Senhora Maria Auxiliadora, fundado no ano de 1926, possuiu profundas semelhanças com o Colégio Imaculada Conceição em Corumbá. De

²⁷ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos.

acordo com Ortiz (2014), o colégio, no entanto, somente no ano de 1943 conseguiu se organizar a fim de oferecer os dois ciclos do ensino secundário (ginasial e colegial).

A referida autora destaca, dentre as práticas sociais, culturais e escolares do colégio, a existência de um Grêmio Literário, no qual “[...] as alunas mantinham contato com obras literárias e outras tipologias textuais nas reuniões, assim como a participação nos eventos e solenidades do Colégio, isto é, nas apresentações ancoradas em composições literárias.” (ORTIZ, 2014, p. 38). As fontes documentais e memorialísticas utilizadas por Ortiz (2014) indicaram ainda atividades de apresentação de “[...] recitais de piano, canto e poesia e, finalmente, o teatro, a representação de um drama ou uma opereta, que deleitava o público, que lotava o auditório.” (PENTEADO, 1996, p. 124-125).

Consideramos que as práticas culturais ali desenvolvidas configuravam-se como um momento importante no itinerário cultural, podendo até mesmo se revelar como uma estratégia de ampliação de capital cultural. Bourdieu (2015) adverte, no entanto, que embora a maneira mais direta e mais eficiente de transmissão cultural sejam aquelas mais discretas e indiretas, geralmente desenvolvidas no ambiente familiar por meio da socialização primária, ainda são possíveis ocorrências de a mesma ser realizada a partir de um esforço metódico, o que autor chama de boa vontade cultural, que implica em “[...] iniciações difusas muito mais bem preparadas para suscitar, por uma espécie de persuasão clandestina, a adesão à cultura.” (BOURDIEU, 2014, p. 37). Cria-se com essas práticas um terreno propício para o desenvolvimento e solidificação de um *habitus* próprio e característico das elites culturais que transitavam no campo intelectual.

Bourdieu (2014) contribui para identificação de elementos que caracterizam esse tipo de estudante: “[...] desenvoltura irônica, a elegância preciosa ou a segurança estatuária que permite a naturalidade ou a atribuição da naturalidade são quase sempre próprias aos estudantes oriundos das classes altas, nas quais essas maneiras exercem o papel e o sinal de pertencimento à elite.” (BOURDIEU, 2014, p. 37).

Dentre as instituições implantadas no período, ainda podemos destacar o Colégio Osvaldo Cruz, que havia sido fundado no ano de 1923 como Instituto Rui Barbosa pelo professor Luiz Alexandre de Oliveira²⁸ em um local provisório. A readequação ocorreu

²⁸ Em 1918, Luiz Alexandre veio para Campo Grande para trabalhar nas obras de abastecimento de água para a cidade e na construção do prédio da circunscrição militar. Foi aluno do Instituto Pestalozzi, nos ensinamentos primário e secundário. No período do curso ginasial, trabalhou como vigilante da instituição,

somente “[...] em 15 de março de 1927 [quando] iniciaram-se as atividades no Instituto Osvaldo Cruz, com características de internato.” (ROCHA, 2010, p. 71).

Apesar dos gastos e despesas a mais com mobiliário e funcionários, o regime de internato tornava-se uma opção atrativa mesmo para os estabelecimentos que se encontravam ainda em início das atividades, pois atendiam satisfatoriamente o perfil da clientela que se dirigia ao estabelecimento. Era considerado “[...] o meio mais seguro encontrado, por exemplo, pelos fazendeiros e comerciantes para que seus filhos tivessem acesso e concluíssem o ensino secundário, levando-se em conta que nesse período a população no estado era predominantemente rural.” (ROCHA, 2010, p. 72).

Ainda em sua pesquisa de dissertação, Rocha (2010) defende a prerrogativa de que o curso ginásial do Osvaldo Cruz tornou-se um espaço de formação também daqueles que não faziam parte da elite econômica e cultural. Isso porque, na década de 1940, passou a oferecer o curso em período noturno. E, embora a inspeção prévia só tivesse sido conquistada no ano de 1944, constatou-se que a organização institucional facilitava a circulação dos estudantes na instituição que, além do curso noturno, atendia meninos e meninas em regime de internato e externato.

Dentre as demais instituições que ofereceram o ensino secundário na região, há ainda a instalação do Ginásio Municipal Maria Leite²⁹, em 1928, e o Liceu Campograndense, em 1938, situados respectivamente nas cidades de Corumbá e Campo Grande. Destacam-se as duas instituições por se tratarem das primeiras iniciativas públicas da região sul a oferecerem o curso de ensino secundário.

passando a lecionar no curso primário, como forma de pagamento pelos estudos. Foi professor e diretor na escola Visconde de Cairu e fundou, em 1923, o Instituto Rui Barbosa, de ensino primário. Em 1925, prestou os exames preparatórios para o ensino Normal, formou-se professor em 1928. (BRITTEZ, 2014, p. 115).

²⁹ O Ginásio Maria Leite foi oficialmente inaugurado no ano de 1928, no entanto, a tentativa de implantação de uma escola pública na região tem data anterior. O Ginásio Corumbaense foi fundado no ano de 1918, pela iniciativa conjunta de professores da região, sob a liderança e organização da professora Maria Leite. Quando a instituição passa a ser subvencionada pela prefeitura, torna-se Ginásio Municipal Corumbaense. (SOUZA, 2010). As análises de Oliveira (2014, p. 123) indicam ainda que “[...] desde 1919 a Câmara Municipal entendia que o ensino secundário deveria ter caráter prático e profissional” que não correspondiam à proposta do curso secundário ginásial. Com isso, apesar de diversas tentativas de negociações da instituição com a prefeitura, a câmara e o Estado, em 1927 a escola foi extinta com a finalidade de criação de uma Escola de Comércio. Assim, em 1928 a instituição reaberta pelo professor José de Souza Damy, que se organizou juntamente com “O esforço de grupos sociais interessados no empreendimento corumbaense de sediar um curso ginásial com exames validados em qualquer estabelecimento de ensino superior do país colaborou com a criação de um estabelecimento nascido com o estrito objetivo de conquistar a oficialização.” (OLIVEIRA, 2014, p. 126). E assim o novo estabelecimento foi dado em homenagem à professora que iniciou os esforços pela implantação de um curso ginásial oficial na cidade de Corumbá.

Apesar de terem sido instaladas em um período de dez anos de diferença, apresentam características semelhantes que nos possibilitam algumas aproximações a respeito do papel das instituições públicas de ensino secundário na formação das elites intelectuais na região.

O Liceu Campograndense vem sendo tomado como objeto de investigação de uma série de pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal nos últimos dez anos. Nesse período, foram perscrutados elementos da cultura material, representações sociais vinculadas ao estabelecimento, além de questões relacionadas à função social de algumas disciplinas presentes do currículo dos cursos secundários oferecido pela instituição.

Em uma menor proporção, o Ginásio Municipal Maria Leite também já foi tomado como objeto de estudo de Souza (2010) e Oliveira (2014) que se inclinaram a estudar o árduo e conflituoso processo de implantação e organização da instituição em Corumbá.

Os resultados das pesquisas acima citadas permitem compreender algumas peculiaridades a respeito do ensino e dos agentes que por ela transitavam. O primeiro ponto a ser ressaltado é que, embora sejam consideradas iniciativas públicas, passaram por difíceis processos de implantação pelos esforços de grupos da sociedade civil, dentre eles destacamos: 1) os pais que não tinham condições de mandar seus filhos para estudarem fora; 2) os professores que viam a necessidade de ampliação e expansão do número de vagas e estabelecimentos. Assim,

[...] ainda que a Municipalidade destinasse um valor total a ser distribuído entre os graus de ensino e passasse a responsabilidade à iniciativa particular, mantinha através do subvencionamento a garantia de promover esse grau de ensino, principalmente, aos jovens da classe dominante, da sociedade local. (SOUZA, 2010, p. 60).

Em segundo lugar, destacamos que, mesmo sendo instituições públicas, os alunos matriculados não dispunham de um ensino gratuito. Destacam-se, nesse sentido, taxas de instrução e de matrícula, além da mensalidade (SOUZA, 2010). Sendo assim, o fato de ser público não era o suficiente para garantir o acesso das classes populares ao estabelecimento e ao curso secundário.

A conclusão do projeto de pesquisa **Tempo de cidade, lugar de escola**, que reuniu as pesquisas sobre o Liceu Campograndense, aponta que a instituição teria sido não “[...] apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebida como ligada à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como ‘elites’ nessa cidade, em momentos históricos específicos.” (PESSANHA, 2010, p. 33).

Embora as sete instituições supramencionadas não tenham sido as únicas implantadas no período, destacaram-se por serem as primeiras iniciativas a oferecerem o curso secundário. Em seu período de implantação, passaram por um período marcado pela instabilidade e incerteza. Sofreram com mudanças de instalações, de proprietários, de nome e, principalmente, com as dificuldades de se adequarem em curtos espaços de tempo às sucessivas reformas realizadas no período, dificuldades estas maximizadas pela localização geográfica dentro do território brasileiro: o interior de um estado no interior do Brasil.

Carregaram, no entanto, as características pertencentes ao ensino secundário em contexto nacional, pois, de acordo com as pesquisas já finalizadas, mantiveram uma característica comum: foram pensadas e organizadas para atender principalmente o interesse das classes dirigentes.

Embora o panorama acima apresentado seja insuficiente para compreendermos a fundo o processo de implantação e solidificação das instituições de ensino secundário, este evidencia um período frutífero de iniciativas em prol da institucionalização de legitimação das elites intelectuais.

Com isso, ressaltamos que a implantação dessas instituições não somente proporcionou a construção do campo escolar da região, mas também o abastecimento do campo intelectual a partir de uma formação escolar de prestígio. Identificamos nesse campo a predominância de um tipo bastante específico de intelectuais, os escritores de obras memorialísticas.

Estes escritores, inseridos em outros campos sociais, atuando como jornalistas, advogados, professores e políticos, foram agentes que não tinham a produção literária como sua principal fonte de sua subsistência. Autores diletantes que se utilizavam de um discurso de produção da arte pela arte dedicando-se a produções sem fins lucrativos. Muitos desses autores até mesmo financiavam suas próprias produções, que na maioria das vezes ocorria pela falta de legitimidade e reconhecimento do autor dentro do campo.

As produções culturais oriundas desse campo, embora apresentem divergências munidas pelas subjetividades dos indivíduos que as produziram, possuem alguns pontos de convergência que nos permitem indagar a função social dessas obras, dentre os quais destacamos dois.

Em um primeiro momento, nota-se a utilização das obras como veículo de promoção pessoal, no qual a mobilização de capitais; escolar e econômico constituíram-se como uma ferramenta estratégica de aquisição de um capital social e simbólico. Essa característica é notada mais nitidamente na escrita autobiográfica. Neste gênero há um relato minucioso de fatos vividos a fim de “[...] fazer da sua vida uma obra de arte.” (BOURDIEU, 2005, p. 185).

E em um segundo momento, observa-se a tentativa de dar visibilidades à porção sul do estado, valorizando atores, feitos, lugares e costumes específicos da região, criando uma identidade regional e ressaltando seus elementos modernos.

Nesse sentido, destacam-se autores como Paulo Coelho Machado, autor da coletânea **Pelas ruas de Campo Grande**, que descreve cinco das principais ruas da cidade, bem como atores, instituições, fatos que envolveram a dinâmica de criação da cidade e as tradições que marcaram a época³⁰.

A intelectualidade do agente em questão dá-se principalmente pelo fato de que sua incursão no campo literário não esteve intrinsecamente relacionada à sua profissão e sua subsistência. O capital simbólico e as representações sociais construídos em torno do mesmo proporcionaram legitimidade à sua fala e escrita.

Formado em Direito, o autor atuou como promotor e auditor da justiça federal; como um agente pertencente à oligarquia agrária do sul do estado teve, ainda, sua renda abastecida pelas atividades pecuárias provenientes das atividades desenvolvidas em suas terras. Desse modo, sua escrita expressa os interesses da classe dominante que o legitimou.

O capital social adquirido no trânsito entre “[...] diferentes entidades de classe e sociais, como: Associação dos criadores do Sul de Mato Grosso, Cruz Vermelha de Campo Grande. Rotary Clube de Campo Grande, entre outras.” (BRITTEZ, 2009, p. 52),

³⁰ As obras de Paulo Coelho Machado foram reunidas em uma coletânea intitulada “Pelas ruas de Campo Grande” que compreende os títulos: “A rua velha”, “A Rua Principal”, “A Rua Barão”, “A Rua Alegre” e “A Grande Avenida”. Apesar dos limites da escrita memorialística, a coletânea foi organizada e distribuída pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2008, aos colégios públicos - municipais e estaduais, como obra historiográfica da cidade de Campo Grande,

aliado à mobilização dos capitais econômico e escolar, conferiram a este o capital simbólico que não somente permitiu sua atuação no campo literário, mas que o inseriu no campo intelectual.

Paulo Coelho Machado é considerado um dos principais representantes do movimento divisionista, podendo sua coletânea ser considerada uma estratégia de fortalecimento do mesmo. Isso porque,

As obras da coletânea surgiram na proposta de Paulo Coelho Machado a seus companheiros do Rotary Clube de Campo Grande de nomear uma comissão para escrever a história de Campo Grande na década de 1960, a fim de contribuir com a história e com o sonho divisionista. (BRITZ, 2010, p. 60).

Diante do exposto, Paulo Coelho Machado representa ainda hoje um dos principais memorialistas do atual estado da região sul. Sendo a leitura de suas obras indispensáveis àqueles que se debruçam no estudo a respeito da construção de uma identidade regional, divisão e solidificação do estado de Mato Grosso do Sul.

Sua atuação no campo político, principalmente em relação ao movimento divisionista, permite compreender a legitimidade de sua produção cultural dentro dos variados campos em que transitou. Isso porque corrobora para a nossa análise e reconhecimento de agentes intelectuais o fato de que,

Para um produtor cultural tornar-se merecedor e digno [...] do título da propriedade intelectual, tem de se mover em duas dimensões: em primeiro lugar, no mundo autônomo de intelectualidade; ou seja, os poderes independentes, etc, respeitando as suas leis campo intelectual religiosa, política, econômica. E, em segundo lugar, fora do campo, é para atuar na política, capacidade e autoridade específica adquirida dentro do campo intelectual. (BOURDIEU, 2005, p. 201).

Do mesmo modo, para a cidade de Corumbá identificamos o escritor Renato Baêz como um expoente do campo intelectual. Não se sabe ao certo quantas obras foram escritas, mas, a partir de um levantamento prévio em diversas instituições como Instituto Histórico Sul Mato-Grossense, Academia Sul Mato-Grossense de Letras, Acervo Histórico MS/MT da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Acervo Histórico MS/MT da Biblioteca Isaías Paim, foram contabilizados mais de 40 títulos, tendo todas as mesmas características e objetivos.

O autor nasceu na cidade de Porto Murtinho, na divisa com a cidade de Corumbá, no ano de 1920; e faleceu na cidade de São Paulo/SP em 2002. Como um estudioso da sociedade corumbaense atuou em diversas áreas, exercendo as seguintes profissões: jornalista, advogado, contador, professor e escritor.

A característica principal das obras está na intenção de divulgar da cidade de Corumbá e da região nos diversos cantos do país. A escrita baseou-se na fundação da cidade, fauna e flora, cidadãos de renome, fábricas e empresas, festas e cerimônias religiosas características da região; além disso, listou os principais os principais profissionais liberais, jornais, clubes de futebol, hotéis, lanchonetes, parques; muitas vezes chegando a parecer-se com um guia turístico.

O memorialista não teve como objeto de suas memórias a educação corumbaense, os colégios ou os estudantes, mas, no decorrer de suas páginas, fornece algumas pistas para que essa compreensão seja possível, por dar espaço para a divulgação e eventos culturais e publicação de das produções textuais feitos pelos secundaristas.

Nesse sentido, evidenciam-se duas maneiras pelas quais o ensino secundário insere-se na lógica de formação e manutenção do campo intelectual: 1) a **formação escolar** de agentes para atuar no campo, por meio das disciplinas humanísticas; 2) a **legitimação** desses agentes por meio da ampliação de capital cultural, convertido em capital escolar.

Embora Paulo Coelho Machado e Renato Baèz não tenham sua formação secundária realizada inteiramente na região, são considerados expoentes do campo intelectual, agentes que se destacam pelo pioneirismo de sua ação. A partir desse período de implantação e organização do ensino secundário, ocorrido 1917 e 1939, no sul de Mato Grosso, o campo intelectual passou ser alimentado por agentes com formação escolar secundária local, conforme aponta o Quadro 7.

Quadro 7. Expoentes do campo intelectual: formação e trajetória no campo literário

Intelectual	Instituição do curso ginasial	Produção intelectual no campo literário
Oliva Enciso	Instituto Pestalozzi	Mato Grosso do Sul Minha Terra (1986), Poesia e Saudade (2004)

Pierre Adri	Dom Bosco	O meu colégio Dom Bosco (2005).
Luiz Alexandre de Oliveira	Instituto Pestalozzi	O mundo que eu vi (1986)
Almiro Pinto Sobrinho	Oswaldo Cruz	Amambai: Memórias e Histórias de Nossa Gente (2009)
Alceste de Castro	Maria Leite	Celestiais (1938); Crepusculares (1946); Os rios e outros Poemas (1957); Cantos heróicos (1988); Baladas dos Sonhos (1986); Crônicas de um Romance (1947); Um rio banhava o Paraíso; Realidades de mundos irreais; Literatura mato-grossense; Literatura corumbaense; A estética de Bilac (1982); Corumbá de Antigamente (1981); Ao meu Pai Patrono da escola Alexandre de Castro (1963), entre outros.
Gilka Martins	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	- não publicou livros
Nely Martins	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Crônicas de Viagem (1986); Vespasiano Meu Pai (1989); Duas Vidas (1990); Casos reais (1994);
Yara Penteadó	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Auxiliadora 70 Anos: 1926 -1996 (1996).
Gabriel Vandoni de Barros	Colégio Salesiano Santa Teresa	- não publicou livros
Renato Baez	Ginásio Municipal Maria Leite	Cenas de Minha Terra (1965); Corumbá: Esboços e Sentimentos (1988); Corumbá: Evocações e Realidades (1965); Corumbá: Homenagens e mosaicos (1988); Corumbá: Textos e Ideias (1982); Corumbá: Episódios e Comentários (1979); Corumbá: Reportagens e Pesquisas (1974), entre outros.
Abílio Leite de Barros	Colégio Salesiano Santa Teresa	Gente Pantaneira (1998); Crônicas de uma Vila Centenária (1999) Opinião (2004); Histórias de Muito Antes (2004); Pantanal – Pioneiros (2008); Crônicas de uma nota só: A Era Lula (2011); Recoluta (2013); A Crônica dos Quatro (2014)

Organização: Andrade (2017).

Apesar de alguns desses agentes intelectuais não deterem produção no campo literário, os mesmos são representados como intelectuais em outras produções, tanto em obras memorialísticas, quanto em pesquisas historiográficas.

Esses novos agentes, que passaram a transitar no corpo intelectual, tiveram sua atuação marcada principalmente após a divisão do estado de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul, atuando para a criação de uma memória local e consolidação de uma identidade regional. Isso pode ser identificado principalmente quando,

[...] a partir de 1978, um verdadeiro “surto” memorialístico tomou corpo, desencadeando a publicação de inúmeras obras que construíram, mesmo que de maneira dispersa, uma numerosa e influente historiografia. Em pouco tempo, essa historiografia passou a se impor sobre outras referências, emergindo como fonte de estudo sobre o passado local para diversos setores da sociedade, principalmente para os profissionais das áreas de educação, comunicação, jornalismo e política, assim como serviu de suporte para a elaboração de livros didáticos, concursos públicos e como guia propagandas privadas e governamentais locais. (SILVA, 2006, p. 11).

Embora valiosas para o estudo de diversos campos do espaço social, essas obras memorialísticas, no entanto, não devem ser tomadas como produção historiográfica, pois expressam uma visão particular de um agente e seu grupo social, sem o rigor, de método e análise, científico que são inerentes da historiografia acadêmica. Mas concordamos com Silva (2006) quando afirma que essas produções enrobusteceram o campo intelectual e literário com sua ampla repercussão.

São esses agentes, com suas trajetórias de formação secundária e suas trajetórias no campo intelectual, que contribuem na presente pesquisa para a identificação do papel do ensino secundário na formação e legitimação de agentes intelectuais que atuaram no sul de Mato Grosso. Aproximaremos-nos, então, das trajetórias selecionadas para pesquisa a fim de compreender como o ensino secundário é representado em suas memórias.

2.2 Intelectuais: trajetórias e obras

Esse tópico tem como finalidade a apresentação dos agentes intelectuais selecionados para essa pesquisa. Embora o conteúdo de suas obras e suas narrativas orais serão objetos do terceiro capítulo, nesse momento, buscamos compreender como os agentes em questão inserem-se na lógica do campo intelectual.

Compõe esse conjunto de intelectuais os autores Abílio Leite de Barros, Pierre Adri e José Corrêa Barbosa, que realizaram sua escolarização secundarista na porção sul do estado de Mato Grosso e trilharam uma trajetória de prestígio por onde passaram. Com suas semelhanças e particularidades compuseram o *corpus* de estudantes do prestigioso ensino secundário, que aqui se tornou objeto de pesquisa.

Os autores ora apresentados foram escolhidos por se encaixarem no perfil de intelectualidade perscrutado pela pesquisa, tendo estudado em instituições desta porção do país no período selecionado para esse estudo, possuírem obras memorialísticas e poderem contribuir não somente com as obras, mas também com os uma narrativa.

Os agentes contribuíram com a narrativa de uma trajetória escolar excelente, destacaram-se como bons alunos em diversas disciplinas do conhecimento, foram estudantes ativos e posteriormente ingressaram no campo intelectual com trânsito nos demais campos.

Suas trajetórias escolares incluíram a frequência em instituições em outros estados. No entanto, apesar do bom desempenho os autores relataram dificuldades em se adaptar ao ensino no curso ginásial em instituições do Rio de Janeiro e São Paulo.

José Barbosa relatou notas baixas nas primeiras provas do curso colegial e dificuldade de acompanhar um ensino muito mais rigoroso. Abílio Leite de Barros, de igual forma, relatou um ensino puxado, que o fez reprovar um ano no Colégio Marista no Rio de Janeiro. E Pierre Adri, que estudou tanto o ginásial quanto o colegial na região, afirmou que os cursos de Português no Rio de Janeiro foram indispensáveis para sua formação como escritor.

Isso porque o ensino secundário com recente implantação na região apresentou fragilidades relativas à estrutura técnica e organizacional, mas ainda assim apresentou estratégias de legitimação das elites locais, dos quais nos aproximaremos a seguir.

2.2.1 Abílio Leite de Barros: entre a pecuária e as letras

Ser doutor é uma maneira de “ser grande”, [...] sinônimo de nobreza. Mais do que posses, a ambição daqueles pioneiros pantaneiros se dirigia à busca de ascensão social da qual o canudo de doutor era o símbolo. (BARROS, 1998, p. 101).

Figura 3. Escritor Abílio Leite de Barros



Fonte: Real H (2015)³¹

Esse tópico tem como aporte as memórias de Abílio Leite de Barros expressas em seus livros e no relato oral de sua trajetória. A entrevista (nos apêndices) realizada com o autor em questão foi estruturada previamente, tendo como referências a leitura de suas obras. O autor, que atualmente, em 2016, está com 87 anos de idade, contribuiu com o relato de sua trajetória escolar, bem como sua trajetória no campo literário e intelectual, uma lembrança que teve duração de aproximadamente duas horas de conversa.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração as especificidades da memória, a fim de torná-la fonte de pesquisa. Primeiramente, consideramos que mesmo as

³¹Disponível em:< <http://www.realh.com.br/blog/abilio-leite-de-barros-e-homenageado-na-abertura-da-expogrande/>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

memórias constituídas a partir de lembranças individuais configuram-se como uma memória coletiva, uma vez que foram construídas no convívio e interação com os amigos, parentes, familiares entre outros, pontos de referências externos que foram incorporados no decorrer da trajetória.

Ocorre ainda que o processo de lembrar passa por um delicado exercício de assimilação e reinterpretação, no qual utilizamo-nos de pontos de referências atuais. Em consequência disso, as lembranças de tempos remotos passam a ser lidos novamente a partir de uma nova percepção, o que revela o caráter de sua dinamicidade e a inexistência de uma memória pura, única, rígida e exata. Em um segundo momento, identificamos, alicerçados nas contribuições de Bosi (2015), a existência de dois fatores que estruturam e solidificam as lembranças em nossa memória: **tempo e lugar**. Nessa perspectiva “[...] a sucessão de etapas da memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas.” (BOSI, 2015, p. 415).

Tempo e espaço, portanto, atuam como marco significativo para a constituição da memória, o que nos permite compreender o fato pelo qual Abílio Leite de Barros durante sua narrativa, involuntariamente, desviou com frequência sua atenção para a parte de sua escolarização cursada no Rio de Janeiro, uma época considerada por ele um importante momento de ganho para a trajetória escolar. Onde tempo e espaço atuam como marco significativo para a constituição de sua memória.

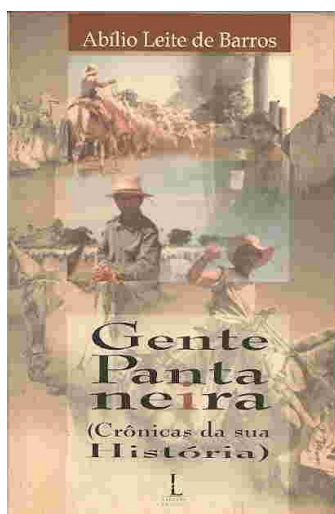
Apesar disso, há em sua fala e sua escrita uma admiração especial pelas belezas naturais de Corumbá e pela simplicidade do interior brasileiro. Admiração esta que reside na base de suas lembranças e que se relaciona principalmente aos quadros da infância, um saudosismo associado ao **tempo** das brincadeiras, dos amigos, da paquera e da diversão, o que influenciou e tornou Corumbá o principal tema e assunto de suas obras.

Nesse sentido, destacamos, dentre as contribuições do autor para o campo literário, as obras que forneceram uma maior quantidade de elementos para compreender as questões a respeito de educação e ensino secundário.

Quadro 8. Livros do Autor Abílio Leite de Barros

TÍTULO	ANO
Gente Pantaneira	1998
Crônicas de uma Vila Centenária	1999
Opinião	2004
História de Muito Antes	2004
Pantanal – Pioneiros	2008
Crônicas de uma nota só (A Era Lula)	2011
Recoluta	2013
“A Crônica dos Quatro”	2014

Organização: Andrade (2017).

Figura 4. Livro: Gente Pantaneira (1998)

Fonte: Livra Livro (2009)³²

O livro “Gente Pantaneira: Crônicas da sua História” foi a primeira obra escrita pelo autor. De acordo com Abílio Leite de Barros, sua escrita durou cerca de 10 anos, e baseou-se no seu interesse em história e em sua fascinação pelo Pantanal. Nas palavras de Manoel de Barros, o livro se destaca porque é capaz de “[...] congrega o mais valioso material histórico, sociológico, antropológico, folclórico linguístico e

³² Disponível em: < <https://livralivro.com.br/books/show/368111?recommender=similar>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

genealógico com a mais saborosa das prosas, Como este de *Gente pantaneira*, de Abílio Leite de Barros.” (BARROS, 1998).

Já na obra “Crônicas de uma Vila Centenária”³³ o autor se utiliza de crônicas para narrar a história da cidade de Campo Grande, tendo como enfoque o processo de sua emancipação política.

Quem conta, em "Crônicas de uma Vila Centenária", é Abílio Leite de Barros [...]: "Vinte seis de agosto de mil oitocentos e noventa e nove seria um dia de festa na vila de Santo Antônio de Campo Grande. Na igreja do protetor os sinos dariam o sinal festivo. Aglomerações, foguetórios, churrascos, folguedos entrariam pela noite ao som de catiras e polcas paraguaias. Afinal, depois de antigas e insistentes reivindicações, o governo estadual assinava a resolução de emancipação da vila, criando o município de Campo Grande. Essa festa, entretanto, não houve. Por uma razão simples: ninguém sabia". (CAMPO GRANDE NEWS, 2011, n.p.).³⁴

Figura 5. Livro Opinião (2004)



Fonte: Estante Virtual (2016)

O livro “Opinião”, de 2004, traz análises do autor a respeito do campo político. No entanto, não foi possível o acesso a obra para maiores informações sobre seu conteúdo.

³³ Não foi possível encontrar uma imagem da obra em questão.

³⁴ Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/colunistas/luca-maribondo/afinal-quantos-anos-tem-campo-grande>. Acesso em 23 abr. 2016.

Figura 6. Livro: História de Muito Antes (2004).



Fonte: Estante Virtual (2016)

O livro “História de Muito Antes” configura-se como a principal obra do autor a ser utilizada como fonte de pesquisa, por apresentar crônicas de característica memorialista da infância de Abílio Leite de Barros.

Na segunda parte domina o estilo memorialístico. Há uma melancolia demasiadamente humana [...] nascida da visão da passagem do tempo, da impermanência de tudo [...] uma machadiana dualidade entre o humor e a melancolia. (BARROS, 2004).

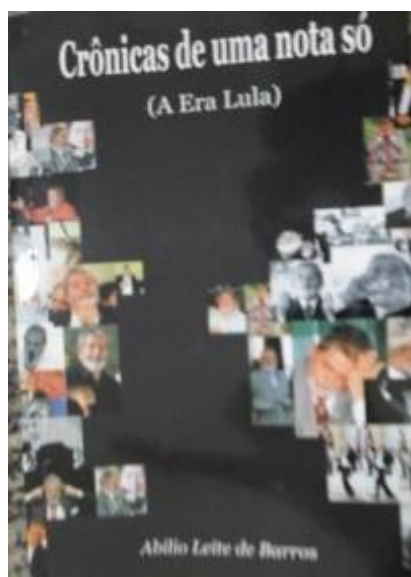
Figura 7. Livro Pantanal Pioneiros – Álbum Gráfico e Genealógico (2008)



Fonte: Estante Virtual (2016)³⁵

O livro registra a genealogia das grandes famílias do pantanal corumbaense. Foi adotada a sistemática de classificar os familiares de acordo com a linhagem paterna. Os textos são ilustrados com iconografia familiar e histórica e alguns aspectos rurais e urbanos da região. Estão registradas as origens das famílias Campos (um dos personagens mais ilustres é o político e diplomata Roberto Campos), Antunes Maciel e Barros. Ao traçar a genealogia dos três troncos genealógicos do pantanal corumbaense, o autor auxilia o pesquisador a formar o perfil e a história de uma região importante na geografia brasileira. (SENADO FEDERAL).

Figura 8. Livro: Crônicas de uma nota só – A Era Lula (2011)



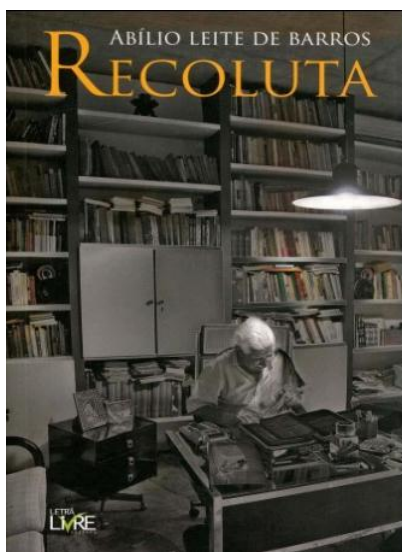
Fonte: Estante Virtual (2016)³⁶

Como um autor de posicionamento político claro e bem definido de oposição, na obra em questão, Abílio Leite de Barros faz um balanço da ascensão do governo do PT, no que tange principalmente aos dois mandatos do governo Lula na presidência da República.

³⁵Disponível em: < <https://www.estantevirtual.com.br/b/abilio-leite-de-barros/pantanal-pioneiros-album-grafico-e-genealogico/3504339801?q=Abilio+Leite+de+Barros>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

³⁶ Disponível em: < <https://www.estantevirtual.com.br/b/abilio-leite-de-barros/cronicas-de-uma-nota-so-a-era-lula/2271824992>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

Figura 9. Livro: Reoluta (2013)



Fonte: Olhar Conceito (2014)³⁷

Recoluta é a obra de Abílio Leite de Barros que apresenta maior quantidade de elementos para compreender a trajetória do autor no campo literário e intelectual. Nele, o autor faz um resgate de seus escritos, de sua infância e de sua escolarização.

Figura 10. Livro: A Crônica dos Quatro (2011)



Fonte: Correio do Estado (2014)³⁸

³⁷ Disponível em:

<http://www.olhardireto.com.br/conceito/noticias/exibir.asp?noticia=Irmao_do_poeta_Manoel_de_Barros_Janca_livro_com_historias_da_familia_cronicas_e_ensaios&id=2762>. Acesso em: 24 mar. 2016.

³⁸ Disponível em: <<http://www.correiodoestado.com.br/variedades/cronistas-lancam-livro-com-textos-publicados-no-correio-do-estado/232224/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

Todas as terças-feiras, um cronista assina um texto publicado na página 7 do caderno **Correio B**, no jornal **Correio do Estado**. Memórias, observações, críticas e reflexões. Cada um dos quatro autores, que se revezam semanalmente, tem estilo próprio e liberdade para a escolha dos temas. Desse modo, o livro “A Crônica dos Quatro” [...] representa um mosaico criado a partir dos olhares poéticos de Abílio Leite de Barros, Maria Adélia Menegazzo, Maria da Glória Sá Rosa³⁹ e Theresa Hilcar. (CORREIO DO ESTADO).

A maioria das obras listadas foi escrita após a consolidação do autor no campo intelectual. A obra *Recoluta* (2013), ainda que seja uma das mais recentes publicações, é a que apresenta a maior quantidade de elementos dessa consolidação para a compreensão de sua trajetória no campo literário e intelectual.

Na obra em questão, o autor faz uma recuperação dos escritos realizados na trajetória no campo literário. Nas palavras dele, “[...] é uma *recoluta*⁴⁰ literária, buscando em livros de outros, jornais e revistas, coisas que escrevi, restos de mim mesmo, um balaio de saudades.” (BARROS, 2013, p. 5). Mostra, além disso, as redes de relações sociais que foram sendo tecidas em contato com outros agentes do campo, uma vez que o autor dedica um capítulo inteiro para republicar textos encomendados.

Em contrapartida, as demais obras melhores se inserem no gênero memorialístico. Em **Gente Pantaneira (1998)** o autor traz crônicas, ensaios e contos que contribuem apresentando elementos cotidianos, nos quais claramente identificamos a finalidade de valorização de uma identidade regional, tendo como principal enfoque as belezas naturais do Pantanal e a história da constituição da cultura pantaneira. Além disso, em **História de Muito Antes (2004)** há uma maior aproximação das questões relacionadas ao ensino secundário e sua função social, na década de 1940, época em que o autor estava em idade escolar (1941-1943).

Para a análise de tais questões, nos apoiamos no conceito de *habitus*, a fim de identificar os elementos estruturantes da memória desse autor. Isso porque o *habitus* compreende um esquema estruturador de percepções do mundo social, ou seja,

³⁹ *In memória*. Professora Maria da Glória Sá Rosa, também chamada carinhosamente por Glorinha, em sua trajetória como professora e pesquisadora contribuiu para a preservação da memória, cultura e educação do estado de Mato Grosso do Sul, tornando-se, por isso, alvo de interesse dos pesquisadores em história da educação que se depara com suas muitas contribuições para a pesquisa no campo, inclusive quando tratamos de ensino secundário.

⁴⁰ “O nome **Recoluta** tem origem pastoril, platina possivelmente, derivados do verbo *recoger* em espanhol ou recolher em português. Significa trazer de volta a rês alçada, perdidas nas quiçaças e gravanhas dos caminhos” (BARROS, 2013, p. 5).

[...] um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

A noção de *habitus* proporciona o entendimento da articulação entre a subjetividade do indivíduo e as disposições incorporadas a partir das estruturas sociais. “Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 29).

Dessa forma, a escrita da memória configura-se como uma representação estruturada pela percepção da realidade do autor, levando-o a interpretar os acontecimentos narrados de acordo com o lugar social que ele ocupa.

[...] a *representação* que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu *ser-percebido* quanto por seu *ser*, por seu consumo – que não precisa ser *ostentador* para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção (mesmo que seja verdade que esta comanda aquela) (BOURDIEU, 1979 apud CHARTIER, 2002, p. 177).

Com isso, torna-se indispensável uma aproximação do autor. Abílio Leite de Barros nasceu no dia 15 de janeiro de 1929. Era o filho caçula de uma família de cinco filhos que, no ano de 1915, vindos de Cuiabá-MT, fixaram residência em uma fazenda na Nhecolândia⁴¹ do Pantanal Mato-Grossense.

Embora seus pais tivessem passado rapidamente pela escola e tivessem concentrado seus esforços na agropecuária, o bom andamento dos negócios com a terra permitiu que os filhos estudassem. Abílio cursou o ensino primário no Grupo Escolar

⁴¹ Atualmente o Pantanal brasileiro é subdividido em 11 regiões. No lado de Mato Grosso, estão os pantanais de Cáceres, Poconé e Barão de Melgaço. No Mato Grosso do Sul, estão as regiões do Paraguai, Paraguás, Abobral, Aquidauana, Miranda, Nabileque, Porto Murinho e a maior de todas, Nhecolândia – nome dado por Joaquim Eugênio Gomes da Silva, apelidado de Nheco, um dos personagens mais importantes da ocupação do Pantanal.

Luiz Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e secundário ginasial no Colégio Salesiano Santa Tereza. Compôs um seleto grupo de estudantes que teve a oportunidade de uma trajetória de longevidade escolar, estudando fora ainda na década de 1940, quando mesmo as instituições pioneiras dispunham somente do primeiro ciclo do curso secundário: o ginasial.

Figura 11. Colégio Santa Teresa na década de 1930.



Fonte: Silva (2009).

O colegial foi cursado por Abílio no Rio de Janeiro no Colégio Marista, também uma escola destinada aos grupos de elite com apego à moral cristã. De acordo com ele, este foi um período bem mais difícil, que exigiu um maior esforço e dedicação para os estudos. Nesse período, morou com tios e o irmão Manoel⁴² de Barros, que já estudava no Rio de Janeiro.

A faculdade de Filosofia também foi cursada no Rio de Janeiro, na Universidade Federal, onde se aprofundou no estudo das humanidades e estreitou ainda mais suas

⁴² Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá (MT) em Cuiabá em 19 de dezembro de 1916. Com oito anos foi para o colégio interno em Campo Grande. Depois no Rio de Janeiro estudou no Colégio São José dos Irmãos Maristas, e em 1949 se formou em Direito. No Rio de Janeiro ainda conheceu sua esposa, e se filiou ao partido comunista. Manoel de Barros começou a escrever aos 13 anos de idade, mas se inseriu no campo literário efetivamente aos 19 anos. Somente na década de 1980 o autor teve sua posição legitimada no campo, através do reconhecimento e recomendação de suas poesias por Milôr Fernandes no Jornal do Brasil. O autor ficou conhecido no campo literário pelos versos singulares permeados de figuras de linguagens, que fazem referência a linguagem infantil, simples, inocente, mas cheia de significado. A trajetória de Manoel de Barros no campo literário teve influência na de Abílio Leite de Barros, que ocorreu, sobretudo, por meio do compartilhamento e recomendação na literatura consumida por ambos.

preferências. De acordo com Abílio (2013), a escolha não foi por vocação, mas sim pela falta dela. Sua turma foi a terceira formada em Filosofia no país, e a pouca quantidade de livros traduzidos exigiu, forçosamente, o exercício e aprofundamento no Francês, às vezes no Inglês e até mesmo no Espanhol.

Esse período também foi considerado profícuo pela ampliação do círculo de relações sociais, consciência e engajamento político por meio de sua entrada no Diretório Central dos Estudantes – DCE. É nesse contexto universitário que Abílio Leite de Barros conhece aquela que viria a ser sua esposa e se casa.

No mesmo contexto, o autor inseriu-se no campo educacional, tendo suas primeiras experiências com a docência, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Abílio Leite de Barros (2013) relata que o magistério mal remunerado, mesmo no ensino superior, foi um dos principais responsáveis por abafar o sonho de seguir a carreira universitária. Somou-se a isto a política interna da universidade e as lutas travadas por classificação e reclassificação dentro do campo, que se davam de maneira explícita.

Ainda nesse período, ingressou em um segundo curso do ensino superior, a Faculdade de Direito, ampliando as possibilidades de trânsito entre os campos do espaço social. Evidencia-se, então, uma mobilização de capitais que repercutem na ampliação de outros.

Com o retorno para o sul de Mato Grosso, Abílio Leite de Barros passou a cuidar dos negócios da família, dedicando-se à fazenda. No seu retorno, as representações sociais construídas em torno da trajetória escolar no Rio de Janeiro conferiram-lhe um capital simbólico que respaldou sua inserção no campo intelectual. Soma-se a isso o reconhecimento por ser irmão do poeta Manoel de Barros.

Na vinda para Campo Grande, o autor aceitou a proposta de lecionar nos cursos de Pedagogia e Filosofia da FUCMT e, mesmo não tendo permanecido muito tempo dando aulas, conta que

Eu fui professor da faculdade de filosofia, e quando se formou a primeira turma que nós lecionávamos... Primeiro ou segundo, não sei. Eu fui escolhido como paraninfo. Ai eu fui fazer o discurso de paraninfo na festa de formatura, e Plínio Barbosa tinha acabado de ser eleito prefeito da cidade. Eu não conhecia ele. Quer dizer, conhecia de vista. Mas ai, eu fiz o discurso, ele gostou. (BARROS, 2016).

Nesse momento, a inserção no campo literário ainda não tinha se dado efetivamente. Após o episódio narrado, Abílio foi convidado para compor a gestão do Prefeito Plínio Barbosa Martins⁴³ (1964-1968), atuando como Secretário Municipal de Educação de Campo Grande. Consideramos, assim, o discurso de formatura como paraninfo um ato inaugural no campo intelectual, pois, embora já transitasse nele, nesse momento Abílio passou também a ser por ele reconhecido, ampliando consequentemente o seu capital social com uma rede de relações sociais profícuas ao seu trânsito nesse campo. Assim, a acumulação de capital social contribuiu para o processo de distinção intelectual do autor.

Devido à atuação no campo político e às novas relações sociais estabelecidas dentro dele, Abílio Leite de Barros passou a transitar também no campo literário, legitimando ainda mais sua posição no campo intelectual.

De acordo com o autor, essa inserção se deu de forma gradativa, sem grandes preocupações. “Eu comecei a escrever, e aí eles começaram a me convidar. Então quando me aparecia... Vinha-me na cabeça alguma coisa que eu achava que devia escrever, eu escrevia e dava para eles publicarem. Nunca me negaram. Mas às vezes deixavam de me pedir.” (BARROS, 2016).

No ano de 2003, com uma posição consolidada no campo, Abílio Leite de Barros foi convidado para ocupar uma cadeira na Academia Sul Mato Grossense de Letras. Uma expressão de seu reconhecimento de sua trajetória intelectual, não somente no campo literário.

⁴³ Plínio Barbosa Martins foi irmão de Wilson Barbosa Martins que ocupou a prefeitura de Campo Grande no ano de 1958. Plínio iniciou sua carreira no campo político no ano de 1961 como vereador (UDN), e em 1961 concorreu também a candidatura da cidade, pelo MDB. Como prefeito, Plínio Martins deu ênfase ao lado social. Houve nesse sentido uma política de valorização salarial da classe professoral. Em sua gestão, foram construídos os primeiros ginásios nas regiões periféricas da cidade. Criou o "*Plano Diretor de Campo Grande*", com a criação de diversas melhorias para Campo Grande, como a criação de um núcleo industrial, o planejamento da expansão urbana, a criação de "anéis" rodoviários, em torno da cidade entre outras obras de infraestrutura.

2.2.2 Pierre Adri: o jornalista e radialista

Figura 12. Advogado e escritor Pierre Adri.



Fonte: Agora MS (2015)⁴⁴

Esse tópico tem como objetivo uma aproximação do autor Pierre Adri, que tem como aporte as memórias escritas selecionadas a partir da leitura de sua obra “Meu querido Colégio Dom Bosco” e do relato oral, coletado a partir de uma entrevista semi estruturada realizada com o autor no dia 29 de abril de 2016. Durante essa entrevista o autor contribuiu com elementos de sua trajetória no campo jornalístico e intelectual.

Pierre Adri está com 69 anos de idade, nasceu no ano de 1949 na cidade de Campo Grande. Proveniente de uma tradicional família de classe média, o autor é filho de comerciantes e professor, muito apegados à moral cristã, motivo pelo qual o autor concluiu seu estudos de grau médio no Colégio Dom Bosco.

⁴⁴ Disponível em: < <http://www.agorams.com.br/jornal/2015/11/historia-da-imprensa-no-ms-sera-apresentada-em-ultimo-cha-academico-do-ano/>> Acesso em: 27 de novembro de 2016.

Figura13. Colégio Dom Bosco



Fonte: IBGE [s.d]

Pierre Adri iniciou seus estudos no colégio em 1954 no primário e ali estudou até o ano de 1964 ao concluir o curso colegial. Portanto, enfocaremos nossas análises apenas no período correspondente ao ginásio, que tem relação com a periodização adotada na presente pesquisa.

Assim, o autor dedica seu livro às memórias que tem do período em que esteve no colégio, destacando personalidades e acontecimentos que marcaram sua trajetória escolar a fim de preservar e tornar acessível às próximas gerações aspectos marcantes de “[...] uma educação esmerada e calcada nos princípios religiosos.” (ADRI, 2005).

Após terminar o colegial, Pierre Adri se dirigiu ao Rio de Janeiro para estudar em cursinho pré-vestibular que o auxiliou no ingresso no curso de Direito na Universidade Federal Fluminense. Embora tivesse ainda iniciando uma carreira no campo jurídico, foi no campo jornalístico que ele trilhou uma trajetória de prestígio e reconhecimento profissional.

Apesar de não ter feito o curso de jornalismo, o autor explicou que “Porque eu atuo antes de 1977, pela lei me confere. Tá? Então eu comecei em 1971, pela lei me confere. A comissão de jornalismo profissional sem precisar cursar faculdade. Isso é conferido por lei.” (ADRI, 2016).

Embora houvesse uma tentativa de conciliar a atuação tanto no campo jurídico como no campo jornalístico, quando teve que optar entre uma e outra o jornalismo saiu ganhando. Ele conta que:

Eu tinha uma advocacia muito promissora, eu viajava o estado naquela época. E tava bem naquela época, mas eu tive que largar. Porque o jornal começa um, no outro dia acaba o jornal e já tem que começar outro. Então me tomava 24 horas. Então eu passei efetivamente a ser jornalista. (ADRI, 2016).

Embora tenha trilhado uma trajetória principalmente como jornalista esportista no rádio e nos impressos, Pierre Adri também escreveu também sobre economia, política e turismo. Mostrando a capacidade de agregar em torno de si uma variedade de capitais que legitimam sua posição no campo, não somente jornalístico, mas também intelectual.

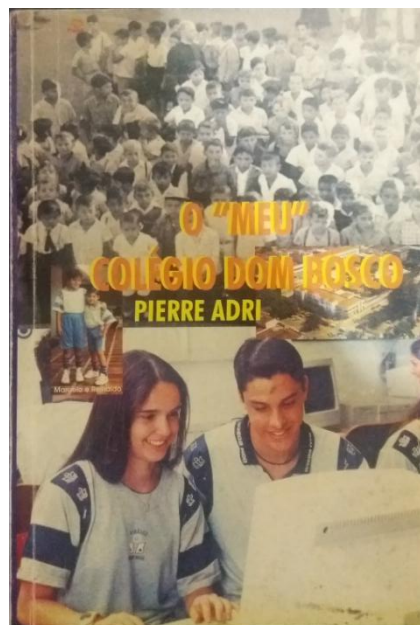
Atualmente leilheiro público, Pierre Adri continua escrevendo. “Hoje eu escrevo toda segunda feira no jornal Estado. E tem a Revista Destaque [...] 34 anos que ela é nossa aqui.” (ADRI, 2016).

Figura 14. Revista Destaque (Abril/2016)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura15. Obra: O meu Colégio Dom Bosco



Fonte: Acervo pessoal.

Pierre Adri é o responsável pela **Revista Destaque**, que em 2016 completa 35 anos de circulação. O autor atua como editor e colunista do periódico que abarca uma grande variedade de temas e assuntos regionais. Com matérias nas áreas de política, economia, saúde, esporte, rural, cultura e entretenimento.

Ainda há de se ressaltar que a atuação no campo jornalístico o proporcional uma rentável ampliação de capital cultural a ser reinvestido no campo. Sob as dificuldades e desafios relacionados à escolha da profissão, ele conta que:

Ah! Porque eu como jornalista, como esportista de rádio, jornal, revista, televisão... Eu conheci 56 países do mundo. Alguns deles com mais de 10 vezes. Então isso me deu assim, um conhecimento muito bom para a gente enfrentar os desafios que vem pela frente. (ADRI, 2016).

Tal investimento em capital cultural não se encerrou apenas com a legitimação no campo, e por isso recentemente o autor concluiu outro curso superior, feito somente a título de conhecimento.

Ah, o seguinte. A teologia foi só depois de velho. Eu passava em frente uma faculdade e olhava, e foi mais pela curiosidade e conhecimento. Ai eu entrei lá e passei também, nunca faltei uma aula. Fiz três anos completos de teologia, considerado um aluno exemplar da Fathel, faculdade teológica. E tirei o curso, mas eu não sou pastor nem nada não. O conhecimento é pra mim, interno. (ADRI, 2016).

A legitimação no campo ocorreu gradualmente com a ampliação do capital social, o reconhecimento de terceiros a respeito do agente e das ações, que proporcionou ao autor capital simbólico.

- Foi o primeiro presidente da ACEMS, seu fundador, eleito em 1978 e reeleito até 1984, por dois mandatos consecutivos.
- Foi o primeiro presidente do Conselho Regional de Desportos, eleito em 1979, reeleito em 1981 até 1983, na oportunidade comandando a Fundação 11 Federações Desportivas em MS, sendo posteriormente o seu membro efetivo até 1987.

- Foi presidente da Federação de Basketball de Mato Grosso do Sul, no período de 1985 a 1987.
- Como jornalista tem em sua trajetória profissional mais de 7.000 artigos assinados em vários órgãos de imprensa de MS e MT, além de inúmeras reportagens sem assinatura. Foi Diretor Geral do Jornal da Manhã, de circulação diária, à época, em MT e MS, no período de 1978 a 1984.
- Atualmente comanda ao lado de Rui Pimentel a equipe Bola de Ouro, na Rádio Difusora AM, tendo nos últimos 35 anos, passado pelas emissoras TV Morena, Difusora PRI I 7, Cultura, Educação Rural e Capital AM, participando ativamente nas suas jornadas na fase áurea do futebol de MS e fazendo coberturas esportivas em 55 países, em especial, nas Copas de 1986, 1984, 1998 e 2006;
- Em 1982, sendo o jornalista convidado para acompanhar o Operário Futebol Clube à Korea do Sul, na “Presidente Cup”, naquele país asiático com mais 11 seleções convidadas, que não participaram na Copa de 1982, na Espanha.
- Como cronista esportivo, ao longo dos últimos 35 anos de atividade, recebeu várias condecorações esportivas, inclusive sendo laureado com o “Troféu Bola de Ouro”, por cinco vezes.
- É integrante, como comentarista político, do Programa “Tribuna Livre”, de Rui Pimentel, levado ao ar de segunda a sexta das 07 às 08 horas, pela Rádio FM Capital de Campo Grande-MS.
- É membro efetivo da Academia Municipalista de Letras do Brasil e da União Brasileira de Escritores UBE-MS, tendo publicado em novembro de 2005 o livro intitulado “O Meu Colégio Dom Bosco”.
- É membro da ACEMS e diretor da Associação Brasileira de Cronistas Esportivos, e da ABRAJET/MS e Associação Brasileira de Jornalistas de Turismo. (DOURADOS NEWS, 2002).

2.2.3 José Corrêa Barbosa: o médico das letras

Figura 16. José Corrêa Barbosa e sua esposa no lançamento de seu 4º livro.



Fonte: Midia Max (2012)⁴⁵

O terceiro e último agente que compõe o quadro de análise dessa pesquisa se trata do médico obstetra José Corrêa Barbosa. Embora seus livros não tratem especificamente de sua trajetória escolar no ensino secundário, o autor contribui com suas memórias que foram coletadas em uma entrevista semi estruturada, realizada dia 6 de dezembro de 2016, com duração de 2 horas e 15 minutos.

Assim como Abílio Leite de Barros, a família de José Corrêa Barbosa também compõe a elite rural da porção sul do estado. O autor nasceu em Jaraguari, em 1937, e viveu sua infância com os pais na fazenda, participando das atividades do campo. Somente aos 13 anos o aluno ingressou no ensino primário do Internato São José. E, posteriormente, após a aprovação no exame de admissão, deu prosseguimento aos estudos no Colégio Dom Bosco, na cidade de Campo Grande, onde cursou o ensino secundário.

⁴⁵ Disponível em: <<http://fernandosoares.midiamax.com.br/2012/maio2012/23-05-012/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Para cursar o ginásio o autor foi enviado para a família para a cidade de São Paulo, onde concluiu o curso científico no ano de 1959. Isso porque no sul de Mato Grosso as instituições não ofereciam ainda o curso ginásio completo.

Ao fim do ensino secundário, o autor conta que no período de 1959 a 1962 foram várias as tentativas de ingressar no curso de medicina por meio do exame vestibular. A aprovação de Barbosa ocorreu apenas no ano de 1963, quando o mesmo deu início ao curso na cidade de Florianópolis. Com o término do curso, realizou sua residência médica em Ginecologia e Obstetrícia no Rio de Janeiro.

Ao fim de uma longa trajetória escolar, Barbosa voltou para o sul do estado a fim de exercer a profissão em Campo Grande, na Maternidade Cândido Mariano, como parteiro. Com a ampliação dos capitais escolar, simbólico e social, o autor passa a ser conhecido e reconhecido dentro de seu campo e fora dele.

Conciliou sua profissão de médico com a de docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Medicina de 1971 a 2003. Nesse período, desenvolveu com alunos projetos de pesquisa e extensão, sendo premiado internacionalmente, ampliando assim seu capital simbólico no campo acadêmico, médico e intelectual.

A “paixão” por história e literatura o impulsionou à inserção no campo literário, com cerca de cinco livros já publicados e outros projetos em espera. De maneira geral, Barbosa conta a história e constituição do seu povo, sua família e sua região, eternizando pessoas e fatos que marcaram sua trajetória.

Quadro 9. Obras de José Corrêa Barbosa

TÍTULO	ANO
A Saga dos Rodrigues"	2005
Sogomat-Sul 27 Anos de história	2006
Rochedo "Capital do Diamante"	2009
João Nina	2012
A Maternidade Cândido Mariano	2013

Organização: Andrade (2017)

Todas publicações acima foram escritas após sua aposentadoria e sua mudança da cidade de Campo Grande para a cidade de Rochedo. O autor financiou seus próprios

livros e contou com o apoio e revisão de Hidelbrando Campestrini⁴⁶, o agente responsável por inserir e legitimar José Barbosa dentro do campo literário.

Barbosa, como gosta de ser chamado, identifica-se e intitula-se como historiador diletante. Essa denominação é comumente utilizada no campo acadêmico e, de acordo com Alves (2003, p. 37), remete àqueles que

[...]se entregam à tarefa de registrar os eventos mais marcantes das regiões onde vivem. Já há quem tenha denominado esses estudiosos de historiadores municipais. Suas obras incluem importantes registros sobre a educação, em especial os referentes às primeiras escolas, aos primeiros professores, a festas escolares, etc. Somam e, às vezes, chegam a se confundir com essas fontes, as biografias e autobiografias de personagens ilustres, nas quais se tecem comentários sobre a infância dos biografados, seus estudos e as escolas e os professores a eles associados. [...].

O autor caracteriza-se como possuidor de uma personalidade criativa e se orgulha das atividades desenvolvidas para a melhoria da população local, conforme ele mesmo conta: “[...] eu sou um grande crítico da educação e da saúde desse país. Eu faço um trabalho de rádio aqui baseado na crítica, crítica construtiva. Tenho artigos escrito, vou escrever um livro sobre os minhas palestras no programa de rádio”. (BARBOSA, 2016). O programa vai ao ar toda a sexta feira, e tem duração de uma hora, das 8:00 as 9:00 horas da manhã.

No ano de 2016 gerenciou uma equipe do Programa de Saúde de Família Rural, trabalhou com na construção de iniciativa própria de um Horto Florestal, com espécies catalogadas de diferentes amostras vegetais, e participou do programa de rádio supra mencionado que abarca, dentre uma variedade de temas, principalmente a área da saúde, e tem projeto de ampliação.

[...] eu quero fazer um programa, uma sexta feira do mês, quero fazer um programa musical, cultural. Coisa inédita, criativa, criação minha.

⁴⁶ *In memória*: Hidelbrando Campestrini, nasceu em 6 de maio de 1941, em Rio dos Cedros (SC), e faleceu recentemente, no dia de 07 de novembro de 2016, em Campo Grande/MS. Diplomado em Filosofia e Pedagogia pelo Seminário Maior Salesiano em 1962, e em Letras/ Francês pela FUCMT em 1972. Foi professor do ensino secundário no Colégio Salesiano Dom Bosco, e na Escola Normal Joaquim Murtinho, na década de 1960. Foi professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1973-1982) e na Universidade Católica Dom Bosco (1973-1986) e funcionário, por 20 anos, do Tribunal de Justiça de MS. Hildebrando Campestrini era membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, ocupava a cadeira 31. Desde o ano 2000 até 2016 atuou ativamente como presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul.

A minha ideia é o seguinte, pegar... Chamamé. Um ritmo, chamamé. Um ritmo brasileiro, de musica brasileira. Hoje nós vamos falar sobre o Chamamé. Qual a origem? Onde ele foi criado? O chamamé é argentino, onde na Argentina surgiu o chamamé? Qual a influência do Chamamé sobre o Rio Grande do Sul? E qual é a influencia do chamamé para a população brasileira? Qual a importância do chamamé no folclore brasileiro. Aí sim, depois dessa definição, depois de toda a história ai eu toco 3 chamamés de estados diferentes. Tem o chamamé tocado por compositores gaúchos. Tem chamamé tocado por paraguaios, tem chamamé tocado por argentinos, e chamamé tocado por matogrossenses. Um programa cultural, uma forma de melhorar a cidadania do povo brasileiro. (BARBOSA, 2016).

O agente, que se considera possuidor de um volume notável capital cultural, agora trabalha no projeto de escrita de sua autobiografia que tem previsão de término no ano de 2019. A intenção é de registrar sua história de vida, com enfoque para ascensão social conquistada por meio de uma trajetória escolar excelente.

Esperma para ser lançados ainda, livros sobre a cidade de Corguinho e de Rio Negro. Assim, o autor pretende registrar história de todas as cidades da Região Noroeste do estado.

José Barbosa, junto a Abílio Leite de Barros e Pierre Adri, com suas memórias, compõem uma das principais fontes de pesquisa para a investigação e aproximação da formação escolar em nível de ensino secundário, que são apresentadas no terceiro capítulo dessa investigação.

O capítulo coloca em foco a escola humanística, permeada pela aparente resistência da pedagogia tradicional, por meio da qual esses agentes foram formados e legitimados socialmente e intelectualmente.

CAPITULO III

PRÁTICAS CULTURAIS, SOCIAIS E CURRICULARES DA ESCOLA HUMANÍSTICA: RETRATOS DA MEMÓRIA ORAL E ESCRITA

Nesse terceiro e último capítulo da presente dissertação voltamos nossa atenção especificamente à formação escolar dos agentes intelectuais. Os entrevistados contribuem para a pesquisa, em face do curso ginásial, cursado no sul do estado de Mato Grosso.

Colocamos em realce as práticas escolares, culturais e sociais, expressões da cultura escolar e do cotidiano responsáveis por essa formação de prestígio. Nesse sentido, procuramos responder às seguintes questões: quais as práticas escolares e culturais proporcionadas pela escola secundária (no caso o curso ginásial) proporcionaram a formação de agentes intelectuais? Quais os meios de ampliação do capital cultural e simbólico nas escolas de ensino secundário? Quais os incentivos relativos à leitura e escrita eram recebidos pelos estudantes do ensino secundário? Quais os métodos empregados na difusão de saberes escolares?

Com a finalidade de aproximar-nos das repostas a tais questões, utilizamos o cruzamento dos relatos coletados por meio de entrevista com a análise das obras memorialísticas tanto dos agentes selecionados - Abílio Leite de Barros, Pierre Adri e José Barbosa – quanto dos documentos dos acervos das instituições correspondentes da formação desses agentes – Colégio Santa Teresa e Ginásio Dom Bosco. Este cruzamento de fontes foi interpretado, portanto, à luz do referencial teórico.

Ressaltamos, no entanto, que embora os agentes selecionados possuam posição no campo intelectual, que foi fomentada e iniciada nas instituições de ensino secundário, cabe mencionar que os três agentes tiveram trajetória bem específicas. Nesse sentido, não podemos nos esquecer do caráter de seletividade de memória tanto oral quanto escrita, assim como também não podemos deixar de considerar a subjetividade dos agentes.

Ao tencionar a subjetividade de tais agentes aos elementos objetivos que compõe o mundo social, procuramos a compreensão da formação e da composição do campo intelectual do sul de Mato Grosso. Nesse sentido, evidenciamos, sobretudo, o papel desempenhado pelas instituições escolares secundárias, que naquele momento histórico se configuravam como instituições de prestígio, na lógica de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e escolares.

3.1 Práticas Escolares: a função social das humanidades

As impressões ora apresentadas pelos agentes entrevistados referem-se principalmente ao espaço escolar da sala de aula. Nelas, trazem as disciplinas escolares e os agentes que por ela transitaram, como, por exemplo, os professores que marcaram a trajetória dos entrevistados no período escolar. Assim, buscamos aproximar-nos e compreender seu papel na formação intelectual dos agentes que passaram pela escola secundária.

Para as disciplinas escolares, buscamos focar aquelas de caráter humanístico e pelas quais os autores tivessem tido maior preferência, a fim de nos aproximar das práticas avaliativas vivenciadas na instituição e dos métodos de ensino que forjaram uma juventude intelectual no período selecionado pela pesquisa.

Assim, também procuramos nos aproximar dos docentes que transitaram pelo estabelecimento, traçando perfis desses agentes e identificando como cada um deles se eternizou nas memórias de seus alunos.

3.1.1 Disciplinas e horários escolares: avaliações e métodos de ensino da escola secundária

Para compor esse tópico nos utilizamos principalmente da narrativa dos agentes-autores, indagando não somente os gostos e preferências em relação às disciplinas e como eles se relacionavam com os saberes escolares, mas também nos aproximando da metodologia de ensino que compuseram essa formação. Afinal, a Escola Nova não apenas reivindicou uma estrutura curricular diferenciada para a educação brasileira, mas

também uma metodologia e uma didática que rompessem com o tradicionalismo da escola secundária.

Indagamos sobre essa temática aos autores, com a intenção de nos aproximar das rupturas e resistências com o ensino tradicional. Nesse sentido, o movimento escolanovista

[...] contrapondo-se ao ensino verbalista, afirmava que a aprendizagem não ocorria por mera memorização dos fatos e processos, mas pela compreensão mesma desses fatos e processos, que somente era possível pela visibilidade da experiência realizada em laboratório, pela excursão a lugares históricos ou de interesse científico pela observação da realidade circundante. (VIDAL, 1994, p. 25).

No entanto, observamos que poucas coisas ficaram salvas na memória quando tratamos de práticas de ensino, haja vista que na verdade o que mais eles se recordaram foram de situações e pessoas, mas sem muita clareza de detalhes. No entanto, os autores afirmaram em uníssono não haver na escola secundária do sul de Mato Grosso, técnicas e/ou métodos de ensino que rompessem com o tradicional ensino verbalista.

Isso ocorreu até mesmo para Pierre Adri, que cursou o seu ensino secundário no fim da década de 1950 e início da década de 1960, momento em que supúnhamos já haver uma maior organização das instituições e do corpo docente alinhado às imposições do Departamento Nacional de Educação.

Indagado sobre as aulas, o autor supramencionado afirma sem dúvidas ou hesitações: “[...] as aulas eram descritivas e de exposição... E de escrita no quadro, você copiava e discutia. Chamava o aluno lá na frente, fazia pergunta e ele tinha que responder. Fazia tarefa em casa, no caderno” (PIERRE ADRI, 2016). De uma maneira simplificada, Pierre Adri descreve a escola tradicional humanística, em que permaneceram a progressividade, o formalismo, a memorização, a autoridade, a emulação e a intuição.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de 1940 e 1950, esteve à frente da luta pela extinção desse modelo de ensino, mas que parecia não surtir efeito dentro das salas. No ano de 1953, foi publicado um artigo instrutivo sobre a importância da utilização do estudo dirigido no ensino secundário, advertindo: “A memorização pura e simples, mecânica, sem um enquadramento dos fatos num todo, sem a percepção de

sua significação, é o que cansa o estudante e lhe exaure as forças mentais.” (ABU-MERHY, 1953, p. 73).

A técnica de estudo de natureza educativa e instrutiva teria como objetivo principal ensinar os alunos a estudar e a tomarem gosto pela ação. Logo: “Exerce forte influência na formação de hábitos de estudo; estimula o estudo; permite a concentração da atenção; evita a dispersão das atividades; organiza a vida dentro de um plano; cria o hábito de planejamento das atividades” (ABU-MERHY, 1953, p. 78).

Sobre o gosto pelos estudos e a leitura pelo deleite, compreendemos que para os agentes em questão ocorria uma: “[...] maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios para ele definem o sucesso”. (BOURDIEU, 2015, p. 39). O *habitus* é a matriz que define gostos e percepções e tornando-se um elemento central para a compreensão inclusive dos hábitos culturais, como a leitura e o estudo; e assim por meio do gosto que a dominação simbólica acontece.

José Barbosa, por exemplo, conta que preferia o período letivo às férias. Sobre as disciplinas de História e Geografia, que mais tarde impulsionaram sua escrita e introdução no campo literário, ele conta.

Eu gostava de estudar e ler sobre esses assuntos. Por isso que eu era bom aluno de história e de geografia. Porque eu lia muito os livros que eu tinha à mão pra estudar, pra fazer os cursos. Eu estudava com profundidade aquilo. Eu devorava aqueles assuntos, que achava gostoso de saber o que tinha acontecido, tais fatos, como é que foi que aconteceram. (BARBOSA, 2016).

Assim, embora as produções acadêmicas e científicas na maioria das vezes não conseguissem alcançar os espaços escolares para os agentes que dispunham de disposições estruturadas ao gosto da leitura e estudo, o estudo dirigido era conduzido de forma “naturalizada”.

O trabalho em grupo como técnica e como um dos passos básicos do método ativo⁴⁷, divulgado e defendido pela Escola Nova, no cotidiano escolar da formação das

⁴⁷ [...] a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ‘ativas’. São freqüentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em

elites intelectuais, também parece não ter vindo à tona nas memórias dos entrevistados. Nas palavras dos agentes intelectuais desta pesquisa, o ensino era marcado principalmente pela “[...] exposição oral. Não tinha trabalho em grupo, a gente tinha a aulas que não é como se faz hoje” (JOSÉ BARBOSA, 2016). Assim, a narrativa de José Barbosa, vai ao encontro do quadro apresentado por Pierre Adri.

Embora tenham estudado na mesma instituição, os dois autores tiveram em sua trajetória escolar uma distância temporal um do outro de cerca de dez anos. O relato de ambos, no entanto, mostra poucos avanços, quase inexistentes, da tendência liberal renovada progressivista.

Tanto os autores que estudaram no Ginásio Dom Bosco, quanto Abílio Leite de Barros, afirmaram desconhecer os laboratórios do ensino secundário, ou mesmo os discos que ora deveriam ser utilizado nas aulas de línguas.

Nesse sentido, Rahe (2015), tendo estudado com a cultura material da escola de ensino secundário no sul de Mato Grosso e sua utilização nas aulas de línguas vivas, ao ressaltar a importância das Reformas Francisco Campos⁴⁸ e Gustavo Capanema, que oficializaram o método direto e introduziram artefatos didáticos modernos, ressalta a importância das reformas, ao mesmo tempo em que as chamam de modernidades abandonadas.

A pesquisadora cita uma gama de “[...] artefatos didáticos modernos, que chamo aqui de modernidades, tais como vitrolas, coleções de discos, coleções de livros, projetores de imagens fixas, *slides* e *filmstrips*, como parte de concretização do cenário de modernização desse nível de ensino.” (RAHE, 2015, p. 24). Muitos desses artefatos, no entanto, não chegaram às salas de aulas dos estudantes secundaristas, ficando, portanto, excluídos de suas formações.

Sobre os discos das disciplinas de Línguas, Abílio reforça: “Músicas eu não me lembro, mas eles davam textos para você ler e escrever sobre os textos. Textos de literatura. Mandavam a gente decorar poesia.” (BARROS, 2016).

geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas. (MANACORDA, 1989, p. 305).

⁴⁸ Sobre a Inspeção do Ensino Secundário, a reforma destaca “A concessão de que trata o artigo anterior será requerida ao Ministro da Educação e Saúde Pública, que fará verificar. I- Dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescritos pelo Departamento Nacional de Ensino; II- ter corpo docente inscripto no Registro de Professores.”

A falta de alcance do escolanovismo nas instituições de ensino do sul de mato grosso é observada, ainda, quando nos voltamos à compreensão da avaliação da ação pedagógica. Nesse sentido, deixa-se de lado a autoavaliação e autorregulação, para um rígido ato de verificação do aprendizado. Assim, as exigências dos períodos de avaliação tornavam-se importantes atos mecânicos de memorização que envolviam a conversão do capital cultural em capital simbólico e escolar, ou cultural institucionalizado. Assim eram as avaliações da escola secundária.

Os ginasianos, no entanto, encaravam as avaliações como parte necessária e importante do processo de aprendizagem, e contam: “[...] você tinha muitas provas, né? Não tinha prova bimestral ou mensal. Tinha professor que dava toda aula. Era melhor porque você memorizava mais.” (JOSÉ BARBOSA, 2016). A aprovação de José Barbosa às recorrentes atividades avaliativas e a um ensino baseado na memorização sugere um *habitus* estudantil em harmonia com a lógica e as estratégias formativas da escola secundária.

Estruturou-se um modo de ser e estar aluno, coerente com as exigências estruturadas pelo campo educacional. Dessa forma, a adequação de suas práticas proporcionou-lhe destaque e prestígio, tornando-se pertinente, conseqüentemente, sua defesa da escola secundária da década de 1950, visto que a mesma foi responsável pela legitimação do lugar social que o agente ocupou e ainda ocupa.

O ritmo intenso de avaliações iniciava-se antes mesmo do ingresso na instituição, com a famosa prova conhecida como: exame de admissão. A seleção era composta por uma banca de professores e um inspetor. A prova era realizada por meio de exames orais e escritos, com um caráter conteudista que se distanciava da realidade das crianças, o que marcou a memória de muitos secundaristas e impulsionou a escrita de um conto de Abílio. Em suas palavras,

O exame de admissão ao ginásio era uma prova temida. Preparámo-nos com afiliva aplicação decorando datas, números e conceitos. A banca era composta de quatro professores e um inspetor do Ministério da Educação. Exame oral, público. Nós já sabíamos que Cristóvão Colombo era um almirante genovês que partiu do porto de Palos em 1492. Que o gordo D. João VI mudou-se para o Brasil com medo de Napoleão. Que os verbos tinham pessoa, passado, presente, futuro, que eram transitivos, intransitivos, e outras variáveis, todas dentro do imperativo categórico da concordância. Sabíamos descrever a vida social dos índios e a soma dos ângulos internos de um triângulo. Tudo na ponta da língua. Assim era. (BARROS, 2004, p. 70).

Apesar da escrita memorialística, o relato do autor em relação à banca de seleção ao curso ginásial mostrou-se ser uma experiência aparentemente tranquila: “Eu não tive dificuldade não. Eu era muito bom aluno no primário. O ginásio pra mim, entrar no ginásio, no exame de admissão... Não foi nada difícil não. Mas tinha dificuldade, tinha muita gente reprovada.” (BARROS, 2016).

Essa divergência pode ser explicada por uma reinterpretação do momento vivido durante a fase de preparação. Admitimos, ainda, uma segunda possibilidade, que se baseia no fato de a escrita memorialística não ser ingênua, mas sim carregada de intencionalidades, às vezes conscientes e às vezes inconscientes. Assevera-se, portanto, que representar o exame como uma prova temida, difícil e concorrida fomenta o imaginário de seletividade, ao mesmo tempo em que legitima o ingresso nas instituições em que poucos tiveram acesso. Nesse sentido, a narrativa do autor apresenta a seguinte situação:

Terminei o primário e fiz admissão pro ginásio, fiz o curso de admissão. [...] Quando eu fiz o quarto ano, eu fiz ao mesmo tempo com o curso já. Eu tinha uma tia que era professora. E ela era uma das melhores professoras do colégio e me acompanhava. Me empurrava. Mas eu tava bem. Passei muito bem no curso primário, e no ginásio eu também não tive dificuldade. Fui sempre muito bem. (BARROS, 2016).

A partir do exposto pelo autor, ainda é possível considerar que a dificuldade e a pressão realmente se faziam existentes nesse processo de seleção, mas que a sua experiência, de uma maneira singular, pode ter se dado de forma mais tranquila devido ao preparo nos anos que a antecederam, uma vez que, assim como observado em seu relato, os cursos de admissão para o ginásio mostravam-se como uma opção viável para aqueles que pretendiam estudar. Poderia ser cursado separadamente do primário, mas também poderia ser cursado concomitantemente. O que pode ser chamado de “antecipação à ação aos ritmos escolares”. (DEVOUASSOUX-MERAKCHI apud NOGUEIRA, 2011, p. 135).

As memórias do livro referido de Barros (2004) há ainda menção à participação dos professores da banca e sua desenvoltura durante o exame.

Depois de fazer operações de frações no quadro-negro, passei às demais matérias. O temido professor Xandinho escolheu testar-me com pronomes indefinidos. Declinei-os todos, na ordem decorada, sem omissões, terminando com o “quejando”, um preciosismo que até hoje nunca vi usado. Os professores se entreolharam sacudindo a cabeça com aprovação. Senti a importância do quejando. (BARROS, 2004, p 70).

Desse modo, podemos inferir a importância do capital linguístico e cultural dentro do ensino tradicional de caráter humanístico da escola secundária, exigência essa que ignora os saberes de uma classe menos favorecida, que muitas vezes não chega sequer a tentar a passar pelo exame de admissão.

Consideramos que “[...] a linguagem é parte mais inatingível da herança cultural [...] porque favorece um sistema de postura mentais transferíveis, solidárias que com valores que dominam toda a experiência.” (BOURDIEU, 2012, p. 56). De modo que inconscientemente os exames orais são avaliados pela facilidade verbal, desenvoltura elegante que classifica os agentes como aptos.

Sem tantos detalhes, José Barbosa e Pierre Adri também relatam o processo de preparação para o exame de admissão. Os dois consideraram uma fase muito tranquila, sem contratemplos, uma vez que se sentiam muito seguros e preparados para o momento.

[...] Você fazia o quarto ano primário, aí nas férias de três meses a gente fazia o curso de admissão. Três meses. Aí a gente fazia outra prova pra passar pro ginásio. Naquela época todo mundo passava [...] passava, porque fazia o curso né? Então reprisava o que aprendeu no quarto ano primário. Então fazia a prova baseado naquilo, então fazia a prova, passava e já era matriculado na primeira série. (PIERRE ADRI, 2016).

Nesse sentido, ao perscrutar a fala de todos os três autores, notamos que o sucesso escolar passava a ser “naturalizado” entre os estudantes, uma vez que se relacionavam em um círculo de amizades de pessoas com situação econômica e cultural afim. Para as crianças, isso fazia com que em algumas vezes, nem se dessem conta do lugar de prestígio ocupado por elas na instituição.

Ao analisar os relatórios do Ginásio Dom Bosco, entre os anos de 1930 a 1943, uma considerável e completa sucessão de relatórios a respeito das bancas de exames de

admissão, algumas questões e lacunas surgem a fim de que compreendamos as memórias dos autores, bem como a produção acadêmica sobre o assunto.

A tabela organizada por ano conta com o registro de dois exames de admissão a cada ano. Um realizado no fim do ano (primeira época), para ingresso no curso posterior, e outro realizado no começo do ano para ingresso imediato (segunda época). Tanto os que haviam sido aprovados em primeira quanto em segunda época cursariam juntos o primeiro ano ginasial independentemente do exame de aprovação.

No entanto, os dados (Cf. Tabela 2) não demonstravam, por exemplo, situações em que um mesmo candidato tenha os dois exames, por ocasião de reprovação em primeira época, apenas um apanhando geral das aprovações e reprovações em relação ao número de candidato.

Tabela 2. Exames de admissão ao curso secundário do Ginásio Dom Bosco

Ano	Total de candidatos	Reprovados	Admitidos
1930	10	2	30
1931	24	2	
1932	21	6	32
1933	17	0	
1933	25	8	36
1934	32	13	
1934	31	5	52
1935	28	2	
1935	44	0	96
1936	59	7	
1936	44	3	77
1937	43	7	
1937	45	5	75
1938	51	16	
1938	37	2	84
1939	56	7	
1939	57	7	85
1940	40	5	
1940	43	2	88
1941	54	7	
1941	44	1	96
1942	64	11	
1942	41	0	89
1943	48	0	

Fonte. ACTA..., 1926/1947.

Organização: Andrade (2017).

Um dos pontos que pode ser observado e que merece destaque foi o crescente número de candidatos no decorrer dos 13 anos de análise, haja vista que a década de 1930 e 1940 consistiu no início da implantação do ensino secundário no sul de Mato Grosso. Nesse sentido, instituições novas, sem tradição no campo educativo, poderiam ainda causar insegurança aos pais que tivessem filhos em idade escolar e capital econômico suficiente para pleitear a vaga na instituição.

Assim, a Tabela 2 com números reduzidos, pode ser explicada pela recente implantação dos cursos de ensino secundário no sul de Mato Grosso. Nas primeiras décadas, até a solidificação e reconhecimento dos cursos, a opção de matricular os filhos em instituições de renome fora do estado, continuava sendo parte das estratégias das famílias economicamente favorecidas.

Consideramos as décadas seguintes, de 1940 e 1950, como um período de expansão e organização do ensino secundário, em que algumas instituições, já tendo adquirido espaço legítimo dentro do campo educacional, ganharam confiabilidade dos pais com filhos em idade escolar e capital econômico suficiente para buscar vagas nessas instituições.

O mesmo livro de registro de notas escolares da instituição ainda apresenta as notas finais dos estudantes, a cada bimestre. Embora o ensino apresentasse uma média escolar de aprovação considerada razoável, os registros mostram diversos casos de notas baixas.

As notas recebiam menções específicas e classificatórias, conforme podemos observar no Quadro 10 em que está transcrita a Ata com as médias finais dos alunos do terceiro ano ginasial.

Quadro 10. Menções às notas do curso secundário

Ata da apuração da média dos exames finais dos alunos da terceira série do Ginásio Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso, de acordo com o Decreto nº 19890 de 18 de abril de 1931 e 22161 de 5 de dezembro de 1932 cujo resultado é o seguinte:

- 1) Arnaldo Yele de Oliveira: Português: digo Francês 56 cinquenta e seis plenamente
- 2) Artemio Bachel Naveira: Francês 39 trinta e nove simplesmente
- 3) Atair Trindade: Francês 50 cinquenta plenamente
- 4) Cacildo Pereira Ribeiro: Francês 75 plenamente
- 5) Carlos Paez: Francês 40 quarenta simplesmente
- 6) Cleido Maia: Francês 43 quarenta e três simplesmente
- 7) Cleomene de Campos : Francês 41 quarenta e um simplesmente
- 8) Edmir Sá Santos: Francês 36 trinta e seis simplesmente
- 9) Elsa Albuquerque: Francês 57 cinquenta e sete plenamente.
- 10) Emio Barbosa Martins: Francês 32 trinta e dois simplesmente
- 11) Fernando Alves Ribeiro: Francês 62 sessenta e dois plenamente.
- 12) Hilca Correa da Costa: Francês 54 plenamente.
- 13) Jorge Barzi Filho: Francês 33 trinta e três simplesmente.
- 14) José Lopes Siqueira: Francês 40 quarenta simplesmente.
- 15) José Zacharias Sá Carvalho: Francês 58 cinquenta e oito plenamente.
- 16) Koei Yamake: Francês 62 sessenta e dois plenamente.
- 17) Maria Constancia Correa da Costa: Francês 77 plenamente.
- 18) Nagib Assef Buainain: Francês 32 trinta e dois Simplesmente.
- 19) Renato Alves Ribeiro: Francês 47 quarenta e sete simplesmente.
- 20) Santo Gomes: Francês 45 quarenta e cinco simplesmente.
- 21) Sebastião Bezerra Cavalcante: Francês 39 trinta e nove simplesmente.
- 22) Silvio de Andrade: Francês 40 quarenta simplesmente.
- 23) Uacury Assis Bastos: Francês 39 trinta e nove simplesmente.
- 24) Ulysses Neves: Francês 67 sessenta e sete plenamente.
- 25) Waldemar Pessitore: Francês 90 noventa distinção
- 26) Wilson Barbosa Martins: Francês 49 quarenta e nove simplesmente.
- 27) Eudino Louzada: Francês 59 cinquenta e nove plenamente.

Campo Grande, 17 de janeiro de 1933.

Fonte: Livro de Atas, 1926.

Os registros vão ao encontro da narrativa de José Barbosa, que presenciou na instituição no curso ginásial, uma considerável diminuição do número de alunos por turma. De acordo com ele

No primeiro ano do ginásio, nós éramos 3 turmas de 80 alunos. Nós éramos 240 alunos só de primeiro ano. [...] [no segundo ano] Diminuiu, a outra metade formou duas turmas só. Ai passou as duas turmas pro segundo ano. [...] Ai continuou a mesma coisa. No segundo, ginásio, terceiro, ginásio, quarto ginásio. No terceiro ano... No segundo ano a mesma coisa, a metade não passou. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

Assim, a ata acima mostra uma relação de alunos com suas respectivas médias na disciplina de Francês com menção correspondente. Há uma quantidade de considerável de alunos com nota abaixo da média, identificados pela menção “simplesmente”. Enquanto que para as notas com distinção há a identificação de somente um aluno, o de nº 25 - Waldemar Pessitore.

Identificamos ainda na ata acima a presença de alguns poucos nomes femininos na relação de alunos, o que nos chama a atenção, pois, embora não saibamos exatamente o ano em que a instituição passou para a direção do estabelecimento aos salesianos, até o ano de 1936 os cabeçalhos das atas aparecem como Ginásio Municipal de Campo Grande. A partir do ano de 1937, elas apresentam o cabeçalho com o nome de Ginásio Municipal Dom Bosco, passando, portanto a admitir somente alunos do sexo masculino.

Chama-nos a atenção, na ata em questão, o aluno de número 26, que embora apareça com uma nota insatisfatória, simplesmente tornou-se um agente ilustre para o estado de Mato Grosso do Sul. Wilson Barbosa Martins⁴⁹, intelectual formado pela escola secundário do sul de Mato Grosso percorreu uma trajetória de pertúgio no campo político.

Wilson Barbosa Martins pertenceu a uma família com tradição no campo político, em que destacamos ainda outros agentes que se fizeram presente no cenário

⁴⁹ *Wilson Barbosa Martins* nasceu em Campo Grande, então no estado de Mato Grosso e atual capital de Mato Grosso do Sul, [...] Na primeira metade dos anos 30, Wilson Martins se transferiu para São Paulo, ingressando na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Segundo a *Folha de S. Paulo*, Wilson foi censor entre 1935 e 1936, convertendo-se às teses da esquerda. Bacharelou-se em 1939. De volta ao estado natal, passou a trabalhar junto à administração pública, exercendo a função de secretário-geral da prefeitura de Campo Grande. Em 1945 fundou a União Democrática Nacional (UDN) no estado, e nessa legenda elegeu-se suplente do senador por Mato Grosso João Vilasboas no pleito de outubro de 1954, mas não chegou a exercer o mandato. Eleito prefeito de Campo Grande na legenda da UDN em outubro de 1958, assumiu a prefeitura em janeiro do ano seguinte. Em outubro de 1962 elegeu-se deputado federal por Mato Grosso, ainda na UDN. Deixando a prefeitura em janeiro de 1963, ocupou a cadeira na Câmara dos Deputados em fevereiro seguinte. Em outubro do mesmo ano tornou-se vice-líder do seu partido na Câmara (CPDOC).

político marcando a história local: seu irmão, Plínio Martins, que ocupou cargos de prefeito, senador e deputado federal; e seu tio, Vespasiano Barbosa Martins⁵⁰, que ocupou cargo de prefeito, antes da divisão do estado, em 1931, e de senador, no ano de 1935.

Abílio Leite de Barros ainda relata a existência de um esquema de classificações realizado a partir das provas mensais. “Lá eles faziam muitas provas mensais de avaliação. Muitas vezes eu era o primeiro, o segundo, o terceiro. Estava sempre na área de cima. Mas tinha também gente muito boa (risos).” (BARROS, 2016).

E José Barbosa complementa com o relato de uma nota específica que todos os alunos recebiam ao serem avaliados por sua **disciplina** e **aplicação**. Tais notas tornavam-se importante instrumento de avaliação principalmente aos alunos internos, que poderiam ter negada sua participação em atividades como festas e passeios caso as notas não estivessem em um patamar desejável.

Com bom rendimento escolar, os entrevistados mostraram gostar de várias disciplinas presentes no currículo da escola secundária. Pierre Adri e José Barbosa narraram não ter uma disciplina específica com a qual mais se identificavam. “Assim, é mais fácil dizer para você quais eu não gostava. Eu gostava de todas. Mas eu nunca gostei de Física.” (JOSÉ BARBOSA, 2016).

No caso de Abílio Leite de Barros, as disciplinas humanísticas foram citadas, com enfoque principalmente para as disciplinas de Literatura, História e Francês. De acordo com ele: “A parte de literatura eu gostava muito porque eu já lia no primeiro ano do ginásial. Eu comecei a ler acho que no primeiro, segundo ano ginásial. Ai continuei lendo. E quando eu terminei o ginásio já conhecia muita literatura.” (BARROS, 2016).

É possível considerar que a facilidade linguística adquirida em âmbito familiar facultou inclusive o gosto e preferência pelas disciplinas. Isso porque o gosto é considerado como um elemento de classificação e identificação, tanto de pessoas quanto de coisas. De forma que não é dado ocasionalmente, mas estruturado pelo *habitus*, que traz em si um esquema de apreciações, hierarquizações e classificações (BOURDIEU, 1979), a ponto de inferirmos, por exemplo, que o gosto pelas práticas das disciplinas

⁵⁰Sua filha Nelly Martins, embora não tenha ocupado cargos públicos, transitou no campo artístico e literário, sendo mencionada no capítulo II dessa dissertação com uma das intelectuais forjadas pelo ensino secundário da região sul de Mato Grosso.

começa a fazer parte da estrutura do agente, com repercussão na estruturação de novas práticas e escolhas durante a trajetória escolar.

Sobre o gosto pela leitura apresentado por todos os autores, que se dedicavam à leitura de clássicos da literatura brasileira, revistas e jornais, consideramos que embora seja uma herança cultural com eficiente internalização durante a infância, o acesso ao mundo da leitura proveniente de uma sociabilidade intergeracional é dificilmente reconhecida e declarada. De acordo com Singly (2009), para que o prazer pela leitura possa nascer a mediação cultural deve ser encoberta.

Nesse sentido, é a ausência de confronto e imposições que concedem ao hábito de ler feições naturalizantes. “Fazendo hierarquias sociais [...] parecerem estar baseadas em hierarquia de "dons", mérito ou habilidade.” (BOURDIEU, 1977. p. 496). Assim, o sistema educacional cumpre a função de legitimação da ordem social pela institucionalização do capital cultural, com a conversão em capital escolar.

Ainda na atualidade, Abílio Leite de Barros, ao ser indagado a respeito da relação de sua trajetória escolar com a do campo literário e intelectual, assevera que a influência da primeira na segunda foi mínima e quase inexistente, mostrando que a sensação de naturalidade ainda se faz presente. Acresce a isso o fato de uma trajetória escolar sem grandes dificuldades.

Os estímulos à leitura e a escrita, atribuições indispensáveis do fazer intelectual, aparecem no decorrer da descrição a respeito das atividades escolares. Estímulos que nem sempre se davam de maneira explícita.

No colégio eu escrevia fazendo composições. Essas composições eram entregues aos professores de Português e Literatura. Então esses professores que liam e faziam avaliação, e nos corrigia e fazia apreciação. Então eu comecei a ler bastante e escrever também. E eu escrevia. Acho que escrevia bem, porque eu recebia elogio dos professores. (BARROS, 2016).

Pierre Adri também constatou a ausência de uma correlação entre a trajetória escolar e sua trajetória no campo intelectual, dada por ele como algo natural, fruto da sua subjetividade, preferência e dedicação própria. “Eu nunca tive desafio. Eu sempre fui muito assim, bastante intensivo.” (PIERRE ADRI, 2016).

No entanto identificamos por vezes o estímulo das instituições relacionadas às produções escritas, na época chamada de composições e trabalhos de campo. Por exemplo, ao ser indagado sobre o início da sua carreira, Pierre Adri menciona o colégio como importante facilitador no seu ingresso ao campo jornalístico. Ele conta:

A primeira reportagem minha foi uma excursão do colégio Dom Bosco para Bela Vista. Eu tinha 17 anos. Ai eu fiz sobre o colégio Dom Bosco, futebol de campo e futebol de salão. Eu fiz a reportagem e entreguei no jornal do Comércio e eles publicaram. Ai depois, que eu me formei eu fui convidado pra ser radialista, falar sobre a arbitragem do campeonato municipal. (PIERRE ADRI, 2016).

Além do elogio e boas notas, relatadas pelos autores, o ensino secundário contou com a presença marcante da emulação escolar, característica do ensino tradicional, e com a ênfase no mérito das ações individuais, constituindo-se uma cultura escolar baseada no prêmio, na competitividade, na recompensa⁵¹.

Abílio Leite de Barros, também relatou disciplinas com as quais tinham uma menor identificação foram citadas as disciplinas de caráter científico como Matemática e Ciências. E embora admitisse que não gostasse dessas áreas, o seu desempenho nestas poderia ser considerado satisfatório. O entrevistado acresce a pouca identificação com a disciplina o fato de que,

Tinha palmatória [...]. Na parte de matemática, nos primeiros anos do ginásio. No primeiro e no segundo ano, depois eles tiraram, ficaram com dó da gente. Eu tomei alguns, mas não era mau aluno. Depois que tomei palmatória eu não quis mais. A gente se sentia desmoralizado. (BARROS, 2016).

Embora a utilização do instrumento não esteja especificada na documentação do colégio, nela está prevista essa lógica do sistema de punições e recompensas. Assim como está indicado no Regulamento do Colégio Santa Teresa: “visa-se educar por meios suaves, pela persuasão, pelo apelo aos bons sentimentos e a boa vontade dos educandos. Tem-se em vista não somente reprimir e castigar, mas sim corrigir, estimular e melhorar o aluno.” (REGULAMENTO..., 1932).

⁵¹ Assunto o qual trataremos mais a frente no tópico seguinte intitulado “Atividades extracurriculares: grêmios, festas, desfiles, passeios e premiações”.

Ainda sobre as disciplinas escolares do ensino secundário, as disciplinas de línguas permeadas por todas as séries do curso secundário foram apontadas pelos três autores como um diferencial do ensino a que tiveram acesso. Disciplinas estas que também se inseriam na lógica da produção do campo intelectual. Nesse sentido, o Francês recebia o destaque pelo papel de instrumentalização ou até mesmo pré-requisito para a inserção no campo.

Eu gostava de Francês, e era um bom aluno no Francês. Era igual, era igual. Nas aulas de Francês eu estudava mais e era mais atento. Eu gostava muito de estudar Francês e quando eu terminei o Ginásio eu praticamente já lia e já falava. Latim não. Não gostava. Inglês também eu estudava pouco. Porque a língua mais importante no meu tempo de ginásio e na minha adolescência era Francês. Era a língua internacional como é Inglês hoje. Então o **intelectual** que não sabia Francês não sabia nada. (BARROS, 2016, grifo nosso).

Ao se reconhecer como intelectual, Abílio Leite de Barros identifica práticas específicas relacionadas ao ser e estar intelectual, proporcionando inclusive a interiorização de um hábito que o identificasse como um intelectual. Estas práticas estruturam e legitimam a ação no interior do campo.

Oliveira (2009) pesquisou a história da disciplina de Francês também em uma instituição de ensino secundário no sul de Mato Grosso, fornecendo elementos para compreendermos tamanha valorização da Língua. Nesse sentido, a existência prática da Língua e sua utilização como instrumento político, técnico ou comercial, são indicativas do reconhecimento de sua importância. .

Destacamos que a utilização do Francês na formação de agentes intelectuais se deve à tentativa de aproximação da cultura francesa. O estilo de viver em sociedade da elite francesa, associada ao bem falar, vestir, dançar, além das apreciações de música clássica, de obras de artes, de visitas aos museus e de uma culinária refinada, são elementos dentre outros que compõem uma tradição culta.

Segundo a narrativa de Abílio, o Francês ocupava um lugar de destaque em relação à Língua Inglesa naquele período. E isso podia ser notado inclusive na distribuição de carga horária das disciplinas. Ele menciona que “Tinha aula de Inglês, mas era assim, uma aula por semana. O forte naquele meu tempo era o Francês. [...] Era obrigatório. Então, eu tinha aulas duas ou três vezes por semana. E eram professores que exigiam muito.” (BARROS, 2016).

O tempo escolar, nesse caso expresso na distribuição das disciplinas escolares, é um elemento componente da cultura escolar. Isso porque os horários de aula expressam a organização do cotidiano escolar revelado “[...] no transcurso e na rotina cotidiana, na duração, nas alternâncias, continuidades e descontinuidades das atividades, originadas nos distintos contextos e nas sequências e compassos das relações e práticas escolares.” (SILVA, 2004, p. 3).

Em uma primeira análise do quadro de aulas, fica evidente o predomínio das disciplinas de caráter humanístico, quando comparadas às disciplinas científicas. Além das línguas, destacam-se as disciplinas de História, Música e Religião, que em um conjunto maior se sobressaíram em relação às demais disciplinas.

Quadro 11. Horário de Aula do Curso Ginásial do Colégio Salesiano Santa Teresa de 1938

Série	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado
1 ano A	Matemática	Religião	Matemática	Religião	Matemática	Desenho
	Historia	Desenho	História	Desenho	História	Francez
	Português	Francez	Portuguez	Ciencias	Português	Geografia
	Ciencias	Geografia	Ciencias	Geografia	Francez	Música
1 ano B	História	Desenho	Ciencias	Desenho	História	Musica
	Matemática	Religião	Matemática	Religião	Matemática	Desenho
	Ciencias	Geografia	História	Geografia	Ciencias	Francez
	Portuguez	Francez	Portuguez	Francez	Portuguez	Geografia
2 ano	Desenho	Inglez	Geografia	Inglez	Francez	Religião
	Francez	Portuguez	Desenho	Portuguez	Inglez	Portuguez
	Matemática	Historia	Matemática	Ciencias	Matemática	Historia
	Religião	Ciencias	Francez	Historia	Geografia	Ciencias
3 ano	Hist. Nat	Geografia	História Civ.	Geografia	Inglez	Matemática
	Quimica	Matemática	Francez	Matemática	Francez	Historia Civ.
	Inglez	Portuguez	Inglez	Português	Religião	Portuguez
	Fisica	Desenho	Fisica	Historia. Nat	Quimica	Desenho
4 ano	Geografia	Matemática	Geografia	Matemática	Quimica	Francez
	Inglez	Francez	Hist. Nat	Fisica	Desenho	Matemática
	Latim	Religião	Quimica	Hist. Civ.	Fisica	Hist. Nat
	Hist. Civ.	Portuguez	Latim	Portuguez	Inglez	Portuguez

Fonte: Relatório... (1938).

Nota-se também uma especificidade no quadro do Colégio Santa Teresa que nos auxilia a compreender as práticas escolares: as aulas aos sábados, prática que pode ser

considerada até comum para as instituições que funcionavam em regime de interno e semi-internato.

Embora não sendo o ano de curso do autor Abílio Leite de Barros, a análise do horário escolar do curso ginásial de 1938 traz indícios que nos permitem uma apuração de sua assertiva. Conforme o quadro supracitado, realmente fica nítido o prevalectimento da disciplina de Francês em detrimento tanto da disciplina de Inglês quanto de Latim. Isso ocorre principalmente na primeira e quarta série do curso, tendo em vista que nas demais séries a carga horária da disciplina de Francês equilibrava-se à de Língua Inglesa. Constatamos, assim, que no ano de 1938 eram oferecidas 13 (treze) aulas de Francês semanalmente, enquanto para a disciplina de Inglês eram oferecidas somente 8 (oito).

Ressaltamos, no entanto, que embora se observe na fala do autor essa diferença, a mesma pode se aparentar para o agente de forma ainda mais discrepante, uma vez que existe uma diferença entre o tempo cronológico e o tempo social, que “[...] recobre as horas do relógio e impõe uma duração nova.” (BOSI, 2015, p. 416). Assim como para algumas pessoas o período da tarde parece durar mais que o período da manhã, relacionando com o gosto e as impressões e com os significados impressos em cada um de nós. As lembranças estão relacionadas a esse tempo biográfico, que muitas vezes se confundem com o tempo social.

Dessa forma, indagado a respeito da dinâmica dessas aulas, o autor relembra que: “E os professores apertavam a gente em Língua Francesa. [...] A gente fazia redações em Francês. Mas pequenas e nunca bem feitas. Era assim, uma obrigação você fazer alguma composição em Francês.” (BARROS, 2016).

As recorrentes composições lembradas por Abílio Leite de Barros, passíveis de apreciação, vão ao encontro dos documentos ainda hoje armazenados no Colégio Salesiano Santa Teresa. Por estar desorganizado, o acervo não apresenta uma continuidade a fim de que façamos uma análise durante todo o período pesquisado. O relatório de 1936, que apresenta os pontos de prova das disciplinas, contribui para compreendermos o teor das composições feitas pelos alunos.

Quadro 12. Composições das Disciplinas de Francês no Colégio Salesiano Santa Teresa**Pontos organizados para quarta prova parcial de 1936 – 3º série**

1. Verbo aimer - Composição: “A casa” – Tradução sobre adjetivos possessivos.
2. Verbo aller – Composição: “A vida no colégio” – Feminino.
3. Verbo être – Composição: “O pão” – números cardinais.
4. Verbo voir – Composição: “O Professor” – expressões francesas.
5. Verbo mettre – Composição: “O vinho” – pronome pessoal
6. Verbo làrô – Composição: “A aviação” – proposições negativas
7. Verbo Sortir – Composição: “A manteiga” – proposições negativas
8. Verbo couvrir – Composição: “O comércio” – números ordinais
9. Verbo vivre – Composição: “A indústria” – o plural
10. Verbo servir – Composição: “A floresta” – pronomes demonstrativos
11. Verbo avior – Composição: “As arvores” – pronomes relativos
12. Verbo ciro – Composição: “Os meios de transporte”. Adjetivos demonstrativos.
13. Verbo vouloir – Composição: “A fábrica” – feminino irregular
14. Verbo s’asseoir – Composição: “O café” – proposições negativas
15. Verbo finir – Composição: “O navio” – adjetivos interrogativos
16. Verbo interrompere - Composição: “A estrada de ferro” – adjetivos indefinidos
17. Verbo joindre - Composição: “O automóvel” – proposições interrogativas
18. Verbo être – Composição: “O sonho” – interjeições
19. Verbo avoir – Composição: “O médico” – números cardinais
20. Verbo ouvrir – Composição: “Pronomes Relativos”.

Fonte: Relatório... (1936).

De mesmo modo, o acervo escolar do Ginásio Dom Bosco nos proporciona análise semelhante, no qual podemos observar o prevalectimento das disciplinas humanísticas em detrimento das disciplinas científicas.

Quadro 13 - Número de aulas mensais das disciplinas humanísticas e científicas do Ginásio Dom Bosco.

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
Humanísticas	38	57	43	47	30
Científicas	17	15	31	34	33

Fonte: Relatório..., (1935).

Compreendiam as disciplinas humanísticas as cadeiras de Português, Francês, Inglês, Latim, História, Geografia. E as disciplinas científicas foram compostas pelas cadeiras de Matemática, Ciências, História Natural, Física e Química. Notamos pelo Quadro 13 que mesmo sobre a vigência da Reforma Francisco Campos, que equilibrava o número de disciplinas científicas às humanísticas, o mesmo ocorre quase que exclusivamente no quinto ano do curso ginasial.

Assim, a partir da Reforma Gustavo Capanema essa diferença se tornou ainda mais discrepante. Isso porque a Reforma de “[...] Capanema em 1942, [...] recuperou, de certa forma, para esse ramo do ensino médio, as tradições solapadas pela Reforma de Francisco Campos, especialmente a formação humanista e a concepção do secundário como educação das elites.” (SOUZA, 2008, p. 171).

Torna-se evidente, então, uma sobreposição das disciplinas humanísticas no cotidiano, nos horários escolares e na memória dos agentes que transitaram pela escola secundária. E de mesma forma, identificamos também a resistência dos métodos de ensino tradicionais, com pouco espaço para as inovações advindas do movimento escolanovista.

3.1.2 Professores da escola secundária

O presente tópico tem como objetivo nos aproximar dos agentes responsáveis pela instrução e preparo das camadas dirigentes da região sul de Mato Grosso nesse contexto de expansão do ensino secundário no interior do país. Buscamos traçar um perfil desses agentes, identificando estratégias formativas alinhadas ao currículo escolar das instituições.

Assim, intentamos compreender de que modo a ação dos professores favoreceu a formação desses agentes, uma vez que atuavam na linha de frente no processo de formação intelectual dos agentes, refratando as prescrições curriculares do período. E, diante das citações sobre alguns professores que perpassaram as trajetórias dos agentes – Abílio Leite de Barros, José Barbosa e Pierre Adri – fizemos o exercício de interpretar

o motivo dessas permanências nas memórias dos intelectuais formados pelas instituições de ensino secundário no sul de Mato Grosso.

Nesse sentido, evidenciamos ainda as manifestações, ou seja, as práticas estruturadas pelo *habitus* professoral dos agentes que atuaram como docentes do ensino secundário. Buscamos perceber em que medida as práticas desses docentes acompanhavam o avanço do movimento escolanovista com ampla difusão no campo educacional e em que medida as práticas relacionadas à pedagogia tradicional permaneceram estruturadas nas ações cotidianas nesse espaço escolar.

Além disso, uma aproximação dos mestres torna-se profícua, uma vez que no período compreendido pela pesquisa nota-se uma estreita relação do campo intelectual com a profissão docente. Assim, como já mencionado no capítulo anterior, Renato Baéz, Luiz Alexandre, Maria da Glória Sá Rosa são exemplo de intelectuais que atuaram como professores de instituições de ensino secundário.

Nessa perspectiva, o primeiro ponto a ser ressaltado aqui diz respeito à formação escolar dos primeiros professores que transitaram nas instituições de ensino secundário, nas quais o corpo docente “[...] era basicamente constituído por profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e normalistas.” (PINTO, 2000, p. 3). Corroboraram para isso a lenta expansão do ensino superior e o vazio demográfico no sul do estado, que tornaram pouco numeroso o número docente.

A fim de controlar as atividades desenvolvidas por esses agentes, o Decreto-lei nº 9.890/1931 determinou a exigência de que o professor de ensino secundário de instituições oficiais e equiparadas fosse registrado no Departamento Nacional de Ensino, passível de inspeção.

Devido à escassez de profissionais que atendiam ao perfil exigido pela legislação, houve a necessidade de medidas paliativas que permitissem o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Em 1946, o corpo docente passou a ser recrutado por meio do exame de suficiência, instituído pelo Decreto-Lei nº. 8.777, de 22 de janeiro.

Como o número dos diplomados por essas faculdades ainda é insuficiente para atender às necessidades docentes, admite a lei, onde não haja professores licenciados disponíveis, concessões de registro a título precário até a prestação de exames de suficiência (ABREU, 2005, p. 60).

Já na década de 1950 e 1960, a CADES desempenhou o papel de aperfeiçoamento desse corpo docente promovendo cursos e estágios de aperfeiçoamento desses professores e diretores, elaborando material didático para as escolas e oferecendo incentivo cultural e orientação técnica e pedagógica para os estabelecimentos afastados do grande centro.

[...] de total desconhecida à multifacetada, a CADES mostrou-se como um importante veículo dos ideais da época no que diz respeito à formação de professores e uma maneira dos docentes se aperfeiçoarem, discutirem e formalizarem sua prática, num momento que em nosso país era raro um lócus para tal exercício. (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 1-2).

Para a região sul do estado, Silva (2015) ainda destaca a forte influência do campo político na constituição do corpo docente das instituições, ocasionado uma constante insegurança aos professores públicos, que eram contratados ou dispensados de acordo com sua escolha política no momento em que um ou outro governador ascendia ao cargo.

Os estudantes da escola secundária, que muitas vezes pareciam alheios a essa situação de precarização do corpo docente, ressaltaram o comprometimento de todo o corpo docente com a educação dos jovens ao contribuir com suas memórias sobre os professores do Colégio Dom Bosco “[...] naquela época era difícil você ter um professor ruim. Os professores eram bons.” (JOSÉ BARBOSA, 2016).

A narrativa dos agentes entrevistados foi marcada pela recorrência de representações que reforçavam o comprometimento e o bom trabalho dos professores. Nisto desvela-se o lugar ocupado pelo professor nas relações de ensino aprendizagem, fazendo com que em todas as falas o professor pareça estar no centro do processo educativo, como principal detentor do saber, cuja responsabilidade baseava-se na transmissão do conhecimento para os alunos.

Soma-se a essa visão dos professores o fato de que os mesmos transitavam por diferentes disciplinas e, em alguns casos, até em diferentes profissões. Inferimos que esse trânsito atuou como um dos principais responsáveis pelo capital simbólico conferido a esses professores, que ficaram marcados na memória dos agentes intelectuais ora em estudo.

No Colégio Dom Bosco, levantamos pertinentes anotações de inspeção nas quais destacamos o apontamento de sugestões do inspetor para melhorar o corpo docente com a contratação de

[...] padres professores, em algumas disciplinas ministradas por professores leigos e que não preenchiam rigorosamente o ensino conforme desejo estabelecer nesse ginásio. Apesar [sic] dos professores leigos, alguns sem altura, para melhor organização, é de todo necessário que os professores estejam a tento do ensino. (REGISTRO., 1936).

Assim, a falta de professores qualificados fazia com que um mesmo professor lecionasse em mais de uma disciplina e em mais de uma instituição de ensino secundário, dentre esses muitos casos destacamos o professor Luis Cavalon⁵².

Sobre a trajetória o professor Luis Cavalon, Sá Rosa (1990), ao relacionar os professores que ajudaram na construção da história educacional de Campo Grande, destaca que o referido professor é lembrado por compor um grupo de professores que fundaram, em 1951, a Associação CampoGrandense de Professores, para a defesa dos direitos da categoria docente.

Embora não tenha sido possível encontrar muitas informações a respeito desse agente, há menções referentes a ele nas pesquisas de Silva (2016) e Nishimoto (2011). As duas pesquisas o mencionam como parte do corpo docente do Ginásio Estadual, ao mesmo tempo em que a pesquisa de Oliveira (2014) vai ao encontro das memórias de José Barbosa e Pierre Adri identificando-o como parte do corpo docente do Colégio Dom Bosco. Entre as duas instituições o professor lecionou aulas de Física, Matemática, Latim, História, Geografia, Ciências e Química.

José Barbosa conta que em seus anos de estudos no Colégio Dom Bosco as salas eram numerosas, a juventude era agitada e pouco disciplinada, sendo que poucos professores eram capazes de manter a sala em silêncio durante as aulas.

E nós tínhamos um professor, novo, um professor de Matemática chamado Luis Cavalon. Esse professor era muito bravo, mas era um excelente professor. De Matemática. Ele era rigorosíssimo. E aí falaram pra ele “Rapaz você se prepara, porque o terceiro ano não é

⁵² Luis Cavallon nasceu em Verona, Itália, em 19/09/1915, formou-se em Filosofia em 1937. Residiu em Campo Grande, e em 28/04/2002, faleceu finalizando sua trajetória no campo educacional.

fácil. É um jogando papelzinho no outro, na mesa, no professor. Chacrinha no fundo da sala e tal, conversa, risada” Mas não teve dúvida, primeiro dia de aula, ele entrou na sala com o cabelo assim partido pro lado... Ele entrou, não olhou pra ninguém. Quando ele entrou a sala tava em ebulição. Não tinha professor ainda, tava todo mundo subindo na cadeira. Ele entrou, se colocou atrás da mesa de pé, desabotoou o cinto e shelépt (onomatopeia do vácuo causado pelo cinto no ar), puxou o cinto, dobrou o cinto e PÁA! O primeiro que abriu a boca eu vou dar de cinta. O ano inteiro, ele entra na sala e ninguém dava um pio. Interessante né? Nunca bateu em ninguém. Mas ele entrava na sala era todo mundo quieto. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

Assim, além de criar “estratégias” para disciplinar os alunos, a exemplo da estratégia estapafúrdia supramencionada, os professores do curso ginásial, ao construir sua trajetória docente, deveriam ser polivalentes, para dar conta de mais de uma disciplina do programa, bem como atender às rigorosas exigências do Departamento Nacional de Educação e se submeter à inspeção, na qual o inspetor periodicamente assistia aulas de todas as disciplinas, em todas as séries.

Nota-se, no entanto, que os métodos de disciplina de alguns professores, ainda na década de 1950, apresentavam características da escola tradicional de caráter humanístico, em que predominava uma relação de poder vertical e muito se afastava do programa apresentado pela Escola Nova, como observado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos orientava:

A psicologia nos ensina que **corrigir** é substituir uma forma de reação imprópria ou inadequada por uma que seja conveniente. Toda arte da educação deve inspirar-se dessa compreensão. Se a criança está fazendo alguma coisa inconveniente ou perigosa, o que cumpre o educador é sugerir, sem alarde uma outra ação que lhe desperte o interesse e não tenha os inconvenientes da primeira. (MEDEIROS, 1949, p. 72, grifo do autor).

As orientações sobre psicologia infantil, papel do professor e construção conjunta do conhecimento pareceram passar longe das salas de aula, na porção sul do estado. Aparentemente, a pedagogia da Escola Nova pouco modificou a prática dos professores, o que pode ser explicado pela falta de acesso ao material, ou pela sedimentação da pedagogia tradicional na estrutura do *habitus* professoral. Isso porque, embora a estruturas que compoem o *habitus* não sejam rígidas ou permanentes, trazem em si a característica de durabilidade.

Nessa construção da trajetória docente o *status* e reconhecimento externos eram adquiridos em admiração aos professores. De modo que o prestígio transcendia os muros escolares, possibilitando aos mesmos uma rede de sociabilidade distinta que promovia prestígio individual, facilitando até mesmo o trânsito dos professores em outros campos, como o campo jornalístico e político.

No Colégio Maria Leite, Ramão era professor do curso ginásial, e conta a literatura memorialística que este professor:

Vinha impecável, o paletó abotoado, a gravata borbolêta... o chapéu de palhinha e, às vezes com uma pequena flor na lapela. Também Lecionou português e história. Estávamos no quinto ano. Êle entrava na classe sério, mas com os olhos iluminados de satisfação. (CASTRO, 1981, p. 59).

Desse modo, postura, seriedade, rigorosidade, amorosidade e até mesmo vestimenta compunham as disposições do *habitus* professoral dos professores de ensino secundário, entendido como “[...] um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural.” (BOURDIEU, 2002, p. 61).

Por essas características que os docentes do ensino secundário agregavam, Pierre Adri cita vários professores e suas respectivas disciplinas nos quatro anos de ginásio. Dá enfoque especial para o professor Farias que dava aulas de Latim e que conquistava a amizade e simpatia dos ginásianos.

Professor Farias, verdadeiro *gentleman* e de saudosa memória, que com sua maneira amável de ensinar e cativar a todos, numa fraternal amizade, foi fundamental para que todos os alunos da 4ª serie ginásial obtivesse notas maiores e conseguissem finalmente aprovação, meta maior de todos. (ADRI, 2006, p. 76-77).

Na passagem acima, o Padre José Brisian havia sido substituído pelo professor Farias, devido a grande maioria dos alunos estarem encerrando o ano letivo com notas insuficientes para aprovação. Para Pierre Adri, a maneira amável de ensinar repercutia principalmente no desempenho dos alunos. (ADRI, 2006).

Abílio Leite de Barros também contribui com suas memórias citando o professor carinhosamente. Chamado de professor Xandinho, o mesmo é mencionado ainda em

outras obras memorialísticas de autores regionais. E os relatórios do Colégio Santa Teresa apresentam a relação de disciplinas do ano de 1937, no qual o professor Alexandre de Castro aparece como o responsável pela aula da disciplina de Francês.

Além das aulas ministradas no curso ginásial do Colégio Santa Teresa, também foi professor do Curso Comercial na mesma instituição e, de acordo com o livro de Crônicas do colégio, lecionou no ano de 1941 a disciplina de Português para ao 4º e 5º ano ginásial.

Figura 17. Relação de Professores do Colégio Santa Teresa no ano 1937.

1937

RELACÃO DOS PROFESSORES POR DISCIPLINA E SÉRIE.

DISCIPLINAS	NOME DO PROFESSOR	SÉRIE
Português	Cid de Figueiredo	1a, 2a, 3a, 4a
Francês	Alexandre de Castro	1a, 2a, 3a, 4a
Inglês	João Tomes (já requereu o registro do prof)	2a, 3a, 4a
Latim	Francisco Czapla	4a
História	Miguel Federa	1a, 2a, 3a, 4a
Geografia	Miguel Federa	1a, 2a, 3a, 4a
Matemática	André Rocha	1a, 2a, 3a, 4a
Ciências	Francisco Czapla	1a, 2a
Física	Bruno Mariano	3a, 4a
Química	Bruno Mariano	3a, 4a
História Natural	Bruno Mariano	3a, 4a
Desenho	Bruno Mariano	1a, 2a, 3a, 4a
Música	Francisco Czapla	1a, 2a, 3a, 4a
Educação física	3º Sarg. Ataíde Soares de Oliveira	
	3º " Norberto Paulino de Sousa	

Fonte: Relatório... (1937).

Representado como uma pessoa influente, formadora de opinião e benevolente, adquiriu reconhecimento pelo trabalho assistencialista que realizou naquele período.

Assim “[...] os rapazes, principalmente, concluindo o curso elementar, buscavam estudos e outras plagas. [...] Os menos favorecidos da sorte estudavam contabilidade com o professor Alexandre Aurélio de Castro, na intimidade Xandinho.” (BÁEZ, 1982, p. 65). Tal professor tornou-se conhecido na sociedade por ajudar os alunos com menores condições econômicas a dar continuidade aos estudos, em uma época em que as instituições corumbaenses ofereciam somente o primário.

Alexandre de Castro, por suas iniciativas de auxiliar alunos menos favorecidos, tornou-se nome da Escola Vocacional Alexandre de Castro no ano de 1957, que mais tarde foi chamada de “Cidade Dom Bosco”. De acordo com Bâez (1981), a instituição foi criada pelo Decreto ° 224 de 29 de dezembro de 1957, oferecendo uma educação profissional os jovens pertencentes à periferia corumbaense.

Inferimos, assim, que na década de 1950, com o projeto da primeira LDB já em discussão, o campo educacional regional também começava a apresentar traços da valorização, incentivo e reivindicação de um ensino mais utilitário, bem como sua expansão para as classes trabalhadoras, que viam na escola uma possibilidade de ascensão social. A escola surgiu a partir das necessidades de Corumbá, que passava por um “[...] forte crescimento no setor econômico e diferentes oportunidades surgiam em virtude desse surto econômico, muitas famílias assentadas nas periferias, vindas de outros lugares, viam na escola uma forma de obter vantagens neste processo”. (ARRUDA; BRITO 2006, p. 168). Assim, a escola atendia aos anseios da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que alimentava o mercado de trabalho com a capacitação dos alunos.

Dessa maneira, os professores do ensino secundário marcaram a trajetória do ensino secundário preferencialmente pelo seu esforço em um campo de instabilidade política, tanto local quanto nacional. Ficaram marcados na memória escrita e oral pelo acúmulo de cargos e, conseqüentemente, de conhecimento, que lhes conferiram capital social, cultural e simbólico.

Aparenta ter feito parte desse *habitus* professoral práticas extremamente tradicionais, que os colocavam alheios ou até mesmo na contramão do movimento

escolanovista, culminando na formação de agentes disciplinados, cultos, esmerados em busca de notas que os legitimassem dentro da instituição. Ideais estes essenciais para a sua composição e inserção no campo intelectual.

3.2 Práticas sociais e culturais: atividades extracurriculares

Apresentamos a seguir a continuidade da investigação a respeito das práticas sociais e culturais desenvolvidas no âmbito do ensino secundário, que corroboraram para a formação de agentes intelectuais no sul de Mato Grosso. Assim, dedicamos o tópico para as atividades extracurriculares, compreendidas como atividades desenvolvidas, sobretudo, fora do espaço da sala de aula, que não compunham as atividades obrigatórias das disciplinas curriculares do curso secundário ou não estavam intrinsecamente a estas relacionadas.

As atividades extracurriculares da escola secundária tornaram-se um marco da cultura escolar no período da pesquisa, com registro na memória oral e escrita das instituições, tornando-se parte da memória coletiva dos estudantes de ensino secundário que vivenciaram esse período. Destacam-se principalmente pela integração entre alunos e corpo docente e pelo incentivo ao consumo de bens culturais.

Embora nem todos os agentes relatassem participação ativa em todas as atividades aqui listadas, consideramos que a mesmas ocuparam um significativo grau de importância na formação escolar das elites intelectuais.

O tópico, no entanto, não trata de jornais/revistas estudantis, uma vez que nenhum dos autores relatou ou escreveu sobre os mesmos, assim como nos acervos das instituições investigadas também não houve vestígios dessa prática. Sabemos, no entanto, por meio de outras pesquisas realizadas sobre as instituições de ensino secundário, que tal prática doravante existiu, mas não se pode afirmar que as mesmas tenham tido a duração necessária para que os entrevistados selecionados para a pesquisa tenham tido contato. Além disso, é necessário sempre levar em consideração a seletividade da memória.

Assim, fizemos um esforço em estruturar o tópico em subtópicos, a fim de organizar as informações levantadas a respeito dessas atividades. O primeiro subtópico trabalha com os grêmios, tanto estudantil quanto literário. No segundo apresentamos as ocasiões solenes, compostas pelos desfiles, festas e premiações. E, no terceiro e último subtópico evidenciamos os passeios e atividades recreativas.

3.2.1 Grêmios

O livro de “Crônicas” do Colégio Santa Teresa, em que foram registradas as atividades do cotidiano da instituição, revela que no dia 9 de junho de 1941 houve, por exemplo, a fundação do Grêmio Dramático-Literário (CRÔNICAS..., 1941). São assinaladas, também, apresentações e dramatizações de peças religiosas e clássicas da literatura.

O Regimento de 1960 ainda reforça: “Art. 35 - a direção do colégio incentivará as iniciativas no setor cultural e prestigiará o funcionamento do grêmio-estudantil”. (REGIMENTO..., 1960). O documento nos leva a admitir a possibilidade de que o grêmio permaneceu em funcionamento e contou com o incentivo institucional.

Essa valorização cultural e as diferentes expressões de arte foram identificadas também por Ortiz (2014) em sua pesquisa sobre as práticas culturais no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. A autora constatou nessas atividades a presença de “[...] elementos religiosos e patrióticos, em composições literárias e artísticas, orações, poesias e músicas tocadas em piano e violino.” (ORTIZ, 2014, p. 130).

Pierre Adri foi o único entrevistado a participar do grêmio estudantil. Sem muitos detalhes, narra que: “A participação do grêmio era cultural. Representativo. Tinha uma festa de estudantes representava. Tinha uma viagem, representava. Era assim.” (PIERRE ADRI, 2016).

Bourdieu (2015) corrobora com o entendimento de que o grau de afinidade com os hábitos culturais de uma classe faz parte dos critérios decisivos para o sucesso escolar. “Uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso.”

(BOURDIEU, 2015, p. 39). Esta afinidade era estreitada pelas atividades ocorridas no grêmio, ainda que isto não implicasse uma relação direta de inserção no campo intelectual, mas sua facilitação.

Abílio Leite de Barros, por exemplo, narrou: “Não participava de teatro. Não gostava, eu era muito tímido, muito mesmo. Pra ser ator você tem que ser menos tímido. Então, muito tímido [que] eu era, eu achava dificuldade. Então eu não participava das festas do colégio.” (BARROS, 2016). Comprendemos, assim, que as classes não são homogêneas, e por isso lançam mão de diferentes estratégias durante a trajetória.

De mesmo modo, também não podemos desconsiderar a individualidade dos agentes, que se constitui em um duplo movimento, de interiorização da exteriorização e exteriorização da interioridade. (SINGLY, 2009). Tal perspectiva, sem dúvida, torna-se o ponto chave para romper com explicações mecanicistas da previsibilidade da dinâmica social.

Sob essa ótica,

A herança cultural favorece o sucesso escolar sem se sujeitar aos interesses, mas ou menos estreitos, definidos pela a escola; o pertencimento ao meio culto e informado das verdadeiras hierarquias intelectuais ou científicas permite relativizar as influencias do ensino que pesam sobre outras com muita autoridade ou prestígio. (BOURDIEU, 2015, p. 43).

No caso do agente em questão, apesar de sua família ser ligada majoritariamente ao trato da terra e à criação de gado, há de se observar que teve como “mentor de sua intelectualidade” seu irmão Manoel de Barros, escritor regional com uma posição que começava a ser consolidada no campo literário. Este é um fator que desempenhou importante papel na trajetória de Abílio e que pode ter corroborado com o investimento no caráter humanístico do ensino secundário em sua formação intelectual.

“O que me ajudou foi o Manoel que era poeta. Ele escrevia e publicava os livros dele, eu lia e ele conversava comigo alguma coisa de poesia” (BARROS, 2016), analisa o autor ao relatar suas experiências com o irmão, o que torna evidente a herança cultural proporcionada pelo convívio e admiração pelos afazeres do mesmo no campo literário.

Então ele lia muito, e lia muita poesia. E eu pegava os livros dele de poesia pra ele. Ele acabava de ler, e a hora que ele não tava mais lendo eu pegava e lia. Eu li quase toda a poesia moderna. Quase toda [...] Manuel Bandeira, Drumond Andrade... Quem mais? Augusto Frederico Smith. Eu lia muita poesia. E aí, de repente eu comecei a escrever alguma poesia, mas nunca mostrei pra ninguém. (BARROS, 2016).

Provavelmente, a experiência de leitura em ambiente familiar, as constantes trocas com o irmão, a circulação de ideias e o hábito de leitura repercutiram nas primeiras experiências face ao temido curso ginásial, dando inclusive uma aparência de naturalidade às preferências individuais.

O hábito da leitura, colocou Abílio Leite de Barros, em contato com a política, por meio dos jornais. Ele conta que logo no ginásio já tinha claro e definida sua posição política.

Meu partido era o partido de direita. Não era comunista não. O partido era o PSD... não tinham dois partidos... UDN! A UDN era um partido sério e de intelectuais. Tinha muitos intelectuais na UDN. A UDN era um partido assim de elite. Então eu era udenista. (BARROS, 2016).

Inferimos portanto, que o agente logo no ginásio jogou com as regras do campo, pois, ao se identificar como pertencente a uma elite intelectual, traçou estratégias de legitimação da sua posição. Mesmo sem participar de grêmios, Abílio Leite ampliou seu capital cultural, político e simbólico paralelamente às práticas escolares, por outros meios, dentre os quais destacamos um ambiente familiar propício para tais ações.

Para os demais estudantes, os grêmios constituíam-se como uma maneira legítima de reivindicação e exposição dos anseios dos alunos, além de estarem vinculados muitas vezes à produção de jornais estudantis. Tornavam-se, assim, um espaço de iniciação ao campo intelectual, em que além da escrita era exercitada também a sua capacidade criativa. Essas atividades foram introduzidas, sobretudo, pelo pensamento escolanovista, e amparado pela legislação, conforme o Artigo 46º do Decreto-lei nº 4.244/1942:

Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de

autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais. (BRASIL, 1942, n.p.).

Em geral, o teor das publicações compreendia anúncios relativos ao colégio, poesias produzidas pelos estudantes, notícias esportivas, eventos cívicos escolares, notas políticas intelectuais e culturais.

3.2.2 Ocasões solenes: Desfiles e premiações

Os agentes entrevistados também destacaram as atividades culturais como parte da distinção da escola secundária. Pierre Adri, por exemplo, adjetiva em sua obra o ensino do Colégio Dom Bosco como um ensino modelar. De acordo com ele:

A distinção porque era um colégio padrão primeiro. Era um colégio que tinha mais alunos que os outros. Segundo porque tinha festa, desfiles, jogos. Então, automaticamente você se integrava melhor dentro do colégio. Né? Então o colégio despontava assim, naturalmente. (PIERRE ADRI, 2016).

Para os três autores entrevistados, o evento mais importante do ano letivo nas instituições eram os desfiles do dia “7 de Setembro”, em que comemoravam a independência do Brasil. Todos os alunos participavam ativamente das festividades, em esforço conjunto com o corpo docente para apresentar à cidade um desempenho excelente.

O desfile que era uma coisa muito marcante. Eu fazia parte da banda do Dom Bosco né? Tinha a fanfarra e a banda do Dom Bosco. A banda geralmente abria o desfile. O primeiro que saía desfilando da escola era a banda. E eu participei da banda vários anos, quase todos. Só o primeiro ano que eu fiquei lá que não participei da banda. No segundo, terceiro e quarto ano eu era da banda. Então 7 de setembro a gente tinha que se preparar, limpar e brilhar os instrumentos, a bicicleta tinha que equipar com bandeirinhas verde e amarelas. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

Sobre as comemorações cívicas, Fonseca (2005) contribui com nossa pesquisa para o entendimento de sua função social e o lugar ocupado na memória não somente dos agentes, mas também da nação.

Celebrações cívicas e estímulos aos sentimentos patrióticos são especialmente úteis e eficazes no jogo político, pois lidam com a história e com a memória. Numa perspectiva mais geral, as festas são vistas como momentos propícios à afirmação de identidades, crenças e valores, à rememorações de tradições, à legitimação de hierarquias sociais. Ainda que se constitua em lugar de memória, a festa cívica dedica-se, antes de tudo, à exaltação da nacionalidade, e na maioria das vezes o seu principal objetivo é a comemoração de um episódio ou de um personagem vistos como significativos da história da nação ou como símbolos de valores relevantes para a consolidação de uma identidade nacional (FONSECA, 2005, p. 46).

No que se refere à fanfarra, Pierre Adri registrou seu crescimento no colégio, em cada ano em que fez parte da instituição, relatando que ela contava com cerca de 200 integrantes, com impecável participação. “Era composta por caixas, surdos, bumbos, cornetas, pratos e clarins. Os pelotões em marcha sempre em ordem unida acertavam os passos no desfile, arrancando do público demorados aplausos quando adentravam as principais ruas do desfile.” (ADRI, 2006, p. 67-68).

Pierre Adri ainda apontou os jipes motorizados e a existência de carros alegóricos feitos para o desfile como parte da grandiosidade dos desfiles. E, segundo ele, “Padre Heitor Castoldi, trouxe diretamente da Itália gravações das mais famosas fanfarras existentes na Europa”. (ADRI, 2006, p. 69). Assim, o evento, além de incluir os alunos em atos cívicos, era ferramenta de ampliação de capital cultural, com o contato de produções musicais tradicionais e com legitimação cultural, proporcionando distinção não somente aos alunos, mas também ao estabelecimento de ensino.

Isso porque havia uma concorrência implícita entre os estabelecimentos de ensino que se apresentavam no desfile

Era um negócio assim, que aí existia uma competição entre o Dom Bosco e o Estadual. Mas o Dom Bosco era sempre o mais aplaudido. [...] No fundo no fundo os colégios se competiam. Porque os padres queriam provar que o estudo do Dom Bosco era melhor do que o do Estadual (JOSÉ BARBOSA, 2016).

Nesse sentido, evidenciavam-se as lutas travadas no campo escolar, que resultavam em posição de prestígio para a instituição e para os alunos do ensino secundário. Ainda sobre lutas por prestígio, destacamos as ocasiões solenes de premiação das instituições de ensino secundário.

O Regimento Interno do Colégio Santa Teresa do ano de 1937 dispunha sobre a existência de uma validade dessas recompensas. Segundo especificação do documento “As medalhas de prêmios podem ser usadas pelos alunos nas festas, formaturas, passeios e fotografias, pelo prazo de um ano.” (REGIMENTO..., 1937). Desse modo, depreendemos que era necessário manter uma constância de rendimento escolar dentro da instituição que implicava aquisição de um capital simbólico.

O capital simbólico corresponde à conquista de uma reputação no sentido de honra e prestígio. Corresponde a uma acumulação inserida em uma lógica específica, pois não pode ser adquirida a partir de ações mecanicamente calculadas ou conscientes. Insere-se, portanto, em uma lógica da prática fundada pelo reconhecimento das ações do agente e, por isso, reside a partir de uma estrutura temporal. (BOURDIEU, 2004). É, pois, um capital intrinsecamente relacionado à opinião e à representação de outros sobre os agentes.

No Colégio Dom Bosco, as condecorações eram realizadas no “Cinema Santa Helena”, em ocasiões solenes. “Lá a gente ganhava medalhas, a medalha de ouro, de prata, de bronze e menção ao rosa para os alunos que se destacavam, honra ao mérito. Então chamava no meio do povo todo lá, e chamava lá na frente e colocava medalha.” (PIERRE ADRI, 2016).

Essas ocasiões eram verdadeiras festas de comemoração ocorridas nas manhãs de domingo, que concentravam uma multidão de pessoas, entre mestres, alunos e familiares, o alto escalão da sociedade civil. “O momento para os alunos era de grande entusiasmo, envolto em aplausos da plateia. Havia nesse momento, o cantar do hino, precedidos e apresentações de gala e da banda do colégio.” (ADRI, 2006).

Assim, ocorria não somente a passagem de série referente ao término do ano letivo como também a legitimação pública de uma posição de prestígio intelectual dos alunos que se destacavam no decorrer do ano letivo.

Depreendemos, então, que tanto os grêmios quanto as solenidades de premiações desempenhavam funções importantes na legitimação dos agentes, com ações de

ampliação de capitais e reconhecimento das ações dos ginásianos. Foram características marcantes da escola secundária que compuseram a cultura escolar das instituições reponsáveis pela formação dos filhos das elites locais.

Na mesma lógica inserem-se os passeios e atividades recreativas da escola secundária, apresentados no tópico seguinte, que também eram concebidos como uma prática formativa e possuíam como uma de suas principais características o incentivo a notas boas, a fim de recebê-los como recompensa e de integrar os alunos, ampliando o capital social.

3.2.3 Passeios e atividades recreativas

Os passeios e as atividades recreativas também fizeram parte da trajetória escolar dos alunos de ensino secundário, desempenhando funções significativas na formação de agentes intelectuais. Assim, objetivamos, no presente tópico a identificação dos diferentes tipos de passeios e atividades recreativas e suas respectivas funções e contribuições para a formação dos ginásianos.

Com base nas fontes levantadas podemos depreender que atividades recreativas de passeio existiam sobre diferentes circunstâncias no cotidiano da escola secundária, algumas vezes como parte de um sistema de **recompensas** pelo desempenho dos alunos, outras como uma **atividade recreativa** para os alunos internos que não se afastavam das instituições. Ainda, em outros momentos, como instrumento de **integração** entre estudantes de diferentes instituições, ampliando significativamente a rede de relações entre alunos com o mesmo nível de instrução e classe social.

Para cada uma das situações, a trajetória escolar dos agentes contribui para a aproximação da cultura escolar de ensino secundário. Nesse sentido, passeios e festas ocorridas sob responsabilidade das instituições eram tido como momentos de ruptura da rotina do trabalho escolar.

Embora não se tratasse de aulas passeios⁵³, umas das importantes contribuições metodológicas da Escola Nova, com objetivo de aprendizado em contato com o meio, vemos que os passeios realizados nas instituições cumpriam uma função e tornavam-se parte da tradição do ensino secundário. Não possuímos, no entanto, nenhuma evidência para apreciação dessas aulas, de modo que não sabemos se no retorno do passeio, ou em outro momento, as atividades ou momentos vivenciados tenham se tornado objeto de estudo dos alunos.

Nesse sentido, o livro de Crônicas do Colégio Santa Teresa registrou, no mês de abril de 1939, uma recompensa para alunos com bom desempenho, com um dia de passeio na fazenda de um pai de aluno.

Ainda sobre passeios recebidos por **recompensa** ao mérito no desempenho de atividades escolares, a literatura memorialística registra, por exemplo, que o filho do autor Renato Báez ao redigir um excelente trabalho, segundo o pai, no primeiro ano da Escola Técnica de Comércio de Corumbá “[...] foi premiado, em, primeiro lugar no concurso literário promovido pelas Emissoras Corumbaenses ao ensejo das comemorações da “Retomada de Corumbá”, em 1963, tendo ganho, como prêmio, uma viagem aérea de Corumbá a Cuiabá e vice-versa”. (BÁEZ, 1965, p. 142).

Dessa forma, notamos que na instituição educativa os saberes e fazeres escolares não se mantinham somente entre os muros da escola. O concurso vencido por Renato Báez Filho foi subsidiado por emissoras locais, em um passeio que na década de 1960 não era acessível nem às famílias de prestígio na sociedade, como era o caso da família Báez.

A Carta Circular nº 9, de 1949, da Inspetoria Salesiana Santo Afonso – Mato Grosso e Oeste de São Paulo, por exemplo, relata uma competição de catecismo entre ginásios salesianos, realizada de forma escrita e oral, em que participaram os colégios

⁵³ Aula das descobertas ou Aula Passeio técnica Freinet em que a criança sai da sala de aula e juntamente com o professor observa situações ao ar livre. “Em 1924, percebe que a Escola Nova, então em franca ascensão em toda a Europa, prestava-se mais às instituições bem amparadas, bem instaladas, ricas em materiais de ensino. Porém, este não era o seu caso em Bar-Sur-Loup, onde além da pobreza, lutava para atender as individualidades e personalidades com que lidava, o que impunha, também, um rompimento radical com a Escolástica. Assim, naquele ano Freinet começa a utilizar as Aulas-Passeio, diariamente. No retorno à sala de aula, os principais acontecimentos eram anotados no quadro negro e nos cadernos: insetos encontrados; ninhos de pássaro achados; formações geológicas percorridas; tipos de plantas e os ambientes onde cresciam, assim como as visitas ao ateliê do tecelão ou à oficina do ferreiro e do marceneiro. Para o ato criativo das redações, pouco a pouco já não havia como estabelecer regras - com deslizes gramaticais ou frases por vezes soltas, cada um começou a dar vazão às suas narrativas, conforme suas potencialidades, suas emoções e percepções. Surge assim, o texto livre.” (LUZ, 2001, p. 92).

de Campo Grande, Corumbá, Tupã e Lins, tendo se saído vencedor o Colégio Dom Bosco de Campo Grande. “Na mesma sessão foram premiados os vencedores da Maratona Nacional, cabendo o prêmio pelo programa do ginásio, ao aluno Sudalidio Machado do Colégio D. Bosco de C. Grande, que participará da Maratona no Rio de Janeiro”. (CARTA CIRCULAR Nº9, 1949).

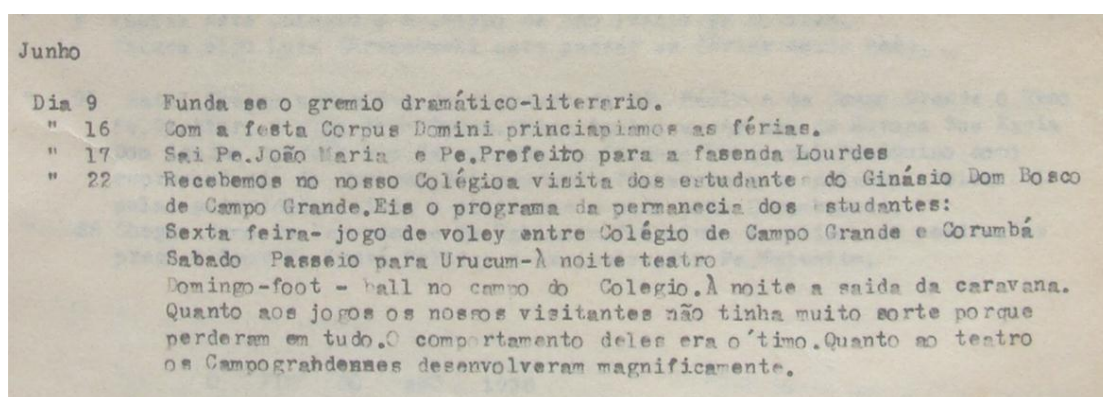
José Barbosa, que chegou a ser campeão de catecismo representando o Colégio Dom Bosco de Campo Grande, conta a respeito da dimensão que os eventos tomavam:

De catecismo eu competi com todos os colégios salesianos de Mato Grosso. Mato Grosso era um só né? Campo Grande, Corumbá e Cuiabá. E várias cidades de São Paulo que tinha colégio salesiano. Se eu não me engano, não sei se era dois ou três representantes de cada colégio. De catecismo você tinha que decorar até as vírgulas, se errasse uma vírgula você tava eliminado. O juiz batia a campainha e você estava eliminado. E eu consegui ir até o fim, ganhei um prêmio de competição de catecismo. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

As competições não só estimulavam o empenho dos alunos nas atividades escolares e religiosas, mas também promoviam a interação entre estudantes de diferentes estabelecimentos de ensino secundário, ou seja, a criação de uma rede de relações sociais compostas agentes de um mesmo nível social, educacional e com semelhantes aspirações.

Essa tradição de premiação não se esgotava no Santa Teresa. Para a **integração**, o colégio também tem registro de atividades conjuntas, envolvendo ginásios de outras localidades integrando estudantes de diferentes instituições.

Figura 18. Atividades do mês de Junho do ano de 1941 – Colégio Salesiano Santa Teresa



Fonte: Crônica... (1941).

O documento, que aparentemente se dedica a relatar as atividades do período de férias na Santa Teresa, indica elementos dessa interação em uma atividade realizada juntamente com os alunos do Colégio Dom Bosco de Campo Grande. A visita incluía um programa de 3 dias de atividades recreativas e culturais. Destacamos, na imagem, o elogio ao comportamento dos alunos do colégio visitante, que aparentemente demonstra sua satisfação com a atividade realizada.

Essas iniciativas de ampliação e aquisição de capital cultural também são descritas em outras fontes, como em uma das obras do já citado autor Renato Báez, na qual está registrado: “Fundou-se, em 1930, o 1º Centro de Estudantes de Corumbá, por iniciativa de um pugilo de jovens desejosos de seu aprimoramento cultural e com o objetivo de aproximação maior entre os anos do Colégio ‘Santa Teresa’ e ‘Maria Leite’.” (BÁEZ, 1988, p. 7). A criação de um centro de estudantes por iniciativa dos próprios alunos implicou não somente o desejo de aprofundarem-se nos estudos, mas a ampliação do capital social dos secundaristas.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável* de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2012, p. 67, grifo do autor).

Ser um estudante do ensino secundário em Corumbá, na década de 1930 e 1940, era sinônimo de prestígio e distinção social, uma vez que o acesso era restrito aos que viriam a transitar no campo político, bem como nos demais campos de produção cultural, garantindo, inclusive, que amizades fossem feitas dentro de um círculo social e intelectual.

Por fim, o autor José Barbosa relata ainda sobre os passeios meramente recreativos, feitos para os alunos do internato.

Tinha sábado a tarde por exemplo, a gente tinha os passeios a pé. A gente saía, ia até ali na Lagoa da Cruz, pra cá da UCDB. Além da UCDB tinha o cemitério ali, depois. Ia a pé. Andava pra danado, mas a gente gostava. Ia lá chupar fruta. Tinha ali naquele córrego ali do... Como chama aquele bairro ali? Indo lá pro Palácio, indo pra Assembleia, descendo a Mato Grosso onde tem aqueles prédios. A

gente ia lá. Naquele tempo era chácara, tudo chácara de japonês. Tinha muita cana, muita laranja, e ali a gente saía. Nós éramos mais ou menos, mais de cem internos, e então nós saíamos a pé e caminhava até a Mato Grosso. Ia a pé. Andava pra danado, mas a gente acompanhado, as vezes ia até padre junto. Passa a tarde chupando cana, laranja e andando lá. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

Tais passeios, que afastavam os internos do muro dos colégios por poucas horas, ficavam marcados sobretudo pela simplicidade da ação, que distraía os alunos sem muitas regras ou planejamento institucional.

Fazia parte também do momento recreação dos alunos o jogo de futebol, marcado na memória tanto dos alunos do internato quanto do externato. José Barbosa conta que “[...] todo dia depois do almoço tinha o futebol que a gente jogava.” (JOSÉ BARBOSA, 2016). Essa memória ainda é complementada pelos registros na obra de Pierre Adri, na qual ele ressalta a integração dos alunos de diferentes classes e turnos que envolviam também padres e transformavam-se em competições.

O Colégio Dom Bosco sempre foi tradicional com o futebol, no decorrer do ano letivo havia disputas dos campeonatos envolvendo as séries ginásial, científico e contador, cujos jogos se estendiam por diversas semanas disputados pelos alunos do curso diurno e noturno, tudo na mais ampla organização, destacando-se sempre a rivalidade nas disputas como o ponto alto nas competições para a felicidade dos assistentes, principalmente dos que se aglomeravam em volta dos campos. [...] Era a festa esportiva sempre ao lado do devido aprimoramento intelectual. (ADRI, 2006, p.45).

Assim, podemos inferir que mesmo nos momentos recreativos estava em jogo a busca por distinção tanto do estabelecimento de ensino quanto dos estudantes que frequentavam seus pátios escolares. E Pierre Adri, com a exaltação das qualidades do Ginásio Dom Bosco, utiliza bem o papel da sua escrita não somente eternizando os benefícios de sua formação, como também a legitimando.

3.3 A educação confessional salesiana

O ensino confessional é uma característica que perpassa a formação dos três agentes estudados. A religião, no espaço educativo, não somente imprimiu marcas duráveis nas memórias dos estudantes como também nas instituições que preservam ainda hoje a tradição e o prestígio adquiridas, por aliar a religião à formação escolar.

Quando tratamos da tradição escolar identificamos a cultura religiosa como elemento presente em mais de uma instituição no sul de Mato Grosso, regendo normas e comportamentos. É possível observar sua influência nas práticas, hábitos, rituais e festas religiosas. Essa é a principal característica da cultura escolar identificada nas instituições da região.

Compreendemos que a cultura escolar é cunhada em uma zona de tensões de outras culturas; uma cultura crítica, acadêmica, religiosa e social. E essas, juntamente com subjetividade dos agentes que operam nesse espaço originam uma cultura escolar própria e avessa aos universalismos.

Isso porque “[...] as instituições escolares operam recortes específicos no conhecimento gerado pela sociedade, de modo que, a partir de critérios políticos e culturais, alguns saberes são selecionados e ressignificados para uso escolar.” (DALLABRIDA, 2012, p. 178). E a religião no ensino secundário torna-se um desses saberes que compõe o que Brito (2005) chama de cultura escolar católica, que se aproxima sobremaneira de uma cultura burguesa, de caráter elitista com um ensino sofisticado.

A religião católica mostrou-se, por exemplo, com elementos marcantes da tradição das elites locais, trazendo distinção entre as classes sócias fora do âmbito da escola.

[...] é possível identificar já naquele momento uma distinção entre as comemorações de setores da elite local, que se reuniam em seus clubes e salões, e a forma popular, realizada em frente às casas. A dança, o baile pela noite adentro, era uma das características, não só dessas festividades juninas, mas, em geral, de todas as comemorações religiosas. (SOUZA, 2004, p. 343).

Assim, as instituições salesianas encontraram solo frutífero para a missão educacional e se destacaram pela grande representatividade numérica em relação aos demais estabelecimentos de ensino, sendo a responsável pela formação escolar de grande parte dos intelectuais formados na região. Contou com dois estabelecimentos de ensino para moças (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Colégio Imaculada Conceição), e dois estabelecimentos para rapazes (Colégio Dom Bosco e Colégio Santa Teresa).

Fundada a Congregação Salesiana, Dom Bosco preocupou-se com a formação de seus discípulos e entre os anos de 1860 e 1869 dedicou-se a expansão das atividades no oratório de Valdocco com a participação de estudantes e aprendizes internos. Em Mirabello foi criada a primeira casa salesiana fora da cidade de Turim, e a partir daí, iniciou o processo de difusão de suas casas. (SILVA, 2009, p. 32).

A missão salesiana teve início na Itália com a fundação do oratório, um elemento de fundamental importância no projeto educativo salesiano. Voltado para atender os meninos pobres da Itália, havia momentos de participação da missa, catecismo, que procuraram disciplinar e aproximar os jovens do papel de cidadania juntamente com a inculcação de práticas religiosas expressas pelos sacramentos da confissão e da comunhão.

Juntamente com o oratório, havia o oratório festivo, responsável pela parte recreativa dos jovens, que abrangiam brincadeiras, passeios, prêmios e sorteios, que eram realizadas como expressivas manifestações de consagração. Tais ações, eram bem vistas pelas autoridades públicas, pois era tido como instrumento profícuo para a regeneração social de jovens vulneráveis.

Assim a pedagogia salesiana, ganhou espaço e tradição, aliando dois objetivos básicos: salvação de almas e a formação do bom cidadão. Nisso estavam implícitos um ambiente educativo que ouvesse familiaridade entre educadores e educandos, com diálogo, imposição de limites, correção, que deveriam ocorrer sem humilhação ou contragimentos com castigos degradantes. (SILVA, 2010). Com um ensino considerado rigoroso pelos que transitaram nessas instituições, a missão salesiana teve o papel de amparo espiritual e a formação do cidadão, formação de agentes que pudessem colaborar para a manutenção da ordem e desenvolvimento do Estado brasileiro.

No seu projeto identitário para o Brasil, os intelectuais católicos propuseram um Estado forte – capaz de se ocupar da educação do povo – e sublinharam a importância do catolicismo na implementação deste estado. Para tanto, alegaram a natural inclinação dos católicos à obediência religiosa, rapidamente convertida em obediência cívica. (RIBEIRO, 2012, p. 20).

Trataremos aqui dos colégios responsáveis pela formação dos rapazes, Colégio Dom Bosco, onde estudaram José Barbosa e Pierre Adri, e o Colégio Santa Teresa, onde

estudou Abílio Leite de Barros. A educação católica recebida por esses agentes deixou marcas profundas em suas trajetórias, boas e ruins, a depender da ótica de cada um dos agentes, uma vez que o sistema educativo era composto por um sistema repressivo e outro preventivo. (AZZI, 1983).

As impressões deixadas pelas práticas escolares e religiosas tornaram-se parte da cultura da escola de ensino secundário e conferiu ao ensino salesiano, não somente na região sul do estado, uma reputação de instituição de excelência. Em todo o território nacional assumiu “[...] a direção dos Colégios destinados aos filhos das oligarquias rurais, introduziram uma educação humanista, elegendo como eixos principais: literatura e língua luso-brasileira, cultura clássica greco-romana e filosofia aristotélico-tomista.” (SILVA, 2009, p. 31).

Em Corumbá, a ação salesiana também convergiu para esse fim, no qual a proposta apregoava uma “[...] formação cristã, moral e cívica do educando far-se-á através do processo educativo que a desenvolva em todas as atividades e circunstâncias da vida escolar”. (REGIMENTO..., 1932). Essa característica da instituição foi utilizada como critério de escolha de estabelecimento das famílias que tinham filhos em idade escolar.

Isso porque a escolha do estabelecimento escolar era adequada às necessidades sociais da família. “A escolha de seção ou do estabelecimento e os resultados obtidos nos primeiros anos da escolaridade secundária (eles próprios ligados a escolhas) condicionam a utilização que as crianças dos diferentes meios podem fazer de sua herança, positiva ou negativa.” (BOURDIEU, 2012, p. 52). Assim, as estratégias familiares jogavam com as possibilidades de onde investir melhor o seu capital econômico e cultural, a fim de eleger o estabelecimento de ensino que seria mais rentável para sua posição social.

Os salesianos instalaram uma rede de escolas católicas, ingressando no espaço urbano, competindo com o ensino leigo e com as escolas protestantes, tendo como preocupação fundamental a defesa e manutenção da ordem e da tradição. (SILVA, 2009, p. 31).

Com a família de Abílio Leite de Barros, esse foi o principal elemento na escolha da instituição, em um cenário em que as opções estavam limitadas pela escassez de estabelecimentos. Nesse ponto, devemos considerar as representações sociais

relacionadas aos estabelecimentos. De acordo com Chatier (1991), os esquemas geradores dos sistemas de classificação e percepção das instituições sociais estão intrinsecamente relacionados a uma condição de classe social e são incorporados sob a forma de representação coletiva.

Para a cidade de Corumbá, Souza (2004) destaca uma sociedade com práticas sociais e culturais orientadas e influenciadas por uma cultura religiosa, tanto entre os grupos sociais pertencentes à elite quanto entre as classes populares. De acordo com o relato de Abílio Leite de Barros (2016), o Santa Teresa “[...] era um colégio da elite. Na cidade era o melhor” e ainda complementa:

Maria Leite. Não era... Não agradava esse tipo de gente de minha mãe. Muito apegado à religião e à moral. O ginásio era um ginásio que tinha gente de todo tipo. No Maria Leite. E não tinha nenhuma religião. Ou tinha muito protestante. Então a minha mãe, na cabeça dela, era um colégio que não servia. Não servia aos filhos dela. Então eu estudei no Colégio salesiano. (BARROS, 2016).⁵⁴

Nesse sentido, há de se ressaltar que além da família e da escola, outras matrizes culturais atuam como agentes de socialização, dentre elas a religião.

Para Setton (2008, p. 16), “[...] todas essas agências seriam capazes de forjar, em tensas e intensas relações, um *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições orientador de condutas.” (SETTON, 2008, p. 16). Compreendemos, assim, que parte integrante da estrutura do *habitus* estudantil dos secundaristas estaria estruturada na instituição também por meio da religião.

O *habitus*, portanto, está intrinsecamente relacionado à prática, tanto no momento de sua estruturação quanto no momento de sua exteriorização. Destacamos no colégio um conjunto de práticas institucionalizadas, inclusive por meio do Regimento Interno, que corroboraram para esse fim: “Sendo o Ginásio um estabelecimento religioso, todos os alunos devem assistir as missas aos domingos e dias santificados, no santuário anexo ao Ginásio.” (REGIMENTO..., 1932)

Tal rigorosidade do Regimento Interno, bem como as práticas religiosas da missão salesiana, com seus simbolismos que se tornaram marcantes naquele momento e

⁵⁴ Para a identificação das memórias coletadas por meio da entrevista com o autor utilizaremos o texto em itálico.

contribuíram para compor o universo socializador dos agentes, são lembradas nas obras de Abílio Leite de Barros.

No ginásio encontramos a religião fizemos a primeira comunhão, o Turquinho se batizou antes. Estávamos aptos e abertos para o ministério e o culto, tementes de Deus e do fogo do inferno. O colégio ficava numa construção de pedras do começo do século, claramente de estilo europeu, italiano por certo, que nos parecia imponente e belo com altas janelas góticas na capela. Esta, à direita da entrada, escura, de ventilação escassa e permanente cheiro de incenso. Convidava ao silêncio, à meditação e vivência do mistério. Ao fundo, mais elevado, o órgão e o coro. Do velho prédio já não existe pedra sobre pedra, nem memória. Mas, ainda sei ouvir o *Tantum Ergo*, tocado pelo padre Agostinho e cantão em latim que ninguém entendia, para o bem de todos e alimento do mistério. As missas também eram rezadas na mesma misteriosa língua. (BARROS, 2004, p. 70-71).

Além disso, o autor rememora em sua obra que “Missa aos domingos era obrigatórias com carimbo na caderneta. Confissão aos Sábados.” (BARROS, 2004, p. 71). Em sua entrevista, ressalta tal rigorosidade ao lembrar situações cotidianas do colégio:

Eles eram muito rigorosos sabe? Muito mesmo. Pra te dar uma ideia, era proibido andar com a mão no bolso, porque podia estar tocando no sexo. O pecado sexual você sabe que no passado era um negócio muito forte. Então eu... Para você ter uma ideia, uma proibição desse tipo é uma estupidez. [...] Isso é pra você ter uma ideia do que era a mentalidade salesiana. Alguns padres eram assim. Outros não. Eram mais liberais, mais compreensivos. (BARROS, 2016).

O cuidado especial com a educação religiosa não fazia com que a instituição se afastasse da função social do ensino secundário, mas sim as articulassem, de modo que se tornavam praticamente indissociáveis.

Pierre Adri retrata, nas 114 páginas de seu livro, a formação salesiana como uma formação intelectual e religiosa, trazendo um relato detalhado e permeado de boas lembranças da educação católica recebida no Colégio Dom Bosco. Filho de comerciantes libaneses, também se descreve como originário de uma família católica militante. Ele conta que ainda pequeno aprendeu a admirar os ensinamentos de São João Bosco, e esperou ansiosamente pelo ingresso na instituição que se situava a poucas quadras de sua casa.

Sua descrição densa sobre o colégio expressa a magia da instituição e das atividades nela desenvolvidas, o saudosismo, o encanto, o retrato do belo, o apego aos saberes e convívio sadio e harmônico com a religião dentro da instituição estão presentes em cada uma das páginas escritas.

De acordo com o autor, essa educação religiosa compreendia uma das principais causas do prestígio agregado pelo ensino do colégio Dom Bosco, diferenciando-odos demais colégios e oferecendo um ensino de excelência:

O ensino secundário, principalmente no colégio Dom Bosco era um colégio sério. Então não podia faltar aula, tinha que cumprir. Tinha o ensino religioso, todo dia tinha que ir a igreja fazer a aula de catecismo. Na época, primeiro tinha a oração, depois que ia para a aula. (PIERRE ADRI, 2016).

A rotina, mesmo que permeada por elementos religiosos, foi lembrada com saudosismo: as missas em latim, os momentos vividos no Oratório Festivo eram coisas suaves. De acordo com ele, o oratório era reservado às tardes de domingo e às férias de meio e fim de ano. No oratório, alguns minutos eram dedicados à religião com o ensino do catecismo, e posteriormente os meninos se divertiam brincando e jogando bola.

Comum era a reunião dominical com mais de trezentos meninos que procuravam o Colégio Dom Bosco nas tardes dos domingos e ansiosos para as férias no dia a dia, emprestando-lhe um colorido todo especial, eis que na maioria das vezes eram compostos por integrantes que comumente não frequentavam os seus quadros escolares, com exceção apenas aqueles que moravam ao redor do colégio e que sempre aproveitavam a chance para mais um divertimento. (ADRI, 2006, p. 51).

Para ele, a magia do oratório estava em integrar, sem distinção, a juventude, de portas abertas para os meninos de diferentes idades e classes sociais, fazendo da cidade em si um lugar melhor para se viver. Isso porque, em suas palavras: “Com a religião aprende-se o repeito, os bons costumes, a solidariedade, assim como os passos da honestidade.” (ADRI, 2006, p. 24). O Oratório Festivo insere-se na lógica do Sistema Preventivo de Dom Bosco, e recebe esse nome em referência ao dia reservados às reuniões, que ocorriam nos domingos, férias ou em datas religiosas.

Não podemos deixar de considerar que a religião, assim como o ensino religioso, insere-se também dentro da lógica de um campo econômico. E, embora as instituições apregoem o ensino como uma “missão” divina, os alunos dos colégios de ensino secundário eram pertencentes a uma classe economicamente favorecida

A empresa religiosa é uma empresa com dimensões econômicas que não pode se confessar como tal e que funciona em uma espécie de negação permanente de sua dimensão econômica: pratico um ato econômico, mas não quero saber o que fiz; faço-o de tal modo que posso dizer a mim mesmo e aos outros que não se trata de um ato econômico – e os outros não me acreditarão a menos que eu mesmo acredite. (BOURDIEU, 1996, p.192).

No entanto, integrar alunos de outras escolas contribuía para a manutenção da aparência de desprendimento econômico da instituição e dava uma maior visibilidade ao ginásio.

Assim, observamos o papel desempenhado pelo ensino confessional, nesse caso católico, na formação do *habitus* dos agentes, uma vez que “[...] a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 34). É necessário, no entanto, que se tenham disposições prévias para esse tipo de estrutura no campo religioso.

Em contrapartida, José Barbosa, que estudou no mesmo colégio em regime de internato, apresenta em sua fala uma outra perspectiva do contato com a religião na rotina da instituição.

O Ginásio Dom Bosco no internato tinha algumas coisas boas, mas no internato era uma lavagem cerebral. Primeiro que você tinha que assistir missa todo dia. Levantava cinco horas, e cinco e meia tinha que estar na igreja para assistir a missa. Seis horas, ia pro refeitório tomava café da manhã e ia pro estudo. Ficava no estudo até a hora de começar as aulas. Saia do estudo e ia para a sala de aula. Saia da sala de aula e 11 horas era chamado pro refeitório, pro almoço. Rezava toda hora. Ia pra sala de estudos, rezava. Saia da sala de estudos, rezava. Pra sala de aula não rezava. Mas no refeitório rezava pra comer e rezava quando acabava. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

Assim, eram empreendidas estratégias de organização escolar e do trabalho pedagógico, em que despontava o controle cronológico do tempo destinado ao

desenvolvimento das atividades, bem como o esquadramento dos espaços escolares. De modo que tempo e espaço podem ser compreendidos como categorias de análise imprescindíveis à leitura da cultura escolar, pois: “Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território modifica sua natureza cultural e educativa.” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 69).

Além de uma intensa dedicação ao estudo da religião, José Barbosa compara o modelo disciplinar do Colégio Dom Bosco a um regime militar, em que as marcas repercutiram negativamente em sua memória. Para o autor, os alunos do internato tiveram um disciplinamento ainda mais rigoroso.

Eu era interno, dentro do dormitório era proibido falar, não eram permitido você falar com o outro colega dentro do dormitório, ou na cama, no banheiro, no corredor, enquanto tivesse tomando banho. Era um regime militar [...] E eu só não fui expulso porque eu era um excelente aluno. Só por isso que não me expulsaram. Alias, eu expulsei os padres, em consequência disso eu falei pro meu pai: Você quer que eu estude? Então me arrume um internato que não seja de padre, se não eu vou voltar pra fazenda. E aqui não tinha. Ai eu fui lá fazer o científico em São Paulo até por causa disso. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

Dessa forma, o corpo docente do colégio, juntamente com o corpo dirigente, compostos por diretor e padre prefeito⁵⁵, empreendiam suas estratégias de disciplinamento com o intuito de formar um estudante produtivo e obediente, que soubesse se autorregular.

Além da rotina rígida, ele ainda destaca a severidade nos castigos dos alunos em casos de indisciplina, o que pontua como um ponto negativo da instituição. Mesmo se tratando de um período em que a palmatória já havia sido eliminada como um instrumento pedagógico, ele conta que

No Dom Bosco era complicado. [...] eu assisti muitas cenas de padre meter a mão na cara de aluno. Aluno se comportava mal, punha em fila e metia a mão. E dizia assim: “Se achar ruim vamos lá pra minha sala”. Eu me revoltava. (JOSÉ BARBOSA, 2016).

A falta de disposições religiosas, provavelmente, pode ser o motivo de revolta de José Barbosa com a disciplina no colégio, que por outros que frequentavam o mesmo

⁵⁵ O padre prefeito era a denominação dada ao padre que desempenhava a função de inspetor zelando pelo disciplinamento dos alunos.

espaço poderiam ser vistas como naturais ou necessárias. Isso explica, por exemplo, os diversos confrontos do agente com os padres da instituição. Nesse sentido, em Bourdieu (1974, p. 70) é possível compreender que:

[...] posições diferentes nas relações de produção, reprodução e distribuição de bens religiosos, tendem a reproduzir a estrutura das relações de força entre os grupos ou classes, embora sob a forma transfigurada e disfarçada de um campo de relações de força entre as instâncias em luta pela manutenção ou pela subversão da ordem simbólica.

A cultura escolar, sob influência da cultura religiosa, ficou marcada não somente pelos ensinamentos religiosos, mas também pelas festas e procissões que se tornavam acontecimentos de extrema importância na ambiência escolar nos estabelecimentos de ensino secundário confessionais, que envolviam não somente o corpo docente e discente, mas a comunidade externa.

Alceste de Castro, outro memorialista da cidade de Corumbá que se dedicou a registrar suas memórias escolares, recorda a importância de tais festas para os dirigentes do Colégio Santa Teresa e para os alunos, que a consideravam um momento de diversão. O autor relata:

E as procissões solenes, quando o Colégio todo de gala, em duas alas, ia com a sua longa fila cantando e rezando! E o Macelaro contando anedotas! E o Padre Audisio chegando-se a ele e dizendo, com aquela voz de barítono, sem perder a melodia do canto sacro: - Mais uuma anedoota e serááá suspeenso! Alfredo Macelaro aperta a mãos, contritamente, e segue, calado, toda a santa procissão. E ninguém mais fala, ninguém olha para traz, ninguém mais quer conversar. (CASTRO, 1981, p. 27).

Ao tratar das tradicionais festas de Nossa Senhora da Conceição, Báez (1974) chama-nos a atenção para as festas de formatura dos colégios confessionais, colocando-as como um acontecimento social de grande prestígio,

Há uma interessante coincidência: as festas de formatura escolar do GENIC – Ginásio e Escola Normal Imaculada Conceição e de outros estabelecimentos de ensino sob orientação salesiana, recaem sempre no dia 8 de dezembro, quando se festeja a Santa. Sendo a CONCEIÇÃO a Padroeira do Colégio e Escola Normal do mesmo nome, educandário a cargos das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA),

Instituição Fundada por Santa Maria Dominga Mazzarello, as antigas e sempre atuais alunas se congregam nesta data, vestidas impecavelmente de branco, para participarem da Missa comemorativa e de grandiosa procissão, realizada na parte da tarde, percorrendo as ruas centrais de Corumbá, precedida da Banda de Música, a executar hinário sacro e dobrados de seu vasto repertório. (BÁEZ, 1974, p. 60).

Assim, a cultura católica, com suas práticas religiosas impressas no cotidiano dos alunos, tornaram muitas ocasiões sinônimo de erudição, com os cantos, as vestimentas, as missas em Latim. Em outros momentos, a cultura católica tornou-se sinônimo de repressão, com o horário rígido, os castigos e punições. E além de disso, compôs parte do *hábitus* dos estudantes de ensino secundário, gerando novas matrizes de percepções, estruturando as práticas e conferindo prestígio àqueles que de igual maneira partilhavam dessas práticas.

As práticas religiosas, culturas e sociais desenvolvidas na escola secundária nos permitem aqui a aproximação das estratégias formativas desse grupo seletivo e prestigioso de agentes. Inferimos, a partir do cruzamento de fontes realizado, que a formação desses intelectuais partiu de instruções e práticas ligadas a uma pedagogia tradicional, aliadas a uma socialização de conhecimentos primordialmente clássicos em detrimento dos científicos.

Nesse sentido, tanto o disciplinamento por meio da cultura religiosa, com suas práticas regradas, como a atuação em grêmios, teatros, desfiles e competições, proporcionaram aos agentes acesso ao capital cultural e simbólico, que puderam ser reinvestidos no campo intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na dissertação buscamos compreender como o ensino secundário oferecido no sul do estado de Mato Grosso, com seu caráter humanístico, corroborou para a instrumentalização e legitimação de agentes intelectuais, no período de 1931 a 1961. Para alcançar o objetivo proposto, analisamos fontes memorialísticas produzidas por três agentes que cursaram o ensino secundário nesse período. Nesse sentido, selecionamos obras de escritores que também contribuíram com a pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada, que complementasse e acrescentasse elementos às informações trazidas em suas obras.

Essas contribuições, contidas na memória oral e escrita de agentes que se encaixavam no perfil de intelectualidade perscrutado pela pesquisa, foram cruzadas com fontes documentais arquivadas nas instituições responsáveis pela formação desses agentes. O cruzamento das fontes foi interpretado à luz do referencial bourdeusiano, a fim de responder as questões norteadoras da pesquisa, a saber:

1) Como os agentes intelectuais representam em suas memórias escritas e orais a formação humanista recebida no ensino secundário, no sul de Mato Grosso, no período de 1931 a 1961? 2) Qual o papel da escola de ensino secundário nas trajetórias intelectuais regionais? 3) Como as práticas culturais, escolares e sociais da escola secundária são mencionadas e descritas na literatura regional e na memória oral de agentes intelectuais? 4) Quais práticas escolares legitimavam a posição social dos alunos, conferindo prestígio aos estudantes das instituições secundárias de 1931 a 1961?

Dessa forma, as considerações ora aqui apresentadas versam por possíveis respostas aos questionamentos iniciais, sem, no entanto, esgotarem-se em respostas exatas ou verdades absolutas. De igual maneira, suscitam outros questionamentos para a compreensão do objeto. 0

A partir da delimitação do objeto, leitura de fontes memorialísticas e fontes de pesquisas secundárias, traçamos uma hipótese de que o currículo humanístico apresentava um dos principais instrumentos formativos de intelectualidade de estudantes secundaristas.

Nisto, nossa pesquisa incursinou uma busca pela compreensão da intencionalidade da prescrição do currículo de ensino secundário de caráter literário voltado principalmente às disciplinas de humanidades. No primeiro capítulo da dissertação, identificamos uma disputa, no campo educacional, entre defensores de um ensino humanístico e defensores de um ensino técnico e científico.

O ensino humanístico seria, então, reponsável pela formação das elites intelectuais e dirigentes do País, enquanto o ensino de caráter técnico e científico reivindicava a inserção das classes menos abastadas, a fim de instrumentalizá-las para o mercado de trabalho que se via carente.

Para tanto, intelectuais brasileiros ligados ao movimento escolanovista pertencentes tanto ao campo educacional quanto ao político fomentaram reformas educacionais, principalmente estaduais, a fim de reformar o ensino. Em nível nacional, destacaram-se as Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), que ora avançavam nessa discussão, equilibrando as disciplinas científicas às humanidades, ora retrocediam com um caráter literário.

No período, foram publicados dois manifestos de intelectuais ligados ao movimento escolanovista, um em 1932 e outro em 1961. Os documentos denunciavam uma escola secundária ineficiente, elitista e ultrapassada, tanto em seleção de conteúdos quanto em métodos de ensino.

Na segunda metade do período estudado, 1947 e 1961, as discussões no campo educacional encaminharam-se para a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases que é considerada como o golpe final ao ensino humanístico, publicada no ano de 1961, ano em que se finda nossas análises. A LDB esteve voltada à modernização do ensino em detrimento da modernização da sociedade industrial brasileira, além de consolidar o predomínio da educação técnica e científica e a supressão das humanidades.

Assim, os capítulos II e III versam pela compressão de como essa discussão referente aos pressupostos do escolanovismo foram recebidos pela região sul de Mato Grosso, em que destacamos algumas especificidades locais. Isso porque enquanto as discussões no campo educacional avançavam em alguns estados, no sul de Mato Grosso as primeiras instituições de ensino secundário começavam a ser implantadas e organizadas.

Na região sul do estado a estrada de ferro, o telégrafo e as instituições de ensino lentamente davam o ar de progresso à região, que mostrava os primeiros “sinais de progresso” com as iniciativas privadas que se apresentavam como uma alternativa a mais para a educação dos filhos das classes economicamente favorecidas, que frequentemente se viam obrigados a matricular os filhos em estabelecimentos de ensino em outros estados.

Nesse sentido, predominou as instituições confessionais católicas para meninos e para meninas, separadamente: o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, para meninas; e o Colégio Dom Bosco, para meninos. Ambos ofereceram educação secundária para os filhos da classe dominante em Campo Grande. E, de igual modo, em Corumbá, o Colégio Imaculada Conceição e o Colégio Santa Teresa (para os meninos) desempenhou o mesmo papel. Tais instituições encontraram na região do estado terreno frutífero para a implantação de suas instituições, agregando em torno de si capital simbólico, social e cultural.

Nesse cenário, ainda outras três instituições de ensino secundário foram identificadas: o Liceu Campograndense, em Campo Grande e o Ginásio Municipal Maria Leite, na cidade de Corumbá, representaram as instituições públicas que ofereciam o ensino secundário, fruto da luta de professoras que se lançaram no campo político, juntamente com outros agentes do campo educacional, a fim de oferecer educação pública secundária na região; e o Colégio Osvaldo Cruz, colégio misto e privado, na cidade de Campo Grande, advindo da iniciativa particular do memorialista Luiz Alexandre de Oliveira, intelectual formado pelo ensino secundário do sul de Mato Grosso e, posteriormente, professor e diretor de instituições de ensino secundário nesse mesmo cenário.

Assim, relacionamos agentes que transitaram no campo intelectual, político, literário, jurídico e jornalístico, que eternizaram seus nomes na história e na memória, tendo como instrumento, sobretudo, sua produção memorialística no campo literário. Dentre os nomes citados, apresentamos os agentes que contribuíram para a produção dessa pesquisa: Abílio Leite de Barros, Pierre Adri e José Barbosa.

A trajetória dos agentes selecionados converge em alguns pontos e em outros se distancia. Dessa forma, foi preciso considerar o tempo e o espaço em que ocuparam a condição de estudantes secundaristas.

Amparados por Sirinelli (1999), buscamos a identificação de três elementos que auxiliam a leitura de tais trajetórias: família, meio social de origem e formação escolar. Nesse sentido, destacamos que os três agentes aqui apresentados se originaram de famílias nucleares, religiosas e tradicionais. Embora os agentes não se identifiquem como pertencentes a uma classe economicamente favorecida, notamos um considerável acúmulo de capital econômico que lhes permitiu o estudo em instituições de ensino secundário seletas, dentro e fora do estado. Ressaltamos que Abílio Leite de Barros e José Barbosa cursaram somente o curso secundário no sul de Mato Grosso, enquanto o curso colegial foi cursado, respectivamente, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

Assim, essa trajetória escolar dos agentes mencionados foi analisada no terceiro capítulo, em que elencamos aspectos de uma formação intelectual indenticada por meio das fontes de pesquisa. Dentre as obras memorialísticas utilizadas, ressaltamos passagens e escritas permeadas pelo saudosismo da época de escola, pelo enaltecimento das instituições escolares e pela magia da escola secundária antiga, cacterizada como um ensino excelente.

Dentre as práticas culturais, sociais e escolares investigadas, foi possível identificar uma escola seleta, elitista, conservadora, que se distanciava das propostas escolanovistas colocadas em discussão no cenário nacional.

Com um caráter conteúdista e pouco utilitário, o exame de admissão realizou uma dupla seleção de alunos. Selecionou alunos com capital econômico suficiente para investimento em capital cultural e escolar e alunos disciplinados, capazes de se adequarem a um programa de ensino humanístico, rígido e tradicional.

As aulas, evidenciadas por meio das fontes, eram sobretudo expositivas, tendo o professor como o centro do processo educativo e detentor do conhecimento, responsável emde transmiti-lo. Um ensino que abrangia métodos de ensino notadamente tradicionais marcados pela memorização, cópias e extensas tarefas para a casa, em um quadro que se contrapunha ao de professor facilitador e ao estudo dirigido da Escola Nova.

A modernização do ensino e o processo avaliativo também se mostraram alheios às transformações ocorridas no campo. Laboratórios, visitas a museus e bibliotecas, pareceram passar distante da trajetória dos agentes entrevistados. E, de igual modo,

distanciava-se também o processo avaliativo, que esteve baseado em uma mera verificação da aprendizagem, medida por números e menções.

A partir das fontes, elencamos estratégias de ampliação de capital cultural, simbólico e social, além de iniciação à vida política, incentivo à escrita e à leitura, que se mostraram importantes e úteis na trajetória dos agentes intelectuais.

Nesse processo, destacavam-se, ainda, a emulação aos alunos para a dedicação, disciplina e boas notas. Estas eram expressas em passeios e prêmios que ampliavam o **capital simbólico** dos estudantes em destaque.

Outras iniciativas presentes na escola secundária ainda contribuíram para a formação do intelectual, tendo em vista a ampliação do **capital cultural**, por meio do acesso a obras e músicas clássicas, nas disciplinas de Francês, Latim, Literatura, Inglês. Juntamente com a aquisição do capital cultural, o gosto pela leitura e a escrita era exercitado e estimulado nas disciplinas supramencionadas, por meio de recorrentes composições passíveis de apreciação.

As agremiações também eram utilizadas como instrumento de ampliação de capitais. O Grêmio-Literário proporcionavam a realização de peças teatrais, ampliando o capital cultural, a oratória, o exercício de falar em público, enquanto o Grêmio Estudantil e os impressos estudantis, além de estimularem o exercício da leitura e da escrita, iniciavam os alunos no campo **político**.

Identificamos ainda estratégias de ampliação do **capital social**, expressas em desfiles que reuniam alunos de diferentes instituições e em passeios. Estes integravam estudantes de uma mesma instituição, de séries e turnos diferentes ou, em outras situações, estudantes de diferentes instituições.

Ressaltamos, no entanto, que embora muitos alunos estivessem sob a mesma égide de incentivo à leitura e à escrita e tivessem, portanto, as mesmas oportunidades de ampliação de capitais, nem todos os estudantes que passaram pela escola secundária tornaram-se intelectuais. Às instituições coube principalmente a função de legitimação dos agentes dentro do campo.

Isso porque consideramos que, embora a escola secundária proporcionasse os instrumentos necessários, não podemos deixar de ponderar a dimensão subjetiva dos agentes em questão. Nesse sentido, recorreremos ao conceito de *habitus*, que tem como principal matriz de formação a socialização primária.

Ressaltamos que nem todos os agentes que passaram pela escola secundária apresentavam as disposições necessárias para a constituição do ser intelectual, a fim de construir novas estruturas a partir dos incentivos da escola secundária.

Nessa perspectiva, tomamos Abílio Leite de Barros para exemplificação. O agente não participou das agremiações disponíveis no colégio, das peças teatrais, ou das ações de integração discente. No entanto, notamos uma ambiente familiar com hábitos propícios à formação do ser intelectual, em que se destacavam discussões sobre o campo político, aquisição de livros, conversas e discussões sobre literatura e estilística poética com o seu irmão Manoel de Barros, elementos que contribuíram sobremaneira para a formação do *hábitus* intelectual.

Embora não o tenha declarado, Abílio Leite de Barros identifica-se como intelectual e fez suas escolhas considerando a lógica do campo. Estudou Francês, porque todos os intelectuais assim o faziam; se filiou a um partido de intelectuais, escreveu artigos de opinião transitando por diversos campos sociais, legitimando sua posição. De modo que coube à instituição aparar as arestas, o certificar e o legitimar.

Consideramos, ainda, que a escola secundária no sul de Mato Grosso apresentou fragilidades consideráveis, uma vez que as instituições passaram por um processo de implantação tardio e uma tentativa de organização e adequação tumultuada, devido às sucessivas reformas no ensino. Estavam localizadas em cidades em desenvolvimento, com corpo docente muitas vezes minguado e sem as qualificações exigidas pelo sistema.

Desse modo, há a suposição de que após implantação do curso secundário na região sul do estado, famílias dos grupos economicamente favorecidos ainda faziam a escolha de matricular seus filhos em estabelecimentos de ensino em outros estados, os quais poderiam proporcionar aos estudantes uma melhor estrutura organizacional, corpo docente qualificado e tradição.

Tendo em vista todas essas observações, finalizamos este estudo com a compreensão de que a escola secundária, no período pesquisado, cumpriu o papel de legitimação das desigualdades sociais. Em suma, proporcionou aos jovens economicamente favorecidos uma maior distinção social, por meio acúmulo de capitais e certificação escolar, que na sociedade capitalista são utilizados como instrumento de dominação.

FONTES

ACTA de exame de admissão, 27/03/1926. Campo Grande, MT, Exames do curso de admissão, Gymnasio Pestalozzi, 1926 a 1947

BÁEZ, Renato. **Corumbá: Homenagens e mosaicos**, São Paulo: Resenha Tributária Ltda, 1988.

BARROS, Abílio Leite. **Gente Pantaneira** (Crônicas da sua História). Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.

BARROS, Abílio Leite. **História de Muito Antes**. Campo Grande: Editora Uniderp, 2004.

BRASIL, Decreto-lei nº 8.535, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8535-2-janeiro-1946-416422-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 abril de 2016.

BRASIL, Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm>. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

BRASIL. **Constituição 1934**. Assembléia Nacional Constituinte; emendas à redação final da Constituição de 1934. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL. **Constituição 1937**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: <www2.camara.gov.br>. Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.244 de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <www2.camara.gov.br>. Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.244 de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <www2.camara.gov.br>. Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www2.camara.gov.br>. Acesso em: setembro de 2015.

CARTA CIRCULAR Nº9, Colégio Salesiano Santa Teresa. Corumbá, MT, Circulares-Inspeção, 1960.

CRÔNICA do Ginásio Santa Teresa, 1936. Corumbá, MT. Livro de Crônicas, 1941.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

REGIMENTO Interno do Colégio Salesiano Santa Teresa. Corumbá, MT, 1960.

REGISTRO de visitas e atividades realizadas nesse período, inspetor Valeriano Maia, Ginasio Municipal Dom Bosco, 1936. Campo Grande, MT, Registro de visitas e atividades realizadas nesse período, 1933-1936

REGULAMENTO interno do Collegio Santa Tereza em Corumbá Matto-Grosso, 01/05/1932. Corumbá, MT.

RELATÓRIO Ginasio “Santa Tereza”, 1936. Corumbá, MT, Relatório1937.

RELATÓRIO Ginasio “Santa Tereza”, 1936. Corumbá, MT, Relatório1936.

REFERENCIAS

- ABREU, Jayme. **A educação secundária no Brasil** (ensaio de identificação de suas Características principais). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, MEC/CILEME, abr/ jun. 1955.
- ABU-MERHY, Nair Fortes. A importancia do estudo dirigido no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 1953, vol. XX, n. 51, jul.-set. p. 73-89.
- ALVES, Gilberto Luís. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2003.
- ARRUDA, Odinea de Oliveira; BRITO, Silvia Helena Andrade de. A Educação Salesiana na Escola Dom Bosco de Corumbá/MT (1956/1970). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 164-179, jun. 2006.
- AZZI, Riolando. **Os salesianos no Brasil: à luz da história**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1983.
- BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BARALDI, I. M; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma Descrição da Produção Bibliográfica (1953-1971). *Bolema*. Rio Claro, n. 35A, p. 159-183, abril 2010. Disponível em: < <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/viewFile/3791/3147>>. Acesso em: 21 set. 2016
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: SCHWARTZMAN, Simon; COSTA, Vanda Maria; BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf>. Acesso em: 03 novembro de 2016.
- BOSI, E. Memória e Sociedade: **Lembranças de Velhos**. 18 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.
- BOUDIEU, Pierre. **A distinção**. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. Le champ scientifique. *Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Monteiro.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: _____. **Escritos de educação**; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: _____. **Escritos de educação**; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira; Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.
- BRAGHINI, Katya Zuquim and BONTEMPI JUNIOR, Bruno. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em revista**. [online]. 2012, vol.28, n.3, p.241-261.
- BRITZ, A. E. **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, Ângela Xavier de. **“O saldo é positivo”**: cultura escolar católica e socialização das elites femininas brasileiras, 1920-1970. Paris: CERLIS-CNRS, 2005.
- BRITO, Silvia Helena de Andrade. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). *In*: LOMBARDI, José Claudinei. **Navegando na história da educação brasileira**. 1ed. Campinas: EDFE- UNICAMP, 2006, v.1, p. 1-24.
- BURKE, Peter. A Escola os Annales, 1929-1989, a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997. 154 p.
- CENTENO, Carla Villamina. Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grocensense (1870-1950). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CHAMON, Carla Simone. A produção da escrita e produção de um lugar: a trajetória de uma professora em fins do século XIX e início do XX, 2009. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes; INÁCIO, Marcilaine Soares (org.), **Político, Literatos, Professoras, Intelectuais: O debate público sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados [online]**. 1991, vol.5, n.11, p.173-191. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, 1999, p.147-170.
- DE FARO, Clovis; SILVA, Salomão L. Quadros da. A Década de 1950 e o Programa de Metas. *In*: GOMES, Angela de Castro (org). O Brasil de JK. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

DEVOUASSOUX-MERAKCHI, J. . Paris: Paris VIII Vincennes, 3 vol., 1975.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30**. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERREIRA, Elenice Silva. A memória como objeto de análise e como fonte de pesquisa em História da Educação e uma abordagem epistemológica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, v. , p. 21-47, 2015.

Disponível em

<<http://periodicos.estacio.br/index.php/historiabh/article/viewFile/1428/mem%C3%B3ria>> Acesso em: maio de 2016>.

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In. CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (org.). **A leitura de imagens na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. A comemoração do 21 de abril: o cenário do jogo político (1930-1960). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 12, n. 21/22, jan./dez. 2005, p.437-486. Disponível em: <file:///C:/Users/profh/Downloads/6381-19971-2-PB.pdf:> Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Nadia Goiofatto. Para além da reprodução: possibilidades e contribuições de Pierre Bourdieu para a História da Educação. **Sociedade Brasileira de História da Educação**. Vitória. Maio/2011. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/952.pdf>>.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de SIDOU, Beatriz. 2ª edição. São Paulo: Centrauro, 2006.

HORTA, José Silverio Baia. **Gustavo Capanema**. MEC/UNESCO: Coleção Educadores, Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massananga, 2010.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. rev.atual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INÁCIO, Marcilaine Soares. Intelectuais, Estado e a educação em Minas Gerais (1831-1840). p. 45- 65. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria; Inácio, Marcilaine Soares (Orgs.). **Políticos, Literatos, Professoras, Intelectuais: O debate público sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In. CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (org.). **A leitura de imagens na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MEDEIROS, Mauricio de. Aspectos da Psicologia Infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 1949, vol XIII, n. 37, set.-dez., p. 65-78.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo, Difel, 1979.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 2011.

NASCIMENTO, Francisco de Assis e Sousa; FERRO, M^a do Amparo Borges. Pesquisa Qualitativa: História Oral das Investigações das Histórias de Vida, In: FERRO, M^a do Ampara Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. **História da Educação: novos olhares velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2009

NEVES, Maria Manuela Renha de Novis. **Elites políticas: competição, dinâmica partidário-eleitoral (caso de Mato Grosso)**. São Paulo, SP: Editora Vértice, 1988.

NOBERTO, Dallabrida. Cultura escolar católica, elitista e masculina. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**. Lisboa, v.XI, n. 16/17, 2012. p. 177-192. Disponível em: <file:///C:/Users/profh/Downloads/3820-1-12590-1-10-20131014.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3^a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira (verbete). In: FÁVERO, M. de L. de A. e BRITTO, J. de M. **Dicionário de educadores no Brasil – Da colônia aos dias atuais**. Brasília: MEC/INEP; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

OLIVEIRA NETO, Antonio Firmino. **Campo Grande e a Rua 14 de Julho: tempo, espaço e sociedade**. 182f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, 2003.

OLIVEIRA, Juscelino K. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento**. Belo Horizonte, Livraria Oscar Nicolai Ltda. 1955.

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

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

OLIVEIRA, Stella Sanches. Educação secundária confessional e laica no sul de Mato Grosso: Colégio Imaculada Conceição e Liceu Campograndense. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação - Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil, 2013. Cuiabá/MT. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013, p. 1-13. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/EDUCACAO%20SECUNDARIA%20CONFESSIONAL%20E%20LAICA%20NO%20SUL%20DE%20MATO.pdf> Acesso em: junho de 2016.

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

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo Recife: Fundação Joaquim Nabuco**, Editora Massangana, 2010.

PESSANHA, Eurize Caldas. História das Disciplinas Escolares em uma “Escola Exemplar” em Mato Grosso do Sul: Probabilidades de uma História da Cultura Escolar (1939-2002). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 31-42 jan./jun. 2010.

POLLAK, Michael. (1992). Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 5 (10), 200-212.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PRADO, Maria Emilia. Os intelectuais e a eterna busca pela modernização do Brasil: o significado do projeto nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950-60. *História Actual Online*. Cádiz, Espanha: Asociación de Historia Actual n. 15, p. 19-27, 2008.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Caminhos e fronteiras: vias de transporte no extremo oeste do Brasil. p. 99- 138. *In: GOURLARTI FILHO, Alcides; QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó (Org.) Transportes e formação regional: contribuições à história dos transportes no Brasil*. Dourados: Editora UFGD, 2011.

RAHE, Marta Banducci. **Inovações incorporadas ou “modernidade abandonadas”?** Uma investigação sobre os materiais didáticos para as aulas de Línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, Sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961). 2015. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

REIS, M. R. História Intelectual: um debate historiográfico. *In: VI simpósio nacional de História Cultural: Escritas da História- ver, sentir, narrar, 2012, Teresina- PI. Anais...* Uberlândia: GT Nacional de História Cultural, 2012.

RENZO, Ana Maria Di. **A constituição do Estado Brasileiro e a imposição do Português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**. 2005. 297f. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas: São Paulo, 2005.

RIBEIRO, Emanuela Sousa. Identidade Nacional e a escola católica na República Velha, segundo os intelectuais católicos: nela se educa o caráter, se forma o coração, se prepara o cidadão, se fortalece o crente. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP** – v.1. n. 2012, p.04-23 Disponível em: <file:///C:/Users/profh/Downloads/171-485-1-PB.pdf> . Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

ROCHA, Ivone da. **A presença da matemática na escola Liceu Cuiabano: uma perspectiva histórica**. 2012. 107 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91050> Acesso em: janeiro de 2017.

ROCHA, Marcelo Pereira. **O Ensino Secundário no Sul do Estado de Mato Grosso no contexto das reformas educacionais: O Ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949)**. 2010, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**, Editora Vozes – 18ª ed. Petrópolis, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SETTON, Maria da Graça. A moda como prática cultural em Pierre Bourdieu. **Revista de Moda, Cultura e Arte**, São Paulo. v.1, n. 1 abr./ago. 2008. p. 119-141. Disponível em: http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/05_IARA_Setton_versao-final.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

SILVA, Celeida Maria da Costa Souza. **História das práticas pedagógicas e cultura escolar do Colégio Salesiano de Santa Teresa, Corumbá-MS (1972-1987)**. 2009. 179p. Tese (Doutorado em Educação)- UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. In: Reunião Anual da Anped, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt12/t124.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

SILVA, Ricardo Souza. Mato Grosso do Sul: labirintos da memória. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

SINGLY, François de . A apropriação da herança cultural. **Educação e Realidade**. Porto Alegre., v. 34, n.1, p. 9-32, jan. / abr. 2009.

SIRINELLI, Jean-François. **Intellectuels ET passions françaises**: manifestes et pétitions au XXe siècle. Paris: Gallimard, 1996.

SOUZA, João Carlos de . O caráter religioso e profano das festas populares: Corumbá, passagem do século XIX para o XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, nº 48, p. 331-351. 2004.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.72-90, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>. Acesso em: junho de 2015.

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.

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.

VAINER, Bruno Zilberman. Breve Histórico Acerca das Constituições do Brasil e do Controle de Constitucionalidade Brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, n. 16 – jul./dez. 2010, p. 161 – 191.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

VIEIRA, Arlindo. **O problema do ensino secundário**. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1936.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Tiempo escolares, tiemposociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

XAVIER, Maria do Carmo. A educação no debate do desenvolvimento: As décadas de 1950 e 1960. p. 205-232 *In*: Gil, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições Ltda., 2012.

ZOTTI, S.A. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: abril de 2016.

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

ANEXOS



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEdU



TERMO DE RESPONSABILIDADE

Declaro para devidos fins que eu, Heloíse Vargas de Andrade, sou mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E para elaboração do Relatório de Dissertação, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada "Ensino secundário e agentes intelectuais no sul do Mato Grosso (1931-1961)", sob a orientação da Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

Na etapa da pesquisa de campo, utilizarei como instrumento de coleta de dados um questionário destinado aos memoralistas e escritores que aceitarem participar da pesquisa mediante a assinatura de um termo de consentimento.

As entrevistas serão marcadas nos locais e horários agendados previamente conforme a disponibilidade e conveniência dos sujeitos selecionados.

É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa e serão destinados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Campo Grande, MS

02/07/2016.

Heloíse Vargas de Andrade

Heloíse Vargas de Andrade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELECTUAIS NO SUL DO MATO GROSSO - 1931-1961;

Pesquisador: Heloíse Vargas de Andrade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54232916.6.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.514.622

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como objetivo compreender como agentes intelectuais da região sul do Mato Grosso representam em suas memórias a formação no secundário no período que compreende os anos de 1931 a 1961. Partimos da hipótese de que o ensino secundário com uma formação humanística propiciou uma sólida e referenciada formação de agentes intelectuais, que neste nível de ensino foram despertados a percorrerem uma trajetória no campo intelectual, principalmente na posição de docentes e escritores. Para alcançar tal objetivo utilizaremos como fontes de pesquisa obras memorialísticas e relatos orais por meio de entrevistas semiestruturadas, tais fontes serão analisadas a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e compreender como agentes intelectuais representam nas memórias a formação no ensino secundário em suas trajetórias, isto posto, no sul do Mato Grosso no período de 1931 a 1961.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos previstos serão mínimos devido a coleta de dados ser por meio de entrevista e fica garantido ao participante a recusa de resposta, caso haja algum constrangimento durante a

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS

Bairro: Caixa Postal 549

CEP: 79.070-110

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3245-7187

Fax: (67)3245-7187

E-mail: biologica@propp.ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 1.014/022

Justificativa de Ausência	TCLE.doc	14/08/2016 14:10:28	Heloise Vargas de Andrade	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.doc	14/08/2016 14:08:45	Heloise Vargas de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final.docx	14/08/2016 14:07:02	Heloise Vargas de Andrade	Aceito
Folha de Rosto	doc00118620160804154502.pdf	14/08/2016 14:00:34	Heloise Vargas de Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 26 de Abril de 2016

Assinado por:

PAULO ROBERTO HAIDAMUS DE OLIVEIRA BASTOS
(Coordenador)

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3245-7187 Fax: (67)3245-7187 E-mail: biocetica@propp.ufms.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Primeiro momento (apresentação)

1. Apresentação dos objetivos da pesquisa.
2. Apresentação dos objetivos da entrevista.
3. Informar o entrevistado sobre a eventual possibilidade de retomada de contato. O tempo máximo prevista para cada entrevista é de 30 minutos e se necessário, será marcado um outro encontro para complementação dos dados;
4. Solicitar a concordância do entrevistado para gravar a entrevista;
5. Informar ao entrevistado que será assegurado o sigilo de sua identidade.
6. Informar que os dados serão transcritos para o Relatório de Dissertação de Mestrado cujo título é: Ensino secundário e agentes intelectuais no sul do Mato Grosso (1931-1961) que faz parte de uma Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação/CCHS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
7. Informar ao entrevistado que os dados obtidos serão de uso estritamente acadêmico e será utilizado no todo e em partes.

Nome (opcional): _____
Local da Entrevista: _____
Nacionalidade: _____
Naturalidade: _____
Idade: _____
Profissão: _____
Formação: _____
Data: _____ Início: _____ Término: _____
Colégio em que cursou o ensino secundário: _____

Segundo momento - Entrevista – secundaristas

- 1) Em quais anos cursou o ensino secundário e em qual (is) instituição (ões)?
- 2) Como foi o processo de preparação para essa etapa de ensino? Você estudou sozinho ou teve ajuda de alguém?
- 3) Você se lembra como eram os métodos de ensino e a formação que você teve?
- 4) Quais eram os critérios de avaliação e aprovação?
- 5) Você se lembra dos conteúdos estudados?
- 6) Você se lembra de que conceito (s)? O que ficou na sua memória para anos posteriores?

- 7) Que matérias eram oferecidas no curso secundário da instituição em que você estudava? Você teve aula de Latim, Francês Grego? Quais matérias foram mais significativas para você?
- 8) Que orientação você recebia para leitura? Você ainda tem algum livro que usava na escola?
- 9) Você se lembra como era a escola e as salas de aula? A estrutura do prédio, disposições de carteiras?
- 10) Como eram as festas comemorativas, desfiles e teatros da escola? De que forma elas envolviam alunos e comunidade?
- 11) Havia a prática de competições e concursos na escola? Como eram?
- 12) Havia na instituição jornal ou revista dos estudantes secundaristas? Você participava de alguma forma de edição, redação, publicação ou organização?
- 13) Havia grêmio estudantil? Você participou de alguma forma dessas atividades?
- 14) Em sua opinião há diferença entre o ensino do seu tempo e o de hoje? Que avaliação você faz desse processo? Há avanços e retrocessos?
- 15) Há alguma informação que você julga relevante e queira acrescentar sobre o seu ensino secundário?
- 16) Quando você começou a escrever?
- 17) Quais foram os motivos que o levaram a escrever? Qual a principal finalidade das suas obras de uma maneira geral?
- 18) Na época do seu ensino secundário você já escrevia? Que tipos de incentivo você recebeu em relação à escrita?
- 19) Houve amigos e/ou colegas que cursaram o ensino secundário com você e também viraram escritores?
- 20) Quais os principais desafios enfrentados em sua trajetória como escritor?
- 21) Além da escrita você se dedicou a outras atividades profissionais como você as conciliou?
- 22) Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado sobre o ensino secundário e sua carreira como escritor?



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da seguinte pesquisa:

Título do projeto de pesquisa:

ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELECTUAIS NO SUL DO MATO GROSSO (1931-1961)

Objetivo da pesquisa

Esta pesquisa trata da compreensão das práticas sociais, culturais e escolares do ensino secundário no sul do antigo Mato Grosso. O objetivo geral compreender como agentes intelectuais representam nas memórias a formação no ensino secundário em suas trajetórias, isto posto, no sul do Mato Grosso no período de 1931 a 1961. Ao findar da pesquisa esperamos contribuir com a história regional da educação, a partir de uma análise sociológica do processo educacional de formação de agentes intelectuais, estabelecendo um diálogo teórico-metodológico entre história e memória. Esperamos identificar a partir das fontes, os meios pelos quais essa legitimação cultural e social foi conferida a esse grupo, no período compreendido pela pesquisa.

Sobre os riscos: Essa pesquisa não oferece riscos. A aplicação do questionário será feita se desejarem. A pesquisa será realizada com escritores memorialistas da região, que tiveram atuação no período compreendido pela pesquisa. Aos que desejarem a entrevista será realizada, em data e horário pré-agendados pelos participantes. As entrevistas serão marcadas nos locais e horários agendados previamente conforme a disponibilidade e conveniência dos mesmos. É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa e serão destinados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Benefícios: Esperamos que essa pesquisa fomenta novos estudos sobre o ensino secundário da região, além de levantar outras questões de investigação na área aqui abordada, contribuindo para a ampliação dessa temática nas investigações desenvolvidas em pesquisas que percorrem o trânsito entre Sociologia e História da Educação.



Ao autorizar a sua participação, você estará contribuindo para ampliar o conhecimento sobre o ensino secundário sul-mato-grossense, e tem garantidos os seguintes direitos:

1. Receber respostas às suas perguntas, esclarecimentos de quaisquer dúvidas sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à aplicação do questionário.
2. A liberdade de retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejar.
3. A segurança de que não haverá divulgação dos nomes dos participantes na pesquisa, em nenhum momento, e que será mantido o caráter confidencial da informação.

A sua colaboração autorizando a aplicação do questionário é muito importante. Se tiver alguma pergunta a fazer antes de decidir, sinta-se à vontade para fazê-la, pois, não será prejudicado, caso sua vontade seja de não colaborar.

Solicitamos, ainda, sua autorização para a divulgação dos resultados para fins didáticos, de pesquisa e publicação em revistas científicas sem a identificação do seu nome.

Se concordar em participar do estudo, pedimos que assine este documento, em duas vias, sendo uma delas de sua propriedade, afirmando que entendeu as informações aqui contidas e que está de acordo. Esperando contar com seu apoio, desde já agradecemos.

Caso você tenha alguma dúvida e/ou denúncia sobre sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética da UFMS, por meio do telefone (67) 3345-7187.

Nome: Abelio Leite de Baun

Telefone: _____

Data: 25 de maio de 2016

Assinatura :

Abun

Assinatura da pesquisadora: Heloise Vargas de Andrade

Heloise Vargas de Andrade – (67) 9114-9769

ENTREVISTA COM ABILIO LEITE DE BARROS

21 DE ABRIL DE 2016

Heloise: O Renato Baéz porque ele tinha bastante obras e ia ajudar bastante, para eu pesquisar sobre ensino secundário no sul de Mato Grosso em Corumbá. Ai eu achei quase 40 livros dele.

Abilio: Do Renato?

Heloise: Isso. Achei quase 40 livros dele. Mas tinha muito pouco sobre educação, sobre o ensino secundário mesmo. Tinha bastante coisa sobre Corumbá, mas sobre o ensino secundário tinha pouca coisa. Ai eu achei outro escritor, que era o Alceste de Castro. Ai, o Alceste de Castro já tinha um livro que falava um pouco mais. O livro dele chama 'Corumbá de Antigamente'.

Abílio: Corumbá de Antigamente?

Heloise: Isso.

Abílio: Eu não conheço esse livro dele.

Heloise: Não?

Abílio: Eu tenho um livro dele.

Heloise: Ele tem bastante poesias né?

Abílio: Eu tenho um livro dele, é sobre literatura matogrossense. Não me lembro bem, mas eu vou ficar ligado pra ver se eu acho esse livro. E talvez te ajude um pouco.

Heloise: Aí, mais pra frente eu achei o seu livro. Que era 'Histórias de Muito Antes'. E falava um pouco sobre o colégio, sobre o exame de admissão. Entendeu? Eu gostei muito desse livro, mas eu achei esse livro no finzinho da minha pesquisa. Então, eu não consegui usar ele na pesquisa, nessa, sobre ensino secundário. Essa pesquisa terminou e a gente fez um livro sobre 'Memórias do ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX', que eu trouxe pra presentear o senhor.

Abílio: Você que fez?

Heloise: Tem um capítulo meu ai, tem outros capítulos...

Abílio: Você chama... Como é seu nome mesmo?

Heloise: Heloise

Abílio: Heloise?

Heloise: Isso. Tem ai, um dos capítulos é meu. Então, esse era um projeto grande, tinham bastante meninas trabalhando, uma...

Abílio: Você fez que curso lá?

Heloise: Pedagogia.

Abílio: Pedagogia?

Heloise: Isso. Uhum. Aí, tinham bastante meninas. Tem umas meninas que trabalham com o colégio Maria Constança. Outras que trabalharam com o colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Outras que trabalharam com o colégio Oswaldo Cruz. E aí, o meu capítulo fala sobre Corumbá. Mas eu não trabalhei com o livro do senhor ai, porque não sobrou tempo. Não sobrou tempo e nem páginas, né? Porque tinha um limite de páginas. Ai eu entrei no mestrado e falei assim: 'Eu tenho um livro riquíssimo do Abílio Leite de Barros, e eu quero continuar e utilizar isso que eu não usei na primeira pesquisa', quando eu entrei no mestrado. E aí, no mestrado eu decidi trabalhar com a formação escolar dos escritores regionais, para saber como que foi. Se o ensino secundário que era oferecido, se ele ajudava para que vocês tivessem virado escritores, se não ajudava, se ajudava parcialmente? Como ele contribuía para a formação de vocês? E aí, esse é o foco da minha pesquisa atual.

Abílio: Você... quer saber questão de formação nossa?

Heloise: É, mas a aqui. O seguinte, a universidade, ela pede que a nossa pesquisa passe por um comitê de ética.

Abílio: Como?

Heloise: Comitê de ética. Para ficar tudo certinho nos conformes. E aí tem aqui o termo de consentimento e livre esclarecimento, que o senhor precisa assinar.

Abílio: Eu preciso assinar?

Heloise: Isso. E o termo de assentimento. Um deles, ele fala que o senhor tá aceitando participar da pesquisa. E o outro deles diz que o senhor permite que o seu nome seja utilizado na minha dissertação. Que o seu nome apareça na minha dissertação. [00:04:27]

Abílio: Na sua dissertação?

Heloise: Na minha dissertação de mestrado. E só vai ser usado para isso, não vai ser usado para mais nada. Só para a parte acadêmica.

Abílio: Tudo bem, eu assino.

Heloise: Então, tá aqui. Um de livre esclarecimento, e um de consentimento. E aí, eu trouxe uma cópia para ficar com o senhor se o senhor precisar.

Abílio: Essa cópia é de que? [00:04:51]

Heloise: Desse termo que o senhor vai assinar.

Abílio: Ah, desse termo.

Heloise: Ai eu trouxe ela para ficar com o senhor, para se depois o senhor quiser ler com mais calma.

Abílio: Tá. Então deixa eu entender bem, o que você tá fazendo.

Heloise: Uhum.

Abílio: Você tá levantando a situação de ensino,

Heloise: É. Ensino secundário, que compreendia o ginásio...

Abílio: No meu caso seria em Corumbá.

Heloise: No seu caso foi em Corumbá?

Abílio: É. O Ginásio foi.

Heloise: E o colegial?

Abílio: O colegial foi no Rio.

Heloise: Ah... O ginásio foi em Corumbá. Então, já é ótimo pra mim. Mas aí você não precisa falar só sobre o ginásio. Você pode falar sobre tudo se o senhor quiser. [00:05:36]

Abílio: É. Vou contar minha vida para você. Eu nasci em Corumbá. Mas meus pais não eram corumbaenses. Eles eram.... Você quer gravar pode gravar minha filha, eu não me incomodo.

Heloise: Então eu vou por aqui pertinho do senhor para gravar bem. Pode ser?

Abílio: Pode ser.

Heloise: Eu vou deixar aqui... Seus pais não eram corumbaenses...

Abílio: É, meus pais não eram corumbaenses, eu era né? Eu nasci em Corumbá, de frente para o rio. E tenho por Corumbá uma atenção afetiva muito forte. Eu nasci lá e passei a minha primeira infância lá, e fiz o curso de ginásio lá. No último ano de ginásio eu fui pro Rio, ai fui estudar... Eu estudava no colégio salesiano.

Heloise: No Santa Tereza.

Abílio: No Santa Tereza. Você já estudou o colégio? (risos)

Heloise: Opa, já. Já andei lendo.

Abílio: E... No último ano, de repente minha mãe achou que eu tinha que estudar no Rio de Janeiro. Porque o meu irmão, o Manoel de Barros, já praticamente morava lá, estudando lá e ela achou que eu devia estudar lá porque no Colégio Salesiano Santa Tereza eu já estava ficando muito malandro. (risos) Ela já tava achando que eu não tava estudando direito. Ai ir embora pro Rio de Janeiro não era castigo pra mim, que eu tinha

muitos primos que moravam lá, e até fui morar junto com eles. No colégio salesiano em Corumbá, no ginásio eu era um bom aluno. Estava entre os primeiros da classe. As vezes... Lá eles faziam muitas provas mensal de avaliação. Muitas vezes eu era o primeiro, o segundo, o terceiro. Estava sempre na área de cima. Mas tinha também gente muito boa (risos)

Heloise: Tinha? E você mantém contato com essas pessoas? O senhor continua mantendo contato?

Abílio: É. Continuei, muito tempo. Agora não. Agora to velho, esquecido de tudo e já tô esquecendo dos amigos. To ficando um velho isolado.

Heloise: Mas não pode!

Abílio: Não pode. Mas to ficando. Mas nesse tempo então, eu estudava bastante. Fiz o curso primário. Interessa pra você também?

Heloise: Também.

Abílio: Fiz o curso primário num colégio em Corumbá. É, o colégio Grupo Escolar...

Heloise: Albuquerque.

Abílio: Hein?

Heloise: Albuquerque?

Abílio: De Melo Pereira de Cáceres.

Heloise: Ah! Esse eu não conhecia.

Abílio: Grupo Escolar Luiz Albuquerque. É isso. De melo Pereira de Cáceres. Tinha esse final no nome.

Heloise: Ah, entendi.

Abílio: A casa onde era o colégio ainda existe lá em Corumbá. Você conhece Corumbá?

Heloise: eu fui duas vezes só, bem rápido. Mas eu ainda pretendo ir, nessa etapa de escrita da dissertação.

Abílio: É uma escola bonita, não é? Corumbá?

Heloise: É. Eu fui lá no porto, conheci o porto.

Abílio: Eu acho que... Na minha opinião é a cidade do interior do Brasil mais bonita.

Heloise: (risos) É, é bem bonita.

Abílio: É bonita, aquele rio na frente da cidade. A cidade fica no alto e aquele rio lá embaixo. E o pantanal que seque depois do rio. Então eu estudei o primário nesse Grupos Escolar Luiz Albuquerque de Melo Pereira de Cáceres. (risos) To te dando o nome todo porque pra mim era uma chateação.

Heloise: Tinha que escrever o nome inteiro...

Abílio: Tinha que escrever pra tudo, pra qualquer coisa que você ia fazer. Pra um prova... tinha que escrever o nome do grupo escolar. E, sempre fui bem. Nunca fui reprovado, sempre fui bem e terminei o curso e aí eu fui pro ginásio. Terminei o primário e fiz admissão pro ginásio, fiz o curso de admissão.

Heloise: Fez o curso primeiro?

Abílio: Quando eu fiz o quarto ano, eu fiz ao mesmo tempo com o curso já. Eu tinha uma tia que era professora. Tia ____ Pompeu de Campos. E ela era uma das melhores professoras do colégio e me acompanhava, me empurrava. Mas eu tava bem. Passei muito bem no curso primário, e no ginásio eu também não tive dificuldade. Fui sempre muito bem. Mas no terceiro e quarto ano minha mãe começou a se preocupar comigo que eu tava tendo as vezes nota baixa. Mas eu tava com 14 anos, 13 ou 14 anos. A juventude pro homem é muito pesada (risos) Principalmente com o negócio de sexo, aquilo entra forte na nossa cabeça e dá uma... Um transtorno de personalidade. Então... (risos)

Heloise: Tem um capítulo no livro, que o senhor fala sobre as meninas.

Abílio: É?

Heloise: Uhum.

Abílio: Qual é o capítulo... Qual é o livro?

Heloise: O História de Muito Antes. Eu tenho aqui, eu trouxe.

Abílio: Deixa eu ver. Ah, História de Muito Antes. Isso aí é tudo sobre Corumbá viu?

Heloise: Fui longe atrás desse livro.

Abílio: Onde que você achou esse livro?

Heloise: Na internet.

Abílio: Mas o livro, onde é que você conseguiu?

Heloise: Na internet. Eu comprei pela internet em um sebo.

Abílio: Esse aqui é meu pai.

Heloise: É?

Abílio: É. E esse aqui sou eu.

Heloise: Sério? Eu nunca ia imaginar. Eu comprei o outro também, o... Gente Pantaneira.

Abílio: Gente Pantaneira. Esse aqui é um livro que eu fiz como um exercício de literatura. Me dei a esse trabalho pra ver se eu sabia escrever alguma coisa.

Heloise: Ah, é um ótimo livro.

Abílio: Então ele é um livro de literatura. (risos) Eu não tenho ele.

Heloise: Não tem? Poxa, se eu soubesse eu tinha comprado dois. Um pra te dar de presente.

Abílio: Compra um outro. Eu vou te pagar se você comprar pra mim.

Heloise: Tá bom eu compro... Vou procura. Porque não é facil achar não.

Abílio: Não é fácil né?

Heloise: Não. Esse aqui é mais fácil. Agora, esse ai é mais dificil. Mas ai, só pra eu entender. O senhor nasceu em mil novecentos e?

Abílio: Quem?

Heloise: O senhor.

Abílio: 29

Heloise: 29?

Abílio: É.

Heloise: Então o ginásio o senhor fez em... mil novecentos e... Começou com nove anos?

Abílio: O ginásio? Não. Comecei com, naquele tempo a idade mínima era de 12 anos.

Heloise: Ah, 12 anos. Então o senhor entrou no ginásio com doze anos. 29 com mais 10, 39. Com mais 2, 41. Então o senhor entrou no ginásio mais ou menos em 1940.

Abílio: É. Mais ou menos, mais ou menos. Em 44 que eu mudei pro Rio.'

Heloise: É. Então foi isso mesmo.

Abílio: Você vai me arranjar esse livro. É possível que eu tenha por ai, mas eu não to achando nada.

Heloise: Eu vou comprar um pro senhor.

Abílio: Isso aqui é tudo sobre Corumbá. Você não leu ainda?

Heloise: Li inteirinho.

Abílio: Já leu todo?

Heloise: Ixi, de cabo a rabo. Mais de uma vez inclusive. E ai a parte que eu mais gosto é a parte que o senhor fala sobre o exame de admissão.

Abílio: De que?

Heloise: Do exame de admissão.

Abílio: Eu falo aqui?

Heloise: Fala. Inclusive, semana passada eu fui apresentar um artigo que eu fiz sobre o exame de admissão e ai eu uso o livro do senhor. Fui em Aquidauana apresentar esse artigo, que o senhor fala até de uns amigos. Turco e Jacaré.

Abílio: Ah, falo dos meus amigos? (risos) [00:16:58]

Heloise: Fala.

Abílio: O Jacaré?

Heloise: Aham.

Abílio: Jacaré e tinha o...

Heloise: Turco.

Abílio: Turco, Turquinho.

Heloise: Isso. E eu lembro que um deles não passou no exame de admissão.

Abílio: Que não passou?

Heloise: É. Um deles, não lembro se o Turco ou o Jacaré.

Abílio: Ah. [00:17:45] Então quer dizer que você achou coisas aqui nesse livrinho?

Heloise: Achei. Queria ter achado mais, mas o que eu achei me ajudou bastante.

Abílio: Tá bom.

Heloise: Assim, eu queria saber dessa parte aí do ginásio... Sobre as matérias, as disciplinas de Latim, de Francês de... Não sei se o senhor chegou a ter, Grego.

Abílio: Não. Grego eu não estudei.

Heloise: Mas eu queria saber como eram essas aulas, o que tinha de diferente nelas, se o senhor utilizou esse conhecimento. Como eram os professores... Se o senhor se lembra... dos métodos de avaliação e ensino.

Abílio: Eu vou ter que ver se eu me lembro mais depois, mas do que eu me lembrar agora, as vezes eu posso te dizer. O ginásio, era um ginásio no colégio salesiano. Você conhece o colégio salesiano?

Heloise: Conheço o daqui de Campo Grande. O de lá de Corumbá eu não conheço.

Abílio: Mas você frequentou esse colégio?

Heloise: Não.

Abílio: Eles eram muito rigorosos sabe? Muito mesmo. Pra te dar uma ideia, era proibido andar com a mão no bolso, porque podia estar tocando no sexo. O pecado sexual você sabe que no passado era um negócio muito forte. Então eu... Para você ter uma ideia, uma proibição desse tipo é um estupidez. Era uma estupidez supor que quando você toca a mão no bolso você tá mexendo no órgão sexual. Isso é pra você ter uma ideia do que era a mentalidade salesiana. Alguns padres eram assim. Outros não, eram mais liberais, mais compreensivos... E eu tive muito relacionamento com alguns padres. A minha mãe era muito católica. Você já viu a fotografia da minha mãe aqui?

Heloise: Não sei, acho que não. Pode ser que eu tenha visto mas não soubesse que era ela.

huuuum.. Essa é sua mãe! Muito bonita sua mãe. E aí, por isso ela te colocou no Santa Tereza.

Abílio: Ela o que?

Heloise: E aí, por ela ser muito católica que ela te colocou no Santa Tereza?

Abílio. É, não tinha. Não tinha outra opção lá. Porque no Ginásio... No Ginásio...

Heloise: Maria Leite

Abílio: Maria Leite. Não era... Não agradava esse tipo de gente de minha mãe.... Muito apegado a religião e à moral. O ginásio era um ginásio que tinha gente de todo tipo.

Heloise: No Maria Leite?

Abílio: No Maria Leite. E não tinha nenhuma religião. Ou tinha muito protestante. Então a minha mãe, na cabeça dela, era um colégio que não servia. Não servia aos filhos dela. Então eu estudei no colégio salesiano. E tive bons professores e professores maus. O meu interesse no colégio, inicialmente era por história. Eu gostava de história e até hoje gosto de saber história. Você vai ver. Nesse livro ai eu to contando história. Nesse outro aqui...

Heloise: Gente Pantaneira.

Abílio: Esse aqui também eu to contando história. Gente Pantaneira. Eu to contando a história de gente do Pantanal. Minha mãe queria que eu fosse ser padre. Ela não me falou. Eu fui saber porque um padre que era muito meu amigo... Eu gostava dele, ele era um padre inteligente que me ajudava muito. E um dia eu fui confessar com ele. Sabe o que é confessar? Você confessa? Você não tem religião?

Heloise: Não tenho esse hábito, eu sou evangélica.

Abílio: No catolicismo, todo mundo era obrigado a confessar. Quer dizer, contar os pecados pro padre. Era normal isso, porque a gente tinha que comungar. A comunhão você sabe o que é?

Heloise: É com a hóstia né?

Abílio: É com a hóstia. Então você só podia comungar se tivesse confessado o pecado. Então você contava os pecado pro padre e você tinha direito a comungar. Evidentemente que se você quisesse comungar estando nos pecados, ia. Mas era um

negócio que não batia... Então um dia, esse padre que era meu amigo... Eu fui confessar com ele, e confessei as bobagens tudo de jovem. E aí de repente ele falou... Depois da confissão ele falou pra mim: 'Mas você não vai ser padre meu filho? Esses seus pecados aí são graves' (risos)

Heloise: São graves?

Abílio: É. São graves. Eu falei: "Não, eu não vou ser padre". "Mas sua mãe me falou que você vai ser padre". "Não, não tenho ideia disso".

Heloise: É, ela esqueceu de te contar que você ia ser padre.

Abílio: É. Ai eu fui falar com minha mãe e ela queria realmente que eu fosse padre. Mas nunca me dediquei a isso, não tinha vocação mesmo. Então no ginásio, eu tava te dizendo que me interessei logo por história, estudo do português e literatura eu lia... Literatura infantil. Monteiro Lobato e outros assim. Então eu tinha ainda na minha formação do segundo grau... Já não era infantil, era de ginásio né? Eu já tinha uma consciência católica que me guiava, mas eu não era cumpridor integral do que pedia a religião. Então eu queria ser religioso, mas ao mesmo tempo tinha muita dificuldade de acompanhar todas aquelas exigências que tinham. Por isso tinha que confessar de vez em quando.

Heloise: Lá no colégio mesmo?

Abílio: Lá no colégio mesmo. Mas eu escolhia os padres pra confessar. O que era meu amigo eu nunca mais confessei. (risos) Eu escolhia os padres, as vezes um padre surdo. (risos) To brincando com você viu minha filha? Ai fui me interessar também... Comecei a me interessar por geografia. Geografia e história eram as duas cadeiras que mais me interessavam. Matemática eu nunca gostei, passava de ano bem, não era reprovado, mas eu achava muito chato. Eu preferia ler literatura do que estudar matemática. Ciências em geral eu não era reprovado nunca. Eu passava com boas notas, mas não gostava. Eu gostava mesmo e tinha interesse maior era com história, um pouco de geografia, e literatura que eu era pequeno ainda, mas eu já lia. Porque eu to te contando isso? Por onde que eu comecei?

Heloise: Porque você tá contando? Porque eu perguntei das disciplinas...

Abílio: Do ginásio né?

Heloise: Perguntei das disciplinas de Latim, de Francês, se o senhor gostava, como que era...

Abílio: Então eu era bom aluno no ginásio ainda, mesmo.... Quando minha mãe me mandou pro Rio... Não, minha mãe e meu pai, que me botaram num colégio marista. Já ouviu falar no colégio Marista? De irmãos maristas?

Heloise: Não.

Abílio: São cristãos. [00:29:02] Mas eles são são padres. São educadores, então eles se tornam todos professores. E era um internato. Eu fui pro internato marista no Rio. Chamava colégio São José, era administrado pelos irmãos maristas. E era essa congregação que não era padre, mas vivia como padre, só não confessava as pessoas, e tinha lá as coisas que não podia fazer também. Mas eram totalmente dedicados ao estudo. Então era uma escola muito difícil.

Heloise: Mais difícil que em Corumbá?

Abílio: Muito mais difícil. Então quando eu comecei no ginásio, de repente eu assustei e fui desencantando com o estudo. Porque eu gostava mesmo era de história, geografia e literatura.

Carolina: Dá licença.

Abílio: Café.

Carolina: Um cafezinho com um bolinho.

Heloise: Ah, muito obrigada.

Abílio: Como você chama mesmo minha filha?

Carolina: Heloise.

Heloise: Heloise.

Abílio: Heloise?

Heloise: Isso.

Carolina: Tá gravando?

Abílio: Tá gravando.

Helosise: Obrigada

Carolina: De nada. [00:30:49]

Abílio: Essa aqui é a dona Carolina, minha esposa viu?

Heloise: A conheci.

Abílio: Somos casados a mais de 60 anos.

Heloise: Sessenta anos?! Que beleza hein?

Abílio: É. Foi uma beleza nosso casamento.

Heloise: Que bom, hoje em dia tá tão difícil.

Abílio: É.

Heloise: O senhor a conheceu em Corumbá?

Abílio: Não. No Rio. Ela... Eu já estudava no Rio, tava no segundo ou terceiro ano do curso de filosofia. Porque o curso que eu fiz era Filosofia. E ela veio transferido da Bahia do curso de Pedagogia, na mesma faculdade minha. E por acaso naquele dia, eu estava lá no diretório acadêmico, porque eu era vice presidente do diretório acadêmico. Eu tava atendendo no diretório acadêmico. O diretório acadêmico, não sei se você... Você fez curso superior?

Heloise: Fiz pedagogia.

Abílio: Fez Pedagogia? Aqui?

Heloise: Aqui.

Abílio: Tem diretório acadêmico?

Heloise: Tem.

Abílio: Quem tá no diretório acadêmico toda hora tá atendendo alguém.

Heloise: Sim, conhece todo mundo.

Abílio: Hein?

Heloise: O pessoal do diretório acadêmico conhece todo mundo da universidade.

Abílio: Pois é. Então eu tava lá no diretório. Eu era vice presidente. Ai chegou a Carolina: 'Bom dia ou boa tarde.' (risos) E eu olhei ela mais ou menos e falei: 'O que, que é minha filha?' Ela falou: 'Eu vim transferida da Bahia' (imitando sotaque baiano - risos) 'Para o curso de Pedagogia'. Falou com aquele sotaque baiano. Eu olhei pra ela e falei: 'Ué, o que é isso? O que é essa baiana ai?' Ai conversei com ela um pouco e atendi ao documento que era precisava. Porque ela queria uma carteira de estudante, que naquele tempo carteira de estudante você tinha desconto em cinema.

Heloise: Hoje em dia ainda tem.

Abílio: Ainda têm?

Heloise: Ainda tem. [00:33:32]

Abílio: Cinema, teatro, tudo. Então, ela tava pedindo isso ai. Ai encaminhei ela, peguei o cartão de identidade. E ela foi embora, tal, "Até logo", foi embora. Ai eu olhei bem a cara dela. E falei: "O que é isso, essa mulher?" E me veio na cabeça um negócio que eu nem conto pra ninguém, mas que realmente foi verdadeiro. Veio na minha cabeça a ideia de falar "Eu vou casar com essa moça". É uma loucura né? E ela foi andando.

Heloise: Foi amor a primeira vista então?

Abílio: Foi um susto a primeira vista (risos). Porque eu nem conhecia ela, eu nunca tinha conversado, nunca tinha visto. Mas de repente, deu qualquer coisa em mim, aquela

moça... E ai eu não vi mais. A faculdade lá tinha mil e seiscentos alunos, era muito grande. Então, para encontrar alguém é de vez em quando. Mas ai, passados dois meses mais ou menos, eu fui no... Lugar onde serve gente na escola.

Heloise: No restaurante universitário?

Abílio: É. Como é que chama?

Heloise: Não é restaurante universitário?

Abílio: Lá não era restaurante, era um lugar que você ia para comer...

Heloise: refeitório?

Abílio: Não era refeitório não. Era como um bar, que você ia lá comprar coisas pequenas, fazer lanche. Era uma lanchonete! Agora me veio... Era uma lanchonete. Ai ele foi embora, olhei ela de longe. Ela virou assim pra me olhar e nunca mais vi. Passados cinco meses, ai eu vou lá na lanchonete da faculdade. Aquilo cheio de gente né? Ai, de repente eu vejo ela e ela me cumprimenta. Ai fui falar com ela, perguntar se ela tinha arranjado tudo. Ela disse que arranhou tudo. Ai eu fiquei curioso, e falei: " De onde que você é?" Ela falou: "Eu sou da Bahia" E eu fiz qualquer coisa da Bahia brincando com ela, e aí ela riu e falou: "E você? De onde que você é?" "Eu sou matogrossense, sou corumbaense". Ela falou: "Matogrossense? Eu só vejo falar que lá tem onça" (risos) Ai demos risadas e começamos a conversar, e aí virou namoro.

Heloise: Ainda hoje tem gente que acha que só tem onça né?

Abílio: É, é lógico que tem. Ai ficamos amigos, começamos a conversar sobre o curso meu e o curso dela. Ai ela disse que estava tendo dificuldades e tal. E eu tentei facilitar em algum coisa.

Heloise: Qual universidade que era? [00:37:58]

Abílio: Universidade Federal. Era como hoje a USP né? Não a USP é São Paulo. Como chama a universidade federal hoje?

Heloise: Lá tem a universidade federal fluminense. É essa?

Abílio: É lá no Rio.

Heloise: Eu acho que é... Bom, tem a UFRJ, que é a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Abílio: É, deve ser essa. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Heloise: Uhum.

Abílio: Mas isso não te interessa em nada né? O meu namoro com ela.

Heloise: É sempre bom saber, vai que me dá uma inspiração, pra minha vida... (risos)
Mas, lá o senhor participava do diretório acadêmico, e no ginásio, o senhor participava do grêmio?

Abílio: Não. O meu ginásio eu fiz no colégio marista.

Heloise: Não. O colegial né?

Abílio: o colegial. Agora o ginásio... Era o último ano do ginásio. O quarto ano do ginásio eu fiz no Ginásio marista. E fui reprovado.

Heloise: No quarto ano?

Abílio: No quarto ano. Eu entrei numa falta de responsabilidade muito grande. Eu já tinha 15 anos né? E me enrolei com mulheres e o diabo... e o estudo ficou pra trás. Ai quando fui reprovado fiquei... Comecei a questionar na minha cabeça e falei: "O que é isso?" Fui reprovado por vagabundagem. E quando comecei a fazer uso do sexo... O homem as vezes perde a cabeça. As mulheres são mais controladas. Não são?

Heloise: Algumas né? Depende... Depende de cada...

Abílio: Mas eu me descontrolei completamente, a ponto de fugir do colégio de internato, pular o muro alto e ir me encontrar com uma mulher lá na rua. Uma moça, ai voltava no escuro, pulava o muro de volta e subia no dormitório pra dormir. Então isso aí foi um troço muito sério pra mim. Os padres não descobriram, mas com isso eu comecei a ser um aluno...

Heloise: Mas isso, já no Rio de Janeiro?

Abílio: Isso já no Rio de Janeiro. Então eu fui um aluno desatento, sem.. Desinteressado, com a cabeça voltada pra mulher e farra. Ai perdi o ano.

Heloise: E os seus pais?

Abílio: Meu pai ficou muito aborrecido comigo, surpreso porque pelo que eu era antes... Ele falou isso pra mim. "Nunca ninguém imaginou que você pudesse ser reprovado, do jeito que você era nos primeiros anos do ginásio". Então, eu fiquei envergonhado com o meu pai, com minha, mãe e comigo mesmo. E fui fazer o último ano do ginásio no mesmo colégio. Repetir o ano né? A repetição era pra mim uma humilhação muito forte. E aí eu comecei a estudar desvairadamente e comecei a voltar a ser um aluno de destaque.

Heloise: Então ajudou.

Abílio: Ajudou bem. E terminei o ginásio com boas notas. Ai quando terminei o ginásio fui fazer o curso científico. No ginásio também em Corumbá, não tinha científico.

Heloise: Não tinha?

Abílio: Não. Minha mãe me mandou pra...

Heloise: Não tinha nenhum colegial?

Abílio: Não tinha. Ela me mandou pro Rio porque queria que eu já terminasse o ginásio e já entrasse na faculdade... num colégio que tinha segundo ciclo. Eu estudei no colégio marista. Um colégio que era muito rigoroso, em que os professores eram muito exigentes. Então eu tive que estudar muito. Mudei minha vida.

Heloise: Assim, no colegial e no ginásio. Tinha incentivo... Você já gostava de literatura, de português, de história, mas tinham algum incentivo para vocês escreverem? Concurso de escrita? Competição?

Abílio: Não. Na área de português, eles passavam muito trabalho pra gente fazer.

Heloise: De que tipo?

Abílio: Pequenas Composições. Então eu fazia e era bem sucedido. As vezes era muito elogiado.

Heloise: Então sempre tinha? Essas pequenas composições eram recorrentes?

Abílio: Era. Era quase toda semana. Pelo menos todo mês você tinha que fazer uma composição. Eles te davam o tema.

Heloise: E aí, eram vários gêneros?

Abílio: Hein?

Heloise: Eram vários gêneros? Tinha prosa, tinha poesia, tinha cronica? Ou era tudo de um só?

Abílio: Não, era mais... Uma redação de algum assunto. Podia ser sobre literatura, eu não me lembro bem. Mas eram assuntos assim, estudo de jornal, de notícias. do período. Então você tinha que estar por dentro da vida?

Heloise: Tinha que estar atualizado?

Abílio: Tinha que estar atualizado. E eu me atualizei sempre, li... Nessa época já me atualizei muito em política. Eu já tinha meu partido...

Heloise: Que era...

Abílio: Meu partido era o partido de direita. Não era comunista não. O partido era o PSD... não tinham dois partidos... UDN! Era da UDN, você não conheceu a UDN não é?

Heloise: Não conheci, conheci, mas já li bastante.

Abílio: A UDN era um partido sério e de intelectuais. Tinha muitos intelectuais na UDN. A UDN era um partido assim de elite. Então eu era udenista. [00:46:35]

Heloise: E logo jovem o senhor já... Logo que o senhor era jovem... Colegio ainda o senhor ja era...

Abílio: no colégio ainda já era udenista. Já fazia... Já lia muita literatura e na política eu era da UDN porque era um partido que tinha muitos intelectuais. Era um partido de elite. Era o partido do brigadeiro eduardo gomes. Você nunca ouviu falar no Brigadeiro?

Heloise: Não. No brigadeiro não. Sobre a UDN eu conhecia. Mas o Brigadeiro Eduardo Gomes não.

Abílio: O bigadeiro era um militar muito culto. E ele foi candidato a presidência da república pela UDN. Perdeu. Ganhou o Dutra. Que era um cara sem cultura, mas o partido do Dutra era apoiado pela esquerda. Então a esquerda já era muito forte nesse tempo. Mas a UDN também era muito forte. Então eu já tive essa participação política na primeira juventude, no tempo do ginásio.

Heloise: Que legal! E como o senhor entrou em contato com a UDN? Como o senhor chegou?

Abílio: Por jornal, por jornal.

Heloise: Vocês liam bastante no ginásio? Ou era uma iniciativa particular sua?

Abílio: Não, eu lia jornais. No primeiro ano do colegial já comecei a ler, eu lia jornal. Comecei a ler literatura tbm. Nesse colégio Marista, eles tinham uma biblioteca muito grande. Eu descobri essa biblioteca (risos) E aí comecei a ler, a ler muita literatura brasileira já moderna. Porque o modernismo começou no brasil, você não sabe não?

Heloise: Na década de 30.

Abílio: Na década de 30, então quer dizer que eu já entrei na literatura, no período moderno. Então eu já fui ler os autores modernistas. De literatura e também de poesia. Porque agora eu tenho que te falar do meu irmão Manoel de Barros. Manoel foi um grande poeta né? Você já leu os livros dele ou não?

Heloise: Opa! A gente precisava ler pra passar no vestibular.

Abílio: Ah, tá!

Heloise: (risos) Mas fora isso já li bastante, já li outros fora o do vestibular.

Abílio: Então ele lia muito, e lia muita poesia. E eu pegava os livros dele de poesia pra ele. Ele acabava de ler, e a hora que ele não tava mais lendo eu pegava e lia. Eu li quase toda a poesia moderna ainda com 17, 18 anos. Quase toda. Manuel Bandeira, Drumond Andrade... Quem mais? Augusto Frederico Smith. Eu lia muita poesia. [00:50:36] E aí, de repente eu comecei a escrever alguma poesia, mas nunca mostrei pra ninguém.

Heloise: Nunca?

Abílio: Nunca, nem pro meu irmão Manoel. E assim, o que ele escrevia ele me dava pra ler. A primeira vez... De primeiro ele dava assim: "Lê ai! Lê ai!" Uma vez eu li um poema dele, e aí eu fiz uma correção em um verso. Troquei um verso que tinha. Troquei e botei outro verso, e devolvi o rascunho pra ele. Não falei nada. Ele veio pra mim e falou: "Você consertou um poema meu, que negócio é esse?" (risos) "Como é que você faz isso?" (risos) Eu falei: "Eu gosto de poesia, eu leio poesia".

Heloise: Ele ficou bravo? (risos)

Abílio: Não ficou bravo mas ficou surpreso né? "Como é que você faz um negócio desses?" Mas eu nunca mostrei minha poesia pra ele, aliás, eu nunca mostrei para ninguém.

Heloise: Ele nunca nem soube?

Abílio: Nunca nem soube que eu fazia poesia.

Heloise: Mas porque?

Abílio: Porque eu não achava que a minha poesia tinha grande valor. Eu comecei a ler poesia, poesia boa, e comecei, a saber, o que era bom, e o que era porcaria em poesia. Então, eu escrevia porcaria. (risos). Eu cheguei a pensar em publicar um livro com as poesias que eu escrevia na juventude.

Heloise: Cadê? Vamos publicar esse livro aí.

Abílio: (risos)

Heloise: Eu mesmo ficaria muito honrada em ler.

Abílio: Eu vou te dar pra ler quando eu achar. Porque... Quando eu publiquei esse livro, gente pantaneira em...

Heloise: Esse. Aqui! Esse?

Abílio: É.

Heloise: 97

Abílio: Depois desse ai, eu publiquei aquele outro que você me deu. Esse aqui eu publiquei para ver se eu era capaz de escrever contos ou histórias (risos).

Heloise: Eu digo que sim.

Abílio: Você gostou? (risos)

Heloise: Eu gostei.

Abílio: Pois é. Então com isso aqui... Nessa mesma época eu já escrevia poesia, mas eu não tinha coragem de publicar.

Heloise: Mas esse livro que o senhor escreveu, todo... Ele inteiro nessa época ou ele já tava escrito e aí nesse ano eu resolveu publicar ele.

Abílio: Não, esse aqui eu escrevi e depois que eu terminei eu publiquei.

Heloise: Ah, então logo que o senhor terminou o senhor publicou.

Abílio: Publiquei. Eu dava para alguma pessoa ler, é... Esse livro aqui por exemplo, eu publiquei desconfiado achando que não era grande coisa. E aí eu dei pra duas pessoas lerem antes de publicar. E eu dei falando disso que eu tinha desconfiança. Mas ai as duas pessoas me disseram que eu podia publicar tranquilamente que o livro era bom. Ai, confiado nelas eu mandei publicar. Mas eu ia publicar junto um outro livro que foi o último que eu publiquei. Tá aqui o último.

Heloise: É... Opiniões?

Abílio: Opinião?

Heloise: É, opinião ou Recoluta?

Abílio: Recoluta. Acho que é Recoluta. Cade o Recoluta? Você não tem aí né?

Heloise: Não. Nem Opinião e nem Recoluta eu tenho.

(Abílio procura o livro) [00:55:58]

Abílio: A Recoluta... Você tá lendo ou não? A Recoluta...

Heloise: Não, não.

Abílio: Você não tem?

Heloise: Eu não tenho.

Abílio: Eu bem que tinha um, mas acho que eu também não tenho. Talvez lá na academia você consiga.

Heloise: Ah, sim. Lá tem!

Abílio: Na academia de letras tinha.

Heloise: Lá tem. Eu já fui lá, lá tem!

Abílio: Eles vendem?

Heloise: Não. Tem só o exemplar deles lá. A gente pode consultar.

Abílio: Mas eu vou arranjar um pra te dar. Recoluta. Esse aqui... O seu nome como que é?

Heloise: Heloise.

Abílio: Heloise?

Heloise: Isso.

Abílio: Isso aqui tá muito desorganizado, porque eu estive fora muito tempo. Eu voltei e fiquei muito assustado com a minha cabeça. Eu comecei a fazer o tratamento porque eu perdi muito a memória, e com isso eu deixei de organizar essa biblioteca que está aí. E agora a Carolina, a uns dois dias, ela fez uma organização mas eu ainda não sei o que ela organizou.

Heloise: É uma ótima biblioteca.

Abílio: É. A Recoluta você sabe o que é que é Recoluta?

Heloise: Não.

Abílio: É um termo rural. É quando você vai no campo trazer de volta o gado que escapou, que subiu. E aí eu chamei isso aqui de Recoluta para dizer que eu estava recolutando coisas que eu tinha escrito e não tinha publicado. Então assim " O termo recoluta tem original pastoreio" Eu escrevi aqui "_____possivelmente derivado do verbo recoger do Espanhol, recolher em Português. Significa trazer de volta a res _____ perdida nas gravanhas e _____ dos caminhos. Esse livro é um recoluta literária. Buscando em livros dos outros, jornais e revistas, coisas que escrevi. Restos de mim mesmo, balaio de saudades." Então eu resolvi colocar aqui como sendo o último livro que eu escreveria, isso que eu escrevi em livros dos outros, em jornais ou em revistas. Então é uma coletânea de coisas que eu escrevi. E eu ia colocar aqui no final os versos que eu escrevi.

Heloise: Falou. [00:59:12]

Abílio: Mas aí eu achei que ia prejudicar o livro porque eu não sei se os versos prestam.

Heloise: O senhor ainda tá com essa desconfiança?

Abílio: Vou dar pra você ler. Eu vou te dar esse livro aqui porque ele tá esquisito.

Heloise: Ele tá de cabeça pra baixo?

Abílio: Pregaram a capa ao contrário. (risos)

Heloise: Então. Eu vi o senhor lendo. Eu falei: "Será..." Eu vi o senhor lendo aí agora

Abílio: Esquisito né?

Heloise: "Tá de cabeça para baixo esse livro. Ele tá lendo de cabeça pra baixo?"

Abílio: É, porque aqui tem muita coisa que você pode ler pra melhorar as coisas que você sabe sobre mim.

Heloise: Fora o Manoel o senhor tinha outros irmãos?

Abílio: Sim. O mais velho se chama Toninho. Antônio. O Toninho era diferente de nós dois. Ele era fazendeiro. Ele gostava de fazenda e desde moço ele parou de estudar. Ele estudava no Lafayette no Rio, junto com o Manoel. Mas aí ele veio para cá nas férias e falou pro meu pai "Me tira do colégio que eu vou pra fazenda".

Heloise: E o seu pai?

Abílio: E ele não estudou mais, não tinha prazer em estudar. O Manoel, por exemplo, ele tinha uma inteligência brilhante. Eu não era tão brilhante, não sou tão brilhante mas também lia bastante. Sempre lia bastante. O Toninho nunca gostou de ler. Ele gostava de fazenda. Então meu pai aceitou e ele foi cuidar de fazenda.

Heloise: Era só vocês três?

Abílio: Três homens e três mulheres. Uma já morreu. Outra é casada com um homem chamado André de Barros. Foi político lá em Corumbá. E ela já morreu, e o irmão dela é o Manoel não morreu ainda. E uma irmã dela, é uma irmã nossa a Neuza, morreu com 19 anos, doença do coração. E o outro irmão era o Toninho, esse que foi para a fazenda. Então era o Toninho, Nequinho (que é o Manoel), e eu. Três irmãos. E aí. Maninha (era a irmã Maria), Neuza e Eudes. A Eudes vive ainda, mora aqui em Campo Grande. Mas o que que é que eu queria te dizer? Bom, enfim eu comecei gostando de literatura muito cedo. Isso me atrapalhou um pouco no estudo de ciências exatas. Eu acabei abandonando a ideia de fazer medicina que eu tive algum tempo, engenharia e comecei a estudar para Direito. Eu abandonei as Ciências Exatas.

Heloise: Mas aí, antes do Direito o senhor fez Filosofia?

Abílio: É, eu fiz Filosofia antes do Direito.

Heloise: Ai o senhor terminou a faculdade de Filosofia...

Abílio: É, eu terminei a... Vou contar minha vida, tá? Não conta pra ninguém. (risos) Eu tava no penúltimo ano do curso de filosofia. E eu começava a pensar em vir pra Mato Grosso. Porque o meu pai já tinha morrido, e eu já tava com fazenda. Eu já tinha fazenda, e a fazenda era administrada por um tio meu. E eu era sócio do Manoel, o poeta. Ser sócio do poeta é muito bom, porque ele entrega as coisas (risos) Nem quer saber. Então eu comecei a ler literatura e deixei o estudo de Matemática, de Ciências tudo. Passei, era bom aluno. E dentro do Colégio Mariano, dos maristas. Um colégio no Rio de Janeiro, um colégio famoso, tinha gente ilustre lá. Professores muito bons, um colégio de elite.

Heloise: O Santa Tereza aqui também, era um colégio de elite não é?

Abílio: Lá de Corumbá, né? Era, era um colégio de elite. Na cidade era o melhor. E aí... Eu terminando já o curso de filosofia, tendo a fazenda aqui, de repente comecei a pensar a voltar para Mato Grosso para cuidar da fazenda, para ganhar dinheiro. Aí foi, no último ano da faculdade de Filosofia que eu me matriculei no curso de Direito. No curso Direito não tinha obrigação de presença. Fazia provas semestrais. Então como não tinha obrigação de presença o curso que eu tinha de Filosofia, nos primeiros anos de Direito eram muito fáceis pra mim. Era filosofia do direito, uns negócios assim. Então eu comecei a estudar o Direito sem frequentar. Eu estudava nas vésperas das provas, aí estudava bastante. Eu era muito estudioso. Eu tinha obrigação, eu estudava, comecei a estudar muito, e era muito fácil para mim estudar as primeiras cadeiras de direito. Que era de Direito geral, compreensões... Aí eu ia fazer as provas de Direito, eu fazia e passei bem, então uma vez eu fui ver a relação das notas. E os meus colegas não me conheciam. Só conheciam de vista, porque me conheciam quando eu ia fazer prova. Aí então...

Heloise: Ai então o senhor vinha pra cá...

Abílio: Deixa, deixa eu só contar essa história. Aí eu fui olhar a minha nota, que botavam no painel. Pá, pá, pá... Eu olhei, e falei: "Opa!". Aí eu ri e o cara riu e falou: "O que é que foi?" Eu falei: "Não, é minha nota ali que tá boa". Aí chegou o outro e foi

falar com ele, eu já ia saindo, ele falou: "Olha essa nota do filha da puta que tá saindo".
(risos) Eu ainda ouvi. Era fácil pra eu fazer aquilo lá.

Heloise: Enquanto todo mundo tava se matando pra tirar nota...

Abílio: Tava todo mundo olhando a nota, e eu eles nem me conhecia porque eu não ia na aula. Eu só ia fazer prova.

Heloise: Aí o pessoal ficava bravo?

Abílio: Ai me marcaram. (risos) Mas nem sempre eu fui com a melhor nota no curso de direito, porque depois as matérias já foram muito especializadas e eu não era capaz de estudar aquilo... Aprender com o que eu sabia de Filosofia. O que eu estudei muito foi Filosofia e Psicologia. [01:09:06] Minhas cadeiras no curso de Filosofia preferidas era História da Filosofia, e Psicologia. Eu era um aluno bom dessas duas matérias, que não servia nada pro Direito. Mas enfim, eu tinha alguma facilidade de entender as coisas porque eu já tinha a cabeça feita. E fui fazendo as provas de Direito. Não sei se eu fui reprovado em alguma prova, mas eu terminei o curso. Terminei o curso, trabalhando como professor.

Heloise: Ah, é? Como professor?

Abílio: Como professor.

Heloise: Onde?

Abílio: De Filosofia, no Rio, na Faculdade em que eu estudava. Eu era um aluno conceituado, então quando eu terminei me escolheram. Os professores me escolheram para lecionar duas matérias. Uma pro terceiro ano, outra pro quarto ano de Filosofia. Eu era um bom aluno.

Heloise: Então o senhor dava aula no curso de Filosofia e ao mesmo tempo fazia Direito?

Abílio: Não, de Direito eu já tinha terminado. Já terminei e já era professor de Filosofia. De Direito eu passava nas ultimas notas lá. Mas terminei de passar. Agora a parte de Filosofia, eu era professor de História da Filosofia e de Psicologia. E nesse período que

eu terminei o curso de Direito... Eu terminei porque tava dentro da minha cabeça que eu poderia, eu deveria de algum modo vir para Mato Grosso. Porque o que eu ganhava na faculdade era muito pouco, muito pouco.

Heloise: Mas o senhor gostava?

Abílio: Gostava, eu era professor dessas duas cadeiras de História da Filosofia, no curso de pedagogia. Você está estudando Pedagogia?

Heloise: Já terminei.

Abílio: Estudou História da Filosofia?

Heloise: Tive Filosofia da Educação.

Abílio: Mas aí, eu dei aula durante 3 anos. No curso de Pedagogia eu dei aula de História da Filosofia. Eu dava a aula no curso de Filosofia na cadeira de Teoria do Conhecimento. Era mais difícil. Eu fiquei um período no Rio... Eu to contando minha história aqui, você quer saber mesmo?

Heloise: Não, conta!

Abílio: No período eu já era casado, aí tive um filha em seguida com a Carolina. A Carolina trabalhava também, era professora também, no colégio. E começava a vir na minha cabeça que eu ia acabar tendo que vir para Mato Grosso para ganhar dinheiro, porque como professor não dava. Eu dava duas matérias e ganhava muito pouco. Não lembro nem quanto para dizer, mas era pouco. Não dava para viver casado com o dinheiro que eu ganhava. Eu completava com o dinheiro que eu ganhava já da fazenda. Porque eu já era fazendeiro aqui. Aí ficou aquele troço na minha cabeça: "Vai, não vai. Vai não, vai". Aí de repente eu acabei e resolvi vir embora para ganhar dinheiro. E muito apaixonado, por ter que deixar o curso de Filosofia. Ainda dei aula de filosofia aqui.

Heloise: Em qual?

Abílio: No colégio dos padres lá. Universidade...

Heloise: FUCMAT?

Abílio: FUCMAT. Dei aula no curso de Pedagogia e no curso de Filosofia que tinha ai também. Mas não me agradava não. Eu acabei desistindo de tudo e virei minha cabeça para cá, mudei pra cá. E aí parei de dar aula também de filosofia porque eu queria ficar rico.

Heloise: E aí o senhor ficou só com a fazenda?

Abílio: Fiquei só com a fazenda.

Heloise: E nesse meio tempo o senhor escrevia também?

Abílio: Escrevia.

Heloise: Para jornal? Em coluna de Jornal?

Abílio: É. E jornal, escrevia par jornal.

Heloise: Em quais?

Abílio: Quase sempre sobre política. No Diário da... Desse livro aí.

Heloise: Qual dos dois?

Abílio: Esse. Aqui deve ter coisas que eu escrevia que eu botei aqui. Reoluta é trazer o que tava sumido, então aqui tem ensaios, dizeres e reflexões, textos feitos. Aqui tá tudo o que eu escrevi nesse tempo.

Heloise: Tudo?

Abílio: Quase tudo o que eu escrevi para publicar. "Texto feito como autoapresentação em um livro às professora Maria da Glória Sá Rosa e Albânia Xavier". Quer dizer, elas me pediram pra escrever alguma coisa sobre "A literatura Sul Mato Grossense na ótica de seus construtores". Botei aqui uns dizeres sobre mim mesmo. Acho que esse livro aqui vai te ajudar bastante... [01:17:01] Tem outro aqui que chama: O que o século XX fez de nós, do "discurso de posse na Academia de Letras Sul Matogrossense no dia 14 de novembro de 2003.

Heloise: Ah, em 2013 o senhor entrou para a academia?

Abílio: Eu já era... Não sei quando que eu entrei. Mas em 2013 eu já era. Ai você vai ler e acho que vai gostar em razão do interesse que você está tendo que é da minha vida, não é isso? Aqui você vai encontrar muita coisa.

Heloise: E assim, o senhor escreveu bastante. O senhor considera que o ensino secundário, no ginásio, no colegial, eles te ajudaram a ser um bom escritor? Eles te incentivaram o suficiente?

Abílio: Não. Muito pouco, muito pouco. O que me ajudou foi o Manoel que era poeta. Ele escrevia e publicava os livros dele, eu lia e ele conversava comigo alguma coisa de poesia... Muito pouco, a gente conversava muito pouco. Porque como eu já te disse, ele foi descobrir que eu sabia alguma coisa de poesia quando eu troquei o verso dele. Ai ele começou a publicar... Todo livro que ele ia publicar ele me dava pra ler. E as vezes... Bom, vou continuar aqui "Paslestra proferida na academia". [01:19:32]

Heloise: E ai, esse livro por exemplo aqui, qual foi o interesse em escrever um livro como esse que fala sobre uma construção de uma identidade regional.

Abílio: Não, esse livro ai, eu escrevi ele durante 12 anos. Era o livro que eu queria escrever. "Reflexoes sobre o ensino no Brasil" "Ensaio composto da reunião de artigos publicados em jornais".

Heloise: O senhor foi secretário de educação também, não foi?

Abílio: Foi, em mil novecentos e não sei quanto. Foi na administração do...

Heloise: Plínio.

Abílio: Plínio. Na administração do Plínio. Durante toda a administração dele. Fui secretário de educação.

Heloise: E aí como foi a experiência? Foi uma experiência diferente não foi?

Abílio: Foi. Muito diferente. Foi boa, mas eu tive muita raiva. Muita coisa me perturbando. Muita gente me perturbando. Porque eu fiz o seguinte, quando eu aceitei

ser professor... Ah... Vou te contar uma história. Eu fui professor da faculdade de filosofia, e quando se formou a primeira turma que nós lecionávamos. Primeiro ou segundo, não sei. Eu fui escolhido como paraninfo. Ai eu fui fazer o discurso de paraninfo na festa de formatura, e Plínio Barbosa tinha acabado de ser eleito prefeito da cidade. Eu não conhecia ela. Quer dizer, conhecia de vista. Mas ai, eu fiz o discurso, ele gostou e uma semana depois, andando na Rua 14, ele me viu, eu o vi... Ele veio conversar comigo, falou: "Oi Abílio! Como vai?" e tal... E aí ele falou: "Eu vou precisar de você". Eu falei: "Pra que?" Ele falou: "Pra meu secretário de educação". Eu falei: "Eu não posso te dar resposta agora. Eu não sei se eu sou capaz. Eu tenho que pensar". Ele falou: " Não, pode pensar o que você quiser, e pode me dizer o que você pensa já agora." Depois de conversar muito tempo veio a minha cabeça alguma coisa. Eu falei: " Plínio, eu quero que você tira da minha área de secretário a parte de construção de escolas. Não sei se eu vou te ajudar nisso". Ele falou: "Não, pode deixar, não tem problema não, eu passo pra outro". E com isso eu fui muito castigado.

Heloise: Por que?

Abílio: Por professores que achavam que eu estava enganado. E o Plínio começou a programar as construções sem me consultar, porque eu pedi pra não me consultar. Pra mim era uma coisa boa, para as outras pessoas é uma coisa grande porque todo mundo queria participar de construção que dava dinheiro. É. Esse é o Brasil. Ai eu acabei terminando, e antes de terminar aumentou muito essa ideia contra mim, porque eu abandonei a construção de escola. Eu me limitei ao estudo e modifiquei o currículo de todos os cursos. Isso ai teve professor que me xingou pro resto da vida. Então, eu mudei muita coisa. E ai eu fui e expliquei ao Plinio o que estava acontecendo. E começaram a me esculhambar no jornal também porque o Diretor do Jornal Correio do Estado, a mulher dele era professora, e ela tinha sido escolhida pelo irmão do Plínio, o que foi governador... Ele foi falar com ela que ela ia ser isso que eu fui agora...

Heloise: Secretário.

Abílio: Secretário de Educação. Ai vai o Plínio me convida e todo mundo fica sabendo que é eu. Ai esse pessoal todo veio em cima de mim e eu sem saber. Então eu fui muito atacado nos jornais. Ai de repente eu percebi que havia qualquer coisa e descobri que era isso. Essa professora que era casada com o deputado não sei quem, ela estava

convicta que ela seria secretaria. Ai eu convidei o Plínio para ir comigo numa reunião da câmara dos vereadores. Eu fui convidado a explicar o que eu estava fazendo, pra me lenhar, e me lenharam viu? Porque eu tava contrariando a ideia deles. Mas eu fui falar: "Plínio você vai entender o que está acontecendo, eles vão me lenhar e você vai ouvir". E eu vou falar também, eu vou dar a explicação de tudo. Eu fui preparado, bem preparado. Preparei tudo o que eu tinha que dizer. Eu sabia a bobagem que iam falar. Ai falaram metendo pau em mim, eu fiquei quieto, ai no fim falei, bom... Eu quero conversar com vocês. Eu fui preparado de tudo, ai comecei a dizer as besteiras que eles tinham falado, do que eles tinham me acusado, e a coisa foi ficando tão clara que a opinião dos vereadores foram pouco a pouco modificando, e começaram a fazer perguntas que me ajudavam a diminuir aquilo que as pessoas tinham me ofendido. E eu acabei recebendo uma salva de palmas muito grande e com o pessoal me cumprimentando. Uma hora dessas eu já tinha muito conhecimento de ensino, já tinha o curso de filosofia, já tava estudando direito, então eu fiz uma defesa minha e com essa defesa mudou. Pararam de me xingar. Eu era tido como um perseguidor de diretoras, e eu era mesmo! (risos) Por que na minha cabeça, eu queria modificar o ensino para melhor, e com diretoras velhas e ignorantes não dava certo. Era comum, era costume dentro da escola, não sei se ainda hoje é, botar diretora velha, professora as mais velhas como diretora da escola. Ainda é assim? Mais ou menos né? Eu comecei a fazer diferente, tirava a diretora velha. Eu tirei várias, várias, várias. Umas dez ou quinze. E botava diretoras novas que eu sabia que tinham capacidade. Com isso me apedrejaram duro, foram pro jornal e tudo mais. Mas eu falei com o Plínio, depois que terminou essa reunião eu cheguei e falei pra ele: "Plínio, você viu o que está acontecendo. Então eu quero pedir a minha dispensa do cargo, porque você está sofrendo ataques por minha causa". Ele falou: " De jeito nenhum. Você termina comigo e pode continuar com o seu programa". Então eu fiquei muito amigo do Plínio. Nós fomos amigos muito chegados até ele morrer, mas sofri muito pelo jornal. Com o que os jornalistas e os políticos escreviam contra mim. Mas eu de vez em quando me defendia, e aqui eu devo ter algum artigo me defendendo.

Heloise: Entendi. [01:31:49] E do seu ginásio o que mais o senhor se lembra?

Abílio: Do Ginásio?

Heloise: É, lá...

Abílio: Em Corumbá. Eu fiz aqui no Rio...

Heloise: É, porque a parte mais importante pra mim é o ginásio.

Abílio: Do ginásio né?

Heloise: É, é a parte mais importante.

Abílio: Então eu vou dizer pra você o que eu me lembro do ginásio. É... Eu vou te dar esse livro. Mas o ginásio... Eu fiz nos Colégios dos Padres lá em Corumbá. O último ano do ginásio que eu fiz no Rio de Janeiro, e fiz reprovado.

Heloise: É, o senhor contou.

Abílio: Conteí. Depois da reprovação me tornei um bom aluno, os padres ficaram admirados e veio falar comigo: "O que que aconteceu?" Então eu sai muito bem de lá. Agora no ginásio eu estudava bem.

Heloise: Lá a classe do senhor era mista? Ou era só de meninos?

Abílio: Só de meninos. Era só homens.

Heloise: Mas não era em internato que você ficava?

Abílio: Não, não era internato. Era o colégio...

Heloise: Santa Tereza.

Abílio: Santa Tereza. Era só de homens. Agora o colégio era de padres salesianos.

Heloise: Lá tinha o Imaculada Conceição que era de meninas.

Abílio: Era de meninas. Era salesiano também. Irmãs Salesianas. Tinha o colégio de meninas e os padres tinham o colégio de meninos. Ai eu estudei 3 anos lá nesse colégio em Corumbá. Achava que era bom. Tinha professores ruins, isso tem em toda parte a vida inteira. Mas alguns me animavam muito. A parte de literatura eu gostava muito porque eu já lia no primeiro ano do ginásio. Eu comecei a ler acho que no primeiro, segundo ano ginásio. Ai continuei lendo. E quando eu terminei o ginásio já conhecia

muita literatura. E era literatura moderna. Eu não conhecia bem literatura antiga. Bilac... Quem mais que tem antigo, fala qualquer um...

Heloise: Augusto dos Anjos...

Abílio: Augusto dos Anjos. Eu conhecia mais moderna, mas aí eu quando fui fazer o curso científico já era no colégio no Rio de Janeiro. Ai eu fui entender que a literatura que eu conhecia tava na frente de outra que eu precisava conhecer. Ai eu fui ler Bilac, Machado de Assis...Não tinha ainda lido Machado de Assis. Ai fui ler, ai fui lendo e aí fiquei bem atualizado na literatura.

Heloise: E as festas lá do Colégio? As comemorações lá do Colégio Santa Tereza, como eram?

Abílio: No Santa Tereza?

Heloise: É, você se lembra como eram?

Abílio: As festas eu não participava muito não. Eu não fazia nada nas festas que eu me lembre. Nas festas tem teatro né?

Heloise: Isso. O senhor não participava dos teatros?

Abílio: Não. Não participava de teatro. Não gostava, eu era muito tímido, muito mesmo. Pra ser ator você tem que ser menos tímido né? Então muito tímido eu era. Eu achava dificuldade. Então eu não participava das festas do colégio. Participava da passeata. O colégio tinha muita passeata. E nós todos participávamos, mas eu não era destaque nas passeatas. Eu era um aluno normal.

Heloise: E nos esportes?

Abílio: Nos esportes eu comecei a jogar um pouco de futebol, ai depois eu passei a jogar voleibol. Eu joguei muito voleibol e depois um pouco de basquetebol. Acabei jogando bem, e tinha os times dentro do colégio, e tinha os times dentro da classe. Eu só sei que eu participava de uma seleção desse tipo. Seleção de vôlei do quinto ano, coisa assim, quarto ano.

Heloise: E tinha o jornalzinho desses alunos? Revista?

Abílio: Não.

Heloise: Dos ginasianos não tinha? Em que você escrevia?

Abílio: Eu não me lembro. Eu não me lembro não. Pode ser que tinha, mas eu não me lembro.

Heloise: Mas aí então o senhor não participava também?

Abílio: Se eu escrevia nos jornais do colégio?

Heloise: É.

Abílio: Eu escrevia sim.

Heloise: Nos jornais do colégio?

Abílio: No colégio não. Eu escrevia fazendo composições. Essas composições eram entregues aos professores de Português e literatura. Então esses professores que liam e faziam avaliação, e nos corrigia e fazia apreciação. Então eu comecei a ler bastante e escrever também. E eu escrevia... Acho que escrevia bem, porque eu recebia elogio dos professores e eles davam assuntos pra classe toda escrever. Marcava uma data que a gente tinha que entregar, aí eles corrigiam e davam as notas. Eu tinha notas boas.

Heloise: E na sua época tinha palmatória ainda ou não mais?

Abílio: Tinha... Tinha palmatória em algumas matérias. Na parte de matemática, nos primeiros anos do ginásio. No primeiro e no segundo ano, depois eles tiraram, ficaram com dó da gente. Eu tomei alguns, mas não era mau aluno. Depois que tomei palmatória eu não quis mais. A gente se sentia desmoralizado. Eu me sentia. Que mais menina?

Heloise: O que mais o senhor lembrar do ginásio... Das aulas de Latim nada?

Abílio: Das aulas de latim? Me lembro. Eu tinha muita dificuldade. Eu não gostava de Latim.

Heloise: E Francês?

Abílio: Francês eu gostava. Eu estudava Francês. E fui estudar Francês também em curso particular. Então quando eu terminei o ginásio no Rio de Janeiro, eu já lia em Francês. Literatura Francesa. Não com facilidade. (risos) Mas dava pra ler com o dicionário. Inglês eu não estudei.

Heloise: Não estudou no Colégio o Inglês?

Abílio: Não. Tinha aula de Inglês, mas era assim, uma aula por semana. O forte naquele meu tempo era o Francês. Frances que era a língua a ser estudada, que a gente deveria estudar. Era obrigatório. Então, eu tinha aulas duas ou três vezes por semana. E eram professores que exigiam muito.

Heloise: E eram aulas... Como eram essas aulas? Eram expositivas? Ou tinham por exemplo, aquela projeção na parede? Tinham CDs que tocavam, músicas...

Abílio: Músicas eu não me lembro, mas eles davam textos para você ler e escrever sobre os textos. Textos de literatura. Mandavam a gente decorar poesia.

Heloise: Em Francês?

Abílio: Em Francês. Eu sabia muitas, mas não sei mais nenhuma.

Heloise: Tudo bem. Então era uma aula que o senhor gostava também, fora a Literatura e a História.

Abílio: É. Eu gostava de Francês, e era um bom aluno no Francês.

Heloise: E essas aulas de Frances eram diferentes das de História? Na História quais eram as metodologias dos professores?

Abílio: Era igual, era igual. Nas aulas de Francês eu estudava mais e era mais atento. Eu gostava muito de estudar Francês, e quando eu terminei o Ginásio eu Praticamente já lia e já falava.

Heloise: Na de Latim não?

Abílio: Latim não. Não gostava. Inglês também eu estudava pouco. Porque a língua mais importante no meu tempo de ginásio e na minha adolescência era francês. Era a língua internacional como é Inglês hoje. Então o intelectual que não sabia Francês não sabia nada.

Heloise: Então de uma certa forma o ensino secundário ajudava para uma formação intelectual.

Abílio: Ajudava sim. E os professores apertavam a gente em Língua Francesa. E tinha muita gente que falava alguma coisa em Francês. A gente fazia redações em Francês. Mas pequenas e nunca bem feitas. Era assim, uma obrigação você fazer alguma composição em Francês. Em Inglês não, nem em Latim.

Heloise: Ah, tá. Então Francês era o carro forte?

Abílio: Francês era a língua universal, todo mundo queria saber porque era a língua universal. Todo mundo queria falar Francês. [01:46:20]

Heloise: Mais alguma coisa?

Abílio: Não. Vê se você lembra alguma coisa que você queira saber.

Heloise: Deixa eu ver aqui no meu roteiro que eu tinha se faltou alguma coisa. Houveram amigos seus do ensino secundário que também vivaram escritores? Que eram amigos seus... Ou eles foram para outras áreas?

Abílio: Todos foram para outras áreas. Mas alguns se tornaram escritores. Não... escritores como eu. Não são escritores só. Eu escrevo... Eu escrevia e fazia outra coisa também.

Heloise: E como o senhor conciliava a escrita com a fazenda, por exemplo?

Abílio: A fazenda era mais importante. Mas quem escreve, de repente o troço vem na cabeça. De repente vinha uma coisa que eu precisava escrever. Eu ia e escrevia, escrevia pro jornal.

Heloise: Tem aqui os jornais que o senhor escrevia?

Abílio: Ai tem. Deixa eu ver aqui se me ocorre alguma coisa mais.

Heloise: E do exame de admissão, o que mais o senhor se lembra do exame?

Abílio: Hein?

Heloise: Do exame. De admissão. Do que mais o senhor se lembra? Do exame de admissão ao ginásio?

Abílio: Eu não tive dificuldade não.

Heloise: Não deu um frio na barriga? Um medo?

Abílio: Não. Eu era muito bom aluno no ginásio... No primário. O ginásio pra mim, entrar no ginásio, no exame de admissão... Não foi nada difícil não.

Heloise: Pro senhor né? Mas pra outras pessoas... Pro senhor não foi difícil, mas para outras pessoas por exemplo? Houve dificuldade?

Abílio: Tinha dificuldade.

Heloise: Era bastante concorrido?

Abílio: Era. Tinha muita gente reprovada... Aqui tem tudo escrito. "Ensaio publicado em 1960".

Heloise: Mil novecentos e sessenta!?

Abílio: Não... em 80

Heloise: Ixi... Agora já não sei! (risos) Se é 60, se é 80!

Abílio: Aqui você vai encontrar... Em todos os artigos aqui você vai encontrar a idade. Mil novecentos e sessenta na revista dos fazendeiros em Corumbá. Era a resposta à uma monografia escrita por um oficial da marinha em Ladário.

Heloise: Mas assim... Quando o senhor escrevia para as revistas e pros jornais... O senhor escrevia e enviava para eles, ou eles convidavam o senhor a escrever?

Abílio: Não. Eu comecei a escrever, e aí eles começaram a me convidar. Então quando me aparecia... Me vinha na cabeça alguma coisa que eu achava que devia escrever, eu escrevia e dava para eles publicarem. Nunca me negaram. Mas as vezes deixavam de me pedir. Aqui tem os quadrinhos que você vai ver. Aqui tem um que chama "Fazendeiro voador, eu".

Heloise: O senhor era o fazendeiro voador?

Abílio: Eu fui piloto 26 anos. Tinha avião.

Heloise: Que legal! Onde o senhor aprendeu a pilotar?

Abílio: Aqui. Entrei num curso de _____, e aprendi aqui. Foi publicado pelo instituto histórico geográfico de Mato Grosso do Sul em livro de Heitor Rodrigues Freire e Veratilde Carvalho Pinto. Você conhece esses dois?

Heloise: Não. Quem são?

Abílio: Heitor Freire e Veratilde. São dois escritores que escrevem jornal ai.

Heloise: Eles ainda...

Abílio: Ainda escrevem. É. São bons.

Heloise: Humm... Vou procurar conhecer.

Abílio: "Reflexões Memorialistas sobre o RT". Sabe o que é RT?

Heloise: Não.

Abílio: É aquele radinho que a gente conversa. "Reflexões Memorialista..." publicado pelo Instituto Geográfico de Mato Grosso do Sul em livro de Heitor Freire e Veratilde. Foi nesse mesmo livro, eles publicaram isso também.

Heloise: Eu to tentando fazer contato faz um tempo já com o Augusto César Proença.

Abílio: Sei.

Heloise: O senhor o conhece?

Abílio: Conheço sim, ele é meu amigo, mas não gosta de mim, não.

Heloise: Então, eu to tentando fazer contato com ele tem um tempo já, mas ele não tá me dando muita moral não. (risos)

Abílio: Hein? Ele vai ter dar? Você pediu pra ele escrever sobre mim?

Heloise: Não. Escrever sobre ele.

Abílio: Ah, ele vai te escrever. Ele escreve bem.

Heloise: Então, eu entrei em contato com ele e ele não me respondeu.

Abílio: São Crônicas muito antigas que eu publiquei aqui. Mas acho que por aqui vai dar pra você ver oque eu escrevo. Aqui agora tá uma coleção de artigos que eu escrevi sobre livros dos outros. Tem aqui um sobre "Camalotes e Guavirais", você não leu esse livro? É do Ulisses Serra. É um livro bom.

Heloise: Ele é daqui?

Abílio: Ele é daqui do estado. Já morreu. Ulisses Serra. Tem outro livro aqui do Antonio Palocci. É político. Não sei porque eu escrevi sobre ele "Sobre formigas e cigarros", não sei. "Uma sombra azul no quarto escuro", é sobre o livro da Dante Filho. Você não conhece ele? Nunca viu?

Heloise: Também é daqui?

Abílio: É daqui. E é um bom escritor. Só que ele deixou de escrever. Ele escreve só em jornal.

Heloise: Ainda hoje escreve?

Abílio: Ainda hoje. Escreve toda semana num jornal... Que é a folha de São Paulo. Folha do Mato Grosso. Uma coisa assim... Um jornal que tem aí, um jornal diário. E ele escreve pelo menos uma vez por semana e é um bom escritor. Dante Filho. Vou te dar aqui a relação de coisas que eu escrevi, de livros que eu li sobre escritores daqui. Eu escrevi um também sobre expositores de gado, num livro feito pela Moreli Arantes.

Você conhece a Moreli ou não? Escrevi um sobre Lucelene de Machado. Você não conhece ela também?

Heloise: Ninguém desse povo ai.

Abílio: Lucelene de Machado e o Edgar Nolasco.

Heloise: Edgar Nolasco, eu conheço.

Abílio: Conhece? Então, eu escrevi sobre um livro dele junto com a Lucelene. Lucelene não é a mulher dele não?

Heloise: Não sei.

Abílio: Lucelene Machado e Edgar Nolasco. Eles fizeram um livro os dois. A Lucelene e o Edgar Nolasco. Escrevi sobre Luis Alfredo Magalhães. É um escritor e historiador. Não é grande coisa pra escrever não. (risos) Mas eu escrevi porque eu sou amigo dele.

Heloise: Ah o senhor é amigo dele?

Abílio: É.

Heloise: E como que o senhor fala que não é grande coisa pra escrever?

Abílio: Ah, eu não acho. (risos) Eu acho que ele escreve bem, razoavelmente bem. Lucelene de Machado escreve muito bem. Você já leu ela né?

Heloise: Não.

Abílio: Ela escreveu o livro junto com o Edgar Nolasco. A Lucelene escreve e é muito minha amiga. Escrevi também um livro sobre "Águas do povo" de Reginaldo Alves de Araújo. Escrevi um livro também sobre "Corumbá terras de lutas e de sonhos" de Valmir Correia. Conhece o Valmir né?

Heloise: Conheço.

Abílio: Escreve muito bem. Então eu escrevi sobre esse livro que ele fez a respeito de Corumbá. Ele morou muito tempo em Corumbá.

Heloise: Ele tem uma biblioteca ótima, ali perto da Universidade. Uma biblioteca grande.

Abílio: "Biografia de Amores" de Lucelene de Machado. Você leu esse livro?

Heloise: Que é a que escreveu junto com o Nolasco, não é?

Abílio: Acho que é outro. Lucelene de Machado. "Quatro estados e um cidadão". É um livro de Aroldo Sampaio Ribeiro. Esse era muito meu amigo. Era muito meu amigo e resolveu escrever um livro de memórias dele.

Heloise: Ele é de Corumbá também?

Abílio: Não. Ele é daqui de Campo Grande. É vivo ainda.

Heloise: O senhor tem esse livro?

Abílio: Tenho. Eu vou fazer uma viração aqui. Você volta aqui, não volta? Eu vou ver se eu acho esses livros.

Heloise: Eu vou ler esse livro do senhor ai, e ai conforme for me surgindo as dúvidas eu vou anotando, pode ser?

Abílio: Pode. O Eleofar Serra, você conheceu? É um escritor matogrossense, campograndense. Bom escritor, ele já morreu. Elesiucar você conhece, não conhece? Eu escrevi uma crônica sobre um livro dela, que chama " No fundo do poço não tem mola". Aqui tem sobre o livro do Ulisses, do Antônio Palocci, Dante, Luiz Alfredo Magalhães. Sobre Moreli Arantes, sobre Lucelene Machado e Edgar Nolasco. Você conhece os dois né?

Heloise: O senhor nunca quis escrever uma autobiografia?

Abílio: Não.

Heloise: São tantas histórias boas.

Abílio: Mas você encontra. Você encontra nos livros algumas vezes algumas partes, que conta de mim mesmo.

Heloise: O senhor não esquece de assinar ali pra mim depois, hein?

Abílio: Eu assino.

Heloise: Porque se não eu vou chegar lá e falar: " Eu falei com o Abílio Leite de Barros durante duas horas". E eles vão falar: "Mas será? Cade as assinaturas?"

[02:00:48] Inaudível [02:03:32]

Heloise: Mas esse livro ai não é tão difícil de achar. Esse daqui é.

Abílio: Difícil de...?

Heloise: De achar para comprar. Esse aqui não é tanto, porque ele é mais recente né?

Abílio: Agora aqui tem uma crônica aqui sobre o Manoel. Eu nunca escrevi nada sobre ele. Acho que essa crônica apenas. A única. Você tem tempo pra eu dar uma lida?

Heloise: Tenho. Fica a vontade. [02:07:26]

Abílio: Você quer que ponha a...

Heloise: Por favor.

Abílio: Você se incomoda de levar esse livro aqui?

Heloise: Não me incomodo. (risos)

Abílio: Eu não tenho outro aqui

Heloise: Aposto que ninguém tem um livro com a capa de cabeça pra baixo. Um livro do senhor com a capa de cabeça pra baixo. Eu sou especial eu acho. (risos)

Abílio: (risos) Eu acho que eu só tenho esse também. Ah... Qual o seu nome?

Heloise: Heloise.

Abílio: Heloisa?

Heloise: Heloise. Com E no final. E com H no começo tá?

Abílio: Hein?

Heloise: Heloise com H no começo. Com a letra H. No começo do meu nome tem a letra H.

Abílio: Ah, HE?

Heloise: É H-E-L-O-I-S-E

Abílio: H-E-L-O

Heloise: I-S-E

Abílio: Heloíse.

Heloise: isso. É difícil? (risos) É difícil ou é diferente?

Abílio: É diferente.

Heloise: Ah.

Abílio: Heloíse?

Heloise: Vargas

Abílio: Parente do Getúlio?

Heloise: Não, não.

Abílio: Vargas da onde?

Heloise: Da Bahia.

Abílio: Você é baiana?

Heloise: A minha bisavó era.

Abílio: Bisávo? (risos)

Heloise: O Vargas dela veio de lá, né? Mas eu sou daqui.

Abílio: Você nasceu aqui em Campo Grande?

Heloise: Nasci aqui.

Abílio: E não tem namorado minha filha?

Heloise: não.

Abílio: E o que você fazendo? (risos)

Heloise: To estudando. (risos)

Abílio: Você tá é escolhendo demais.

Heloise: Não. Eu nem sou exigente. Eu nem sou exigente. (risos)

Abílio: Eu não to escrevendo mais direito.

Heloise: Não, mas eu entendo. Eu vou enter, o que vale é o carinho. Na verdade nem eu to escrevendo mais direito.

Abílio: Põe a data?

Heloise: Põe.

Abílio: Que dia que é hoje?

Heloise: 24... 25 de maio.

Abílio: Dois mil e quanto?

Heloise: Dezesesseis

Abílio: To ruim demais para escrever. Tem outro livro?

Heloise: Que?

Abílio: Tem outro livro pra assinar ou não?

Heloise: Tenho... Gente Pantaneira. Você viu que eu fiz um carimbo ai né?

Abílio: Fez o que?

Heloise: Um carimbo. Heloise Vargas de Andrade - Acervo Pessoal. Meus livros são todos carimbados, pra ninguém levar.

Abílio: Eu faço aqui ou ali?

Heloise: Pode ser aqui mesmo. Um dia minha biblioteca vai ser tão grande quanto a do senhor, por enquanto estamos caminhando para isso.



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da seguinte pesquisa:

Título do projeto de pesquisa: ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELECTUAIS NO SUL DO MATO GROSSO (1931-1961)

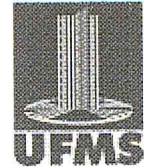
Objetivo da pesquisa

Esta pesquisa trata da compreensão das práticas sociais, culturais e escolares do ensino secundário no sul do antigo Mato Grosso. O objetivo geral compreender como agentes intelectuais representam nas memórias a formação no ensino secundário em suas trajetórias, isto posto, no sul do Mato Grosso no período de 1931 a 1961. Ao findar da pesquisa esperamos contribuir com a história regional da educação, a partir de uma análise sociológica do processo educacional de formação de agentes intelectuais, estabelecendo um diálogo teórico-metodológico entre história e memória. Esperamos identificar a partir das fontes, os meios pelos quais essa legitimação cultural e social foi conferida a esse grupo, no período compreendido pela pesquisa.

Sobre os riscos: Essa pesquisa não oferece riscos. A aplicação do questionário será feita se desejarem. A pesquisa será realizada com escritores memorialistas da região, que tiveram atuação no período compreendido pela pesquisa. Aos que desejarem a entrevista será realizada, em data e horário pré-agendados pelos participantes. As entrevistas serão marcadas nos locais e horários agendados previamente conforme a disponibilidade e conveniência dos mesmos. É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa e serão destinados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Benefícios: Esperamos que essa pesquisa fomente novos estudos sobre o ensino secundário da região, além de levantar outras questões de investigação na área aqui abordada, contribuindo para a ampliação dessa temática nas investigações desenvolvidas em pesquisas que percorrem o trânsito entre Sociologia e História da Educação.

Ao autorizar a sua participação, você estará contribuindo para ampliar o conhecimento sobre o ensino secundário sul-mato-grossense, e tem garantidos os seguintes direitos:



1. Receber respostas às suas perguntas, esclarecimentos de quaisquer dúvidas sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à aplicação do questionário.
2. A liberdade de retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejar.
3. A segurança de que não haverá divulgação dos nomes dos participantes na pesquisa, em nenhum momento, e que será mantido o caráter confidencial da informação.

A sua colaboração autorizando a aplicação do questionário é muito importante. Se tiver alguma pergunta a fazer antes de decidir, sinta-se à vontade para fazê-la, pois, não será prejudicado, caso sua vontade seja de não colaborar.

Solicitamos, ainda, sua autorização para a divulgação dos resultados para fins didáticos, de pesquisa e publicação em revistas científicas sem a identificação do seu nome.

Se concordar em participar do estudo, pedimos que assine este documento, em duas vias, sendo uma delas de sua propriedade, afirmando que entendeu as informações aqui contidas e que está de acordo. Esperando contar com seu apoio, desde já agradecemos.

Caso você tenha alguma dúvida e/ou denúncia sobre sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética da UFMS, por meio do telefone (67) 3345-7187.

Nome: PIERRE ADRI

Telefone: 1671 99811672

Data: Grande, MS, 29/04/2016

Assinatura :

Assinatura da pesquisadora: Heloise Vargas de Andrade

Heloise Vargas de Andrade – (67) 9114-9769

ENTREVISTA COM PIERRE ADRI

24 DE ABRIL DE 2016

Pierre Adri: Deixa eu fazer um pergunta.

Heloise: Diga.

Pierre Adri: Quem deu o meu nome pra você? Foi a japonesa?

Heloise: Não, o seu nome já é utilizado em várias pesquisas que trabalham com história e memória. Então, o senhor... O seu livro já é utilizado bastante quando a gente pesquisa cultura escolar do ensino secundário, sobre história da cidade, das instituições escolares. Não só a japonesa, a Stephanie, utilizou o seu livro.

Pierre Adri: Você quer que eu ponha o meu nome aqui? Data?

Heloise: Sim. E assim, tem uma via para o senhor e uma via para mim. Então, na literatura academica o senhor é super conhecido e super requisitado. Entendeu? O senhor sempre aparece.

Pierre Adri: Eu tenho feito palestras...

Heloise: Então não foi só por meio dela.

Pierre Adri: Hoje é 29?

Heloise: Isso

Pierre Adri: Pronto Heloise.

Heloise: Essa é a sua.

Pierre Adri: O que? Isso aqui o que é que é?

Heloise: Essa é a sua via, tem a minha via e a sua via.

Pierre Adri: Então beleza, está ótimo.

Heloise: Você não quer que eu assine a sua via?

Pierre Adri: Pode assinar, não tem problema. Você tem quantos anos Heloise?

Heloise: Eu tenho 23.

Pierre Adri: Ai que beleza! Idade gostosa.

Heloise: Uhum.

Pierre Adri: Você frequenta aqueles bares lá perto da universidade?

Heloise: Não dá tempo, bem que eu queria. (risos) Eu vou começar perguntando, aí se o senhor achar que está se estendendo muito...

Pierre Adri: Não, pode perguntar o que você quiser. O que você quiser pode perguntar.

Heloise: Então, a primeira aparte é a parte de identificação. Então o seu nome é Pierre Adri...

Pierre Adri: Isso

Heloise: Só?

Pierre Adri: Só.

Heloise: Naturalidade?

Pierre Adri: Campo Grande

Heloise: Idade?

Pierre Adri: 69

Heloise: Profissão.

Pierre Adri: Eu sou jornalista, advogado, leiroeiro público.

Heloise: E formação?

Pierre Adri: Superior né? Eu tenho três cursos superior.

Heloise: Que é em direito...

Pierre Adri: Direito, jornalismo... Porque eu atuo antes de 77, pela lei me confere. Tá? Eu atuo antes de 77. Então eu comecei em 71, pela lei me confere. A comissão de jornalismo profissional sem precisar cursar faculdade. Isso é conferido por lei.

Heloise: Hum, legal. Isso eu não sabia. É... Direito, jornalismo e..

Pierre Adri: Teologia.

Heloise: E assim, a primeira pergunta. Em quais anos o senhor cursou o ensino secundário?

Pierre Adri: Secundário que você fala o ginásio.

Heloise: O ginásio. O ginásio e o colegial na verdade.

Pierre Adri: O ginásio eu comecei em 59, 1959 a 62. 59, 60, 61, e 62. Eram quatro anos. Primeira, segunda, terceira e quarta série. E o colegial, aí depois disso aí, 63, 64, 65.

Heloise: Como que foi o processo de preparação para o ginásio. Porque tinha o curso de admissão pro exame de admissão.

Pierre Adri: Sim, você fazia o quarto ano primário, aí nas férias de três meses a gente fazia o curso de admissão. Três meses. Aí a gente fazia outra prova pra passar pro ginásio.

Heloise: Uhum. O curso de admissão era feito lá no colégio Dom Bosco mesmo?

Pierre Adri: Lá mesmo.

Heloise: E como que foi? Você estudou... Fora o colégio, você estudava sozinho?

Pierre Adri: Não, eu não estudava sozinho. Porque tinha uma faculdade que minha mãe era professora, e lá eu era vizinho, eu morava aqui no fundo. Eu ia lá e ficava de manhã e a tarde. Tipo semi interno. Então eu estudei muito.

Heloise: Han... Mas pra você era uma coisa... Era uma etapa decisiva, tinha nervosismo?

Pierre Adri: Não, tinha que estudar né. Papai e mamãe pagava para estudar, então eu tinha que estudar. Aí então, eu cumpri todas as etapas do estudo.

Heloise: Aí então, na primeira tentativa do exame de admissão o senhor já passou.

Pierre Adri: Já passou. Naquela época todo mundo passava.

Heloise: Todo mundo passava?

Pierre Adri: É, passava. Porque fazia o curso né? Então reprisava o que aprendeu no quarto ano primário. Então fazia a prova baseado naquilo, então fazia a prova, passava e já era matriculado na primeira série. Aí já era diferente. Enquanto que no primário era uma professora, no ginásio eram vários. Cada um dava uma matéria. Matemática, português, francês, história, cada um dava um.

Heloise: Uhum. E aí, você se lembra dos métodos de ensino? O que era diferente do primário?

Pierre Adri: Não Totalmente. É uma trajetória, assim... bem diferente. O primário tinha uma professora que escrevia no quadro. Você estudava... Já o ginásio não. Cada professor ia lá, e explanava e cobrava nas provas né? Tinha oito, nove professores cada ano. Era diferente.

Heloise: Uhum. E quais eram os critérios da avaliação, aprovação... eram só provas orais...

Pierre Adri: Não. Era prova oral e escrita né? Cada professor tinha o seu método. Então quem tirava superior a 7, não fazia prova final. A média era 7 durante o ano.

Heloise: E aí, esses conteúdos que eram estudados, esses que a gente não tem hoje, por exemplo... Frances... Latim o senhor teve?

Pierre Adri: tive.

Heloise: Grego? Conta pra gente...

Pierre Adri: Não, grego não. Só Latim e Frances, a segunda série em diante Ingles.

Heloise: Conta pra gente como eram essas aulas, assim.

Pierre Adri: Não, essas aulas eram descritivas e de exposição... E de escrita no quadro, você copiava e discutia. Chamava o aluno lá na frente, fazia pergunta e ele tinha que responder. Fazia tarefa em casa, no caderno.

Heloise: Não tinham aquelas lâminas de... Aquelas que eles projetavam assim?

Pierre Adri: Não.

Heloise: Era só descritivo mesmo? Porque tem alguns documentos que eles prescrevem toca CDs para as aulas de linguas.

Pierre Adri: Não, não. Não tinha nada disso. Antigamente não tinha isso.

Heloise: E desses anos que conceitos, o que ficou na sua memória para os anos posteriores?

Pierre Adri: Tudo, porque eu aprendi. Apesar de que o estudo não era tão assim, profícuo, quando eu fui fazer o vestibular no Rio de Janeiro, eu tive que fazer cursinho. E lá, eu aprendi bem mais, principalmente de português, análise sintática. Tanto é que eu sou jornalista até hoje, eu escrevo praticamente corretor em função da análise sintática que eu aprendi no cursinho. Ai fizemos o vestibular para a universidade federal, passamos e concluímos o curso de Direito em cinco anos.

Heloise: Então, é que no seu livro, o senhor diz que o colégio Dom Bosco, o ensino secundário ele proporcionava uma distinção. Era um ensino distinto. Então a que o senhor acha que se deve essa distinção?

Pierre Adri: A distinção porque era um colégio padrão primeiro. Era um colégio que tinha mais alunos que os outros. Segundo porque tinha festa, desfiles, jogos. Então, automaticamente você se integrava melhor dentro do colégio. Né? Então o colégio despontava assim, naturalmente.

Heloise: Então, conta um pouco mais desses desfiles, desses jogos.

Pierre Adri: Ah, tinha desfiles...

Heloise: Tinha concursos também de poesias, de escrita?

Pierre Adri: Tinha, de poesia, de casticismo. Fazia o certame que falava né? Ai, tinha desfile. O Colégio Dom Bosco, desfilava dia 26 de agosto e desfilava no dia 7 de setembro. Dia 26 de agosto era um desfile desportivo, e 26 de agosto era um desfile é... Colocado à favor da patria. Então era mais solene. E depois tinha as festas dentro do

Colégio Dom Bosco. Do diretor e do inspetor que mobilizava todos os alunos. Isso aí tá no livro.

Heloise: Uhum... É. Tá no livro também o Cine Santa Helena.

Pierre Adri: Cine Real, que é essa aqui do lado.

Heloise: Cine Real?

Pierre Adri: Que é aqui na Igreja.

Heloise: Mas o senhor fala do Santa Helena também.

Pierre Adri: Santa Helena é da Rua Dom Aquino. Lá era para as condecorações. Lá a gente ganhava medalhas, a medalha de ouro, de prata, de bronze e menção ao rosa para os alunos que se destacavam, honra ao mérito. Então chamava no meio do povo todo lá, e chamava lá na frente e colocava medalha.

Heloise: Para os primeiros da turma?

Pierre Adri: Para os primeiros da turma.

Heloise: O senhor ganhou alguma?

Pierre Adri: Ah, eu tive. Ganhei várias, no primário ganhei vários.

Heloise: No primário?

Pierre Adri: É, no primário.

Heloise: E no secundário?

Pierre Adri: No secundário já não tinha mais, foi abolido. Então a gente passava, cumpria umas férias maiores que os outros que não passavam. Eu fiquei uma vez de segunda época de Inglês.

Heloise: Segunda época era equivalente a recuperação?

Pierre Adri: Ao segundo exame. Quem não atingiu a 7 aí a gente tinha que fazer. Aí eu fiz na segunda série, estudei nas férias fui a segunda prova e passei.

[toca o telefone]

Pierre Adri: Deixa eu atender aqui.

[Pierre fala ao telefone]

Heloise: Tá, e a questão assim, do incentivo a leitura, orientações.

Pierre Adri: Ah, tinha... Os professores de português mandavam ler livros. Aí nos livros didáticos tinha: Aconselhamos a leitura desses livros. Mas a criançada queria brincar mais do que ler. A gente lia uma vez ou outra.

Heloise: Então não era algo muito impositivo?

Pierre Adri: Não, não.

Heloise: Você se lembra como era a escola e a sala de aula, a estrutura do prédio?

Pierre Adri: Era a melhor possível, eu estudei primeiro na parte inicial do Colégio Dom Bosco, porque naquele tempo a gente fazia primeiro ano A, daí passava pro B dentro do primeiro ano, C no segundo. O primário era cinco anos.

Heloise: Uhum. Quatro né?

Pierre Adri: Não, cinco. Primeiro era primeiro ano A, B...

Heloise: Ah, tá. Cinco turmas?

Pierre Adri: É. Primeiro ano B que fazia com o A. Ai o C era o segundo ano. Segundo ano, terceiro e quarto. Cinco anos. Tá? Tinha o primeiro ano C.

Heloise: E no ginásio?

Pierre Adri: Ginásio 4 anos.

Heloise: Uhum, tudo bem. Havia na instituição jornal, revista...

Pierre Adri: Antigamente... tinha poucos jornais naquela época né?

Heloise: Mas para os estudantes do secundário?

Pierre Adri: Não, não. Cada um lia o seu na sua casa. Fazia assinatura, tinha o jornal matogrossense, depois saiu o Correio do Estado. Jornal do Comércio mais tarde, que era dos padres.

Heloise: Mas assim, onde os alunos escreviam pro jornal. Não tinham jornaizinhos estudantis?

Pierre Adri: Não, não. Não tinha nada disso não.

Heloise: E grêmio estudantil.

Pierre Adri: Tinha, tinha. Sempre tinha o grêmio.

Heloise: E como era a participação do grêmio?

Pierre Adri: A participação do grêmio era cultural. Representativo. Tinha uma festa de estudantes representava. Tinha uma viagem, representava. Era assim.

Heloise: Você chegou a participar?

Pierre Adri: Participei.

Heloise: E na sua opinião, qual a diferença do ensino de hoje e do ensino na sua época.

Pierre: Hoje, eu não tenho assim, contato. Eu não sei como é que tá. Hoje deve estar mais moderno do que naquela época. Naquela época cada matéria tinha um livro. Ai você estudava e acrescentava aquilo que o professor dava. Hoje eu não sei como é que é. Hoje tem filme, tem slide, tem um monte de coisa. Antigamente não tinha nada disso.

Heloise: Há alguma informação a mais que o senhor queira acrescentar, que você julga relevante e queira acrescentar sobre o seu ensino secundário?

Pierre Adri: O ensino secundário, principalmente no colégio Dom Bosco era um colégio sério. Então não podia faltar aula, tinha que cumprir. Tinha o ensino religioso, todo dia tinha que ir na igreja fazer a aula de catecismo. Na época, primeiro tinha a oração, depois que ia para a aula. Domingo o pessoal ia muito no colégio para ver os jogos e a seleção do colégio jogar, era muito importante. Assim, tinha integração. Porque não tinha televisão. Não tinha nada naquele tempo. Depois surgiu o rádio. Campo Grande não tinha luz, era esporádico.

Heloise: O senhor fala bastante do futebol no seu livro né? [risos] E quando que o Senhor começou a escrever? Quando que o senhor despertou o interesse?

Pierre Adri: A primeira reportagem minha foi uma excursão do colégio Dom Bosco para Bela Vista. Eu tinha 17 anos. Ai eu fiz sobre o colégio Dom Bosco, futebol de campo e futebol de salão. Ai eu fiz a reportagem e entreguei no jornal do Comércio e eles publicaram. Ai depois, que eu me formei eu fui convidado pra ser radialista, falar sobre a arbitragem do campeonato municipal. Isso em 71. E lá surgiu a chance de eu escrever nos jornais. Ai eu escrevia no Jornal, O Diário da Serra. A luta MatoGrossense. Depois o jornal da Manhã. Em todos os jornais quase. Menos no Correio do Estado. Hoje eu escrevo toda segunda feira no jornal Estado. Não sei se você já viu, talvez seja essa a razão... E tem a revista destaque que você vai levar... A 34 anos que ela é nossa aqui.

Heloise: Ah, que legal. E você considera que o colégio, ele te preparou bem para essa trajetória de jornalista, de escrita?

Pierre Adri: Não, sempre...

Heloise: Ou não teve muita influência?

Pierre Adri: Muita influência não. Porque eu aprendi realmente Português, foi pra fazer... No cursinho para entrar no vestibular. Ai eu... Porque antes eu fazia assim, literatura e tal, não tinha constância pra você sair sabendo, você passava, mas não sabia 100%. Era difícil.

[toca o telefone]

Heloise: Quer atender?

Pierre Adri: Não. Ele que atende.

Heloise: Houve outros amigos seus, colegas que cursaram o ensino secundário também e...

Pierre Adri: Vários.

Heloise: e seguiram essa carreira também?

Pierre Adri: De advogado?

Heloise: De escritor.

Pierre Adri: Não. Eu conheço vários médicos, advogados. Inclusive chegou um agora de São Paulo. Eu encontrei com ele ontem, tem muitos anos. Tem aquela foto no livro, do futebol, do pessoal todo. Uns morreram já.

Heloise: E quais os desafios enfrentados na sua trajetória como escritor.

Pierre Adri: Eu nunca tive desafio. Eu sempre fui muito assim, bastante intensivo. Tanto é que eu comecei a escrever sobre esporte e logo, logo eu passei pro jornal da manhã. Eu escrevia numa coluna numa página diária que saía todo dia. E depois dessa pagina, me credenciou pra ser o diretor do jornal. Tinha vinte e poucos funcionários, o diretor um dia ficou babado lá, e o pessoal falou "Você tem que ser o nosso diretor". Ai eu tinha uma advocacia muito promissora, eu viajava o estado naquela época. E tava bem naquela época, mas eu tive que largar. Porque o jornal começa um, no outro dia acaba o jornal e já tem que começar outro. Então me tomava 24horas. Então eu passei efetivamente a ser jornalista.

Heloise: Ah, tá. Ai entre um e outro, o senhor optou pelo jornalismo.

Pierre Adri: Isso a partir de 78 né? Até 84 fui diretor geral. Mas depois continuei escrevendo, tendo colunas no jornal.

Heloise: Principalmente sobre esporte. Mas fora esporte que outros temas?

Pierre Adri: Ah, política, turismo, assuntos gerais. Tudo eu escrevia.

Heloise: Ah, a teologia, quando que ela surgiu? O interesse.

Pierre Adri: Ah, o seguinte. A teologia foi só depois de velho. Eu passava em frente uma faculdade e olhava, e foi mais pela curiosidade e conhecimento. Ai eu entrei lá e passei também, nunca faltei uma aula. Fiz três anos completos de teologia, considerado um aluno exemplar da Fathel, faculdade teológica. E tirei o curso, mas eu não sou pastor nem nada não. O conhecimento é pra mim, interno.

Heloise: Uhum, o senhor pretende fazer outros cursos para conhecimento interno?

Pierre Adri: Não, não. A minha universidade da vida ela...

[telefone]

Pierre: Só um minutinho.

Heloise: uhum.

Pierre Adri: Pronto.

Heloise: e por último...

Pierre Adri: Não, não. Sobre o que eu tava falando?

Heloise: Sobre o curso de teologia?

Pierre Adri: sobre o que você queria que eu falasse?

Heloise: Ah, tá... A universidade da vida?

Pierre Adri: Ah! Porque eu como jornalista, como esportista de rádio, jornal, revista, televisão... Eu conheci 56 países do mundo. Alguns deles com mais de 10 vezes. Então isso me deu assim, um conhecimento muito bom para a gente enfrentar os desafios que vem pela frente.

Heloise: E conhecendo tantos lugares, passando pelo Rio de Janeiro, porque o senhor optou por permanecer aqui?

Pierre Adri: Porque os meus pais era idosos, já falecidos. E eu vim pra minha terra, pra trabalhar na minha terra natal que e campo grande.

Heloise: Uhum, certo. E tem mais alguma coisa que o senhor gostaria de acrescentar sobre sua carreira como escritor?

Pierre Adri: Não. Eu posso crescer para você que eu sou um vitorioso na vida. Eu não tenho recalque e tal. O pessoal me chama. Eu nunca deixei de atender ninguém que veio aqui. Eu não procuro ninguém, mas todo mundo que vem aqui eu atendo.

Heloise: Ah, sim. Vem bastante gente?

Pierre Adri: Vem, vem. A faculdade de turismo o pessoal. Ai quando a revista completou vinte anos veio quase que uma classe de estudantes aqui, pra saber como que mantinha a revista. Ai eu expliquei pra eles que ali era pago, que aquilo ali era pego. Hoje eu tenho 34. A revista passou para o trigésimo quinto ano de circulação. E a gente ta aí. Outro dia dei uma palestra na academia sul matogrossense de letras, e falei lá durante quarenta minutos sobre a imprensa no mato grosso do sul. Uma vez fui também na rádio da sua faculdade lá. Na federal né?

Heloise: Isso.

Pierre Adri: Tem uma rádio lá interna, não tem?

Heloise: Tem, tem.

Pierre Adri: Eles me entrevistaram lá. Só que eles fizeram a pergunta lá e ficaram quietos. Me deixaram falando sozinho quase uma hora.

Heloise: O senhor queria interação.

Pierre Adri: É. Eu fiquei falando, eles não especulavam nada. Eu continuei falando.

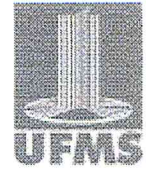
Heloise: hum... entendi. E... nada mais a acrescentar?

Pierre Adri: Não. O que você quiser perguntar, pergunta.

Heloise: Não. Por enquanto é só. Ai eu vou transcrever e trazer pra você dar uma lida, e se quiser acrescentar. Ai se surgir mais uma questão que eu não tenha me atentado agora. Tudo bem?

Pierre Adri: Estamos às ordens.

Heloise: Tá, obrigada.



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da seguinte pesquisa:

Título do projeto de pesquisa:

ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELLECTUAIS NO SUL DO MATO GROSSO (1931-1961)

Objetivo da pesquisa

Esta pesquisa trata da compreensão das práticas sociais, culturais e escolares do ensino secundário no sul do antigo Mato Grosso. O objetivo geral compreender como agentes intelectuais representam nas memórias a formação no ensino secundário em suas trajetórias, isto posto, no sul do Mato Grosso no período de 1931 a 1961. Ao findar da pesquisa esperamos contribuir com a história regional da educação, a partir de uma análise sociológica do processo educacional de formação de agentes intelectuais, estabelecendo um diálogo teórico-metodológico entre história e memória. Esperamos identificar a partir das fontes, os meios pelos quais essa legitimação cultural e social foi conferida a esse grupo, no período compreendido pela pesquisa.

Sobre os riscos: Essa pesquisa não oferece riscos. A aplicação do questionário será feita se desejarem. A pesquisa será realizada com escritores memorialistas da região, que tiveram atuação no período compreendido pela pesquisa. Aos que desejarem a entrevista será realizada, em data e horário pré-agendados pelos participantes. As entrevistas serão marcadas nos locais e horários agendados previamente conforme a disponibilidade e conveniência dos mesmos. É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa e serão destinados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Benefícios: Esperamos que essa pesquisa fomente novos estudos sobre o ensino secundário da região, além de levantar outras questões de investigação na área aqui abordada, contribuindo para a ampliação dessa temática nas investigações desenvolvidas em pesquisas que percorrem o trânsito entre Sociologia e História da Educação.



Ao autorizar a sua participação, você estará contribuindo para ampliar o conhecimento sobre o ensino secundário sul-mato-grossense, e tem garantidos os seguintes direitos:

1. Receber respostas às suas perguntas, esclarecimentos de quaisquer dúvidas sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à aplicação do questionário.
2. A liberdade de retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejar.
3. A segurança de que não haverá divulgação dos nomes dos participantes na pesquisa, em nenhum momento, e que será mantido o caráter confidencial da informação.

A sua colaboração autorizando a aplicação do questionário é muito importante. Se tiver alguma pergunta a fazer antes de decidir, sinta-se à vontade para fazê-la, pois, não será prejudicado, caso sua vontade seja de não colaborar.

Solicitamos, ainda, sua autorização para a divulgação dos resultados para fins didáticos, de pesquisa e publicação em revistas científicas sem a identificação do seu nome.

Se concordar em participar do estudo, pedimos que assine este documento, em duas vias, sendo uma delas de sua propriedade, afirmando que entendeu as informações aqui contidas e que está de acordo. Esperando contar com seu apoio, desde já agradecemos.

Caso você tenha alguma dúvida e/ou denúncia sobre sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética da UFMS, por meio do telefone (67) 3345-7187.

Nome: JOSÉ CORRÊA BARBOSA

Telefone: (67) 999815603

Data: 04. Dezembro de 2016

Assinatura :

Assinatura da pesquisadora:

Heloise Vargas de Andrade .

Heloise Vargas de Andrade – (67) 9114-9769

ENTREVISTA COM JOSE CORREA BARBOSA

04 DE DEZEMBRO DE 2016

-Aqui o senhor coloca o seu nome... Ai aqui. Hoje é dia 04 de dezembro. Espera ai, deixa eu ver. Aqui! [...] Mas mesmo tirando as disciplinas de Sociologia e Filosofia o senhor concorda com a reforma?

- José Barbosa: Eu não estou de acordo que tire as disciplinas, mas esse direcionamento das disciplinas. Porque eu fiz isso no meu tempo de estudante, to falando do científico. Porque aqui não tinha isso, aqui no Mato Grosso, na época era Mato Grosso né? E eu fiz o científico em São Paulo, que depois virou segundo grau né? Que eu acho isso outro besteiro, ainda estava comentando isso hoje. Essa mania dessa gente, das pessoas passarem pela educação nesse país. Os jovens que vêm entrando modificou o nome para a mesma coisa. Eu acho o seguinte, você faz um método novo diferente do antigo e por esse motivo você tem o direito de mudar. Mas tá mudando para pior em todos os aspectos da formação educacional. A educação para mim nesse país está regredindo em vez de ta melhorando. E eu quando fui fazer a escola de segundo grau, eu queria fazer Medicina. Então eu não fiz por exemplo, Matemática.. Eu não fiz, como chama?

- Trigonometria? Álgebra?

- José Barbosa: Não. Álgebra e Trigonometria eu fiz. A outra. Aí, uma de desenho, como é que chama? A parte mais difícil da Matemática.

- Geometria!

- José Barbosa: Geometria, acho que era Geometria. Eu não aprendi, eu não tive. Em compensação para esses que iam fazer Engenharia, curso de Desenho e Engenharia não tinham Biologia, e nós tínhamos Biologia. Tinha Física, Química, Matemática, eu tinha Biologia, e eles tinham Desenho. Então, isso eu achei que foi oportuno. Porque você perde tempo... Agora a lógica é outra a sistemática é muito diferente. Eu até concordo que está mais fácil a coisa, mas você imagina. No meu tempo, eu fiz vestibular na USP em São Paulo tinha 90 vagas, nós éramos três mil participantes.

- bem concorrido.

- José Barbosa: Um grão de areia no deserto. Em Florianópolis onde eu fiz residência só tinha 28 vagas, nós éramos 300 participantes, por sinal uma bela universidade. Então. Mas eu observo o seguinte... Eu não sei, você vai fazer as perguntas talvez eu esteja até respondendo alguma delas. Não sei se vale a pena, talvez fosse melhor até você fazer as perguntas, e depois eu posso até complementar, por assim dizer.

- É pode ser. A primeira pergunta é: Em que ano o senhor fez o secundário aqui. Que foi o ginásio.

- José Barbosa: 52 a 55. Cinquenta e dois, três, quatro, cinco. É. 52 a 55. E o primário que é de 5 anos.

- No Instituto São José?

- José Barbosa: Eu fiz em dois anos porque era permitido. Era uma opção do colégio. Eu fui estudar o primeiro ano primário com 13 anos de idade. Eu morava na fazenda, eu nunca tinha vindo em Campo Grande, não sabia de nada. Eu entrei no primeiro ano eu era o mais grande da turma. E lá eu cheguei dia primeiro de março. Primeiro de março a 22 de abril. Eu lembro bem as datas. Até dia 22 eu fiquei no primeiro ano. Ai no primeiro ano o que acontece, oito, nove, dez anos de idade no máximo os meninos. E eu lá grandão no fundo da sala.

- Mas aí o senhor fez alguma prova pra passar?

- José Barbosa: Não. Minha mãe tinha me alfabetizado na fazenda. Eu sabia muito mal ler.

- Então o senhor já tinha tido um contato.

- José Barbosa: Eu sabia somar e diminuir. Só, mais nada. Então quando eu cheguei no primeiro de março eu já tava alfabetizado e passei para o segundo ano em 22 de abril. Em julho no meio do ano tinha uma prova, todos os cursos tinham prova em julho. Quem passasse em primeiro lugar nessa prova passava de ano. E eu passei em primeiro lugar, e eu entrei em 22 de abril. Maio e junho. Eu já tinha perdido matéria, mas na prova eu passei em primeiro lugar. AI eu passei pro terceiro ano. E no final do ano consegui ainda passar com 5.4. Porque a média era 5. Eu fiz o primeiro, segundo e terceiro ano em um ano.

- Aí o senhor ficava em regime de internato?

- José Barbosa: Sim.

- Tanto no São José quanto no Dom Bosco?

- José Barbosa: Em São Paulo também.

- Eu queria que o senhor contasse assim, tudo o que o senhor se lembra em relação a etapa exame de admissão. Como foi a preparo, se fez aula.

- José Barbosa: Fiz. Primeiro que o estudo no Colégio São José, ele era muito puxado. E eu fiz o segundo ano, já no quarto ano né? Mas em julho eu passei em primeiro lugar, ai eu fui aprovado. Fui pro quinto. E aí eu fui fazer o pré-admissão do Dom Bosco.

- E ai você fez o curso?

- **José Barbosa:** Não. Eu fiz o exame.

- **Porque também tinha o curso preparatório de admissão.**

- **José Barbosa:** Não, eu não fiz o curso de admissão no Dom Bosco. O curso de admissão eu fiz no colégio. E aí eu fiz só a prova do Dom Bosco, com os alunos do colégio e os alunos de fora do colégio. E nessa prova eu passei, eu passei com 8.5.

- **E como foi a prova?**

- **José Barbosa:** Eu achei bom porque eu tinha uma base muito boa do colégio. Então eu não achei... Tanto que eu fui com uma nota muito boa. Eram mais de 300 alunos. No primeiro ano do ginásio, nós éramos 3 turmas de 80 alunos. Nós éramos 240 alunos só de primeiro ano.

- **Oitenta alunos?**

- **José Barbosa:** E a minha turma era a turma da pesada. A pior turma que tinha no colégio era a minha.

- **Por quê?**

- **José Barbosa:** Mau elemento mesmo, bagunceiro, terrível, não respeitava professor. Ai no segundo ano, já ficou só duas turmas. Porque a metade não passou. Os que passaram... Diminuiu, a outra metade formou duas turmas só. Ai passou as duas turmas pro segundo ano, mas a minha turma continuou sendo a mais bagunçada. Porque muitos daqueles que passaram pro segundo ano era bagunceiro, e aí bagunceiros das outras turmas também vieram e aí continuou a mesma coisa. No segundo, ginásio, terceiro, ginásio, quarto ginásio, no científico a nossa turma era marcada. Era difícil pro professor dar aula. No terceiro ano... No segundo ano a mesma coisa, a metade não passou.

- **Ia diminuindo.**

- **José Barbosa:** No terceiro ano era uma turma só. Uma turma maior. Então quanto maior era a turma maior era a bagunça. E nós tínhamos um professor, novo, um professor de Matemática chamado Luis Cavalon. Esse professor era muito bravo, mas era um excelente professor. De Matemática. Ele era rigorosíssimo. E aí falaram pra ele “Rapaz você se prepara, porque o terceiro ano não é fácil. É um jogando papelzinho no outro, na mesa, no professor. Chacrinha no fundo da sala e tal, conversa, risada” Mas não teve dúvida, primeiro dia de aula, ele entrou na sala com o cabelo assim partido pro lado... Ele entrou, não olhou pra ninguém. Quando ele entrou a sala tava em ebulição. Não tinha professor ainda, tava todo mundo subindo na cadeira. Ele entrou, se colocou atrás da mesa de pé desabotoou o sinto e shelépt (onomatopeia do vácuo causado pelo sinto no ar), puxou o cinto, dobrou o cinto e PÁA! O primeiro que abriu a boca eu vou dar de cinta. O ano inteiro, ele entra na sala e ninguém dava um pio. Interessante né? Nunca bateu em ninguém. Mas ele entrava na sala era todo mundo quieto.

- Ninguém nem ousava?

- **José Barbosa:** Ninguém. Com os outros professores não, mas com ele era silêncio. Uma pessoa interessante assim no curso. Mas, eu não sei o que você queria saber...

- Tá ótimo, tudo o que o senhor for lembrando eu aproveito.

-**José Barbosa:** Então, agora eu to escrevendo a minha autobiografia.

-Ah, sim. O senhor me falou. Quando é que sai?

- **José Barbosa:** Ah, vai demorar. Pelo menos... No mínimo, de dois a três anos. Então nela tem acontecimento de toda minha vida. Eu tenho 80 anos. De toda a minha vida tem acontecimento. Por exemplo, ontem eu fiz aqui uma despedida do posto de saúde que eu tava trabalhando. Eu vou até dia 15 de dezembro, depois não vou. Eu gerencio uma equipe do programa da saúde de família rural. Então eu pertencia uma equipe, e ontem eu fiz essa despedida dessa equipe. Coisa inédita, aqui ninguém faz isso, eu nunca vi ninguém fazer isso. Então eu vou sair do posto e to fazendo uma despedida dos colegas de trabalho. Nunca vi. Você vai ver ali também, depois eu vou te mostrar você não conhece. O Horto Florestal que eu estou fazendo aqui, eu vou mostrar pra você. São criatividade minhas. Eu sou extremamente criativo. Eu não gosto muito de imitar não, eu gosto de criar. Então, nessa minha despedida não fugiu a regra. Todas as minhas marcas quando eu saio ou inauguro, eu filmo e fotografo. Tenho tudo guardado, todas as marcas de por onde eu passei. Todos os livros que eu lancei eles são filmados. Eles são filmados, gravados e autografados. O material da minha pesquisa da minha vida ta tudo certinho é só montar.

- Da época do colégio o senhor tem alguma coisa?

- **José Barbosa:** Tenho. Ai foi... Primeiro eu sempre, fui do primeiro ao quarto ginásio, ou era o primeiro, ou era o segundo ou era o terceiro aluno da classe. Sempre estudei bastante.

- É importante, inclusive tem uma pergunta sobre premiação. Tinha premiação pro primeiro, segundo terceiro aluno?

- **José Barbosa:** tinha.

- Como que era essa premiação?

- **José Barbosa:** Era medalha, medalha. Medalha de ouro prata e bronze. Primeiro ouro, segundo prata, terceiro bronze. Ai no final do ano tinha os homenageados, os três primeiros.

-E aí onde que era feito essa cerimônia?

- **José Barbosa:** Era uma ocasião solene no teatro Dom Bosco com todos os alunos, com todos os internos.

- **Eu queria que o senhor falasse um pouco das disciplinas, quais o senhor não gostava, quais o senhor se identificava mais.**

- **José Barbosa:** Assim, é mais fácil dizer para você quais eu não gostava. Eu gostava de todas. Mas eu nunca gostei de Física. Foi a disciplina que eu passei 3 anos fazendo vestibular pra medicina, e olha que eu era um dos melhores alunos do curso, tirava sempre primeiro e segundo lugar, sempre fui. Mas eu sempre era reprovado em Física. E eu passei em décimo lugar no ano que eu entrei e eu tirei 4.0 de nota de Física.

- **Então o senhor foi muito bem nas outras pra compensar (risos)**

- **José Barbosa:** É. Eu adorava Biologia, eu adorava Química. Eu sempre fui bom aluno de Português. A única matéria da USP em que eu não fui reprovado foi Português [...] Eu nunca fui reprovado em Português. Eu sempre fui um aluno exemplar de Português no Ginásio. Só tirava 9 e 10.

- **E quais eram os métodos dos professores? Era só exposição oral? Tinha trabalho em grupo?**

- **José Barbosa:** Não, não tinha. Era exposição oral. Não tinha trabalho em grupo, a gente tinha a aulas que não é como se faz hoje. Não sei se ainda está. Porque eu me lembro que uma época eu me lembro que eu acompanhei o estudo, não sei se é das minhas filhas, que chegavam em casa e eu perguntava:

- *Vocês tiveram aula do que hoje?*

- *Ah, o professor mandou fazer um trabalho.*

- *Quem deu a aula?*

- *Não soube falar o nome da professora.*

- *O que ela falou?*

- *Ela não falou nada, ela mandou a gente pesquisar.*

Eu achei aquilo o cúmulo, um absurdo. Você tem que dar pelo menos o básico para o aluno.

- **Um ponta pé, né?**

- **José Barbosa:** Lógico. Por quê? É um tema de Português ou de Biologia... Ciências exatas é mais fácil. Essas matérias que você precisa pesquisar com mais dificuldades, que não são exatas, porque se for exata todos os autores falam a mesma linguagem. Se não for ciências exatas tem autores que interpretam diferente. Qual é a teoria que o professor gosta? Porque as vezes eu respondia um questão, por exemplo, que o professor não concordava, falava que tava errado. Eu falava: “Não concordo!”. E ele: “Você quer discutir comigo que sou seu professor?” Eu falava: “Quero, essa minha resposta não é baseado naquilo que eu penso ou eu acho. Eu me baseei numa pesquisa, na pesquisa do professo Fulano de Tal, famoso, você conhece esse livro?” Melhorou,

mas você ainda bate com o professor... Eu acho assim, por exemplo, eu sou um grande crítico da educação e da saúde desse país. Eu faço um trabalho de rádio aqui baseado na crítica, crítica construtiva. Tenho artigos escrito, vou escrever um livro sobre os minhas palestras no programa de rádio.

- Aqui em Rochedo o programa de rádio?

- José Barbosa: É. Eu falo tudo, temas diversos. Mais prioridade para a área de Medicina né? Mas eu falo sobre política, educação, saúde.

- Todo dia?

- José Barbosa: Não. Toda sexta durante uma hora. Das 8 as 9 da manhã. E agora em janeiro, eu quero fazer um programa, uma sexta feira do mês, quero fazer um programa musical, cultural. Coisa inédita, criativa, criação minha. A minha ideia é o seguinte, pegar... Chamamé. Um ritmo, chamamé. Um ritmo brasileiro, de musica brasileira. Hoje nós vamos falar sobre o Chamamé. Qual a origem? Onde ele foi criado? O chamamé é argentino, onde na Argentina surgiu o chamamé? Qual a influência do Chamamé sobre o Rio Grande do Sul? E qual é a influencia do chamamé para a população brasileira? Qual a importância do chamamé no folclore brasileiro. Aí sim, depois dessa definição, depois de toda a história ai eu toco 3 chamamés de estados diferentes. Tem o chamamé tocado por compositores gaúchos. Tem chamamé tocado por paraguaios, tem chamamé tocado por argentinos, e chamamé tocado por matogrossenses. Um programa cultural, uma forma de melhorar a cidadania do povo brasileiro. Porque uma cidade como Rochedo, o povo aqui é totalmente analfabeto de quase tudo. Como diz aquele ditado “Quem tem olho em terra de cego é rei”. Então é muito fácil pra mim poder entrosar. E aqui é muito difícil, tem um pessoal que parece que tem medo da sombra. Então os que podem melhorar o conhecimento da população, que são as autoridades do município, eles acham que eu sei demais e posso fazer sombra nos professores do município e nos médicos do município, eles não me dão palestra, não me deixam falar. Eu fiz uma fala num colégio agora, pros meninos e pras meninas, num colégio municipal. Um numa semana e outro na outra semana. Um semana passada e outro nessa semana. Então, são coisas que vão melhorar a cultura. Mas, então, eu fiquei muito chateado, voltando lá aquela história que eu tava te contando. O teste eu fiz com uma filha minha. E eu falei pra ela... Acho que tava até no curso superior, falei: “Vamos ver como está sua formação escolar. Fala pro pai: “Qual é a capital do Maranhão?”

- São Luís.

- José Barbosa: Ela não soube responder. Se você perguntar numa escola, qual é a capital do Maranhão, eles não sabem responder. Por isso eu critico a educação. Tão querendo... Tão praticando uma base curricular na educação de hoje nesse país, que eu não sei o que é que eles estão ensinando pra meninada. Sabe? Porque se você for ver evolução educativa, comportamental, não acha isso escolas. Que nem essa palestra que eu dei agora. O questionamento que os meninos fizeram pra mim, você vê, não tem formação. Tem professor de Biologia, de Ciências, de Matemática, de História, de

Geografia. A meninada, eu não sei o que tão estudando. Tão pegando um livro pra pesquisar, vai pesquisar como? Você pega a internet pra pesquisar e tudo o que você quer tem na internet. Mas espera aí, você tem que ver que eu, por exemplo, quando estudei primário eu estudei Francês no primário.

- **Tem pergunta sobre isso também. No seu secundário o senhor teve Francês, Latim?**

- **José Barbosa:** Tinha Latim no primeiro ano, tinha Latim. No segundo ano tinha Francês e Inglês, no terceiro também. E no quarto tinha Inglês, finalizando com Inglês.

- **O senhor não chegou a ter Grego?**

- **José Barbosa:** Não. Não tinha no secundário.

- **Geralmente era só pro pessoal que fazia o Clássico.**

- **José Barbosa:** Não. Tinha também no Científico.

- **No Científico o senhor teve?**

- **José Barbosa:** Não. Eu não tive aqui, eu não fiz aqui. Lá onde eu fiz, mas não tinha grego não. Era três línguas. Português, Francês, e Inglês.

- **E Latim!**

- **José Barbosa:** Não. Latim só no primeiro Ginásio.

- **Só no primeiro Ginásio.**

- **José Barbosa:** Ainda mais que o colégio era de padre e a missa era rezada em Latim.

- **E essas disciplinas, o senhor gostava? Acha que era importante.**

- **José Barbosa:** Adorava. Adorava História. Nunca tirei nota menos de 10 em História e Geografia. Eu sabia, me era ensinado. Quando eu terminei o ginásio eu sabia o nome de todos os países do mundo, o nome de todas as capitais desses países, e de todas as montanhas e rios. De todos esses países do mundo. Inclusive o Brasil. Hoje, ninguém sabe nada. Não sabe a capital dos estados brasileiros.

- **Então era um ensino, assim, voltado para a memorização?**

- **José Barbosa:** Sim.

- **Tinha muito exercícios de memorizar.**

- **José Barbosa:** Sim, porque você tinha muitas provas né? Não tinha prova Bimestral ou mensal. Tinha professor que dava toda aula. Era melhor porque você memorizava mais. Hoje pode ser que tenha assim, mais imagem para guardar as coisas. Mas mesmo assim, acho que deixa muito a desejar o ensino. Eu não sei a que ponto vai chegar. E se

você observar, você as notas baixas do ENEM. Quem tira nota alta no ENEM em colégio público? Porque colégio particular não vale.

- No colégio público quem tira nota alta é o povo do colégio militar.

- José Barbosa: É, talvez. Em colégio público quem tira nota alta é porque é bom aluno. Colégio particular não, é quem o pai e a mãe é rico. O pai tem dinheiro, o aluno passa. Até no ensino básico. Uai, a UNIDERP é a prova disso. Quando a Letícia fez a prova de Veterinária, o vestibular da UNIDERP, questionaram pra ela, qual a profissão que o pai tinha? Quanto ganhava por mês? Qual era a renda da família? Uai, qual a finalidade de uma pergunta dessa? Pra ver se o pai pode pagar o colégio? Em colégio público não tem essa frescura. Passou quem estudou. Soube, passa. Quem não estudou, fica. Naquele tempo tinha uma coisa que hoje parece ser meio diferente. No final dos meus estudos, antes da faculdade tinha modificado um pouco. Mas naquele tempo era o seguinte, não passou, ficou. Não tinha aquele negócio de segunda época. Você fez a prova. Não passou? Vai repetir. Não tinha recuperação.

- Mas tinha exame de segunda época?

- José Barbosa: Não. Não tinha. Ou você passava ou não passava. Depois passou a existir a segunda época, depois passou a existir, como é o nome? Dependência que chama.

- Mas dependência é só na faculdade.

- José Barbosa: Então. É isso. E outra coisa, o professor era obrigado a fazer curso de recuperação no colégio. Que eu acho que já era uma forma... Uma forma errada de fazer educação. Porque, como que você faz um curso, semestral ai você faz uma prova anual e não passa? É porque esse aluno foi mal aluno o ano inteiro. Porque eu acho que a nota tinha que ser assim. O que vale não é a nota da prova, o que tinha que valer para mim é todo o currículo do ano letivo. Porque o aluno as vezes dá um azar numa prova e ele vai mal. Mas de repente ele foi bom em outras provas. Então no final do ano ele vai mal numa prova, mas olha o currículo dele.

- O histórico né?

- José Barbosa: O histórico. Os alunos que ficam de segunda época, você pode olhar, ele sempre foi péssimo, não estudou. E hoje tá muito frequente isso. Isso aqui, ó (apontando para o celular), isso é a pior coisa que tá. Parece que é uma evolução, mas pra mim é uma evolução que não tá estragando só a educação não. Tá estragando tudo.

- As crianças não brincam mais na rua né?

- José Barbosa: Não, acabou. Não existe mais família. Não existe mais, como se diz, interesse criativo. O negócio é fofoca, é ver novela, é discutir... As novelas dão péssimos exemplos. A Globo tem novelas ai que oito e meia da noite só falta ter sexo explícito, e ninguém faz nada. Tem tanta coisa que se critica nesse país, que parece que

não tem valor as coisas que devem ser criticadas. “É a liberdade de imprensa”. Mas o que é liberdade de imprensa? Onde ficam os valores a cidadania do brasileiro.

Outra coisa, eu tenho uma sobrinha nossa que tem dois aninhos pra três tá no prezinho, na casa nossa, e na família da Antônia ninguém fala palavrão, mas ela começou. Chega em casa e fala “filho da puta”, ela nem sabe o significado dessa palavra.

Eu sou professora, meus alunos tem três anos, é na periferia lá em campo grande. E eles falam palavrão.

José Barbosa: Porque ouve em casa, o pai e a mãe fala em casa.

E eu comecei a perceber que até os que não falavam, começaram a falar.

José Barbosa: É lógico. Primeiro porque eles não tem noção do significado das palavras.

Heloise: E eu já tentei explicar pra eles. Você sabe o que significa essa palavra? Filho da Puta é um nome muito feio. Significa que é uma mulher que não presta. A mãe de vocês é isso? Porque a minha também não é você não pode sair falando isso pro seu colega.

José Barbosa: No meu tempo, eu estudava e eu achava assim, a valorização do estudo, era um estudo expositivo mas... Eu não sei, naquela época era difícil você ter um professor ruim. Os professores eram bons. Só que era o tal negócio né? Eu terminei o ginásio, no primeiro, segundo e terceiro lugar. Depois fui pra São Paulo. Eu briguei com um padre. Um padreco.

Você brigou com um padre aqui no Dom Bosco?

José Barbosa: Sim. Porque lá era o seguinte, era um regime militar. Eu era interno, dentro do dormitório era proibido falar, não eram permitido você falar com o outro colega dentro do dormitório, ou na cama, no banheiro, no corredor, enquanto tivesse tomando banho.

E tinha o horário certinho de dormir, de comer, de tomar banho?

José Barbosa: tudo. Era um regime militar, ai todos os dias depois do almoço. Isso eu tava no quarto ginásio. E eu só não fui expulso porque eu era um excelente aluno. Só por isso que não me expulsaram. Alíás, eu expulsei os padres, em consequência disso eu falei pro meu pai: Você quer que eu estude? Então me arrume um internato que não seja de padre, se não eu vou voltar pra fazenda. E aqui não tinha. Ai eu fui lá fazer o científico em São Paulo até por causa disso. E todo dia depois do almoço tinha o futebol que a gente jogava. Então tinha um colega nosso, e nós éramos os últimos da fila, porque éramos os maiores, andávamos tudo em fila. Todo mundo sabia o seu lugar na fila. Ai um cara olhou pra mim, um baixinho e disse: “Você não tem uma meia de futebol para me emprestar?” E sai da fila, fui lá no meu armário mudo, abri a porta e fui pegar a meia, quando eu to pegando a meia eu sinto aquele maozão que me pegou aqui

pelo braço e me levantou. E era um padreco forte, um baita de um homem forte. E aí, ele virou pra mim. Ele usava uns óculos garrafais desse tamanho, virou pra mim e disse: “Você não sabe que não pode falar no dormitório?” Eu falei assim: “ Eu não falei no dormitório”. “Você vai querer teimar comigo?” E veio pra cima, quis me bater. Porque eu nunca fui de bater boca com ninguém, eu fui sempre de ação. Se alguém me xingava eu dava logo um soco. Ele veio pra cima e eu enfiei a mão assim: “pá!”, na cara dele e o óculos voou longe, ele veio caçando pra me pegar e eu ia empurrando.

Isso o senhor tinha quantos anos?

José Barbosa: Eu tinha 18 anos se eu não me engano, e aí pronto, me mandaram ficar de castigo. Ai meu pai chegou, tava no final do ano já. Meu pai chegou e falei: “Me põe em outro colégio que eu não vou estudar aqui em campo grande não. Não quero mais saber de padre não”. Mas eu achava assim, os professores muito bons, e eu achava que eu tava saindo preparadíssimo para fazer o científico em São Paulo. E em São Paulo que era um colégio leigo, era uma irmadade de italianos, eram três irmãos e uma irmã.

Como era o nome lá?

José Barbosa: Colégio Paz Leme. Era na Esquina da Augusta na Paulista, onde é o banco Safra, lugar bom. Ai lá só tinha um castigo, que era nota vermelha. Porque lá era assim você estudava a semana inteira. Durante a semana, você almoçava 11 horas acabava o almoço e você podia sair pra rua. Tomava um cafezinho, fazia um passeio. Quinze pra uma você tinha que entrar. Toda a semana era assim, no sábado você acabava a aula as 11 horas e você podia sair para fora do colégio e voltava na segunda feira o portão fechava as 7 e meia da manha. Se você não voltasse até as 7 e meia você ficava de fora e aí o negocio ficava complicado. Então quando você tirava uma nota vermelha você não saia o sábado e domingo. Então o que aconteceu, primeiro mês. Mês de março. Eu tinha 10 matérias, eu tirei 6 notas vermelhas, seis notas abaixo de 4. Eu fiquei abarrotado. Porque o professor falava coisa que tinha que ter visto no ginásio. E eu não sabia nada daquilo. Eu lembro que só de Português e de Desenho se eu não me engano que eu tive nota boa, o resto tudo Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia, Línguas vermelho. Chegou o segundo mês, abril, eu tirei cinco notas vermelhas. Então eu não saia, no mês de março e abril eu não sai pra rua. A não ser fim de semana, acho que fim de semana saia, até houve um lance, que eu vou contar isso na minha história, o meu pai me mandava uma mesada de 50 cruzeiros na época por mês. Meu pai cortou minha mesada, escreveu uma carta pra mim e uma carta pro diretor, pro diretor me suspender das regalias que eu tinha no colégio, que ele sabia que eu tinha e que não era pra me dar dinheiro que ele não ia mandar a mesada. Ele mandava a mesada pro diretor e o diretor me dava a mesada no final do mês. Pra você ver a mentalidade das pessoas. E ele me mandou uma carta desaforada, se eu tava pensando que ele tava nadando no dinheiro, porque o meu pai era pobre. Ele trabalhava feito um louco pra sustentar meu colégio.

E ele continuava na fazenda?

José Barbosa: Ele continuava na fazenda, ele era dono mas não tinha dinheiro não. Naquele tempo não se vendia gado, gado não valia nada, terra não valia nada. Vendia queijo, requeijão, rapadura, arroz, feijão. Gado e terra não valia nada. Bom, ele sabia que eu trabalhava duro pra eu estudar, porque ele queria que eu me formasse, queria que eu fosse médico. Mas ele queria me dar um castigo, e eu vi que aquela atitude dele era uma atitude totalmente injusta. Ai o diretor mandou me chamar, e disse: “Olha, recebi uma carta do seu pai que era pra eu te punir. Mas, eu não vou fazer isso. Quero saber o que está acontecendo, mês passado você teve seis notas vermelhas, esse mês você teve cinco notas vermelhas. Você não tá estudando? O que ta acontecendo com você? Você é interno, não faz outra coisa além de estudar aqui.” Eu disse: “Professor, eu vou ser bem sincero com você, estou sem base. Eu fiz o ginásio em Campo Grande muito fraco, e o ensino de vocês aqui é muito forte. Tem coisas que o professor fala, que o povo da minha classe sabe e eu não sei. Então, pra mim absorver esses ensinamentos aqui tá sendo muito difícil.”

Então o senhor sentiu uma diferença?

José Barbosa: Mas muito grande. Ele falou: “Olha, eu não vou cortar sua mesada mas eu o senhor vai estudar. Final de semana não vou liberar o senhor, falar pra ele que pode mandar a mesada que eu dou, mas eu vou te punir e você não vai sair do colégio.” Ai eu falei pra ele: “Obrigado diretor, eu vou te fazer uma promessa, até o final do ano eu vou tirar o primeiro lugar na minha classe.” Ele falou: “Isso Barbosa, eu acredito em você”. Mas não acredita, claro que não. O cara com cinco notas vermelhas no começo do ano e cinco no outro mês. Ai ele falou assim: “Você sente a necessidade de ter professor particular?” Eu disse: “Eu sinto”. “Qual as matérias que o senhor quer ter professor particular?” Eu falei: “Eu quero dois professores particular, um de Física e um de Química. Que é as matérias que eu não to conseguindo acompanhar, biologia eu não preciso.” Me deu três meses de professor particular, terminava a aula e já ia.

Sem cobrar a mais por isso?

José Barbosa: Sem cobrar. Fiz dois meses com o professor particular. Mês de agosto eu tirei segundo lugar, sem nenhuma nota vermelha. Mês de setembro eu tirei primeiro lugar. Ai fui na diretoria depois que saiu a nota, saia a nota sexta feira a noite, tinha a nota da semana pra cada aluno, de comportamento e aplicação.

No Dom Bosco também tinha nota de comportamento?

José Barbosa: Não. No Dom Bosco não, no Dom Bosco era complicado. Não aconteceu comigo, a não ser esse caso que eu te contei. Mas eu assisti muitas cenas de padre meter a mão na cara de aluno. Aluno se comportava mal, punha em fila e metia a mão. E dizia assim: “Se achar ruim vamos lá pra minha sala”. Eu me revoltava.

Nessa época tinha palmatória?

José Barbosa: Não, já tinha sido eliminado. Não tinha palmatória, mas tinha aquele negócio... Eu não tinha problema, eu era um ótimo aluno. Não! Tinha nota de

comportamento sim, não tinha de aplicação. Ou tinha de aplicação? Eu não me lembro. Mas eu tinha boas notas de comportamento, eu era criado muito isolado. Tanto que eu estudei fora mas estudei sozinho, nunca me adaptei a estudar em grupo, por isso eu sou criativo. Por isso eu fui escolhido agora membro do conselho histórico geográfico do Mato Grosso do Sul.

O senhor faz parte do Instituto Histórico?

José Barbosa: Fui indicado agora, fui eleito. No instituto histórico e na academia de medicina. Mas com relação ao estudo portanto, a diferença que eu sinto nessa fase ai no curso primário e ginásial. Primário foi aquilo que eu te contei e o ginásio é isso. O ginásio foi uma época, não sei se tem a ver com o que você precisa. O ginásio Dom Bosco no internato tinha algumas coisas boas, mas no internato era uma lavagem cerebral. Primeiro que você tinha que assistir missa todo dia. Levantava cinco horas, e cinco e meia tinha que estar na igreja para assistir a missa. Seis horas, ia pro refeitório tomava café da manhã e ia pro estudo. Ficava no estudo até a hora de começar as aulas. Saia do estudo e ia para a sala de aula. Saia da sala de aula e 11 horas era chamado pro refeitório, pro almoço. Rezava toda hora. Ia pra sala de estudos, rezava. Saia da sala de estudos, rezava. Pra sala de aula não rezava. Mas no refeitório rezava pra comer e rezava quando acabava.

No Santa Teresa em Corumbá, tinha uma carteirinha e quando você se confessava ela era carimbada. Lá no Dom Bosco tinha também?

José Barbosa: Não. Eu cheguei a ser coroinha, fui campeão de catecismo.

Tinha bastante competição né?

José Barbosa: Tinha. De catecismo eu competi com todos os colégios salesianos de Mato Grosso. Mato Grosso era um só né? Campo Grande, Corumbá e Cuiabá. E várias cidades de São Paulo que tinha colégio salesiano. Se eu não me engano, não sei se era dois ou três representantes de cada colégio. De catecismo você tinha que decorar até as vírgulas, se errasse uma vírgula você tava eliminado. O juiz batia a campainha e você tava eliminado. E eu consegui ir até o fim, ganhei um prêmio de competição de catecismo.

Tinha alguma outra atividade que envolvia alunos?

José Barbosa: Futebol

De escolas diferentes?

José Barbosa: Não. A não ser 7 de setembro né? O desfile que era uma coisa muito marcante. Eu fazia parte da banda do Dom Bosco né? Tinha a fanfarra e a banda do Dom Bosco. A banda geralmente abria o desfile. O primeiro que saia desfilando da escola era a banda. E eu participei da banda vários anos, quase todos. Só o primeiro ano que eu fiquei lá que não participei da banda. No segundo, terceiro e quarto ano eu era da

banda. Então 7 de setembro a gente tinha que se preparar, limpar e brilhar os instrumentos, a bicicleta tinha que equipar com bandeirinhas verde e amarelas. Era um negócio assim, que aí existia uma competição entre o Dom Bosco e o Estadual. E me parece que, eu não sei se tinha fanfarra própria e desfilava sozinha ou desfilava com o Dom Bosco. Acho que desfilava sozinha. Mas o Dom Bosco era sempre o mais aplaudido.

Mas era uma competição com o Estadual entre vocês ou era uma competição oficial, essa rivalidade?

José Barbosa: Não, entre a gente. No fundo no fundo os colégios se competiam. Porque os padres queriam provar que o estudo do Dom Bosco era melhor do que o do Estadual.

E o do Osvaldo Cruz?

José Barbosa: Não, ele era mais fraco. No meu tempo onde é o Maria Constança Barros Machado, era ali o Estadual. E o Dom Bosco era ali onde é o Dom Bosco. Tinha sábado a tarde por exemplo, a gente tinha os passeios a pé. A gente saía, ia até ali na Lagoa da Cruz, pra cá da UCDB. Além da UCDB tinha o cemitério ali, depois.

E ia a pé?

José Barbosa: Ia a pé. Andava pra danado, mas a gente gostava. Ia lá chupar fruta. Tinha ali naquele córrego ali do... Como chama aquele bairro ali. Indo lá pro palácio, indo pra assembleia, descendo a Mato Grosso onde tem aqueles prédios. A gente ia lá. Naquele tempo era chácara, tudo chácara de japonês. Tinha muita cana, muita laranja, e ali a gente saía. Nós éramos mais ou menos, mais de cem internos, e então nós saíamos a pé e caminhava até a Mato Grosso.

Sozinhos ou com a supervisão de alguém?

José Barbosa: Não. Tudo acompanhado, as vezes ia até padre junto. Passa a tarde chupando cana, laranja e andando lá. Era só assim... E tinha as festas religiosas do colégio. Nossa Senhora Auxiliadora, São João Bosco que era o nome do colégio.

Como eram essas festas?

José Barbosa: As festas eram religiosas, procissão e tudo mais. Todo domingo duas missas. As vezes as visitas eram só domingos, e o meu pai vinha da fazenda para me ver e me levar pra almoçar com ele e as três horas da tarde tinha que estar no colégio porque as três e meia tinha missa. Véspera que eles chamam, era uma rezaiada tremenda e não podia faltar. Ai tinha que assistir duas missas, no domingo e terminava às nove e meia. Então só saía das dez às duas e meia. Só, só pra almoçar com os pais. Era o único momento que podia ficar com eles.

E os seus pais sempre iam?

José Barbosa: Quando iam, uma vez por mês. Mas eu tinha uma tia que as vezes eu saia e ia almoçar com ela. Ela tinha um hotel ali na Candido Mariano, em frente onde tem as Lojas Americanas. Era uma fase assim. E tem uma outra história, não sei se tem muito a ver com o estudo, mas tem muito a ver comigo. Eu acho que eu era o único estudante que detestei ter férias no meu curso ginásial. Eu adorava estudar. Porque eu era o peão do meu pai e a doméstica da minha mãe. Então eu tava de férias hoje e meu pai já tava lá pra picar a mula pra fazenda. E as vezes era um sábado, as vezes tinha um baile em Campo Grande. Eu falava: “Mas pai, amanhã tem uma festa vamos domingo pra fazenda”. Ele falava: “Não, o mato tá crescendo muito no meio do mandiocal tá precisando de você lá pra carpir”. Então não tinha conversa, então eu trabalhava o mês inteiro de férias. Então quando vinha pra estudar era um alívio, ali que era o meu descanso. Era o contrário.

E os outros internos que viviam lá, eles também eram do interior?

José Barbosa: Quase todos, praticamente todos. Só que de outras regiões. Tinha interno de Ponta Porã, de Bela Vista, de Corumbá, de Aquidauana, de Dourados. Muita gente de Dourados.

Porque em Corumbá tinha escola né?

José Barbosa: Tinha, tinha. No científico em São Paulo, teve um aluno que estudou comigo de Corumbá. Chamava-se José Costa. Nunca mais ouvi falar no José Costa, não sei se ainda é vivo.

Eu queria saber se na sua época tinha grêmio estudantil e se você participou.

José Barbosa: Não existia representante de estudante, não. Não, tinha sim. Mas não do Dom Bosco. Tinha em Campo Grande a UCE. União Campograndense de estudantes, e o representante na época era o Levi Dias, ele era estudante também. Ele era o presidente na época, mas nós não éramos filiados não. Mas tinha alguém lá do colégio que participava.

E jornalzinho dos alunos, tinha?

José Barbosa: Não. Não tinha não.

E revista, não?

José Barbosa: Revista tinha uma, até uma das minhas irritações que eu tinha com o curso foi devido a esse negócio de revista. Porque o padeco que eu briguei com ele, ele tinha mania de comprar revista, revistinha de banca de jornal e ele vivia pedindo dinheiro, fazia rifa. E eu não tinha dinheiro, eu não comprava, eu não gostava de ler. Eu não comprava.

Mas não era... Era revista de banca, não era revista do colégio.

José Barbosa: Não era do colégio, era revista de banca. Mas era revista mais... Não é igual as revistas de hoje, tinha umas informações... Bom, tinha um padre que era professor de canto, que me parece que chegou a ser professor de Frances também uma época. E esse padre era terrível. Pedro Cometi. Porque a gente disputava lugar, tinha um japonês e um brasileiro que a gente disputava o primeiro lugar e eu era um pobretão do colégio, não tinha dinheiro. Papai me dava cinco pau, cinco cruzeiros por mês. Eu não tinha dinheiro pra nada, não dava nem pra comprar sanduiche, comprava bala. E ele chegava na sala e falava: “Vou passar uma lista pra comprar...” Não sei se era uma revista, se era pra comprar negócio pro canto e aí ele falava: “Quem comprar melhora a nota, e eu não tinha dinheiro. Ficava P da vida, porque aí os caras que concorriam comigo davam o dinheiro e ganhavam dois pontos a mais na nota as vezes, me tiravam da colocação que eu tinha. As vezes tinha o primeiro lugar na nota, chegava ali e ganhava dos pontos passava a minha frente e eu perdia o primeiro lugar. Aquilo pra mim era a morte. E esse padre me perturbou muito, vale a pena você saber dessa história, foi uma intercorrência que teve na época do estudo no ginásio. Quando foi pra terminar o ginásio. O Dom Bosco naquela época era comum fazer isso, não sei se ainda fazem, mas naquela época faziam a formatura do ginásio. Ginásio não formava em nada era uma regra da fase estudantil. Mas era tradição? Tá.

[1:00:51]

FERNANDO JOSÉ

José Barbosa: Ai, tinha curso diurno e noturno. Um pessoal da quarta serie me elegeu para ser o representante de tesoureiro da turma na comição de formatura. E do noturno elegeram um sargento do exército... muito bem, ai nos juntamos pra fazer dinheiro pra formatura pra fazer um grande leilão. Fizemos lá na união do sargento, e lá, eu fui um dos caras que mais vendi entrada para o leilão. E... é um bingo... bingo monstro... monstro bingo, um negocio assim, um nome bem chamativo. Ai lá na hora, “Me da uma cartela aí”, a menina pos no meu nome que eu que pedi a cartela, e tudo certinho, eu ia falando e a menina anotando. Aquele movimento brabo, aquela coisa toda. Tudo bem, terminou, faturamos bem, muito dinheiro. Quando fomos fazer a prestação de conta, quanto tinha gastado pra comprar e quanto tinha vendido, e o dinheiro que deu. “Deu tanto!” Ai o cara da noite: “Na minha área de tantos mil cruzeiros”. Mas no total faltava, se não me engano, naquele tempo, não me lembro, mas faltava, 150 cruzeiros, um negócio que não era pouco dinheiro. Acho que 450 cruzeiros. Ai, esse padre, que era diretor da formatura, “Cade esse dinheiro?”. Eu falei, “Eu não fui!”. E o cara falou, “Eu também não fui”. Ele era sargento do exercito, casado, e eu era um menino né. “Você pegou esse dinheiro!”. “Não, não peguei, não peguei dinheiro nenhum”. “Então vamos fazer o seguinte, Você tem tantos dias pra pagar”.

Se não...?

José Barbosa: “Se não vamos ter que... é... cobrar de você de outro jeito”. Fui lá na minha tia. A minha tia foi lá no Dom Bosco e não tava lá, foi lá no quarto das irmãs, topou com ele lá, falou o diabo pra ele, “Meu sobrinho se morrer por causa de pressão, eu vou botar o senhor na cadeia!”. Falou o diabo pra ele, e ele, “ Não, vamos ver, a senhora se acalme, vamos ver, pode não ser ele”, mas lá na frente eu que tinha que arrumar o dinheiro. Ai um dia eu cheguei nele, falei, “Padre, vou dizer uma coisa para o senhor, se eu roubei, alias se minha responsabilidade furou o esquema, pode ser que alguém do meu grupo pegou, e eu não sei eu não posso acusar, mas se de fato foi da nossa área, diurno, que ta faltando esse dinheiro, eu vou pagar. Agora, o noturno vai ter que provar o contrário, porque se não provar que não foram eles, ai também me desobriga a dizer que fui eu”. “Ah, então ta bom, então você tem uma semana pra acertar”. Ele me tirava da aula pra me cobrar, “E o dinheiro?”, “ Eu to assistindo aula agora, posso terminar a aula pelo menos?”, “ Você tem uma semana, não esquece!”, meu pai na fazenda. Até que meu pai chegou, foi pra Campo Grande, naquele tempo não tinha telefone né, ai chegou e... a minha tia contou para o meu pai, meu pai foi lá, me chamou, falou, “Cadê o padre?”, e eu tinha visto ele saindo, quando ele viu que meu pai entrou ele deu a volta por dentro da igreja, sai pra ir lá pro quarto das irmã, fugir, ai eu corri e cerquei ele lá dentro, falei “Padre, o senhor não falar que tinha que pagar dentro de uma semana, pois então, meu pai ta ai, vai acertar com o senhor”, “Não, depois a gente vê isso”, falei: “Não, o senhor não me tirava de aula pra me cobrar, Quero ver se o senhor é homem agora pra enfrentar meu pai lá”, “Não, depois vamos ver isso”, “Não senhor, se o senhor não for o senhor não é homem! Vou dizer para o meu pai que o senhor não é homem!”, ai ele chegou lá, “Ô seu João, como vai o senhor?”, meu pai falou, “padre deixemos os arroteios pra depois, eu to sabendo ai que diz que meu filho roubou um dinheiro, que desapareceu um dinheiro da responsabilidade dele e eu quero saber se é verdade, se for verdade eu vou pagar, agora, se não for verdade eu posso até processar o senhor, esse menino não come mais, não estuda, ta atrapalhando os estudos dele, né”, “ Não seu João, então vamos fazer o seguinte, esquece, ta tudo certo”, “ Então por favor, o senhor não perturbe mais meu filho, se não eu falo pra ele me chamar e nossa conversa vai ser diferente” .

Acabou a conversa?

José Barbosa: Acabou, é esses são os lances da minha vida dos quatro anos do ginásio, mas por outro lado, eu acho que, foi uma boa fase de estudo que eu tive, foi também por ai que eu comecei a me afirmar, e por incrível que pareça, é o destino da vida da gente, é uma coisa muito interessante né? É, eu nunca pensei em escrever, eu sempre fui um excelente amante de história, adorava história, conhecia a história do mundo né, sabia geografia e história do mundo, tanto que as vezes eu até queria fazer faculdade de história, quando eu comecei em não passar em medicina eu pensei em fazer história, mas como meu pai queria tanto que eu fosse médico...

Seu pai que queria?

José Barbosa: Não, ele também queria, essa ideia surgiu quando eu era pequeno ainda e meu pai operava porca, operava vaca, operava animal...

Mas sem formação?

José Barbosa: É, na pratica mesmo, e pratica que ele adquiriu com os pais dele, coisa de pai pra filho, naquele tempo não tinha profissional mas tinha prática, a pessoa aprendia na prática, e eu ficava louco pra fazer aquilo. Ai ele: “Não, um dia você vai ser médico e ai você opera. Eu ensino depois como que se opera, como se opera porco, vaca, cavalo, tal”. Então eu sempre tive vontade sim, de fazer cirurgia, que minha especialidade é cirúrgica, operei muita gente na minha vida, então eu queria era fazer medicina, eu só pensei em escrever quando eu aposentei. Agora de 2003 pra ca, faz uns 10 anos. Mas vamos a suas perguntas.

Tá, nessa, mais ou menos nesse assunto ai, qual foi o motivo que levou você a escrever nessa época em 2003?

José Barbosa: Foi o seguinte, quando eu aposentei, eu já sabia que eu era cardíaco, eu era hipertenso e cardíaco. Ai, e outra, eu estava em uma fase, minha clientela era muito grande, eu fazia muitos partos, eu não tinha sussego na minha vida, de tanto atendimento, de povo telefonando. Eu tinha que mexer com fazenda, tinha peão, era um estresse diário, família, já estava naquela fase já meio separado da mulher e as filhas também me dando trabalho, então eu tava morrendo aos poucos, ai eu aposentei, eu falei, “ Eu vou fazer uma reviravolta na minha vida, senão eu vou sucumbir. Não vou fazer mais medicina, vou deixar meu consultório”, Ai todo mundo “Você vai parar de fazer medicina?”, falei: ”Vou!”. Ai, peguei meu consultório, doei pra Candido Mariano, doei completinho, a minha biblioteca toda. Ai eu fiquei com a fazenda, varias fazendas. Ai nisso eu separei, um mal que veio pra bem. Ai aproveitei a separação e dei 75 do patrimônio pra Anelise.

75 por cento?

José Barbosa: 75. É, 50 ela já tinha. [01:12:16 - 01:12:21] Lá do sul que ela tinha aquele patrimônio dela lá, metade era meu, “Não quero nada lá, pode ficar tudo pra você. E aqui metade dos meus patrimônios é teu, então vou te dar mais 25%. Tem duas casas ai que são nossas, eu não tenho imóvel meu, não é meu ”. E tirei uma fazendinha que é a Dama de Ouro, ta lá em cima, e tirei uma verba de quatrocentas e pouco hectares ai de baixo, dividindo com as meninas lá da Rio Pardo, a fazenda principal minha, que sempre gostei, por que ela é histórica é das meninas, dei pras meninas. É a maior né, 2600 hectares, muito grande, boa. Sempre tirei rios daquela fazenda, riquíssima em água, tanto aqui quanto lá em cima onde to com a minha nunca vai ter problema de água. “Vou parar de mexer com fazenda, vou arrendar a fazenda. Bom, se não vou mexer vom fazenda, se não vou fazer medicina, eu tenho que arrumar alguma coisa pra eu fazer”. E eu tinha uma caixa de papelão, que desde o tempo de criança, eu tinha essa caixa, eu carregava essa caixa. E na fazenda, quando eu era guri, criança, pequeno de 10 anos, 11 anos, 13 anos, 15, depois mais velho também, meu pai gostava

muito de contar história da família, dê do, da época do tataravô, do bizavo dele, meu tataravô que era lá da Rio Pardo, onde hoje é das meninas, tirei pra mim. Perguntava, contava as histórias todas, e eu gostava dele e pedia: “Papai e daí, como é que foi?” e tal, “Do meu avô, da minha avó” e tal. E eu quando já estava sabendo a escrever, eu anotava uns termos assim, e guardava dentro dessa caixa. Depois o tio Tancredo, era outro tio também, gostava de contar história da família eu anotava também, pá, dentro da caixa. E no fim eu já tava fazendo medicina e essa caixa ficou guardada lá, antes d’eu separar, nunca mais mexi com nada, nunca mais coloquei nada dentro dela. Quando eu lembrei... separei, eu falei: “Eu quero aquela caixa”, e ai eu guardei comigo, e ai quando eu resolvi... “quer saber de uma coisa, vou escrever a história do meu pai e da minha mãe” nunca gostei de ler, mas eu conheci todo esse passado né. “Vou escrever!”. Ai, peguei a caixa, vi uns pedacinhos e fui botando em uma folha. Deu umas três ou quatro folhas. E ai, “Pera ai, da pra escrever a história do meu pai e da minha mãe” Comecei a rabiscar. Chegou num ponto que eu tava montando a história, e falei: “Bom pra eu escrever a história do meu pai e da minha mãe, eu tenho que escrever a história dos pais deles! Porque, ué, e ai; Eu não vou começar pelo meio. Toda história tem que ter inicio meio e fim. Se eu to no meio, não da certo”. Ai eu fui pros meus avós. Quando cheguei nos meus avós, eu sentia também a necessidade dos bizavós, e dos tataravós, e falei: “Também preciso escrever a minha história, da minha família, da família da minha irmã, os filhos do meu pai. Eu vou escrever a história de toda a grande família”. E ai sentei quinze anos...

Quinze anos?

José Barbosa: Antes de 2003... 1995 e pra trás até. Ai, levei quinze anos, escrevi a Saga dos Rodrigues. Pra mim é o grande livro que escrevi até hoje. Outro dia alguém leu o livro e disse: “É um *Best-seller*”

Eu li.

José Barbosa: Você leu? Olha... a história de seis gerações. E eu tive uma felicidade, porque, olha, eu descobri gente no México, descobri gente da Argentina, parentes né? Consegui falar com esse pessoal, pedi foto, tudo no livro. De todas as famílias. Consegui as histórias de cada família, que em grande parte são diferentes. De todas, quatro... foi muito trabalhado. Quinze anos foi muito tempo, mas também foi uma experiência boa. Os demais... tem mais profundidade, aliás mais profundeza histórico cultural, mas não tão longa. Escrevi a biografia do meu pai, escrevi a história desse município. Escrevi a história do município... vou lançar agora, ta pronto o livro. Olha aqui, esse livro, ó. Esse é o livro de Corguinho, ta pronto. É o sexto livro. E eu to começando a escrever minha autobiografia.. O titulo vai ser Coletânea. E vou escrever minha vida.

E quando o senhor começou a escrever, se sentiu preparado; O senhor acha que a base que o senhor teve no ginásio, no colegial, te ajudou bem, te preparou bem;

José Barbosa: Ah, eu vou te responder assim. O conteúdo do conhecimento da História do Brasil, história do mundo né, geografia né? Sempre me estimulou a gostar desses conhecimentos. Eu gostava de estudar e ler sobre esses assuntos. Por isso que eu era bom aluno de história e de geografia. Porque eu lia muito os livros que eu tinha à mão pra estudar, pra fazer os cursos. Eu estudava com profundidade aquilo. Eu devorava aqueles assuntos, que achava gostoso de saber o que tinha acontecido, tais fatos, como é que foi que aconteceram. Quer dizer, eu sentia assim, que eu estava crescendo culturalmente, mas nunca pensando em escrever na frente. Entendeu? Quer dizer, houve de fato um empurrãozinho, pra depois ser...

Depois foi ativado.

José Barbosa:É, entendeu? Por que eu não tinha mais nada pra fazer, então eu escrevia. Tanto que eu escrevi esse primeiro livro sem a mínima pretensão de lançar um livro.

Era só pra você mesmo.

José Barbosa: Eu queria escrever pra mim. Um caderno assim pra eu ter. Depois que eu formei todo o livro, que eu fiz o boneco, ai eu falei, “Bom, isso aqui da um livro, mas eu preciso... eu sou autodidata, eu não fiz faculdade de história, não fiz faculdade de sociologia, não fiz faculdade de filosofia, não fiz faculdade de ciências humanas, fiz medicina”. Não tem nada a ver com cultura histórica né, Médica, não histórica. E eu sempre gostei de história. Eu nunca fui muito chegado na poesia e nem muito chegado no romance. Eu sempre gostei, e isso faz parte do meu caráter, eu sou uma pessoa extremamente transparente. Eu não sou um homem de [01:21:20 -01:21:21], agradável de me olharem, eu não tenho um sorriso fácil, mas tenho um coração desse tamanho! Mas eu sempre fui muito transparente, eu sempre me postei transparente. Por isso talvez muita gente até não gosta de mim, por que eu mostro que eu sou. E na realidade eu acho que todo esse embasamento, do meu sentimento de ser como eu sou, é uma criatividade muito mais responsável do que quem escreve romance ou poesias, ou novelas, ou contos etcetera e etcetera. Porque quando você escreve tudo isso, você escreve com criatividade sua. Você escrever um romance que é uma ficção, mesmo que você... tem muito romancista que gosta de... escrever os romances dele... poderia injetar um pouco de história no meio. Ficar mais agradável, e você pensa que tudo aquilo é história. Na realidade você vai ver que as vezes, nem sempre tudo é história.

[1:22:39 – entram na sala – 1:23:19]

José Barbosa: Como é que é seu nome mesmo?

Heloise.

José Barbosa: Heloise, Tá bom Heloise. Então é o seguinte, então eu acho que é muito fácil escrever um romance, por que você não precisa prestar conta a ninguém. “ Ah, você falou um negócio lá, não é bem assim não!”. “Calma é um romance, veio da minha cabeça e tal” o outro e vem e, “Pô gostei, você escreveu um romance legal hein?” Mas é um valor menor. Uma criatividade sua, então, um romance tem uma responsabilidade

só, tem que escrever. Um conto, a telenovela, a poesia né? Tudo só tem uma responsabilidade. O historiador, é diferente do escritor, por que o historiador não conta a sua história, a sua criatividade, ele conta a verdade! Ele conta os fatos, e tem que ser assim. Tem que ser assim. Até em primeira mão... Eu não vou ler todo eu vou ler um pedaço. Esse aqui é o discurso do lançamento do livro, pra você vê que eu sou uma pessoa...

Organizada.

José Barbosa: E eu organizo tudo antes, nada na hora.

Muito bom mesmo, já tem data?

José Barbosa: Não não porque, nós estamos pleiteando ai um patrocínio do FIC né? Em Campo Grande, dependendo, era pra ser lançado agora dia 23, em Corguinho, mas a política ai atrapalhou tudo.

E os outros livros, teve patrocínio?

José Barbosa: não, não

Tudo foi o senhor que...

José Barbosa: Tudo foi bancado por mim. É mas ai eu medi algumas coisas, alguns deles Lá na Mel do Serrado, na Mato Grosso, lá tem toda a minha pesquisa.

E a partir daí, quando o senhor começou a escrever, como que o senhor conheceu o professor Campestrini?

José Barbosa: No meu primeiro livro. Quando eu escrevi o boneco, aquele que eu te falei do livro da Saga dos Rodrigues, eu cheguei, fiz o boneco. Ai eu pensei com meus botões né, “Eu acho que esse negócio da um livro. Agora eu preciso de uma opinião de uma pessoa que entende, sabe avaliar o conteúdo do que eu escrevi. Eu sou um auto didata, eu não sou um historiador. Como diz o ditado eu sou um contador de histórias. Ninguém melhor do que o presidente da academia de letras. Fui lá na academia com o boneco na mão, de baixo do braço. Cheguei lá...

Na época ele era presidente?

José Barbosa: Não. Cheguei lá entrei, eu não o conhecia, e também nem o presidente. Ai cheguei lá, entrei na academia, aqui na Rui Barbosa, entrei de tarde.

Meio vazio lá.

José Barbosa: Vazio...

Meio abandonado.

José Barbosa: Lá atrás do balcão estava um senhor. Lendo ou escrevendo, olhando pra mesa. “Boa tarde”. Virou, olhou de rabo de olho pra cima, falou: “Boa tarde”. “O

Senhor é o presidente da academia?”, ele falou “Não, sou o presidente do Instituto Histórico Geográfico”. Falei: “ O presidente da academia se encontra?” disse:”Não, saiu”. “O senhor sabe se ele volta hoje?”, ele: “ Não sei, talvez volta, talvez não”. “Mas assim sabe? Com aquele... como diz o outro “Ó, não enche o saco os piquá não, eu to aqui lendo aqui, não me atrapalha não”. Com aquele ar de arrogância assim. Ai, “Eu volto amanhã então” , “Mas do que se trata? É alguma coisa que eu posso saber?”, ai eu falei pra ele: “Eu resolvi escrever algo a respeito da minha grande família e eu tenho aqui o boneco, não sei se esse aqui da livro ou não e eu não sei se como eu escrevi, se a métrica que eu escrevi, a forma de correção do português se tá todo correto.” Por isso eu vim atrás dele para ele me orientar. Ele me olhou assim de canto de olho e falou, “Ah, se quiser deixar ai, eu dou uma olhada pra você. Depois você me procura, daqui a uma semana.” “Eu não conheço ele, e você tá se dispondo pra mim. Tá bom” E deixei lá o boneco pra ele e falei: “Então tá, obrigado, até logo”. Nem perguntei o nome dele, e ele falou “Até logo”, pra mim, sem levantar a cabeça. Ai eu falei: Não vou dar uma semana, vou dar 10 dias. Dei 10 dias, e fui lá. Cheguei lá, entrei lá. Ele não tava lá. Tinha uma menina, eu perguntei pelo professor Hidelbrando, “Tá lá no fundo. Lá que é o instituto”. Cheguei lá, a porta tava fechada, bati na porta. Abri. Quando eu abri, ele tava lá atrás da mesa, como você tá ai. Entrei na porta, e quando ele me viu, ele levantou da cadeira dele, foi lá na porta me receber e me cumprimentar. Até assustei.

Mudou o tratamento.

José Barbosa: Da primeira vez tava tão arrogante. Ele falou: Vamos sentar Barbosa. Senta aqui comigo. Ele falou: “Olha, eu olhei o livro”. Eu perguntei: “Você acha que dá um livro então?” Ele falou: “Se eu fosse corrigir o seu livro, eu ia ter que jogar ele no lixo. Porque a forma como você escreveu é muito diferente das normas. Mas você teve um mérito. Eu nunca vi nenhum historiador escrever como você escreveu. Os termos que você usou, os textos que você formou. A concordância que você usou, briga muito com o que deve ser. Mas você escreveu num estilo, que até hoje ninguém contou, pelo menos do que eu tenha lido. Você foi um historiador autentico.Você foi real. Você foi na mosca. Você escreve para o povo ler e gostar de ler. Vai ler, vai querer ler de novo. Vai ler e vai querer ler de novo, porque cada parágrafo que você escreve, é uma curiosidade pro leitor ler na frente, isso motiva a leitura do livro. Eu acho que tá muito bom, se você quiser eu posso ser o revisor do livro.” “Então tá ótimo. Considere-se o revisor do livro. Esse foi o primeiro contato com o Hildebrando, e eu acabei gostando de mais dele. Ele foi o cara que acabou me chamando para o Instituto para ser inicialmente sócio correspondente. Posteriormente, quando eu lancei o livro de Rochedo, que ele também foi revisor, ele me fez diretor... Ele criou o Núcleo de Cultura da Região Norte... Noroeste. Núcle de Cultura da Região Noroeste de Mato Grosso do Sul, do Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso do Sul. Então a história de Rio Negro já foi escrito, foi lançado, já está na segunda edição. Eu escrevi o daqui, e escrevi agora o de Corguinho, então fechei o... Pena que ele morreu agora, queria ter lançado com ele em vida. E ai depois, um dia eu fui na casa dele a uns anos atrás, visitá-lo. Cheguei lá e achei ele com uma cor muito esquisita. “Hidelbrando Campestrini você

está bem?” “Tô” “Eu to achando você com uma cor muito esquisita” “Tive um probleminha ai, diz que eu to com um problema na próstata, mas é coisa atoa”. “Você fez exames?” “Fiz”. “Posso vê-los?” “Pode”. Eu vi, quando ele me mostrou o THC dele tava 100, o normal é 4. Eu pensei, “Ele tá com câncer invasivo”. E eu falei com ele: “Você se incomodaria de eu sugerir a você, fazer uma consulta com um amigo meu, que me operou da minha próstata? Ele foi meu aluno, José Carlos Batista” Ele: “Ah! Foi meu aluno também!” “Então, vai lá fazer uma consulta com ele ver o que ele acha. Ah tudo bem, se você tá tratando, é bom ouvir uma opinião a mais”. Chegou lá..

Ele deseganou?

José Barbosa: Vamo correndo pro hospital operar. Operou e iniciou o tratamento. Tava bem, derrepente ele... Devido a quimioterapia que ele tava fazendo, deu azar e teve um acidente vascular de caráter hemorrágico, e foi embora, porque o sangue não coagula né? Uma pena. Uma perda irreparável.

E o prefácio do seu livro, foi escrito pelo Abílio Leite de Barros né?

José Barbosa: Foi. O primeiro foi.

Como que o senhor conheceu ele?

José Barbosa: O Abílio eu conhecia ele a muitos anos. Ele era muito amigo do meu pai. Eles eram companheiros de ACRISUL, sindicato rural de Campo Grande. E através do conhecimento da amizade dele com o meu pai, eu consegui chegar nele também. E ai. Ele como conhecia praticamente grande parte da minha família, dos Rodrigues. E era um historiador também famoso, ninguém melhor. Eu cheguei lá, fui lá na casa dele. E falei. “Abílio. To escrevendo um livro ai com o Campestrini, a saga do Rodrigues. A história de 6 gerações da minha família. E eu gostaria, se você me permitisse de ser o meu prefaciador”. “Ah, com muita honra”. Que mais?

O senhor foi também professor lá na federal?

José Barbosa: 35 anos. De 71 a 2003.

Como foi essa experiência?

José Barbosa: Até certo ponto frustrante. E eu fui um professor. Eu digo bom, porque eu consegui fazer uma coisa, que eu pretendia fazer desde quando eu fazia medicina. Quando eu soube que o João Pedro... Ele teve lá em Florianópolis, eu encontrei com ele lá. Você sabe quem foi João Pedro da Rosa?

Ele escreveu um livro sobre a criação do curso né?

José Barbosa. Também. Ele foi o primeiro reitor da universidade estadual. E foi o fundador da univerisade aqui em Campo Grande. Muito meu amigo, inclusive é até casado com uma prima minha. Ele foi lá, quando ele queria montar a universidade aqui. Ele foi lá em Florianópolis. Porque Florianópolis era considerada a universidade federal

como universidade modelo do Brasil. Era Florianópolis, Brasília e Pernambuco... Lá pelo nordeste. Não sei se é Maranhão, se é Pernambuco. Ele foi nas três para angariar conhecimento, para montar a dele aqui. E eu sem saber encontrei com ele. Ele falou: “Ué o que você tá fazendo aqui?” Eu tava no sexto ano de medicina. Tava no último ano de medicina, e eu pretendia formar... Já tinha feito os estágios em obstetrícia lá na universidade. Já tava casado e queria vir embora pra Campo Grande. Tinha casado com a minha primeira mulher que você conhece, e queria vir embora. Não tinha filho ainda. Ai, eu tive com ele lá, ele falou: “Vou fundar na universidade o curso de medicina lá em Campo Grande”. Eu falei: “Puxa, medicina? Ô João. Eu quero ser professor desse negócio”. “Ah, você quer ser professor? Faz pós-graduação, se não você não entra.” “Pós-graduação? Mas precisa disso?” “ É, porque você sabe né? Nessa altura do campeonato tem muita gente que quer entrar e quer ser professor. E você é novo, tá se formando agora. Quantos médicos velhos tem em Campo Grande e querem fazer parte? Você não ocupa o lugar desses caras. Mas a maioria desses caras não tem pós-graduação. Sem pós-graduação você não ocupa o lugar deles”. Eu tava no mês de julho. Não, no mês de setembro. Formava em dezembro. Ai, eu me lembro uma vez, que me entregaram um cartãozinho do Hospital de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. Um famoso hospital na América do Sul, classe A. E não joguei fora, coloquei lá na gaveta. Quando ele me falou aquilo, eu pensei : “O que é que eu vou fazer?” “Perguntei na unviersidade, vocês vão criar curso de pós-graduação aqui pra nós?” “Não vai”. Seria o ideal pra mim, falei, “vou ter que fazer residência fora daqui” e não tinha dinheiro. Ai eu lembri daquele cartãozinho. Eu tenho um troço aqui do Rio de Janeiro, abri a gaveta e achei. Ai eu falei pra Anelise.... a gente já era casado, falei “Olha, você vai ficar ai, porque eu não tenho condições de pagar para te levar. Eu vou ao Rio de Janeiro”. Eu já conhecia Mirian e Fernando, que era parente dela. Eu já conhecia essa parentada dela, ai fui liguei pra ele, e ele falou: “Vem aqui pra casa”. Fui lá pro apartamento deles, não, na casa. Fui lá pra casa deles, e chegou de dia eu fui lá no hospital. Fui lá pra conhecer o hospital. Fui lá conversei, procurei saber do concurso para residente do hospital. Conheci o chefe, conheci o staf todo. Conheci os residentes que tinham. Enfim, eu conheci tudo, gostei demais. Ai o pessoal todo me conheceu. “Você vai fazer o seguinte. O concurso aqui é um concurso de título. E você precisa de uma carta de apresentação”. Eu falei: “Bom, uma carta de apresentação não é difícil. Tem o chefe da cadeira lá. Agora, título?” Eu nunca me preocupei, durante o curso de medicina com esse negócio de fazer curso. Mas na cadeira de cirurgia eu tinha entrado em dois trabalhos inéditos de um professor de cirurgia. Eu entrei como auxiliar. Eu era auxiliar de cirurgia, e pela equipe eu entrei. Ganhei dois títulos. É. Eu tinha dois títulos. Ai me inscrevi com esses dois títulos, e fiquei em terceiro lugar. Eram acho que 17 por vaga e só cinco vagas. Ai eu fiz a pós graduação e vim embora pra Campo Grande. Em 71 a Valéria já era nascida e foi outro problema pra mim. Não tinha dinheiro, não tinha emprego, não tinha clínica, recém chegado. Meu pai alugou uma oficina, uma garagem de um parente meu para ser meu escritório. Achei que aquilo foi uma mancada do meu pai, ele já tinha condições de ter arrumado um consultório chique e bonito. Ele alugou uma garagem, uma garagem que a gente fecha com aquele negócio de ferro. Não tinha banheiro na sala de espera, foi mesmo uma mancada. Eu venci mesmo pela minha competência. Nunca tive um

consultório descente. Fiquei perambulando até parar lá onde meu pai morava. Não tinha conforto nenhum. Ai comecei a exercitar a cadeira. Só que o chefe da cadeira nunca foi um cara de criar um serviço na cadeira. Eu aposentei sem ter um serviço criado na cadeira.

Como assim?

José Barbosa: Ué. Serviço de gravidez de alto risco. Serviço de mastologia. Serviço de esterilidade conjugal. Não tem. Até hoje não existe esses serviços. E eu achava que tinha que ter. E eu tinha formação pra fazer esses serviços. E ele queria ser chefe de tudo. Mas ele não tinha pós-graduação. O único professor que teve pós-graduação lá foi eu. Só.

[entram na sala] 1:53:14

José Barbosa: Então a minha mulher, a Anelise. Não sei se já te falaram, quando ela ficou grávida da Valéria. Ela pegou toxoplasmose. Naquele tempo toxoplasmose, paralisava o feto, e o laboratório demorava um mês pra dar o resultado. Ai nós colhemos o sangue dela e eu conheci, dois médicos, uma médica e um médico. Um pneumologista e uma endocrinologista muito experiente, muito amigo meus. E falou: “Zé, trata a Anelise como se fosse toxoplasmose. O quadro dela é todo toxoplasmose”. E comecei a tratar. E foi a sorte. Um mês depois quando saiu o resultado eu já tava tratando. Ai deu tudo bem, ela tá ai, normal, graças a Deus. E ai eu cheguei em Campo Grande em 71, em 72 eu queria fazer pesquisa pela cadeira e o chefe não me animou. Ele não tava nem ai. Eu falei “Muito bem.” Saiu um produto da Rocci, no laboratório Rocci, um antimalárico consituídos de dois sais, um causva cancêr no neném, e o outro causava comprometimento do fígado após o nascimento, prejudicava a vida também na vida do neném. Um produto que não podia ser usado nem nos primeiros três meses e nem no último mês. Eu falei: “ Eu vou usar esse produto do quarto ao oitavo. Quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo”. Nesses cinco meses eu trato. Ai chamei a Rocci, eu falei, eu preciso de um patrocínio. Eu preciso fazer uma pesquisa de 10 anos sobre toxoplasmose na gravidez. Eu fui pesquisar na literatura brasileira, só tinha um professor na Paulista de São Paulo que tinha escrito sobre esse assunto. Nenhuma pesquisa mais no Brasil tinha. Eu falei: “Beleza”. Eu pesquisei 10 anos essa doença. Em 82 foi apresentado em Zurik na Suíça o V Congresso Mundial em Quimioterapia. Aí a Rocci perguntou se eu se importava, em apresentar o meu trabalho lá. Levar o meu trabalho pra Zurik. Foi o único trabalho do gênero apresentado no congresso. Elogiado. Uma revista americana resolveu publicá-lo. Depois um dia, eu lendo um livro em Inglês, encontrei a citação do meu trabalho no livro. Então foi o primeiro trabalho de pesquisa que eu fiz. Depois eu fiz um trabalho de pesquisa sobre laqueadura tubária. Eu comecei a observar... Porque tem uma técnica que até hoje fazer pra desligar a tromba e não ter mais filho. E essas mulheres têm com frequência, menstruação muito aumentada depois que laqueia. Ai eu fui estudar o porque. Na minha pesquisa eu acabei por descobrir, que a trompa ta aqui. Se eu eu pinçar ela e dobrar ela assim, eu pego uma tesoura e uma pinça, corto ela aqui com o bisturi aqui. Amarro essa ponta, amarro essa outra ponta e tá

pronto. Só que debaixo da trompa existe uma artéria uterina que vai para o ovário. Quando você cortou, aqui, cortou e amarrou, você cortou a artéria. Quer dizer, falta oxigênio e dar insuficiência ovariana. Insuficiência ovariana a mulher menstrua muito. Matei a charada: “Vou provar a tese”. Ai comecei a fazer o trabalho de laqueadura pela minha técnica. Eu dissecava a trompa com uma pinça aqui, com o bisturi fazia uma incisão bem leve em cima, com a pinça mosquito eu abria. Pinçava só a trompa aqui fora da mucosa, cortava aqui, cortava aqui. Amarrava, amarrava. Fechava com um pontinho aqui e tava pronto. Nunca tive uma mulher com aumento de menstruação. Apresentei essa e mais outros trabalhos de pesquisa em um congresso lá em Natal. E apresentei num congresso de obstetria em Campo Grande também. Quer dizer, por um lado eu gostei de ter sido professor. Primeiro que eu fui o único professor que fiz trabalho de pesquisa. Nenhum professor tinha trabalho de pesquisa, só eu. Outra coisa importante, é que eu fui professor de medicina apesar de ter sido professor de ginecologia que mais reprovei aluno em medicina.. que os outros professores eram bonzinhos, “Não, que é amigo da gente... tal... filho do meu amigo”, passava o cara, eu não passava, não sabia eu não passava. Não sabia não passava mesmo. Inclusive reprovei acho que uns três alunos. Inclusive no centro histórico, aluno que formava naquela ano. Ficou bravo esperneou, “ Você não sabe medicina rapaz... qual é a responsabilidade que você pode ter? Amanhã sou um paciente seu que te aprovei... Tem problema não, vai estudar mais, o dia em que você estiver em condições eu te passo ”. No entanto fui o professor mais laureado nas homenagens por meus alunos. Fui paraninfo, patrono, varias vezes homenageado por varias turmas. Bom, são coisas que me gratificaram em ser professor de medicina. Também me frustraram por que nenhum serviço foi criado, e outra coisa que eu sempre defendi e nunca foi feito, e que eu me bato porque no ramo da educação eu sou um crítico ferrenho em cima desse ponto de vista, não abro mão mesmo, deve ser uma vergonha nacional né? Não se reciclam os professores, nenhum lugar, em raríssimas exceções, em nenhum lugar, “Ah não, mas eu não posso sair daqui, eu não tenho condições de sair pra fazer um curso de atualização em São Paulo”. Meu Deus do céu, não pode, trás um cara de lá num final de semana sai muito mais barato pra todo mundo, faz um curso de pós graduação aqui nos finais de semana, faz ali em Campo Grande, na universidade ali, os professores daqui vão lá, ali em Campo Grande da pra ir. Não dá pra ir em São Paulo, em Campo Grande dá, não fazem, não fazem, os próprios diretores de escola são incultos, os diretores de escola são cargos políticos, vejo por aqui.

Ainda hoje

José Barbosa: Vejo por aqui, diretor de escola é cargo político, não é cargo por competência, por liderança, é cargo político, então isso leva a nada, então essa é a minha passagem por ser professor, foi dessa forma, por um lado eu gostei muito, por outro lado sai muito frustrado.

O senhor se aposentou depois o senhor voltou a trabalhar com medicina?

José Barbosa: Aqui,

Em Rochedo?

José Barbosa: Três anos e meio agora, saí agora. Mas aqui é só clinica né, apesar que fiz nove partos.

Aqui em Rochedo?

José Barbosa: Inclusive um na fazenda.

Nossa que legal.

José Barbosa: Tem essa de diferente

É, e aqui em Rochedo, você na clinica e escrevendo, como que o senhor concilia?

José Barbosa: Ah, não escrevo! Não tenho tempo. Agora eu vou ter tempo, segunda, terça, quarta e quinta eu to preso o dia inteiro, sexta feira eu tenho que ir pra Campo Grande, para a minha vida particular, não tenho tempo pra escrever, a noite eu to muito cansado.

E lá do ensino secundário, uma pergunta só que faltou, se tinham competições e concursos naquela época entre as turmas, entre os alunos... não? Nenhum, assim, trabalho que fosse premiado?

José Barbosa: Não, não tinha. Não é que eu não tive, não tinha.

E aí, por ultimo, se o senhor quiser acrescenta alguma coisa lá sobre o Dom Bosco que você lembra, alguma história interessante de contar, algum professor, alguma matéria.

José Barbosa: Eu tenho uma passagem, que acho que vale a pena pra te contar. Meu pai era um homem pobre no começo, tinha dificuldade em manter os meus estudos, naquele tempo eu te falei, não vendia gado, ninguém comprava gado, ninguém comprava terra ou vendia terra, terra não valia nada... Cem mil ectares de terra, não é como hoje, hoje todo mundo ta atrás de terra, naquele tempo não era assim não. Bom, o eu estava no quarto anos ginásial. Voltei de férias em Julho... Voltei no começo de agosto. Voltei lá, aí chegou lá, na portaria do colégio, tinha um padre que se chamava padre conselheiro, era o tesoureiro, era o homem do dinheiro, aí o pai não tinha dinheiro pra dar entrada. Naquele tempo era tudo pago adiantado, o semestre era pago adiantado, começava o ano pagava em março, pagava até julho, em agosto pagava até dezembro, ta, aí enquanto meu pai ficou ali conversando com ele, pra dizer pra ele que, pra ele esperar uns meses, que ele ia arranjar o dinheiro pra pagar meu semestre. E eu fui pertinho assim na mesa do corredor, lá no fundo tinha a sala do diretor do colégio, que eu adorava, muito meu amigo, gostava muito de mim.

Como que era o nome?

José Barbosa: Felix Zataro, famoso, tem muito a ver com a criação da UCDB, criação dele se não me engano a UCDB, aí, “Olha, to chegando, pai ta aí”, “Ah é, ah tá, vou

terminar um negócio aqui e vou lá”. Voltei, cheguei lá tava o pai lá, tulhando com o concelheiro, “Pois é seu João, infelizmente seu João, não estamos em condição de abrir precedente, o senhor não tem condição de pagar. O senhor leva o menino de volta e quando o senhor tiver condições o senhor trás e nos continuamos o estagio dele”. Até então a gente já tinha subido no dormitório dele, já tinha deixado a mala lá. Meu pai falou “Vai lá pegar as malas, vamos embora” “Mas por que nós vamos embora?”, “O Padre aqui não aceitou minha proposta ... Porque o senhor não fala com o padre diretor?” ai o outro padre falou assim “Não ele não ta, ele saiu”. E eu disse: “Você me desculpe mas ele tá ali, o senhor quer conversar com ele eu chamo”, “Eu quero”, ai o padre ficou vermelho que nem tinta, de raiva, já não gostava de mim, ai fui lá: “Padre, padre, meu pai quer falar com você”, ai ele chegou “Oh seu João, tudo bom? Como é que vai o senhor?”, “ To bem... Oh doutor o problema é o seguinte, eu trouxe aqui o menino pra recomeçar os estudos, mas eu atualmente eu to sem dinheiro, mas eu posso deixar aqui um cheque calção com vocês, em um mês eu vou fazer dinheiro eu trago aqui e acerto com o senhor” “Não seu João, não se preocupa com isso não, deixa o menino ai, depois a hora que o senhor tiver dinheiro você vem e paga, não precisa nem de cheque calção”. [risos] Um lance que aconteceu que eu nunca esqueci, a ganância por dinheiro que os Salesianos tem, até hoje são assim, a congregação salesiana é dinheirista demais da conta. Naquela época, não sei como é que são hoje, mas não deve ter mudado muito, pensava-se muito mais em ganhar dinheiro do que cultivar os jovens né, uma triste recordação que tenho do colégio Dom Bosco, lá no colégio Dom Bosco não tenho muito boas recordações, tive esse problema com o padre. Fez parte da minha formação, enriqueceu meu circulo de amizades que tenho até hoje, foi uma forma de eu conhecer outras pessoas né, nos tornamos com alguns deles amigos, alguns deles também se formaram em medicina, então isso nos aproximou também graças a eu ter também estudado no Dom Bosco.

Algum deles virou escritor?

José Barbosa: Que eu me lembre não. Não. Os que viraram escritor não é desse tempo meu não.

Entendi, pode ser que tenha virado depois né?

José Barbosa: É, pode né.

Como o senhor. Mais alguma coisa?

José Barbosa: Você é que manda. História pra contar eu tenho sempre muita né, mas aqui o importante é o que você precisa.

Ah eu queria era sobre essas disciplinas de latim, francês, se o senhor se lembra de mais alguma coisa... como eram essas aulas, de latim de francês, o senhor se lembra de mais alguma coisa? Vocês faziam textos, era ditado?

José Barbosa: Tinha livro né, estudávamos pelos livros, naquele tempo não tinha apostila, era livro mesmo. A cada capítulo a gente tinha prova. E ia copuando. Naquele

tempo a gente copiava né? Eu não tenho recordação. Eu não posso te afirmar se tinha trabalhos assim, pra casa. Eu não posso te afirmar, porque eu não me recordo que tenha tido. Eu não posso afirmar porque eu não tenho lembrança. Eu sei que a gente escrevia muito em caderno. A gente fazia exercícios de Matemática. Problema de Física, Química, Biologia. E tentava resolver os problemas ali.

E redação?

José Barbosa: Redação caía na prova. Em cada prova tinha redação. Eu sempre fui bom em redação. Por isso eu componho bem os meus discursos hoje. Sempre fui bom em redação.

O senhor sempre leu muito também né?

José Barbosa: Hoje eu leio mais. Esses livros ai ó.

Bom, então da minha parte são essas as perguntas.

José barbosa: Tá satisfeita?

Tô! Vou parar aqui tá?