UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO VENDRAME MENEZES

DAS ANÁLISES EM DISSERTAÇÕES E TESES (2004 – 2015) À HISTÓRIA COMPARADA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (BELO HORIZONTE E CAMPO GRANDE)

CAMPO GRANDE/MS
2018

FERNANDO VENDRAME MENEZES

DAS ANÁLISES EM DISSERTAÇÕES E TESES (2004 – 2015) À HISTÓRIA COMPARADA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (BELO HORIZONTE E CAMPO GRANDE)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Profª. DrªFabiany de Cássia Tavares Silva

CAMPO GRANDE
2018

Fernando Vendrame Menezes

"DAS ANÁLISES EM DISSERTAÇÕES E TESES (2004-2015) À HISTÓRIA COMPARADA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (BELO HORIZONTE E CAMPO GRANDE)"

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Orientadora

Profª. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis- UFMS
Membro Titular

Profª. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira- UCDB
Membro Titular

Profª. Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva - UDESC
Membro Titular

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

Campo Grande - MS, 23 de Março de 2018

Aos meus pais, João e Elza, que mesmo com pouca instrução formal me ensinaram a maior lição de todas: o conhecimento é a maior ferramenta de transformação e de resistência.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar o trabalho e pensar em escrever os agradecimentos, surgem tantos nomes, tantas lembranças. Definir uma ordem é hierarquizar, mesmo que sem critérios claros. No entanto, esta não é uma ordem hierárquica, mas apenas a ordem com que as lembranças me trouxeram cada um destes agradecimentos.

A Eloisa, minha companheira de vida; paciente, compreensiva, incentivadora, sempre com um acalanto a cada recaída, a cada dúvida, a cada angústia, a cada medo – muito obrigado!

A Isadora, minha filha, que nasceu no transcorrer do doutorado e que transformou o sentido da minha vida. Hoje, aos três anos, ela me resgata da concentração com um pedido de colo, com uma brincadeira sorridente, fazendo-me perceber que a vida é muito maisque isso.

A minha orientadora, Profa. Dra.Fabiany de Cássia Tavares Silva. Sempre precisa, comprometida, desafiadora. Nossas conversas de orientação sempre foram momentos de muito crescimento e aprendizado, não só para este trabalho, mas também para minha formação como pesquisador e pensador da educação.

A Profa. Dra.Eurize Caldas Pessanha, com quem iniciei a trajetória de orientação no doutorado e que, por um golpe do destino, não pude continuar. Serei sempre grato pelo incentivo, seriedade, responsabilidade e carinho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMS, pelas aulas, leituras e discussões que auxiliaram na formação da base teórica e na ampliação do conhecimento sobre a Educação.

Aos colegas da turma 2013.2 do curso de Doutorado em Educação. Em especial ao Felipe, Leandro e Tarcísio, companheiros de discussões, angústias, risos e cervejas.

As secretárias do programa, Liliane e Gabriela, pelo auxílio com as dúvidas sobre as questões burocráticas, sempre solícitas.

Enfim, a quem não pude nominar, mas que, de forma direta e indireta, esteve ao meu lado e contribuiu para que este trabalho fosse concluído.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo foi o de investigar a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, numa perspectiva histórico-comparada, tomando como fonte e objeto produções acadêmicas (teses e dissertações) produzidas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, entre 2004 e 2015. Partindo dos conceitos de figuração de Norbert Elias e de táticas e estratégias de Michel de Certeau, constituímos o que denominamos de "práticas figuradas" – elemento conceitual que nos auxiliou a investigar tanto o processo de implementação do ensino secundário nas duas cidades, tomando as produções acadêmicas como fontes, quanto analisar os aspectos que determinaram a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário, a partir da abordagem das teses e dissertações como objeto. Argumentamos que a implementação do ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande esteve ligada a fatores singulares da história destas cidades, o que nos levou a defender a necessidade da constituição de uma história comparada da educação regional. Ao mesmo tempo, apontamos a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário tomado de empréstimo de uma historiografia tradicional sobre esta temática, o que nos levou a defender a necessidade da produção de uma outra historiografia do ensino secundário, considerando, comparativamente, as singularidades da história regional.

Palavras-chave: História Comparada da Educação; Ensino Secundário; Belo Horizonte e Campo Grande.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research developed in the PhD course of the Graduation Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul. The objective was to investigate the implementation of secondary education in the cities of Belo Horizonte and Campo Grande, (Theses and Dissertations) produced in the Federal University of Mato Grosso do Sul/UFMS and Federal University of Minas Gerais/UFMG between 2004 and 2015. Based on the concepts of figuration from Norbert Elias's and tactics and strategies from Michel de Certeau, we have constituted what we can call "figurative practices" – a conceptual element that helped us to investigate both the process of implementation of secondary education in the two cities, taking the academic productions as main sources and analyzing the aspects that determined the production of a historiography secondary education, coming from the approach of theses and dissertations as objects. We argue that the implementation of secondary education in Belo Horizonte and Campo Grande was linked to singular factors in the history of these cities, which led us to defend the need for the constitution of a regional comparative history of education. At the same time, we point to the production of a historiographic discourse on secondary education borrowed from a traditional historiography on this subject, which led us to defend the need to produce another historiography of secondary education, comparing the singularities of regional history.

Key-works: Comparative History of Education; high school; Belo Horizonte and Campo Grande.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Produções acadêmicas sobre estudos comparados internacionais em Educação (2004-2014)..... 15

Quadro 2 – Produções acadêmicas sobre estudos comparados nacionais em Educação (2004-2014) 17

Quadro 03 – Produções acadêmicas analisadas como fontes e/ou objetos nesta tese 29

Quadro 04 – Produções acadêmicas sobre História das Disciplinas Escolares 84

Quadro 05 – Produções acadêmicas sobre História das Instituições Escolares 85

Quadro 06 – Produções acadêmicas sobre a implementação do ensino secundário 85

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS 11

1 **HISTÓRIA COMPARADA DO ENSINO SECUNDÁRIO: DAS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE INVESTIGAÇÃO À PROPOSIÇÃO EM PERSPECTIVA REGIONAL** 42

1.1 A COMPARAÇÃO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO: A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO 42

1.1.1 O método da história comparada da educação: elementos para a constituição de um lugar de/para/da pesquisa 51

1.2 POR HISTÓRIA COMPARADA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PERSPECTIVA REGIONAL 55

1.3 HISTORIOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL 62

2 HISTÓRIA COMPARADA DE "PRÁTICAS FIGURADAS" NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM BELO HORICONTE E CAMPO GRANDE 76

2.1 OS CONCEITOS DE PRÁTICA E FIGURAÇÃO SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS FIGURADAS 76

2.1.1 Questões metodológicas da análise 81

2.1.2 As produções acadêmicas sobre História das Disciplinas Escolares 85

2.1.3 As produções acadêmicas sobre História das Instituições Escolares 89

2.1.4As produções sobre a implementação do ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande 91

2.2 DANDO SENTIDO ÀS CONSTRUÇÕES DAS PRÁTICAS FIGURADAS: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO E MINAS GERAIS 94

2.3 AS PRÁTICAS FIGURADAS: POR UMA HISTÓRIA COMPARADA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 100

2.3.1 Indícios das práticas figuradas nas produções acadêmicas analisadas 101

3 A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM DISSERTAÇÕES E TESES COMO PRÁTICA FIGURADA: INDICADORES DE UMA HISTÓRIA REGIONAL POR COMPARAÇÃO 114

3.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES COMO PRÁTICAS FIGURADAS NO ESPAÇO ACADÊMICO 115

3.2 UMA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM BELO HORIZONTE E CAMPO GRANDE: UMA ESCRITA COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS . 125

3.2.1 As cidades e seus processos de urbanização e escolarização: questões regionais126

3.2.2 Configuração dos sujeitos: os grupos sociais representados como público-alvo do ensino secundário 134

3.2.3 Descrição do ensino secundário 142

NOTAS FINAIS (ou ENSINO SECUNDÁRIO REGIONALIZADO: UMA HISTÓRIA COMPARADA DE PRÁTICAS FIGURADAS)..... 148

REFERÊNCIAS 158

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A História é fascinante. Com esta certeza ingressei na graduação em História, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", em 1995. No processo formativo, progressivamente, transformei o fascínio inicial num posicionamento sistematizado sobre o pensamento historiográfico, suas diferentes tendências epistemológicas, seus procedimentos teórico-metodológicos, suas fontes, entre vários outros aspectos.

A graduação, além de me formar como profissional, auxiliou-me a refletir sobre a sociedade em que vivo e suas relações com o passado. Contudo, para aprofundar esta compreensão era preciso ir além. Neste sentido, a continuidade formativa era premente diante dos questionamentos que minha ação profissional colocava diante do meu devenire do porvir. Estas inquietações aproximaram-me do campo da História da Educação.

Nesta minha trajetória como investigador no campo da História da Educação – iniciada com o ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2010 – uma série de indagações se apresentaram em meio ao processo de estudos e de pesquisa. Tais indagações alimentavam-se de temas específicos, tais como a disciplina acadêmica e escolar de História nos anos 1942 e 1970, e de outros mais amplos, como as características do ensino secundário naquele momento da história.

Contudo, dados os condicionamentos temporais impostos à pesquisa do mestrado, aliado às limitações de um investigador iniciante em sua trajetória acadêmica e a necessidade de realização da pesquisa visando à defesa da dissertação, o aprofundamento daquelas indagações não foi possível.

Neste contexto, a pesquisa realizada no mestrado, intitulada *Indícios das práticas curriculares na disciplina história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970*, somente conseguiu responder ao rol de indagações que lhe dava forma, a saber: a identificação das características que marcaram o ensino da disciplina escolar de História em *lócus* específico, o colégio Maria Constança Barros Machado, no período entre 1942 e 1970; a análise dos livros didáticos, como instrumento que retratava os conteúdos do ensino desta disciplina, alinhado aos objetivos gerais que o conjunto de legislações imprimia. Acrescente-se a isso a constatação da presença e interferência dos militares da

9ª Região Militar, atual Comando Militar do Oeste, no ensino desta disciplina no referido colégio.

Tais respostas ainda não conseguiram preencher algumas lacunas, entre elas a busca por respostas às características que marcaram a expansão do ensino secundário para além das determinantes gerais, de caráter macro, como as prescrições curriculares das diferentes reformas de ensino que ocorreram ao longo da história da educação brasileira e os objetivos sociais presentes nas políticas educativas para o secundário.

Dessa forma, nos aproximamos de estudos acadêmicos que tiveram como objeto de investigações principalmente o ensino secundário, priorizando a análise de teses e dissertações disponibilizadas na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento dessas produções acadêmicas orientou-se pelo descritor "ensino secundário" que permitiu identificar as produções que fizeram referência ao descritor supracitado.

Como critérios de análise (ou de inclusão) estabelecemos dois aspectos para a seleção: 1) o recorte temporal; 2) o referencial teórico utilizado e/ou campo conceitual anunciado. Tais critérios apresentaram como resultados 43 produções acadêmicas sobre ensino secundário, sendo 32 dissertações e 11 teses.

Não se pretendeu apontar o recorte temporal de cada uma das pesquisas individualmente, mas entendê-los em um conjunto que permitisse a identificação de algumas similaridades entre elas (referentes aos marcos temporais) e se havia algum, ou alguns, períodos mais investigados que outros. O que *per se* indicou a necessidade de levantamento de hipóteses sobre os motivos para que isso ocorresse.

Entre essas hipóteses apreendemos que dois períodos se destacaram com maior concentração de produções:

> **1)** fim do século XIX e início do século XX (11 produções); período de ocorrência das primeiras reformas dos sistemas de ensino de alguns estados brasileiros. Embora o foco destas reformas fosse prioritariamente o ensino primário, entendemos nesse mesmo período e na esteira deste processo um movimento de criação de instituições escolares destinadas ao ensino secundário (como ginásios e liceus) em diferentes cidades do Brasil. Este, também, foi um período de transição política, da Monarquia para a República. As produções acadêmicas que

investigaram este período de transição do século XIX para o século XX dedicaram-se a analisar o contexto de criação e incremento de instituições escolares específicas voltadas ao ensino secundário e as transformações ocorridas na organização do ensino com a instalação do regime republicano;

2) segunda metade do século XX (14 produções); neste período assistimos à intensificação dos debates sobre os rumos que seguiria a educação escolar no país e que culminaria na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 1961.

Observamos, também, no interior deste limite temporal, a instalação da ditadura civil-militar no Brasil em 1964, delineada pela atuação do governo militar impondo novos rumos à educação escolar nacional, sobretudo a partir de 1971 com a Lei n.5.692 de 1971.

As análises realizadas pelo recorte temporal das dissertações e teses selecionadas apresentaram, nesse estudo, resultados pouco consistentes, a despeito da possibilidade de agrupá-las em conjuntos de temporalidades semelhantes. Dessa forma, não foi possível estabelecer, na maioria das produções, uma relação consistente com um movimento mais amplo da história da educação brasileira em cada momento histórico especificado. Isso em função de o recorte temporal de cada dissertação e tese se relacionar a fatores específicos da pesquisa (como a data de criação de uma escola, ou uma questão política local), ao invés de com uma questão relacionada aos marcos temporais da historiografia da educação brasileira.

Quanto ao referencial teórico e/ou campo conceitual, as dissertações e teses analisadas anunciavam em seus resumos: de um lado, a identificação de um único referencial teórico, ou o campo conceitual. De outro, a articulação entre mais de um referencial teórico e/ou campo conceitual.

A maior parte das produções acadêmicas analisadas se dedicou ao estudo da História de Instituições Escolares e de Disciplinas Escolares. A História de Instituições Escolares, em seu conjunto, desvelou o contexto histórico-educacional em que se deu a origem de determinada instituição escolar; a relação que determinada instituição estabeleceu com a cidade, o processo de escolarização e desenvolvimento urbano local; as transformações ocorridas na instituição após alguma mudança de legislação ou conjuntura política e a cultura escolar característica de uma instituição escolar.

As produções sobre a História das Disciplinas Escolares investigaram o ensino de uma disciplina específica em uma instituição escolar também específica; analisaram uma disciplina a partir das prescrições oficiais relacionando o ensino ao uso do livro didático (em alguns casos enfocando um autor específico de livros didáticos); ou à veiculação de uma determinada concepção pedagógica em periódicos ou revistas pedagógicas.

A maioria dos autores identificados ligava-se ao campo da História, mais especificamente aqueles vinculados à denominada História Cultural, informando que as temáticas de investigação concentravam-se na análise de seus diferentes aspectos: as relações entre escola, sociedade e cultura. Tal observação permitiu visualizar o movimento característico dos estudos em História da Educação nas duas últimas décadas, isto é, uma crescente importância destinada aos câmbios culturais existentes entre escola e sociedade (GATTI JR., 2010).

Outro fator destacado relacionava-se às fontes anunciadas, uma vez que se identificava a utilização de documentos oficiais (leis, programas de ensino, planos de governo, mensagens governamentais, discursos, pareceres); entrevistas; questionários; arquivos escolares; iconografia; livros didáticos; provas e exames de admissão; revistas pedagógicas.

Concomitantemente a este estudo sobre as produções acadêmicas do ensino secundário, realizamos análises sobre aquelas que adotaram a comparação como perspectiva teórico-metodológica na investigação de objetos ligados ao campo da História da Educação.

Da mesma forma que o estudo sobre o ensino secundário, isto é, o acesso a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos como critérios de inclusão para o levantamento e a seleção as produções acadêmicas realizadas em programas de pós-graduação em Educação entre os anos de 2004 e 2014. Para tanto, utilizamos como descritores: "estudo comparado", "estudos comparados" e "educação comparada".

Como resultado encontramos 16 produções, sendo 8 para o descritor "estudo comparado" e 8 para "educação comparada". Vale ressaltar que para o descritor "estudos comparados" nenhuma se relacionou as pesquisas na área da Educação, estando associadas com as áreas da Linguística e da Literatura.

Do total das 16 produções acadêmicas selecionadas para análise, 9 eram teses de doutorado e 7 dissertações de mestrado. Este dado suscitou uma primeira hipótese para

este estudo, isto é, a complexidade teórico-metodológica da comparação como método exigiria um maior amadurecimento epistemológico do pesquisador, o que seria mais provável ocorrer em estudos de doutoramento.

No conjunto das produções acadêmicas selecionadas, destacamos que a maioria, isto é, 12 delas, tomou a comparação em nível internacional e apenas 4 compararam objetos em contexto nacional, sendo que destas, apenas uma dedicou-se à comparação de diferentes estados dentro do território nacional.

Quadro 01 – Produções acadêmicas sobre estudos comparados internacionais em Educação (2004-2014)

Autor	Título	Ano	Instituição	Nível
Carolina Machado de Oliveira	Educação Física à luz da Educação Comparada: reflexões sobre Brasil e Cuba	2011	FURB	Diss.
Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt	Uma análise comparada das políticas de alimentação escolar na Bolívia, no Brasil e no Chile	2011	UFRGS	Tese
João Flávio de Castro Moreira	As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)	2013	USP	Tese
Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho	Contribuição à história do município pedagógico no Brasil e em Portugal: estudo comparado dos casos de Uberabinha e Mafra	2010	UNICAMP	Tese
Mirna Susana Vieira de Martínez	Rumos da formação de professores além da fronteira: identidades e diferenças	2007	PUC-RS	Tese
Nancy Filomena Fontana	A educação na Argentina: um estudo de caso do currículo de uma escola de ensino médio	2011	FURB	Diss.
Renata Marcílio Cândido	A máquina de festejar: seus usos e configurações nas escolas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930)	2012	USP	Tese
Sonia Marli Righi Aita	Um olhar crítico acerca das influências das políticas públicas nas reformas educacionais a partir dos anos noventa: em foco a repercussão na ampliação da escolarização no Brasil e na Argentina	2009	UFSM	Diss.
Vandiana Borba Wilhelm	Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo	2010	UNIOESTE	Diss.
Vivian Batista da Silva	Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)	2013	USP	Tese
Wania Manso de Almeida	A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos	2010	PUC-RJ	Tese
WisllayneIvellyze de Oliveira Dri	A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina	2013	UNICAMP	Diss.

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD
Autor: VENDRAME MENEZES, 2016

A maioria das comparações internacionais (8 delas) tomou como referência os países latino-americanos. Como possibilidade de hipótese para este fato indicamos que as condições históricas destas regiões (política, econômica, social e cultural) ofereceram mais elementos passíveis de comparação. Ou também a proximidade entre estes países facilitava o contato dos pesquisadores com as fontes selecionadas em função de seus objetos de estudo.

A maior parte das produções acadêmicas concentrou-se entre a Argentina e Portugal como contraponto de comparação ao Brasil, com 4 comparações para cada País, somando dois terços das dissertações e teses analisadas. Sobre a Argentina, além das hipóteses citadas no parágrafo anterior, inferimos que a cooperação entre instituições de pesquisa destes dois países contribuiu para que aparecesse com destaque a comparação entre eles.

No caso de Portugal, a hipótese seria a de que a ligação histórica (embora nenhuma produção comparou o período em que o Brasil foi colônia de Portugal) e linguística destes dois países contribuiu para que os pesquisadores se interessassem pela comparação luso-brasileira. Destacamos também - como no caso da Argentina - a possibilidade de que a cooperação institucional contribuiu para a realização destes estudos.

As comparações internacionais trouxeram, em sua maioria, como objeto de suas pesquisas temáticas as determinações das políticas públicas educacionais levadas a termo em diferentes países. Os objetos pesquisados percorreram temas variados, como alimentação escolar, educação especial ou ensino superior. Outras foram focadas na formação de professores, currículo, disciplinas escolares e festas escolares. Contudo, as análises pareceram ser conjunturais, considerando a esfera de atuação dos sistemas de ensino dos países postos em comparação.

Temporalmente, vale registrar, estas pesquisas dedicaram-se a estudar as transformações ocorridas em diferentes áreas da educação escolar a partir das reformas políticas neoliberais empreendidas entre o final do século XX e início do século XXI.

As produções acadêmicas que analisamos tendo como objetos de comparação fenômenos educativos nacionais constituíram apenas um quarto do conjunto das 16 produções analisadas. Em linhas gerais, as produções acadêmicas de comparação nacional não buscaram articular a história da educação brasileira aos aspectos locais ou regionais, exceção para a tese de Sérgio José Both (2013), que comparou a criação e o

incremento da escola primária nos estados do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, articulando a expansão desta modalidade do ensino escolar ao contexto histórico social da Primeira República.

Quadro 02 – Produções acadêmicas sobre estudos comparados nacionais em Educação (2004-2014)

Autor	Título	Ano	Instituição	Nível
Alessandra Cristina Furtado	Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944 - 1964)	2007	USP	Tese
Eliezer Gomes Camizão	Educação Comparada e Antropologia: "educationalborrowing" em escolas internacionais no Brasil	2010	USP	Dissertação
Márcia Gomes Gregório	Os estudos de educação comprada internacional no banco de dissertações e teses da CAPES no período de 1987 a 2006	2009	UFSCar	Dissertação
Sérgio José Both	República e escola primária: uma comparação da História da Educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930)	2013	UFU	Tese

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD
Autor: VENDRAME MENEZES, 2017

Tomando o conjunto destas duas análises, apontamos que o ensino secundário tem se configurado como um objeto de investigação em um grande número de pesquisas acadêmicas. Contudo, tais pesquisas privilegiaram aspectos como o estudo de instituições escolares destinadas a esta modalidade de ensino, ou de disciplinas escolares que fizeram parte do currículo secundário.

Desta forma, apontamos uma carência de estudos que investiguem esta modalidade de ensino a partir de suas especificidades históricas, isto é, os estudos

comparados privilegiaram análises internacionais em detrimento dos aspectos que marcaram a escolarização brasileira em suas singularidades regionais.

Ressaltamos, também, que as produções acadêmicas sobre História Comparada encontradas na BDTD não abordaram objetos relacionados a alguma temática do campo da educação. Diante disso, tomou forma a ideia de investigar a base de dados do Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por tratar-se de um programa específico, visando localizar teses ou dissertações que investigaram objetos histórico-educativos, contudo, ao operá-la não chegamos a nenhuma identificação.

Na mesma direção das observações apontadas anteriormente encontramos alguma produção historiográfica sobre o ensino secundário, que se consolidou nas últimas décadas e que se caracterizou por matizar uma determinada interpretação sobre este nível de ensino no contexto da História da Educação brasileira (o que aprofundamos no Capítulo I deste estudo).

Diante deste contexto, a definição do problema de investigação desta tese originou-se no/do Projeto Interinstitucional CASADINHO/PROCAD[1], desenvolvido entre o Grupo de Estudos de Pesquisas Observatório de Cultura Escolar da UFMS e o Grupo de História da Educação da UFMG, no período de 2011 a 2015, que objetivou construir análises sobre as particularidades históricas da conformação do ensino secundário no sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) no século XX.

Em termos gerais, este Projeto Interinstitucional estruturou-se em torno de cinco eixos: suportes materiais do ensino secundário; organização do trabalho didático nas escolas normais; organização dos arquivos escolares; memorialistas como fontes e estudos comparados. Estes investigaram desde os suportes materiais para o estudo do ensino secundário, passando pela organização do trabalho didático nas escolas normais, organização dos arquivos escolares, adoção de fontes memorialistas até a adoção dos estudos comparados de produções acadêmicas como forma de desvelar a relação entre singular e universal no processo de conformação do ensino secundário no sul de Mato Grosso e em Minas Gerais.

---

[1] O Projeto CASADINHO/PROCAD foi aprovado na Chamada Pública MCTI/CNPQ/MEC/CAPES - Ação Transversal Nº 06/2011, coordenado pela profª. Drª. Eurize Caldas Pessanha.

Como parte deste projeto, aprovou-se a pesquisa **OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR (9): estudo histórico-comparado da produção de conhecimento sobre ensino secundário**[2], no Edital de Ciências Humanas 2013 – Processo 408566/2013-2, pela qual aprofundou-se um dos eixos de investigação, isto é, o estudo comparado. Para tanto, foi proposta a organização de pesquisa, delineada pelas técnicas do estudo comparado, que investigou as dissertações e teses - que investigaram o ensino secundário- produzidas/orientadas pelos dois Grupos de Pesquisas, que davam forma ao CASADINHO/PROCAD.

Como resultado deste estudo, apontou-se que

> as histórias dos "ensinos secundários" foram construídas em torno de uma interpretação semelhante para suas origens, do ponto de vista da organização das cidades, vda caracterização socioeconômica da população-alvo, dos fetiches em torno das *instituições*, mesmo tratando de objetos diferenciados nos espaços e tempos históricos.
>
> O desenvolvimento empírico dessas histórias evidenciou que uma série de diferenças secundárias se existisse, ou existiu, não foram abordadas. Estamos falando de diferenças, ligadas à composição, às práticas e às dinâmicas das políticas educacionais locais, das estratificações sociais, dos interesses das famílias, responsáveis por experiências socializadoras diferenciadas. Experiências essas, que informariam sobre os processos de incorporação de um patrimônio de disposições distinto e, paralelamente, estabeleceriam uma relação particular com aquelas *instituições* e os processos de constituição de uma cultura educacionalizada. (RELATÓRIO FINAL CASADINHO/PROCAD, 2015, p. 175, grifos dos autores)

Esta consideração instou-nos a buscar o desvelamento das singularidades que marcaram a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Como parte deste processo de investigação, construíram-se reflexões sobre o processo de constituição histórica das cidades de Campo Grande e Belo Horizonte, bem como as relações que estabeleceram com seus processos de escolarização, sobretudo a secundária, tornaram-se um exercício necessário. Isto porque, embora as duas cidades tenham surgido num mesmo período histórico, em fins do século XIX (Campo Grande em 1872 e Belo Horizonte em 1897), percorreram caminhos distintos para a aquisição das características que possuem hoje. Uma primeira consideração acerca desses caminhos

---

[2] Coordenado pela Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, uma das Líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar e pesquisadora do CASADINHO/PROCAD.

delineia-se na gênese, pois Belo Horizonte foi uma cidade planejada e construída para ser a capital mineira, já Campo Grande surgiu a partir da fixação de migrantes mineiros, que buscavam por terras devolutas para ocupar no sul do estado de Mato Grosso.

Estas considerações definiram alguns entendimentos sobre os processos de constituição das sociedades (e as elites) locais e suas relações com a urbanização/escolarização desenvolvidas no transcorrer de suas histórias. Aos elementos destes processos denominamos de contexto da comparação.

Desde sua origem, a cidade de Campo Grande desenvolveu-se ligada a pecuária e, neste sentido, Bittar & Ferreira Jr. (1999, p.170) descreveram que ela nasceu "como entreposto para a comercialização de gado". Se no início de sua história a cidade era pequena, violenta e sem expressão no cenário político, econômico e social de Mato Grosso, encontramos a indicação de dois fatos para alterar este panorama.

O primeiro deles foi a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB), inaugurada na cidade em 1914, que colocou Campo Grande em contado mais direto com o eixo São Paulo – Rio de Janeiro, contribuindo para elevar seu fluxo populacional e consequente desenvolvimento econômico. O segundo fato deu-se porque "além da ferrovia, a transferência do Comando Militar de Corumbá, em 1921, fez com que Campo Grande se tornasse, a partir de então, a capital militar do estado" (BITTAR, 2009, p.196).

Estes dois fatores, aliados a outros, fizeram com que, já em fins da década de 1940, superasse a capital do Mato Grosso, Cuiabá, em número de habitantes e em produção econômica. Essa situação refletiu certa polarização dentro do estado entre Norte e Sul. De um lado Campo Grande, centro político econômico do sul do estado, que reivindicava maior participação no cenário estadual e reclamava da negligência do Norte, representado pela capital Cuiabá, no atendimento às necessidades básicas da cidade, como investimentos em infraestrutura.

Evidentemente, tais querelas entre norte e sul eram destacadas também no cenário da educação oferecida. Bittar & Ferreira Jr. (1999, p.171) apontavam que em 1921, na cidade, "negligenciada pelos poderes públicos, [...] o setor educacional enfrentava sérios problemas", como um número insuficiente de estabelecimentos escolares para atender a demanda crescente.

Do ponto de vista da constituição da sociedade local, sobretudo dos grupos denominados de elites, Trubiliano (2014) indicava a ocorrência da formação de uma elite política a partir da articulação entre dois grupos distintos: os pecuaristas e os "doutores". Grupos esses definidos pelo autor como "agentes sociais oriundos da expansão econômica advinda dos trilhos e daurbanização de Campo Grande" (TRUBILIANO, 2014, p.45).

A constituição de sua elite política inseriu-se no contexto mais amplo da ocupação e desenvolvimento econômico do sul de Mato Grosso (que passou a constituir o estado de Mato Grosso do Sul a partir de 1977). Esse processo foi dividido em duas fases: a primeira, indo de 1870 a 1920, marcada pela formação de uma elite agrária regional; a segunda, de 1920 a 1940, caracterizada pelo "aprofundamento das relações capitalistas na região, marcadas pela ampliação dos investimentos de capitais transnacionais e os impactos sociais, econômicos e culturais que surgiram com a instalação da Ferrovia Noroeste do Brasil"[3]. (TRUBILIANO, 2014, p.58)

Nesta mesma direção, Bittar (2009) indicava que entre os indivíduos que se interessavam pelo progresso da cidade, nas primeiras décadas do século XX, estavam, "por um lado, uma elite política oriunda das tradicionais e conceituadas Faculdades de Direito da época [...] ou de Medicina [...] e, por outro, a classe social vinculada à posse da terra" (BITTAR, 2009, p.197). Referindo-se ao primeiro grupo, sugeriu que "na condição de adventícios de outros estados, esses homens, que viriam a se integrar aos novos quadros da elite política sul-mato-grossense, aliaram-se aos chefes locais para ingressar na vida política comandada por grupos oligárquicos (BITTAR, 2009, p.201).

Dessa tornava-se catalizadora do processo de desenvolvimento do sul do estado, principalmente a partir de 1914. A partir deste período Trubiliano (2014) e Bittar (2009) apontaram que novos agentes sociais figuravam na política local, além dos proprietários rurais associados à prática do coronelismo.

[3] A linha-tronco da Ferrovia Noroeste do Brasil, no sul do estado de Mato Grosso, começou a ser construída em 1912, partindo de duas frentes: uma saindo de Porto Esperança, na margem esquerda do rio Paraguai, em direção a Pedro Celestino; e outra, em sentido oposto, de Jupiá, margem direita do rio Paraná, a Água Clara. As duas frentes se encontraram em Campo Grande em 1914, na estação denominada de "Ligação". (IPHAN/MS – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Superintendência de Mato Grosso do Sul, s/d).

> O fato é que esses agentes, fortemente identificados com os comportamentos urbanos devido a formação acadêmica e a vivencia nos maiores centros do país, estão diretamente ligados a consolidação do Plano de Alinhamento e Modernização e da infraestrutura urbana campo-grandense. (TRUBILIANO, 2014, p.149).

A atuação política desses agentes se deu na direção de gerir os problemas urbanos, pautando-se nas orientações advindas da ordem republicana daquele momento histórico, que imputavam às municipalidades a consecução de políticas de urbanização conforme princípios de higienismo e profilaxia social dos espaços (TRUBILIANO, 2014).

Tal situação, de necessidade de reordenamento dos espaços urbanos, pautando-se em parâmetros de hierarquização das funções sociais e de ocupação da cidade conforme uma lógica racional/positivista, foi percebida em diferentes cidades europeias ao longo do século XIX e no Brasil, principalmente em fins daquele século e início do XX. A construção de cidades planejadas, a elaboração de planos diretores e os reordenamentos de traçados urbanos foram reflexo da necessidade de adaptação das cidades ao modelo de produção capitalista e de sua distribuição social desigual da renda, do poder e dos espaços.

Neste sentido, o processo de urbanização adquiriu neste período, também, uma função pedagógica de inculcar nos estratos subordinados da sociedade os valores modernos de trabalho, disciplina, ordem e progresso. (VEIGA, 1994)

Nesta direção,

> Campo Grande, durante os governos dos Intendentes doutores, passou por diversos estímulos modernizadores: o aperfeiçoamento do aparato jurídico com a reformulação do Código de Posturas, em 1921; a regulamentação de inspeção e abate do gado através da criação do serviço veterinário e do matadouro municipal; os melhoramentos nos serviços públicos, como a ampliação da iluminação pública, das redes de abastecimento de agua encanada e do fornecimento de energia elétrica; o estabelecimento dos limites da zona urbana e rural; a normatização das construções e reformas prediais; o calçamento do centro comercial; e o nivelamento dos terrenos. Medidas que visavam dar uma identidade progressista para a cidade. (TRUBILIANO, 2014, p.153).

Esse reordenamento do espaço urbano, sintomático de uma nova configuração político-social na cidade e, também, da preponderância do grupo de doutores, ou seja, indivíduos que possuíam uma formação superior específica, como médicos e advogados,

estiveram ligados a um processo de escolarização. Processo esse no qual defenderam a necessidade de se estabelecer ou se intensificar a constituição de condições que impulsionassem a formação secundária dos filhos destes grupos para além das instituições privadas, chegando também a ginásios e/ou colégios públicos.

As exigências por uma escolarização secundária pública, bem como a constituição de uma demanda específica por ela, surgiram após a consolidação desta elite política letrada e da inserção da cidade num processo de urbanização calcado nos preceitos de sociabilidade civilizatória daquele período.

Até meados da década de 1930 contava com apenas o Grupo Escolar Estadual Joaquim Murtinho, inaugurado em 1921, sendo que a maioria do oferecimento do ensino secundário era unicamente em instituições particulares, tais como o Colégio Dom Bosco, católico e destinado ao alunado masculino; o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, destinado ao alunado feminino, e; o Colégio Oswaldo Cruz, não confessional (PESSANHA & SILVA, 2006, p.118).

No período que compreendeu as primeiras décadas do século XX, destacamos na história da educação desta cidade um grupo de educadoras, conhecido como "professoras cuiabanas", formadas pela Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, que se mudaram para a cidade. Conforme indica Bittar, "ao que tudo indica, as '*professoras cuiabanas*' foram as que, de certa forma, marcaram o início da educação campo-grandense" (1999, p.172, grifos da autora).

Entre as professoras oriundas de Cuiabá, Maria Constança Barros Machado, que chegou a Campo Grande em 1918, tornou-se a maior influenciadora da educação da cidade, por sua mobilização política, conforme indiciam os depoimentos da própria professora. Referindo-se à sua vinda para Campo Grande, Maria Constança Barros Machado, já nomeada, trouxe uma carta de apresentação do deputado Aníbal Toledo (ROSA, 1990, p.63) que, "como membro ativo da UDN [União Democrática Nacional, partido político de grande influência em meados do século passado] trabalhei muito pelo partido, indo a todos os comícios, visitando bairros, ajudando a cadastrar eleitores"(ROSA, 1990, p.69), conseguindo do governo do Estado autorização para instalar o primeiro ginásio público da cidade.

Assim ele surge, conforme a Ata de instalação solene e oficial do Ginásio Estadual no dia 18 de março de 1939, sob a denominação de Liceu Campograndense, criado pelo decreto n.22 de dezembro de 1938. Contudo, por não conseguir autorização prévia para funcionamento, o colégio interrompeu suas atividades nos anos de 1940 e 1941, retornando a funcionar somente em 1942 (OLIVEIRA, 2009, p.57-58).

Até 1954, o colégio funcionou no mesmo prédio do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, localizado na Avenida Afonso Pena. Neste ano, o colégio passou a ocupar sede própria, projetada por Oscar Niemeyer, localizada na Rua Y-Juca Pirama, no Bairro Amambaí. A construção deste novo prédio indicava a importância que esta escola adquiriu para alguns grupos políticos (PESSANHA, 2007).

De acordo com Pessanha & Silva (2012), o colégio Maria Constança identificava-se com um conjunto de instituições escolares tomadas como "exemplares":

> Nesse sentido, "escolas exemplares" não seriam exatamente aquelas que tivessem servido ou tivessem sido formuladas para servir de exemplos para outras escolas, embora essa possibilidade não possa ser descartada. De alguma forma, a história dessas escolas explicita que, pelo menos para algum grupo social da cidade, em determinados momentos, aquela escola mostrava como aquela cidade era moderna e como formava seus cidadãos. Ou, dizendo de outra forma, essas "escolas exemplares" expressariam os projetos de modernização e escolarização daqueles grupos. (PESSANHA & SILVA, 2012, p.251).

Contudo, outros elementos contribuíram para a exemplaridade do colégio Maria Constança, percebidos "na seletividade dos processos de admissão dos alunos (...); no grau de exigência (...); na 'excelência' dos professores (...); no respeito que cercava a relação dos alunos com os professores". A estes também podem ser acrescidos outros, como o prédio de arquitetura moderna, símbolo não só do progresso da cidade, mas da importância que tal instituição escolar representava na sociedade local.

Ao analisar os espaços e tempos delimitados, instituídos e produzidos na relação entre a escola e a cidade, denotando um intercâmbio cultural (da cidade para escola; da escola para a cidade) era possível identificar que "os espaços e tempos da Escola Maria Constança, nesse sentido, tornavam-se peculiares, uma vez que também instituiriam uma ordem social e econômica responsável, em parte, pela visibilidade alcançada pela cidade"

(PESSANHA & SILVA, 2012, p. 258). Haveria, assim, também uma forma de representação em que a sociedade local se projetava na escola e era por ela projetada.

Neste contexto o colégio Maria Constança se inseriu na história da cidade de Campo Grande como um símbolo de seu progresso, determinado não só na ascensão econômica da cidade e de suas elites, mas também na urbanização acelerada, no crescimento populacional e nas novas demandas da sociedade local. Educar as novas gerações, imprimir uma formação escolar para as elites locais foram anseios para os quais esta instituição escolar procurou responder.

Diferentemente de Campo Grande, conforme já indicamos, Belo Horizonte foi uma cidade planejada e projetada para ser a capital de Minas Gerais. Arruda (2012) e Aguiar (2012) apontaram que a construção da cidade de Belo Horizonte se deu no interior de um intenso debate e disputa política entre diferentes projetos para o futuro de Minas Gerais, na transição do período imperial para o republicano. Desta forma, "a idéia de se transferir a capital do estado de Ouro Preto para outra localidade tornou-se tema central na política mineira durante o período da implantação do novo regime republicano" (AGUIAR, 2012, p.4).

A construção de uma nova capital para Minas Gerais foi um processo complexo de disputas políticas, interesses econômicos e projetos sociais. Não pretendemos aqui dar conta desta complexidade histórica, mas indicar alguns elementos que nos conduziram a um panorama das condições do surgimento da cidade de Belo Horizonte e de sua relação com escolarização secundária.

Conforme Arruda (2012), a historiografia sobre o tema da mudança da capital mineira apresentou teses diferentes, a partir da polarização entre explicações que se basearam em duas justificativas: uma "que destacava as bases políticas e regionais da disputa, em que preponderaria a tentativa de regiões concentrarem maior poder político-econômico; e outra que defendia a mudança da capital como uma tentativa de conciliação entre as diferentes regiões mineiras" (p.98). Contudo, apontava que os dois projetos em disputa foram suplantados por um terceiro, que seria o da construção de uma capital moderna no espaço da tradição. Ou seja, a construção da nova capital representaria tanto uma continuidade quanto uma ruptura, isto é, continuidade do ideal republicano identificado no movimento inconfidente e ruptura com um passado imperial – que representava o antigo, o superado, o ultrapassado.

A tradição seria mantida na cidade de Ouro Preto, mas o moderno estava na nova capital. “A Ouro Preto caberia ser o solo sagrado da República brasileira e das tradições mineiras, e à nova cidade, a esperança de futuro, a garantia do progresso (ARRUDA, 2012, p.99).

Aprovada a lei para a transferência da capital e superadas as muitas disputas em torno do local de edificação da nova capital, definiu-se, em 1893, que a cidade seria construída na localidade denominada de Arraial de Bello Horizonte (até 1890 este arraial era denominado de Curral d’El Rey).

Segundo Aguiar (2012), a construção dessa nova capital republicana não foi um processo linear e isento de dificuldades e conflitos. “A edificação da nova cidade no sítio até então ocupado pelo arraial se fez a partir do brutal desalojamento da população local e da destruição da povoação” (p.5). Isto significava dizer que houve um processo tenso de substituição da população antiga do arraial por novos moradores da cidade.

Processo este levado a cabo durante a construção da cidade, com o desalojamento de moradores, por meio da desapropriação de suas casas e propriedades para a construção das ruas e prédios, conforme o traçado da planta elaborada pelos engenheiros da comissão encarregada deste empreendimento. Também, após a instalação da cidade, com o direcionamento desta população, bem como dos operários que trabalharam nas obras, para as regiões periféricas e suburbanas da cidade. (VEIGA, 1994)

> A planta da cidade de Belo Horizonte, bem como o processo de construção da capital, tornou explícita uma concepção urbana na qual se complementam uma monumentalidade dos espaços físicos e edificações centrais com a prática de expulsão de grande parte da população para os subúrbios na intenção de dar lugar ao novo. (VEIGA, 1994, p.220).

Nesta perspectiva, a cidade cumpriu uma de suas funções pedagógicas, constituindo-se como cidade-educadora, no sentido de que substituiu as práticas tradicionais de sociabilidade por práticas modernas que visavam alocar os indivíduos, do ponto de vista físico e cultural, em seus devidos espaços políticos.

> Já na construção da cidade através das contradições da racionalidade moderna expressa nas formas distintas de assentamento físico e social

> dos diferentes sujeitos urbanos, revelaram-se os pressupostos concretos e teóricos das elites políticas e proprietárias e seu entendimento das relações entre cidadania, cidade e educação. (p.167).

É justamente essa relação entre cidade e educação que ressaltamos, seguindo os pressupostos desta autora, destacando o espaço e o papel ocupados pelo ensino secundário público em Belo Horizonte nas primeiras décadas de sua história.

A primeira instituição de ensino secundário público em Belo Horizonte foi o Ginásio Mineiro, transferido de Ouro Preto já no primeiro ano de instalação da nova capital, em 1898.

> Um dos aspectos principais da escola na cidade é o seu espaço, seu prédio, sua localização, pois se trata do local reconhecido por todos como o lugar da escola, o lugar do Ginásio. Na planta da cidade de Belo Horizonte, estava prevista a construção de um prédio destinado ao Ginásio Mineiro, situado na Praça Benjamin Constant – quarteirão formado pelas ruas Timbiras, Pernambuco Paraíba e Avenida Carandaí. Esse prédio foi concluído em meados de 1898, no entanto, instalou-se no local o Tribunal da Relação e demais departamentos do Fórum e, posteriormente, após algumas reformas, a Escola Normal da Capital (1907). (VIANA, 2004, p. 107).

O Ginásio Mineiro, mesmo não tendo ocupado o prédio que lhe era destinado na planta da cidade, instalou-se "em um lugar de destaque, em uma região nobre da capital, juntamente com as secretarias do Estado" (VIANA, 204, p.107). Este registro nos revela o indício de que, apesar de preterido em relação a outras instâncias da administração estatal, o ginásio representava um elemento importante na constituição espacial e formativa da cidade. Por estar numa área nobre e junto aos órgãos administrativos esta instituição foi destinada ao atendimento de público específico, isto é, moradores desta área nobre, ao menos em sua maioria, ocupantes de cargos de comando na burocracia administrativa estatal.

Tais indícios de representação do ginásio no espaço da cidade e do público a quem se destinava, nos conduziu a identificação de uma relação simbiótica entre esta instituição escolar, sua função social e sua identificação com determinados grupos da sociedade local.

> O Ginásio Mineiro ocupava um lugar importante na educação da juventude mineira, para além do caráter preparatório às faculdades. O fato de preparar para a faculdade não excluía a possibilidade de se formar um jovem civilizado, habituado às regras de uma sociedade civilizada, um cidadão apto a atuar na cena de uma cidade que também se queria moderna e civilizada. Logo, visualizamos um projeto de civilização para a juventude na relação entre o Ginásio Mineiro e a cidade de Belo Horizonte. (VIANA, 2004, p.120).

Desta forma, o Ginásio Mineiro identificou-se como uma instituição escolar que se constituiu como exemplo de educação escolar a ser seguido como referência na formação de determinadas parcelas da sociedade belo-horizontina.

Partindo destes "lugares" que contextualizam nossa comparação, o **problema** que orientou a escrita desta tese esteve fundado no processo de adoção das produções acadêmicas, teses e dissertações sobre o ensino secundário, como fonte e objeto de estudo, e sua capacidade para possibilitar a reescrita de outra historiografia do ensino secundário, usando uma perspectiva histórico-comparada regional?

Esta questão alimentou o **objetivo (geral)** desta investigação, isto é, entender o ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, numa perspectiva histórico-comparada, tomando como fonte e objeto as produções acadêmicas (teses e dissertações), que tomaram forma nos Grupos de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE) e História da Educação (GEPHE). E, de forma mais **específica**,

- analisar as possibilidades e os limites do uso de produções acadêmicas como produtoras de uma historiografia sobre o ensino secundário;
- discutir as teses e dissertações como objetos e fontes do/no estudo histórico comparado do ensino secundário;
- questionar as formas de produção de uma historiografia regional sobre o ensino secundário a partir das singularidades de sua implementação nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, comparando-as entre si e com os fatores gerais que marcaram a expansão do ensino secundário no Brasil;
- analisar a constituição de práticas figuradas a partir de duas dimensões: 1) tomando as produções acadêmicas como fontes para localizar em seu interior os vestígios das práticas que permitam indicar as singularidades do ensino secundário nas duas cidades e 2) como objetos que possibilitem entender estas produções também como práticas figuradas que conformam a produção de uma determinada historiografia sobre o ensino secundário.

Sobre a constituição das fontes aqui analisadas, tomamos como *corpus* documental o conjunto de teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2004 e 2015, que tiveram como objetos de suas investigações aspectos relacionados ao ensino secundário, nas respectivas cidades.

Quadro 03 – Produções acadêmicas analisadas como fontes e/ou objetos na tese

Autor	Título	Instituição	Nível	Ano
Adriana Alves de Lima Rocha	Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares	UFMS	Diss.	2007
Aleluia Heringer Lisboa Teixeira	"Uma escola sem muros" Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)	UFMG	Tese	2011
Fernando Vendrame Menezes	Indícios das práticas curriculares na disciplina História em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970	UFMS	Diss.	2012
Gabriela Vilella Arantes	A Educação Física entra em cena: olhares sobre o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1973)	UFMG	Diss.	2013
Horácio dos Santos Braga	O ensino de latim na escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971).	UFMS	Diss.	2005
Ilton de Oliveira Chaves Júnior	Provocar, auxiliar e fiscalizar: o lugar do Estado na produção do ensino secundário em Belo Horizonte (1898-1931)	UFMG	Diss.	2010
Marta Banducci Rahe	A disciplina língua inglesa e o "sotaque norte-americano": uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)	UFMS	Diss.	2006
Marta Banducci Rahe	Invocações incorporadas ou "modernidades abandonadas"? Uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso (1931-1961)	UFMS	Tese	2015
Nathércia Micheletti Viana	Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)	UFMG	Diss.	2004
Paulo Henrique Azuaga Braga	A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954 – 1964	UFMS	Diss.	2006
Rosana Sant'Ana de Morais	A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do colégio "Maria Constança" em Campo Grande –MT (1953-1961)	UFMS	Diss.	2007
Stella Sanches de Oliveira	A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962)	UFMS	Diss.	2009
Stella Sanches de Oliveira	Implantação e organização do curso ginasial no sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)	UFMS	Tese	2014

Fonte: Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMG e UFMS.
Autor: VENDRAME MENEZES, 2017

Estas produções acadêmicas foram produzidas nos Grupos de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), ligados à Linha de Pesquisa Escola, Cultura e

Disciplinas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS e, História da Educação (GEPHE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG.

Contudo, ao prosseguirmos com o levantamento destas fontes, notamos que não teríamos elementos suficientes para abranger o ensino secundário privado nestas cidades, pois apenas uma delas, produzida na UFMG, investigava instituições escolares confessionais de ensino secundário em Belo Horizonte. Em outras, a referência ao ensino secundário privado era, a nosso ver, insuficiente para os propósitos da análise que desenvolvemos no transcorrer desta tese.

Em função disso, nossa atenção voltou-se ao ensino secundário público, especificamente pela proeminência de duas instituições escolares públicas de ensino secundário, que tomaram forma nas dissertações e teses reveladas em estreita relação com a história das cidades e de seus processos de escolarização e urbanização. Essas duas instituições tornaram-se lócus de análise da relação entre escola/escolarização, cidade/urbanização e as relações sociais locais nos contextos das cidades de Campo Grande e Belo Horizonte.

Vale registrar que ao adotarmos a produção acadêmica, oriunda dos Grupos de Estudos identificados, consideramos o lugar de onde falam, ou seja, a representatividade de uma determinada forma de produção do conhecimento, relacionado aos pressupostos teórico-metodológicos dos respectivos programas e suas linhas de pesquisa.

Desta forma, consideramos neste contexto o lugar social (CERTEAU, 2010) destas produções acadêmicas e, ao mesmo tempo, entendemos este lugar social como constitutivo de um espaço onde se desenvolveram relações de poder específicas, refletidas nelas. No interior destes lugares sociais, também apreendemos os espaços que consideramos responsáveis por um conjunto de práticas figuradas influentes da/na escrita de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Elias (2001) fundamenta esta consideração, uma vez que entende as figurações a partir da construção de uma espacialidade definida, isto é,

> todo modo de agrupamento humano corresponde uma determinada configuração do espaço *onde* aqueles indivíduos de fato estão ou podem estar reunidos, todos juntos ou divididos em unidades menores. Assim, a expressão de uma unidade social no espaço, o tipo de sua configuração espacial é uma representação tangível e — literalmente — visível de suas particularidades. (ELIAS, 2001, p.67, grifos do autor).

Como produtos desta/nesta figuração espaço/social, as dissertações e teses, na condição de fontes e objetos, foram assim apreendidas:

> como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado o espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular e oficial, e de outro lado se diferenciam de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.
>
> Na condição de objetos, entendidos como impressos que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. (SILVA, 2016, p.214).

Quanto à dimensão temporal desta tese corresponde ao período de produção das teses e dissertações ligadas ao recorte de 2004 a 2015, conforme enunciado no título. Contudo, do ponto de vista dos fatores associados ao incremento do ensino secundário nas duas cidades, as produções acadêmicas abrangem o período que compreende entre os anos de 1898 e 1970.

Consideramos com maior ênfase, ao propormos as análises sobre o ensino secundário na perspectiva da comparação, o período entre o final da década de 1930 e o ano de 1970, isto ancorado em dois aspectos, a saber:

1 ligado a criação da primeira instituição escolar pública em Campo Grande, ocorrida em 1938, portanto, a partir de nossas fontes, não teríamos como estabelecer uma comparação entre o ensino secundário público nas duas cidades num período anterior a este;

2 neste período, a historiografia sobre o ensino secundário localiza sua fase de maior organicidade em torno de um projeto nacional de expansão e incremento deste nível de ensino.

Delimitamos a concepção de ensino secundário a um espaço/tempo escolar específico, uma vez que por espaço, destinado a esta modalidade de ensino, entendemos a constituição de um ambiente físico próprio, com uma organização espacial destinada a atender as necessidades educacionais do público ao qual se destina. Por tempo escolar, a configuração de uma organização curricular baseada em cursos graduados regulares e disciplinas específicas que visavam de forma gradual a selecionar e distribuir certo tipo de conhecimento.

A partir destas concepções, adotamos como referência para construção de nossas análises a instalação do Colégio Pedro II, em 1837, que passou desde então a ser modelo e referência para os demais colégios de ensino secundário no país. (PESSANHA; SILVA, 2014)

Em distintos momentos históricos, a este nível de ensino foram atribuídas funções e finalidades sociais, conforme um projeto de sociedade que se pretendia formar e, neste contexto, várias reformas educativas buscaram conformar o ensino secundário ao modelo civilizacional da modernidade ocidental[4]. Diante disso, o ensino secundário foi adquirindo contornos específicos na história da educação brasileira, contudo, não intentamos discutir aqui estas configurações e suas características, mas indicar o entendimento a partir do qual pautamos a concepção de ensino secundário no transcorrer deste trabalho, conforme exposto no parágrafo anterior.

Nossas análises e, especificamente, aquelas construídas por nossas fontes e objetos, adotam as proposições de André Chervel (1990) para as investigações do campo da História das Disciplinas Escolares e as de Justino Magalhães (2004) para os estudos relacionados à História das Instituições Escolares.

Como pesquisador das disciplinas escolares Chervel (1990) colocou três problemas a serem investigados: a gênese, a função e o funcionamento de uma disciplina escolar. Nesse sentido, apreende-se as disciplinas escolares como "criações espontâneas e originais do sistema escolar" (CHERVEL, 1990, p.184) em um sistema escolar possuidor de uma dupla função social: "ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global" (CHERVEL, 1990, p.184).

---

[4] Abordamos e aprofundamentos no Capítulo 2, as características do ensino secundário, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960, e as reformas que foram empreendidas neste período, visando conformá-lo a um projeto educativo para a formação da sociedade brasileira, ou de parte dela.

Nesse aspecto destacamos o caráter eminentemente histórico das disciplinas escolares que, em cada época e em cada sociedade, se apresentaram de forma peculiar, atendendo a interesses sociais específicos. Assim "os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida" (CHERVEL, 1990, p.187). Identificar, classificar e organizar tais objetivos e finalidades constitui uma das tarefas da História das Disciplinas Escolares. Desta forma cabe ao historiador das disciplinas:

> dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem ao seu exercício. (CHERVEL, 1990, p.192).

Para este mesmo autor, as disciplinas escolares têm como função "colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa" (CHERVEL, 1990, p. 188), uma vez que têm uma função social e interferem no contexto cultural de uma sociedade:

> ... as disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. (CHERVEL, 1990, p. 220).

Nesse mesmo contexto, defende que a história das disciplinas escolares vai além das paredes da sala de aula e contribui para se conhecer a história não só da educação, mas da cultura e da sociedade que a cerca num dado período, afirmando:

> uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então história das disciplinas escolares passa a ter um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Cabe, portanto, à história das disciplinas escolares entender o processo de constituição de uma disciplina buscando suas determinantes internas e externas, entre elas as práticas de ensino utilizadas em sala de aula e os grandes objetivos que presidem a

constituição das disciplinas e das relações que estabelecem com a sociedade, a cultura e os objetivos sociais que lhes são destinados. Ou seja, "abrir a 'caixa preta' da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular". (JULIA, 2001, p.13)

A História das Instituições na proposição de Justino Magalhães (2004) constituiu-se entre

> as principais facetas que permitem descrever, compreender e analisar as instituições educativas, revelam: os espaços e a estrutura arquitetônica; áreas organizacionais; estruturas física, administrativa e sociocultural; identidade cultural e educacional. (MAGALHÃES, 2004, p.142).

Esta abordagem só adquiri capacidade explicativa e interpretativa da história de uma instituição se consideradas, além das dimensões micro de sua constituição e funcionamento, os elementos meso e macro das relações que estabelecem com a sociedade e a cultura em que se insere.

Estes elementos constitutivos da análise de uma instituição escolar conduzem à necessidade da busca por identificar suas funções que centram-se em suas dimensões sociculturais, se materializam na conformação de uma cultura calcada em um determinado tipo de conhecimento (o científico) e na formação de sociabilidades baseadas na internalização de valores que formam hábitos e atitudes. (MAGALHÃES, 2004, p.145).

Para os propósitos desta investigação, articulada em uma perspectiva comparada, nos interessam os elementos históricos do processo educativo que marcaram a produção do ensino secundário nas cidades de Campo Grande e Belo Horizonte, uma vez que:

> A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem cruzada dos planos macro, meso ou micro-histórico, por uma dialética de convergência/convergência e de uma reconceitualização espaciotemporal: o nacional/universal, o regional, o local. É nesse redimensionamento que as abordagens de tipo meso permitem representar com rigor e atualidade a instituição educativa como totalidade, em permanente relação e desenvolvimento. (MAGALHÃES, 2004, p.134).

Ao procedermos à analise das práticas figuradas – entendidas nesta tese a partir da articulação de dois conceitos: figuração, de Norbert Elias, e estratégias e táticas, de Michel de Certeau - identificamos um conjunto de relações sociais multidimensionais que os indivíduos

estabelecem entre si no contexto de um espaço social específico visando atingir determinados objetivos.[5]

A partir das conceituações sobre disciplinas escolares e instituições escolares em suas dimensões histórico-sociais e culturais, articuladas aos elementos que criam o contexto da comparação, damos forma ao objeto proposto nesta tese.

Isto porque, para a comparação do ensino secundário em duas cidades, pensamos na constituição das unidades espaciais que circunscrevem estas duas cidades, ou seja, uma dimensão regional. Ao mesmo tempo consideramos como elemento importante do processo de incremento do ensino secundário as relações sociais que se estabeleceram de forma singular nestes espaços regionais.

Nesta direção, as instituições escolares como territórios (escolares) se caracterizam pelo estabelecimento de determinadas figurações sociais (ELIAS, 2001) no âmbito das estratégias e táticas (CERTEAU, 1998) que os indivíduos e/ou grupos empregam nas disputas de/por poder nestas sociedades locais (e não só no interior das instituições escolares).

O que consideramos aqui, então, funda-se no estabelecimento das relações possíveis entre as singularidades dos processos históricos de formação de sociedades locais, desde suas características espaciais e territoriais, até seus elementos sociais, políticos, econômicos e culturais – com estes mesmos elementos no contexto da sociedade nacional mais ampla em que se inserem.

A articulação entre a história regional e a comparação histórica, constituindo o que denominamos de História Comparada Regional, apresenta a possibilidade de pôr em relevo as singularidades de um determinado processo histórico e seus nexos e intercâmbios no contexto de uma história nacional.

Bittencourt (2011), ao refletir sobre a expansão dos estudos históricos com temáticas regionais, sobretudo a partir da década de 1970, indicou:

> A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia

[5] No transcorrer desta tese iremos aprofundando esse entendimento do conceito de práticas figuradas, à medida que formos relacionando-o às análises específicas de cada capítulo.

> nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação. (BITTENCOURT, 2011, p.160).

Esta possibilidade da história regional contribuir para o aprofundamento do conhecimento da história nacional ganha maior destaque se acrescentarmos a comparação como instrumento teórico-conceitual e metodológico. Ao mesmo tempo, identificando e expondo as formas distintas, ou seja, suas diferenças e singularidades, com que determinado processo histórico se manifesta em duas ou mais regiões do espaço nacional, destacando as múltiplas formas de apropriação, circulação, conflitos e negociações, tensões e apaziguamentos que o contexto histórico de cada região produz a partir de suas especificidades (sejam elas políticas, econômicas, sociais ou culturais).[6]

A constituição das sociedades locais – marcada por diferentes ritmos de desenvolvimento econômico, por atuações variadas de grupos políticos em suas relações com a política nacional, por elementos culturais específicos, entre outros – também influencia a forma como processos históricos de amplitude maior, numa escala nacional, se expressam nesta sociedade, instituindo assim diferentes ritmos ou características a estes amplos processos históricos.

O ensino secundário em sua expansão como um fenômeno histórico abrangeu a sociedade brasileira como um todo, apresentando variações em sua forma de incremento em diferentes regiões e locais do país, considerando-se as singularidades que marcaram a formação destas sociedades locais, em seus aspectos político-econômicos e culturais, e as suas relações com a política e/ou a economia nacional, por exemplo.

---

[6] No campo da História da Educação um exemplo de possibilidade comparativa em perspectiva regional seria o estudo que deu origem a obra *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930)*, que desvelou as singularidades que marcaram a expansão da educação primária em 15 estados do Brasil. Organizada pelas pesquisadoras Rosa Fátima de Souza, Vera Lucia Gaspar da Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá (2013), a obra trouxe parte dos resultados do projeto de pesquisa desenvolvido por diversos pesquisadores de diferentes universidades do país. O eixo central da obra é a comparação da expansão da escola primária, em diferentes aspectos, com ênfase nos grupos escolares, em diferentes estados do país, circunscrito ao espaço/tempo delimitado do fim do Império e Primeira República. Os nove textos apresentados articularam uma variedade de fontes, que marcaram a abrangência de temáticas abordadas e múltiplas possibilidades de comparação delineadas, oferecendo um panorama amplo da expansão singular da escola primária, por diferentes regiões do Brasil.

Considerando que a expansão do ensino secundário foi um fenômeno histórico que marcou a sociedade brasileira como um todo, sobretudo entre as décadas de 1940 e 1960, e somando-se a hipótese de que sua expansão apresentou características singulares em diferentes espaços do território nacional (regiões, estados e/ou cidades), entendemos estas singularidades como especificidades das sociedades locais que estão relacionadas a fatores econômicos, políticos, culturais, entre outros.

Dessa forma, um dos desafios metodológicos que colocamos a esta investigação delineia-se pela comparação de dois casos específicos dentro de um mesmo fenômeno histórico. Uma primeira indicação de percurso metodológico, neste caso, seria a ênfase da investigação sobre a identificação das diferenças entre estes dois casos, mais ainda, na identificação dos fatores causadores destas diferenças, sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais, ou o mais provável, na articulação destes fatores na produção das condições que diferenciou os casos investigados.

Não desconsideramos, também, as relações que cada uma das cidades investigadas estabeleceu com o fenômeno histórico do ensino secundário em sua amplitude maior, apresentando as conexões e articulações entre estas com o fenômeno em geral, em diferentes níveis, tornando condição importante para não se tomar cada cidade em si mesma, correndo-se o risco de não se dimensionar como cada uma delas se relaciona com o fenômeno histórico investigado.

Estabelecer estas relações, conexões e articulações entre cada cidade e o fenômeno histórico do ensino secundário como um todo torna possível constituir o que estamos chamando de contexto da comparação[7], ou seja, aquilo que indica os caminhos que permitem o trânsito, em mão dupla, entre os casos singulares e o processo histórico geral para, posteriormente, estabelecer a comparação entre os casos singulares.

A nossa "história comparada" insere-se na identificação da relação entre o processo de desenvolvimento urbano e os elementos que produziram as diferenças entre as cidades de Belo Horizonte e Campo Grande no contexto mais amplo de expansão do ensino secundário na sociedade brasileira. Para tanto, neste caso, as produções acadêmicas serão analisadas como fontes e objetos que permitem identificar os vestígios e as pistas deste processo.

[7] O contexto da comparação será mais aprofundado no capítulo 1.

Nesta forma de comparação adotada, o foco da análise comparativa não recairá nos aspectos relativos à divisão regional propriamente dita, isto é, dos aspectos de um espaço administrativo circunscrito às duas cidades e seus respectivos estados, embora este elemento constitua um referente importante para a demarcação do nosso objeto.

A partir de Bloch (1998) entendemos que o problema seria a unidade da comparação, ou seja, ao propormos uma análise dos elementos que produziram singularidades na forma de produção do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, privilegiando como fonte e objeto documental a produção acadêmica (expressa em teses de doutorado e dissertações de mestrado), recorte esse que definiu um lugar e tangenciou as formas específicas de análise, orbitando a centralidade deste objeto em suas formas singulares de manifestação.

A proposição de uma História Comparada Regional do ensino secundário não se define pela comparação das regiões em si (neste caso pelas duas cidades), mas sim pelo objeto que se coloca como transversal a elas, ou seja, o próprio ensino secundário.

Ao optarmos pela adoção de produções acadêmicas como fontes e objetos para o estudo do ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande, temos a percepção que o entrecruzar de várias e diferentes operações historiográficas apresenta a possibilidade de se observar este nível de ensino a partir de distintos enfoques, contribuindo para uma análise profícua dos seus elementos ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, não percebamos nas pistas e vestígios das fontes as potencialidades do objeto, comprometendo os resultados esperados.

Dito isto, analisamos na perspectiva da história comparada o processo de criação e incremento do ensino secundário em Campo Grande e Belo Horizonte, ou mais especificamente, as práticas figuradas que permitem identificar as especificidades na produção do ensino secundário nestas cidades. Isso significa dizer que o objeto de nossa comparação, grosso modo, seria o ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande e que as produções acadêmicas se configuram como fontes e objetos desta análise comparada.

Assim, não comparamos as dissertações de mestrado e teses de doutorado em si ou entre si, embora uma das etapas do estudo seja apresentar os aspectos próprios de cada produção e, posteriormente, relacioná-los comparativamente em conjunto, identificando os indícios do ensino secundário nas respectivas cidades.

Neste contexto, adotamos a comparação como um procedimento capaz de pôr em relevo as condições específicas que marcaram a criação e o incremento do ensino secundário em cada uma das duas cidades. Cardoso & Brignoli (1979), ao discutirem algumas regras práticas para o uso do método histórico comparativo, indicaram que "ao estudar determinado processo histórico, no espaço e no tempo, seria preciso descobrir os elementos: 1) comuns a todos os casos; 2) típicos para as diferentes subclasses de casos; 3) individuais, ou seja – que não possam repetir-se" (p.417).

Os elementos comuns ao objeto aqui estudado integram-se ao processo geral de expansão, implementação e consolidação do ensino secundário como uma etapa da escolarização média no Brasil que possuía um conjunto definido de objetivos e finalidades sociais (ao menos o marco regulatório, como as reformas e as legislações educativas). O objetivo metodológico central foi, então, o de localizar os vestígios dos elementos "diferentes" e "individuais" (CARDOSO & BRIGNOLI, 1979, p.417), entendendo que tais elementos nos conduziram à identificação das práticas figuradas e das singularidades do ensino secundário em Campo Grande e Belo Horizonte.

Cabe destacar a proposição de Saviani (2001) da necessidade de empreender pesquisas de história comparada da educação "no interior do próprio país, através do estudo de diferentes regiões ou, para levar em conta os limites determinados pela geografia política, através do estudo dos diferentes Estados (ou províncias no caso do período do Império)". (p.14). Neste sentido, para este autor "é a partir daí que será possível distinguir entre o que é próprio da educação brasileira como um todo e aquilo que é específico de cada uma das diferentes regiões que compõem o nosso país." (SAVIANI, 2001, p.14)

Nesta mesma direção, Vidal entende que:

> Especialmente para um país de dimensões continentais como o Brasil, com políticas descentralizadas no campo educacional até pelo menos 1930, e composto por uma diversidade étnica e cultural, a comparação entre as regiões e localidades deve participar do objetivo das investigações de cunho histórico. E, talvez, seja essa, enfim, uma das principais razões da emersão do interesse pela história comparada por parte dos historiadores brasileiros da educação. A preocupação com o levantamento de acervos documentais, construção de guias de fontes e publicação de documentos; a incorporação de uma massa documental, para além da legislação, nos trabalhos do campo, frutos da interlocução com a disciplina História, [...], e o crescimento da produção historiográfica no país têm levado os pesquisadores em história da educação a perceber e questionar a precariedade das análises históricas

> que pretendiam estender para o Brasil entendimentos construídos particularmente pela pesquisa na região sudeste. (VIDAL, 2001, p.39).

Portanto, para dar forma ao processo de exposição de nossas análises, estruturamos esta tese em Notas Introdutórias, três capítulos e Notas Finais.

No **primeiro capítulo** exercitamos indicações sobre as perspectivas teóricas aqui adotadas, discutindo a constituição dos campos da História Comparada e da Educação Comparada, de forma a ressaltar as origens históricas destes campos de investigação e as principais discussões e debates que marcaram o desenvolvimento de suas respectivas investigações e teorizações. Partindo disto, abordamos a História Comparada do ensino secundário discutindo os posicionamentos teóricos adotados. Para tanto, analisamos as formas pelas quais a historiografia já consolidada do ensino secundário matizou algumas interpretações, como um nível de ensino que se caracterizava pela destinação, num determinado momento histórico, a uma parcela específica da sociedade e também marcado pela homogeneidade e organicidade. Como contraponto a estas visões, problematizamos a partir da constituição histórica dos estados de Minas Gerais e Mato Grosso, mais especificamente da formação das cidades de Campo Grande e Belo Horizonte, como indicadores da constituição das sociedades locais e de suas relações com o processo de escolarização secundária nas duas cidades. Isto alcançado pelo estudo do que chamamos de contexto da comparação, para o qual desenvolvemos a premissa de um estudo histórico comparado do ensino secundário em perspectiva regional carregando a possibilidade de revelar as especificidades com que se produziu o ensino secundário em distintos locais e/ou regiões do Brasil.

No **segundo capítulo** analisamos nossas fontes e objetos, isto é, as dissertações e teses, partindo da perspectiva da configuração de práticas com as quais o ensino secundário foi produzido nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande. Diante disso, aproximando-nos do conceito de “práticas figuradas” constituído a partir da articulação entre os conceitos de práticas, táticas e estratégias de De Certeau e de figuração social de Norbert Elias. Para tanto, as produções acadêmicas foram reunidas em três grupos temáticos, conforme a abordagem: disciplinas escolares, instituições escolares e incremento do ensino secundário. Os dois primeiros grupos de produções acadêmicas produziram práticas figuradas específicas na relação entre escola e sociedade, no contexto

das duas cidades, articuladas ao conjunto das produções conforme o grupo temático a História das Disciplinas Escolares e das Instituições Escolares.

No **terceiro capítulo**, analisamos a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário enquanto prática figurada, construídas pelos produtores/escritores das teses e dissertações. Para tanto, investigamos as figurações desenvolvidas enquanto táticas de participação nas relações sociais do espaço acadêmico para identificar como questões relacionadas aos aspectos históricos locais, à configuração do público do ensino secundário e a descrição deste ensino secundário influenciaram na caracterização da incorporação de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário.

Por fim, em **NOTAS FINAIS** (ou **ENSINO SECUNDÁRIO REGIONALIZADO: uma história comparada de práticas figuradas**) trazemos, de um lado e de forma sintética, as respostas encontradas no decorrer das análises realizadas que consolidaram outra historiografia, de cunho regional, do ensino secundário. De outro, apresentamos indicadores de uma nova leitura, dessa mesma historiografia, configurada a partir da proposta de uma história comparada das práticas figuradas, como subsídio para a percepção da configuração das distintas sociedades regionais, para a compreensão na nova configuração formada, o ensino secundário regionalizado.

1 HISTÓRIA COMPARADA DO ENSINO SECUNDÁRIO: DAS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE INVESTIGAÇÃO À PROPOSIÇÃO EM PERSPECTIVA REGIONAL

Este capítulo integra um duplo esforço. O primeiro de compreensão das formas como a comparação vem sendo adotada nos estudos e investigações do campo da História da Educação. Para tanto, analisa as trajetórias de dois campos de investigação, a História Comparada e a Educação Comparada, enfatizando as aproximações e distanciamentos no que concerne ao uso da comparação. Nesse exercício optamos pela sistematização de explicações sobre as principais tendências teórico-metodológicas destes campos, ou que se esforçaram em empregar o método comparado em estudos empíricos na História ou na Educação.

No segundo, definimos como, no contexto desta tese, empregamos a perspectiva da História Comparada regional do ensino secundário, retomando, neste exercício, os conceitos de região e território com suas possíveis aplicações no campo da História Regional e estabelecendo nosso contexto de comparação para constituição do objeto de estudo.

1.1 A COMPARAÇÃO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO: A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO

Ao acessarmos parte da bibliografia disponível em livros, capítulos de livros e artigos em periódicos sobre a História Comparada, encontramos informações de que esse campo de investigação histórica ganhou destaque a partir das reflexões teóricas e dos estudos empíricos apresentados por Marc Bloch, em fins da segunda década do século XX.

Ao apresentar suas considerações sobre as potencialidades do método comparativo para o campo da História, Bloch (1998) indicou a necessidade de afastar-se dos desvios de sentido associados ao termo nas ciências humanas, advertindo que analisar

dois fenômenos que apresentam analogias em contextos diferentes não seria fazer História Comparada (BLOCH, 1998, p.120).

Em seu texto *Por uma história comparada das sociedades europeias*, publicado originalmente em 1928, o historiador dos Annales indicou duas possibilidades para o uso do método comparado na História. A primeira delas foi assim definida:

> Escolhermos sociedades separadas no tempo e no espaço por distâncias tais que as analogias observadas de um lado e de outro, entre este ou aquele fenômeno, não possam, com toda evidência, explicar-se por influências mútuas ou por alguma comunidade de origem. (BLOCH, 1998, p.121).

Esta seria a forma mais complexa de comparação histórica e por isso mais passível de erros, tais como o anacronismo (BLOCH, 1988, p.142). A segunda possibilidade apresentada voltava-se para:

> Estudar paralelamente sociedades a um tempo vizinhas e contemporâneas, incessantemente influenciadas umas pelas outras, cujo desenvolvimento está submetido, precisamente por causa da proximidade e do seu sincronismo, a ação das mesmas grandes causas que remontam, pelo menos em parte, a uma origem comum. (BLOCH, 1998, p.122-123).

Esta segunda possibilidade definida apresentava-se dotada de maior potencial para produzir resultados eficazes ao conhecimento histórico. Nesse sentido, devia-se esperar que a comparação entre sociedades vizinhas e diferentes permitisse discernir as influências exercidas de um grupo sobre outro. (BLOCH, 1998, p.126).

Contudo, neste esforço comparativo está o delineamento da busca incessante de evitar as “falsas semelhanças”, distinguindo a “originalidade” das diferentes sociedades e “determinando as características exatas” que as distinguem. (BLOCH, 1998, p.132).

Uma das vantagens do método comparativo na História estava em analisar as semelhanças entre as sociedades colocadas em comparação, apontando suas causas verdadeiras e, ao mesmo tempo, indicando em que medida essas semelhanças permitiam aproximações entre os processos históricos distintos. Ao mesmo tempo indicava que o

método comparativo “concebido com correção traz um interesse especialmente marcado à percepção das diferenças, sejam elas originais ou resultantes de caminhos divergentes, tomados de um mesmo ponto de partida”. (BLOCH, 1998, p.131).

Umas das intenções de Bloch ao propor um programa de estudos históricos embasados na comparação como método era oriundo da intenção, já apresentada em meados da década de 1920, de construir uma história das sociedades europeias, definindo as semelhanças e diferenças fundamentais entre estas sociedades (BARROS, 2014).

O objetivo de seu programa comparativo era, conforme apontam Barros (2014) e Theml& Bustamante (2007), usar a comparação como meio para escrever uma história europeia para além das fronteiras nacionais ou, dito de outra forma, identificar os elementos comuns que marcaram o desenvolvimento das sociedades europeias, visando superar os estigmas causados pelo nacionalismo exacerbado que culminou na Primeira Guerra Mundial.

Por outro lado, Dosse (2003) indicava que a disputa por espaços institucionais e acadêmicos entre a Escola dos Annales e a Sociologia levou Bloch a elaborar sua proposição de uma História Comparada em resposta ao método comparativo sociológico, pois, conforme sentenciava Durkheim, o método da Sociologia seria a comparação (THEML; BUSTAMANTE, 2007).

Para Cardoso e Brignoli (1979) o método comparativo na História:

> É uma tendência que, de fato, constitui um processo essencial no caminho para a sistematização dos conhecimentos, entre outros casos, por que permite ao observador afastar-se de seu próprio ponto de observação, de sua sociedade particular: sem o que não há objetividade possível nas ciências sociais. (p.410).

Entre as vantagens do método comparativo na História estava a possibilidade de maior controle sobre as hipóteses e generalizações explicativas (determinação de leis e constituição de modelos históricos) e o rompimento com fronteiras políticas tradicionais como unidades de análise. (CARDOSO & BRIGNOLI, 1979, p.412).

Inspirados pela proposição de Bloch, os autores apontavam que o método comparativo possuía dois aspectos definidores de sua relevância para os estudos históricos: “localizar as diferenças e buscar os fatores que as determinam, e fixar as

regularidades manifestadas entre dois ou mais fatores observados" (CARDOSO & BRIGNOLI, 1979, p.416).

Percebemos que, no primeiro caso, tratava-se não só de estabelecer a definição de diferenças entre dois ou mais processos históricos e/ou sociedades, pois, se assim o fosse, incorria no risco de tornar a análise demasiadamente superficial e de reforçar visões parciais etnocêntricas. Apenas ressaltar a diferença, tomando uma referência definida como padrão histórico e cultural em relação ao outro, projetava neste outro o estigma do imperfeito, do atrasado.

Assim procedendo, a comparação era elemento para reforçar ou reproduzir preconceitos ou justificar argumentos de submissão de uma sociedade a outra. Ao contrário, conforme sugerem os autores, a busca dos fatores que determinam as diferenças, e não apenas as ressaltam, respeitava a singularidade de cada processo histórico e dos elementos próprios à cultura de cada sociedade.

Neste sentido, a comparação adquiriu o potencial de desvelar a riqueza dos processos históricos, suas tensões, disputas, negociações, rupturas, continuidades, contatos e intercâmbios. Aqui a comparação tornava-se um elemento de produção do conhecimento histórico na direção do respeito e da valorização das especificidades de cada formação social no transcorrer do tempo.

No segundo caso, fixar as regularidades, conforme indicaram Cardoso & Brignoli (1979), contribuía para identificar os elementos comuns entre diferentes processos históricos. Neste caso, os elementos comuns seriam produtos de intercâmbios e interconexões entre as sociedades e suas histórias. Destes contatos e conexões, segundo Gruzinky (2007), resultavam os elementos comuns como decorrência dos processos históricos transnacionais que colocavam em contato povos diferentes em locais distintos do globo terrestre. (Sobre as histórias conectadas retornaremos mais adiante).

Mais recentemente, Detienne (2014) apresentou uma proposta de História Comparada que se distinguia da elaboração de Bloch ao defender a necessidade de comparar o comparável, entendendo que os fenômenos históricos estavam dados *a priori*, cabendo ao historiador identificá-los e interpretá-los à luz de seu repertório teórico.

Para este autor, era preciso construir comparáveis, entendo-os por "mecanismos de pensamento observáveis nas articulações entre os elementos arranjados conforme a

entrada" (DETIENNE, 2014, p.57). Conforme Vidal e Ascolani (2009, p.27), as categorias comparáveis, nesta acepção de Detienne, foram constituídas no movimento inerente à ação do pesquisador, isto é, de buscar a inteligibilidade do seu objeto de investigação.

Esta proposição caminhava na direção da História Comparada multidisciplinar, sugerindo uma aproximação entre História, Antropologia e Linguística, por exemplo, na constituição de grupos de pesquisas sobre um determinado objeto. Especialistas de distintas áreas do conhecimento convergiam na construção de categorias comparáveis entre diferentes sociedades.

O exercício de uma História Comparada Coletiva, desenvolvido por Detienne, tinha o *Centre de Recherches Compareés sur lês Sociétés Anciennes* (CRCSA), fundado em parceria com Pierre Vernant, como lócus no qual buscava investigar comparativamente diferentes características de sociedades antigas em diferentes continentes, como Europa e Ásia.

O trabalho conjunto de comparatistas especializados, numa relação "singular-plural" (DETIENNE, 2014, p.46), produzia mecanismos de pensamento capazes de construir os comparáveis, ao mesmo tempo em que permitia colocar em perspectiva os regimes de historicidade.

Dito de outro modo, a História Comparada "possibilita pôr em perspectiva os valores e as escolhas da sociedade à qual se pertence" (DETIENNE, 2014, p.66), para, posteriormente, "compreender diversas culturas da mesma forma que elas próprias se compreenderam, depois de compreendê-las entre si; reconhecer as diferenças construídas, fazendo-as funcionar umas em relação às outras" (p.67).

Na esteira dessas produções surgiu a teorização sobre as potencialidades e limites da comparação no campo da História apresentada sob a denominação das Histórias Conectadas, expressão criada por Subrahmanyam[8], buscando extrapolar os limites das fronteiras nacionais. Este autor propunha como foco de comparação as conexões históricas promovidas pela circulação de diferentes culturas em diferentes espaços.

---

[8]Esta expressão é cunhada e desenvolvida pelo autor em duasobras: *Explorations in Connected History: From the Tagus to the Ganges* (2004) e *Explorations in Connected History: Mughals and Franks* (2004). Seus estudos têm como enfoque predominante uma abordagem econômica da história da Índia (BARROS, 2014).

No espaço de produção historiográfica brasileiro, outro autor figurou na produção de estudos ligados às Histórias Conectadas, o historiador francês Gruzinski (2007), que desenvolveu pesquisas relativas à constituição de um processo de mundialização a partir do que denomina de império ibérico cristão do século XVI, destacando o papel da formação das mestiçagens no espaço latino-americano.

Para este autor, a constituição de uma "história mundial", a partir da Península Ibérica católica, promoveu câmbios comerciais intercontinentais em virtude da expansão ultramarina da economia europeia no século XVI, bem como pela circulação de pessoas e formas de pensar. Este contexto constituiu os elementos que possibilitaram o entrecruzar de histórias paralelas, como definiu o autor em seu livro *A águia e o Dragão: ambições europeias e mundialização no século XVI* (2015), no qual investigou as conexões entre o processo de ocupação portuguesa e espanhola na China e no México.

As histórias conectadas eram uma proposta de nova leitura do século XVI e da sua dinâmica na relação passado/presente. Para cumprir esta função, Gruzinski (2007) propunha uma dupla ruptura historiográfica

> Em primeiro lugar, com a tradição historiográfica nacional, herdada do século XIX, uma tradição que foi bastante eficaz para construir a nação no século da revolução industrial ou do império brasileiro, mas que hoje parece completamente defasada num tempo de mundialização e de recomposição dos espaços de vida e de sobrevivência [...]
> É preciso afastarmo-nos dos antigos etnocentrismos que paralisam qualquer esforço para pensar o mundo. Os historiadores europeus devem combater os europeocentrismos inveterados que não levam em conta as múltiplas dimensões extra-européias da Europa no passado, mas também superar os provincialismos e os monolinguismos que limitam a circulação e a discussão das ciências sociais e debilitam consequentemente a influência destas disciplinas. (GRUZINSKI, 2007, p.9).

A intenção com este movimento de cisão, com alguns elementos cristalizados na prática historiográfica, era o de deslocar a lente analítica do historiador para contextos e processos históricos até então pouco valorizados ou investigados, a partir de uma ótica colonizadora europeia. Desta forma, as histórias conectadas:

> Requerem acima de tudo um rompimento em relação aos padrões historiográficos que costumam orientar as escolhas temáticas habituais, às quais uma boa parte da historiografia já se acostumou de modo

> demasiado rígido. Liberar o olhar historiográfico parece ser sua precondição (BARROS, 2014, p.104)

Uma questão que adquiriu centralidade no desenvolvimento das histórias conectadas foi a busca por formas de reler o passado, restituindo suas complexidades e ambiguidades. Deste ponto, a busca pela articulação entre o local e o global tornou-se instrumento analítico e exercício prático com capacidade de promover as conexões que interligariam (ou seja, cruzariam) as histórias de diferentes partes do mundo a partir da expansão do império católico ibérico.

> Pensar o mundo implica pensar a relação do *local* com o *global*. Obviamente, cabe em primeiro lugar, definir o local e o global sob vários contextos históricos. A articulação *local*/*global* é questão essencial, porque oferece a maneira de elaborar um discurso histórico que não caia nas armadilhas do etnocentrismo ou do «nombrilismo» nacional e que possa conectar os interesses e despertar as curiosidades de colegas e estudantes oriundos de distintas partes do mundo. (GRUZINSKI, 2007, p.11)

As propostas de constituição de histórias conectadas, aqui sintetizadas pelas proposições de Gruzinski, articulavam-se na busca por nexos de causalidade entre processos históricos de diferentes partes do globo, sobretudo aquelas que estiveram sob a égide do controle colonial dos países ibéricos a partir do século XVI (na América, na África e na Ásia). Mais do que comparar, este viés analítico buscou identificar as articulações que possibilitavam a conexão de um processo de mundialização supranacional colocando em relevo as configurações históricas singulares destes espaços a partir de determinantes superpostas externamente.

Do ponto de vista do debate historiográfico, Purdy (2012) argumentava que:

> Influenciados pela teoria pós-colonial, o pós-modernismo e as preocupações atuais com a globalização, estudiosos de processos históricos transnacionais norte-americanos e europeus têm chamado cada vez mais atenção à inabilidade do método comparado em capturar as diversas *interconexões* – de mão-de-obra, gente, capital, bens, símbolos, idéias, culturas – que se estendem sobre fronteiras políticas convencionais, especialmente o Estado-Nação. Além de enfatizar a necessidade por mais histórias transnacionais, alguns historiadores têm rejeitado as comparações nacionais e proposto sua substituição por

> comparações sub-nacionais mais finamente trabalhadas, enquanto outros como MicolSeigel, Serge Gruzinski, Michael Werner andBénédicte Zimmermann têm rejeitado o método comparado como um todo, argumentando que ele reifica e distorce as semelhanças e diferenças entre as unidades estudadas e que deveria ser visto como um *objeto* de estudo histórico e não como um *método*. (PURDY, 2012, p.65, grifos do autor).

Para além deste debate historiográfico, ou colocando-o sob outra perspectiva, a questão que nos colocamos estava determinada, por um lado, sobre uma das críticas centrais à História Comparada, isto é, sua dependência do Estado-Nação como escala e referência das análises. De outro, as histórias conectadas transnacionais, na tentativa de fugir deste referente e do seu consequente etnocentrismo pela construção de um discurso hiperbólico em torno das conexões históricas promovidas pelos processos de colonização posteriores ao século XVI, bem como pela mundialização por ele possibilitada, não conseguiram dimensionar as disputas, negociações, tensões, crises, rupturas e adaptações que estes contatos entre culturas promoveram de forma singular em cada espaço, seja ele americano, asiático ou africano.

Mais do que as conexões transnacionais, aquilo que dava relevo e sentido às distintas constituições histórias e suas articulações com um processo mais amplo de expansão e imposição de um modelo de civilização que tinha como base a Europa ocidental e, por conseguinte, sua cultura e suas instituições, era a busca pelo estabelecimento de conexões intranacionais, trazendo à luz da comparação histórica os elementos internos de constituição de uma sociedade em suas singularidades.

Retomando, fixamos a delimitação da História Comparada como um campo de estudo possuidor de tensões e disputas internas, mas que delineou-se com especificidades em relação ao fazer historiográfico, impondo a necessidade de reflexões teóricas distintas e a tomada de decisões quanto ao comparável.

Atentando-se ao rigor epistemológico exigido pela operação historiográfica (CERTEAU, 2010), cabia ao pesquisador constituir os delineamentos para estabelecer as especificidades do estudo comparado. A História Comparada consistia, grosso modo, em abordar um mesmo objeto de investigação (ou problema investigado) a partir de um ponto de observação multifocal, ou seja, a partir de duas ou mais realidades históricas distintas.

As realidades nacionais, regionais, locais e as práticas de grupos sociais, entre outros, dotava a comparação como método para estabelecer singularidades e/ou diferenças entre os pontos de observação. Contudo, inerentes ao estudo comparado, estavam os riscos a ele associados.

De acordo com Barros (2014, p.144-145) existiam ao menos três equívocos visíveis no estudo de História Comparada: o anacronismo, isto é, transpor automaticamente elementos de uma sociedade histórica para outra; a leitura forçada, buscada no enquadramento de todas as realidades analisadas a um modelo determinado e a ilusão sincrônica, ou seja, crer que todas as sociedades que estariam num mesmo momento histórico, ou etapa de desenvolvimento, seriam comparáveis e análogas, não considerando o dinamismo do processo histórico.

As diferentes propostas e conceituações para o uso da comparação, apresentadas aqui a partir de três autores[9] que de certa forma representaram distintas possibilidades comparativas, indicam que apesar dos debates e das críticas, inerentes ao fazer historiográfico, a comparação se expandiu/expande, mesmo que timidamente, às fronteiras da produção do conhecimento e contribuiu/contribui para a compreensão do homem no tempo.

Embora ainda seja possível reconhecer que tanto a teorização quanto a prática comparada no campo da História estejam - particularmente no Brasil - pouco difundidas quanto à visualização do total da produção científica, sobretudo a acadêmica. Exemplo desta constatação estava na existência de um único programa de pós-graduação em História Comparada no País, criado em 2002, reconhecido pela CAPES em 2004, que definiu em sua apresentação, disponibilizada no ambiente virtual do programa[10], associar-se à concepção de História Comparada proposta por Vernant e Detienne.

Neste sentido, uma das acepções possíveis para o estágio atual da História Comparada estava em:

> A partir de meados do séc. XX, com a fragmentação do mundo contemporâneo e a crítica à concepção evolucionista / progressista da História, abriram-se novos caminhos ao método comparativo. O desenvolvimento da Arqueologia, Antropologia e Semiótica, dentre outros, propiciou uma visão distinta das sociedades a partir de

[9] Marc Bloch, Marcel Detienne e Serge Gruzinski
[10]http://hcomparada.consorciorj.com. Acesso em 14 de setembro de 2016.

> problematizações comuns, encontrando-se respostas diferentes. (PPGHC, 2016).

A partir do panorama traçado até aqui acerca do percurso e do estágio atual da História Comparada, no transcorrer de quase um século desde a apresentação de Marc Bloch, apreendemos os elementos que nos permitirão, mais adiante, indicar a opção por uma forma específica de comparar, ligada a uma proposta de História Comparada Regional.

História essa que se articulará a um objeto da Educação, a saber, o ensino secundário em diferentes cidades do País. Por isso nos aproximamos de alguns elementos para dar forma a nossa interpretação do uso de uma história comparada da educação.

1.1.1 O método da história comparada da educação: elementos para a constituição de um lugar de/para/da pesquisa

Partindo desta reflexão articulada sobre a comparação nos campos da História e da Educação, nos questionamos sobre as condições para o estabelecimento de uma proposição de estudo que identifique, de forma comparada, os elementos que marcaram a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, a partir de duas instituições públicas.

Seria passível de reconhecimento certa configuração na análise da história do ensino secundário no Brasil, sobretudo entre os anos de 1930 e 1970. Entre elementos desta configuração estaria a leitura acerca da política educacional, considerada centralizadora, expressa por meio das reformas de Francisco Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942), que conferiram ao ensino secundário um caráter de unicidade, impondo para todo o território nacional uma mesma organização curricular.

Tal organização assentava-se na definição dos conteúdos de ensino, distribuição das disciplinas escolares e organização do tempo escolar. Entre os objetivos destas reformas delineava-se a consolidação da educação escolar nacional ao projeto social nacionalista do governo de Getúlio Vargas.

Em que pese às análises já produzidas sobre estas reformas, destacamos a imposição, por meio dos serviços de inspetoria escolar, de controle rigoroso sobre a atuação das instituições escolares de ensino secundário. Os relatórios de inspeção prévia e a concessão da equiparação, condições necessárias ao funcionamento dos ginásios, davam a tônica do nível da atuação fiscalizadora e controladora da inspetoria.

Do ponto de vista legislativo e normativo, a esfera de atuação dos Estados e mais ainda dos Municípios era bastante reduzida. Principalmente em função da existência de um conjunto de leis, emanadas do Ministério da Educação (por meio das reformas educativas), que definia um padrão de ação das esferas estaduais e municipais.

Desta forma, analisar estas condições do ensino secundário nos induziu à ideia de homogeneidade no processo de implementação, no período de 1930 a 1970. Contudo, questionamos tal homogeneidade a partir da forma como ocorreu a implantação e o incremento do ensino secundário nos diferentes estados e nas diferentes cidades do país. Em virtude disso, houve influência de questões locais (políticas, econômicas, sociais) neste processo? Existiu tensão entre uma demanda local por ensino secundário que não era atendida pelos poderes estadual e federal? Os grupos sociais locais atendidos pelo ensino secundário possuíam as mesmas características econômicas e culturais?

A produção acadêmica sobre o ensino secundário (atualmente desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação no Brasil) oferecem poucos dados para a construção de respostas a estas questões, em função de seus objetos definirem-se por temáticas que incursionaram pela História das Disciplinas Escolares, das Instituições Escolares ou/e História do Currículo, conforme demonstramos na Introdução.

A comparação, aqui entendida como um procedimento metodológico de tentativa de resposta ao quadro de questionamento que apresentamos, conferiu certa especificidade às investigações de diferentes áreas das ciências humanas, necessitando de pressupostos teóricos e repertório conceitual que lhe conferisse instrumental analítico próprio, incorporada de forma distinta por diferentes campos do conhecimento.

A Histórica Comparada atravessou o século XX diante dos olhares céticos dos historiadores. Na França, Haupt (1998) apontava que ela não se impunha em função da centralidade da historiografia francesa em torno de um mito do país como fundador da modernidade contemporânea e irradiador de uma cultura civilizacional para o Ocidente.

Outros argumentos trazidos pelo autor indicavam a desconfiança da comunidade de historiadores diante do método comparado, classificado como “vago” (HAUPT, 1998, p.210). Somam-se a isso elementos como a tradição da história regional e local da historiografia francesa e os modelos de constituição dos paradigmas da historiografia contemporânea. (HAUPT, 1998)

O risco de sedimentar visões etnocêntricas seria outro elemento das críticas direcionadas à História Comparada (PRADO, 2005). Tomando a Europa como referência de comparação com outras sociedades, em outros continentes, produzindo um eurocentrismo ligado à construção de concepções (pré)conceituosas acerca dos processos históricos que levaram à formação de diferentes sociedades.

A própria formação do historiador, na constituição da História como um campo disciplinar autônomo dentro das ciências humanas, se desenvolveu a partir da especialização cada vez mais crescente dos pesquisadores em temáticas de investigação muito específicas. Conforme Barros (2014, p.13), tal especialização ocorria em dois sentidos: a temporalidade e a espacialidade.

Diante disso, a especialização cada vez maior da formação profissional do historiador dificultava a prática da comparação.

Atualmente, Barros (2014) observou um aparente paradoxo no campo da História Comparada, localizado em uma pequena produção de estudos práticos e em um crescente interesse pelo debate teórico em torno do método. Como justificativas o autor indicava, para o primeiro caso, as dificuldades dos historiadores em operar com o método comparado em função da natureza específica da formação acadêmica especializada a determinados temas, tempos e espaços. No segundo caso, o crescimento acelerado da comunicação internacional colocou em contato quase que instantâneo diferentes culturas e visões de mundo, motivando a busca por formas de refletir sobre a constituição do outro e reacendendo o interesse pelos postulados teóricos da História Comparada.

Diante disso era possível indicar, a partir da leitura de parte da produção bibliográfica disponível sobre História Comparada, que a adoção do comparativismo histórico enquanto método de investigação permaneceu associado ao que foi proposto por Marc Bloch, quase um século atrás, como segunda possibilidade de aplicação do método, ou seja, comparar sociedades vizinhas e contemporâneas mutuamente influenciadas.

Neste caso, a unidade de referência para a comparação permanecia sendo o espaço nacional tradicionalmente constituído por fronteiras geográficas. Embora a elaboração de Marc Bloch para a História Comparada ainda permanecesse como referência, era possível indicar que recentemente havia um movimento, embora ainda tímido em seu alcance na produção historiográfica, de propor novas alternativas de estudos históricos comparados. Entre elas indicamos: **a)** avançar os limites dos espaços tradicionais das fronteiras geográficas; **b)** estudar numa perspectiva de comparação regional ou local, investigando as singularidades de um mesmo processo histórico em diferentes espaços de uma sociedade; **c)** analisar as conexões históricas promovidas pela circulação de indivíduos e culturas em diferentes sociedades.

A Educação Comparada, desde o início de seu desenvolvimento até os dias atuais, tem passado por períodos de redefinição de seus objetivos e de debates em torno dos caminhos teórico-metodológicos seguidos e a seguir. Autores como Ferreira (2008), Nóvoa (2009) e Corrêa (2011) indicaram que o uso da comparação na Educação passou por distintos momentos em suas elaborações teóricas e proposições práticas de aplicação do método desde a sua origem.

Atualmente no campo da Educação Comparada observamos um movimento de ampliação dos debates em torno de suas bases teórico-metodológicas e de seus objetos de investigação. Do ponto de vista teórico-metodológico, refletindo sobre diferentes perspectivas, tais como o impacto das teorias pós-modernas, ou as articulações possíveis com campos como a História Cultural, ou a Sociologia da Educação. No que concerne aos objetos de estudo, investigaram-se os efeitos da globalização econômica e das reformas neoliberais de fins do século XX para a Educação.

A constituição de estudos que investigam a Educação numa perspectiva comparada regional ou local, dentro do espaço de uma mesma sociedade, também aparece na indicação de possibilidades por autores como Nóvoa (2009).

Em linhas gerais, tanto a História Comparada quanto a Educação Comparada buscaram/buscam, com graus diferentes de intensidade, a reconfiguração de seus campos de investigação, quer seja do ponto de vista da reflexão teórica ou da atuação prática.

Ambos os campos preocupam-se em ir além de paradoxos tradicionais de investigação, como a constituição dos Estados Nacionais servindo de referência para a construção de objetos comparáveis.

Desta forma, a busca por respostas para estas e tantas outras possíveis questões sobre as características dos processos de implantação e incremento do ensino secundário, ancorada na História Comparada em uma perspectiva regional, parece oferecer novos/outros subsídios teórico-metodológicos na construção de nossas análises e, quiçá, nas análises das condições específicas que determinaram esses processos em diferentes localidades do país.

1.2 POR HISTÓRIA COMPARADA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PERSPECTIVA REGIONAL

> Cada objeto histórico, na sua especificidade, é que vai se constituindo na interconexão entre certos campos históricos. O objeto histórico constituído pelo historiador no processo de sua pesquisa e reflexão historiográfica é que chama para si certa conexão de campos históricos, inscreve-se nesta ou naquela conexão singular, que pode se só sua. (BARROS, 2014, p.67).

As reflexões sobre as potencialidades da História Comparada numa perspectiva regional, ou seja, de se constituir elementos de comparação no contexto de uma mesma sociedade, teve como referência um espaço circunscrito a um território nacional comum, constituído em ponto central para a proposta teórico-metodológica deste estudo.

A questão deste estudo funda-se no avanço de um elemento que entendemos como ausente da proposição de Bloch, qual seja, as possibilidades de se comparar uma mesma sociedade, ou ainda, um mesmo fenômeno (ou processo histórico) no interior de uma mesma sociedade.

Embora Marc Bloch reconheça que um dos mais imperiosos ensinamentos que a História Comparada nos deu foi o de “pensarmos em partir os compartimentos topográficos obsoletos em que pretendemos encerrar as realidades sociais” (BLOCH,

1998, p.142) e que seria imprescindível “encontrar o quadro topográfico próprio” (BLOCH, 1998, p.143) inerente ao objeto de estudo (no caso dele, a vida social europeia).

Contudo, tal advertência do autor não rompeu com a percepção do espaço nacional como critério comparativo, mas indicou a necessidade de se precisar historicamente os referentes espaciais para não incorrer no erro de se projetar num objeto de estudo do passado uma divisão espacial-administrativa do presente.

Neste caso, nossa proposta caminha na direção da identificação dos elementos comparáveis, que identificariam as singularidades do mesmo fenômeno histórico em diferentes locais.

O ensino secundário, fenômeno histórico aqui investigado (a partir das teses e dissertações), ou mais especificamente, seu processo de implantação e incremento em duas cidades (Belo Horizonte e Campo Grande) de dois Estados brasileiros (Minas Gerais e Mato Grosso) entre os anos de 1930 e 1970[11], nos endereçou à reflexão da utilização do método comparado em análise regional. Neste contexto, Targa (1991) indicava que:

> - dentro de um país, uma região só pode existir, e, portanto, ser tratada como tal, se ela se particularizar em um elenco de questões, tais como: sua economia, sua sociedade, sua cultura, sua formação histórica; em suma, uma região só existe se ela se diferenciar de outras;
>
> - a análise de uma região tratada no seu isolamento e no seu "absoluto" carece de sentido; uma análise de desenvolvimento regional só consegue explicitar as peculiaridades desse desenvolvimento desde um ponto de vista comparativo; essa comparação deve ser realizada com, pelo menos, uma outra região do país; (TARGA, 1991, p.265).

O autor reforçou, ainda, que numa perspectiva regional comparada a necessidade analítica recaia sobre a identificação das diferenças, pois a partir delas se tornaria possível perceber:

> Contribuições e as influências mútuas dessas histórias regionais para a construção da história do Brasil [...] Nesse sentido, é a busca do desenvolvimento dos contrastes que pode indicar as diferenças nas

[11] O foco temporal de nossa análise é o período que corresponde ao período entre 1930 e 1970. Contudo, em função da escolarização secundária pública iniciar sua história em Belo Horizonte com a transferência do Ginásio Mineiro para a cidade em 1898 e de duas das produções acadêmicas analisadas como fonte da nossa investigação, em vários momentos iremos abordar também o período que compreende a Primeira República.

> trajetórias históricas dessas regiões e as desigualdades a que chegaram. (TARGA, 1991, p.270).

As articulações entre a História Comparada e outras áreas da investigação histórica, como a História Cultural e a História Econômica, traziam subjacentes a conexão entre contextos regionais no interior de uma mesma realidade histórico-social, circunscrita a configuração territorial de uma região, ou de um local específico.

> A aplicação do comparativismo às regiões e a outras unidades espacial-administrativas de menor extensão revela mais uma vez que as possibilidades da História Comparada não podiam se destinar a apontar apenas para possíveis comparações entre realidades nacionais distintas. Ao comparar duas ou mais "regiões" no interior de um mesmo circuito nacional, o historiador também pode estar se associando de algum modo à História Comparada. (BARROS, 2014, p.70).

Num sentido parecido, Gonçalves Neto & Carvalho (2005) indicaram que nas últimas duas décadas se identificou progressivo crescimento da produção do conhecimento no campo da História da Educação e, com isso, uma ampliação das temáticas de estudo e dos aportes teórico-metodológicos para a investigação histórica educacional.

A História Comparada, conforme estes autores, contribuiu/contribui na busca por novas formas de olhar e entender a história da educação no Brasil. Considerando que a heterogeneidade do contexto educacional brasileiro requer um programa de estudos históricos comparados que junte

> as análises local e regional buscando novos ângulos de compreensão da realidade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o contexto nacional, expandindo as categorias identificadas localmente, estabelecendo pontos de comparação com realidades semelhantes ou díspares e repensando o processo de formação do sistema de ensino no Brasil. (GONÇALVES NETO & CARVALHO, 2005, p.184).

O processo de constituição de uma sociedade, em seu contexto nacional, desenvolveu-se a partir de um jogo complexo de disputas, negociações e conciliações entre diferentes interesses políticos, econômicos e culturais de distintos grupos sociais e

até mesmo étnicos. A formação de territórios - fossem eles no interior de espaços como uma cidade, um estado ou uma região geográfica mais ampla - acontecia por meio da conformação de relações de poder que iam se impondo em diferentes níveis, desde o nacional até o mais local.

Existia, nesse sentido, um elemento a ser considerado ao se estudar uma sociedade nacional, isto é, as características históricas que marcam/marcaram a constituição dos espaços regionais e locais e seus respectivos territórios, bem como a relação estabelecida entre este processo e as características mais gerais - políticas, econômicas, sociais ou culturais - da sociedade nacional.

Para tanto, considerar as necessárias articulações entre as proposições de uma abordagem histórica regional e do comparativismo histórico, no sentido de se constituir uma História Comparada Regional, incorre nas pretensões que elaboramos.

A História Regional caracteriza-se pela natureza do recorte que se faz ao objeto de investigação. O espaço regional, ou a região, é a unidade de medida analítica empregada pelo historiador, seu interesse por aquela região específica.

> O interesse central do historiador regional é estudar especificamente este espaço [a região], as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento de sua pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior (o espaço nacional, uma rede comercial). (BARROS, 2011, p.153).

Esta passagem de Barros (2011) indicou, primeiro, o cerne de interesse de um estudo histórico regional, segundo, trouxe um apontamento para a possibilidade de comparação entre regiões no interior de uma mesma sociedade. Embora este apontamento caminhasse em direção a similaridades, ou seja, de comparar regiões que apresentassem certo conjunto de semelhanças entre si, a potencialidade da comparação histórica regional estava na possibilidade da identificação de elementos que produziram as diferenças entre estas regiões e/ou entre processos históricos comuns a elas e que se constituíram de forma singular em cada uma.

Contudo, o conceito de região adotado na perspectiva dos estudos da História era pressuposto, uma vez que as articulações interdisciplinares entre Geografia e Antropologia, principalmente, assegurava a especificidade na definição do objeto de investigação da História.

Neste sentido, a noção de região tinha/tem um elemento geográfico, mas também o extrapola, pois falar de região em História não se referia somente a um espaço delimitado por características físicas ou por fronteiras político-administrativas.

Do ponto de vista da Geografia, o conceito de região passou por uma série de debates em torno de sua definição durante o processo de desenvolvimento, afirmação e consolidação disciplinar (GOMES, 2000). Existiu, conforme indica este autor, uma multiplicidade de critérios epistemológicos a serem adotados para se definir e delimitar uma região.

Destacamos uma questão que nos pareceu central na busca pela definição do conceito de região e do que seria regional, qual a seja: o "fundamento político, de controle e gestão de um território" (GOMES, 2000, p.73). Esta conclusão do autor remetia a outra questão que era a seguinte: como definir o que entendemos por território no contexto de uma dada espacialidade regional. Souza (2000, p.78) indicou que "território é fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder"* (grifos do autor). Considerando, assim, que o território era um instrumento de exercício de poder e que se colocava como premente na sua caracterização a definição de como e por quem o poder estava exercido neste território.

Associar o território ao espaço nacional, cingindo elementos naturais e sociais na formação da identidade de determinados grupos sociais era uma forma tradicionalmente política de entender seus mecanismos de constituição. Essa visão do território não seria suficientemente capaz de tornar visível a complexidade das diferentes formas de disputa de poder, em diferentes escalas, com as diferentes táticas e estratégias, empregadas pelos indivíduos e grupos em suas configurações sociais[12].

[12] Iremos nos aprofundar sobre os conceitos de tática e estratégia em Michel Certeau, de figuração social em Norbert Elias e sobre a forma como iremos operar com este repertório conceitual no capítulo 3.

As relações de poder estabelecidas entre diferentes indivíduos e grupos sociais, a partir de condições específicas e singulares num contexto espacial, determinavam/determinam a constituição e configuração de um território.

> Ele não precisa e nem deve ser reduzido ou associado com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e destruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (por. ex., uma rua) à internacional; territórios são construídos e (desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. (SOUZA, 2000, p.81).

O caráter singular e específico das relações sociais que se desenvolveram/desenvolvem em diferentes situações em que está em jogo a disputa por poder (seja sua conquista ou sua manutenção), definindo as características espaciais e temporais de um território e das figurações que se estabelecem em seu interior (Elias, 2001). Acrescenta-se a isso a dimensão política a cultural, articulando uma ampliação do entendimento e da funcionalidade do conceito de território.

> Aqui, o território será um *campo de forças*, uma *teia* ou *rede de relações sociais* que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um *limite*, uma *alteridade*: a diferença entre 'nós' (o grupo, os membros da coletividade ou "comunidade, os *insiders*) e os 'outros' (os de fora, os estranhos, os *outsiders*). (SOUZA, 2000, p.86, grifos do autor).

Temos a partir disso o entendimento do território como um campo de forças que projetava/projeta no espaço um conjunto específico de relações sociais, o que permitiu/permite a superposição de diferentes territórios e até mesmo de contradições e atritos entre os diferentes poderes que os compõem, ou que os disputam. As relações sociais e as disputas de poder no interior de um dado território expressar-se-iam, a nosso ver, no estabelecimento de um conjunto complexo de táticas e estratégias (CERTEAU, 1998) que os indivíduos adotaram/adotam para manter ou alterar sua condição social.

A esta dimensão geográfica (e também sociológica) de território acrescentamos a concepção de que o trabalho historiográfico trouxe/traz uma articulação própria à ação do pesquisador que se colocava/coloca a difícil tarefa de estabelecer critérios adequados ao

seu objeto, ação essa que o permitiu/permite se aproximar do movimento do passado por meio de suas questões do presente. Desta forma,

> O historiador trabalha com territorialidades superpostas em sua operação historiográfica. Em seu esforço de apreensão historiográfica, ele deve se empenhar em perceber as territorialidades que as relações sociais por ele estudadas produziam à sua época, mas a verdade é que – para além destas territorialidades históricas – ele deverá superpor a sua própria territorialidade historiográfica. O historiador não é apenas alguém que percebe os poderes e controles que os homens de determinada época estabeleciam sobre o espaço, ele mesmo é também criador de um território, na medida em que ao recortar um objeto de conhecimento estabelece um espaço de poder e de controle através do seu próprio discurso historiográfico. (BARROS, 2005, p.115).

A instituição escolar, a partir deste entendimento, era/é um território onde se colocava/coloca em disputa uma perspectiva multidimensional de poder, e nesta direção, de práticas figuradas. De forma imediata, tivemos/temos as relações de poder diretamente desenvolvidas em seu interior, seja por grupos de profissionais em busca de espaço acadêmico, seja de alunos que se organizaram/organizam em grupos na busca por consolidação identitária, entre outros.

De forma mais complexa, temos a escola como um território estratégico (CERTEAU, 1998) para determinados grupos sociais na busca por meios de manutenção e ascensão a determinados postos na estrutura da sociedade em que se inserem. Assim, as relações de poder não se estabelecem tão somente de forma direta no território escolar, mas o território escolar constitui-se num instrumento para que indivíduos e/ou grupos sociais estabeleçam formas distintas de apropriação da espacialidade territorial da escola.

Para tanto, as prescrições curriculares que definem conteúdos e conhecimentos a serem distribuídos (normativas legais que formatam a organização do tempo e do espaço, práticas de inculcação de determinada disciplina escolar, resistência discente às normas estabelecidas, etc.) foram/são entendidas como formas estratégicas ou táticas (CERTEAU, 1998) dotadas de indícios das relações de poder, ou disputas por poder no interior de um território escolar.

No entanto, essas relações de poder não eram/são genéricas, assim como também não falamos de um território hipotético. O que apreendemos com isso era/é que as

relações de poder se materializam de forma específica no contexto de um território específico.

Consideramos a escola como um território de disputa de/por poder, onde indivíduos e/ou grupos sociais desenvolvem uma complexa relação figuracional e adotam diferentes táticas e estratégias para manter ou alterar sua posição neste espaço social. Na esteira deste entendimento, o ensino secundário constituiu-se também como um território de desenvolvimento de práticas figuradas, onde diferentes indivíduos adotavam estratégias ou táticas para participar das figurações sociais ali estabelecidas.

O ensino secundário foi um nível da educação escolar brasileira que se tornou objeto de crescente produção de conhecimento no campo da História da Educação, expressa por pesquisas acadêmicas, publicações de livros e capítulos de livros, artigos em períodos científicos e eventos promotores da circulação de ideias e discussões sobre ele. Tal produção debate sobre a historicidade, os objetivos e as funções sociais em determinados períodos, o currículo, a formação docente para atuar nos ginásios e colégios, a cultura escolar, a história das disciplinas escolares e das instituições escolares, entre outros elementos associados à constituição das investigações a ele relacionadas.

O conjunto da produção historiográfica sobre o ensino secundário consolidou-se nos espaços de circulação de conhecimento por análises que cristalizaram e, ainda, cristalizam uma determinada visão sobre esta etapa da educação escolar, produzindo uma interpretação hegemônica sobre suas características, finalidades, objetivos, práticas e resultados no contexto da expansão e consolidação do processo de escolarização da/na sociedade brasileira.

1.3 HISTORIOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Alves (2012, p.96) dividiu a evolução histórica do ensino secundário no Brasil em três momentos distintos: o primeiro momento correspondeu do século XIX até a década de 1920; o segundo abrangeu o período entre os anos de 1931 e 1971 e; por último, o terceiro momento que se estendeu de 1971 até o presente momento histórico.

A respeito desta periodização proposta por Alves (2012) observamos que o marco divisório entre uma fase e outra foi constituído por reformas que, apesar de serem educativas, representaram um tipo de projeto político-social que teve na educação escolar um de seus elementos de consolidação.

Dito isto, adotamos como critério de exposição, no transcorrer desta etapa do capítulo, uma revisão da produção historiográfica sobre o ensino secundário brasileiro a partir dos marcos regulatórios legais voltados a sua organização.

A existência de uma produção historiográfica, que discutiu/discute o ensino secundário no País desde o período colonial abordando temáticas como a atuação dos jesuítas ou as reformas do Marques de Pombal no século XVIII, e no Império, estudando questões como a configuração desta etapa de ensino a partir do ato Adicional de 1834 ou da criação do Colégio Pedro II em 1837.

Contudo, de acordo com os propósitos aqui delineados e com a concepção de ensino secundário que adotamos, restringimo-nos ao período republicano da história brasileira, enfatizando o período que compreendeu os anos de 1930 a 1970. Isso não significa que desconsideramos a importância do período da Primeira República (1889 – 1930), haja vista ser este um período de reformas e debates empreendidos por políticos e intelectuais sobre os rumos que seguiu/seguia esta etapa da educação escolar.

Tal escolha justifica-se por observarmos que a historiografia consolidada sobre o ensino secundário considerou o período histórico entre 1930 e 1970 como o mais profícuo em relação à expansão e implementação no contexto da história da educação no Brasil. Neste período os debates sobre propostas, funções e finalidades conjuntamente com o debate sobre a aquisição do caráter de organicidade normativa no contexto do território nacional foram acentuados e agudos, conforme indicam os autores que investigaram o ensino secundário (identificados no transcorrer deste texto).

A primeira reforma republicana, que legislou sobre o ensino secundário, foi instituída por meio do Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, ficando conhecida como Reforma Benjamin Constant:

> Constant introduziu os primeiros instrumentos legais que tinham o objetivo de dar ao ensino secundário um caráter de formação, ultrapassando a característica de instância unicamente preparatória ao ensino superior. O exame de madureza e o mecanismo da equiparação foram dois procedimentos mobilizados pelo governo central, que visavam controlar o formato dos cursos secundários, ao mesmo tempo

> em que respondiam à necessidade de sua expansão. (ALVES, 2012, p.93).

À esta reforma seguiram-se outras, no decorrer da Primeira República, como o Decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901 (Código Epitácio Pessoa), o decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 (Reforma Rivadávia Corrêa), o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (Reforma Carlos Maximiliano) e o Decreto Nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925(Reforma Rocha Vaz). O conjunto destas reformas buscou legislar sobre a educação escolar brasileira em geral, incluindo-se aí o ensino secundário com o intuito de conferir a ele um caráter de organicidade.

Em linhas gerais, estas reformas detinham-se sobre aspectos como a organização e duração do tempo escolar, a estrutura curricular, a obrigatoriedade de frequência, a exigência para ingresso no ensino superior e a equiparação ao Colégio Pedro II (PALMA FILHO, 2010). Subjacente as reformas da Primeira República encontravam-se disputas em torno de posicionamentos distintos, por parte de diferentes grupos políticos e intelectuais, em torno de questões como a ênfase num caráter humanista ou técnico do ensino secundário e sua função formativa para/de determinados grupos da sociedade brasileira.

Disputas essas que permaneceriam na pauta dos debates sobre o ensino secundário no período pós 1930 e que durou até pelo menos 1971 com a Lei n. 5.692/71 (SOUZA, 2008).

Para além das disputas em torno de diferentes propostas para o ensino secundário, a relação entre esta etapa da educação escolar e o processo de modernização da sociedade brasileira no início da história republicana significava

> A manutenção de uma alta cultura assentada sobre a conciliação precária entre estudos literários e científicos, prevalecendo, não obstante, os primeiros. Desvinculada de uma utilidade imediata em relação ao mundo do trabalho, a formação das classes dirigentes continuou privilegiando a arte da expressão, a erudição linguística, o escrever e o falar bem, o domínio das línguas estrangeiras e atração pela estética literária. (SOUZA, 2008, p.90).

A busca pela organicidade do ensino secundário, traço comum das reformas educativas da Primeira República, esbarrou nos interesses e pressões de grupos sociais que defendiam a manutenção do modelo de exames parcelados como forma de acesso aos estudos de nível superior (SOUZA, 2008; ALVES, 2012). Desta forma, no transcorrer das primeiras décadas da história republicana brasileira, o ensino secundário esteve no centro de debates promovidos por pensadores e legisladores da educação, bem como foi alvo de iniciativas governamentais.

Contexto esse em que se incrementa esta etapa da escolarização em consonância com o projeto social de modernização do país que se pretendia desenvolver sem, contudo, avançar de forma significativa em seu processo de expansão e implementação da educação escolar nacional.

Somente a partir de 1930 que esta situação sofreu alteração nos seus rumos, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, marcando o rompimento com um modelo social baseado na produção agropastoril e com as relações políticas oligárquicas. A partir do governo Vargas (1930 – 1945) o Brasil iniciou um processo de mudanças em suas bases econômicas, políticas e sociais, marcado essencialmente pela busca da industrialização, da centralização administrativa, da urbanização e pela construção de um projeto nacionalista que visava incutir valores cívico-patrióticos na população como meio para se alcançar o progresso econômico e social.

Para a construção do projeto nacionalista que visava à formação de um novo homem em conformidade com as exigências da sociedade urbano-industrial que se pretendia implantar, seria necessária uma homogeneização cultural, linguística, ideológica e de costumes (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.181-182). Para tanto, a educação foi alçada à condição de instrumento capaz de viabilizar tais transformações e as reformas que se sucederam ao longo do governo varguista buscaram adequar o sistema educacional brasileiro às necessidades de um novo modelo de sociedade e de cidadão a se constituir.

Buscando intervir de forma mais centralizada, “permitindo que a educação servisse aos propósitos do Estado autoritário” (SOUZA, 2008, p.147), o governo Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931. A criação deste órgão denotava a preocupação do poder central com a educação como instrumento potencial na constituição do seu projeto nacionalista.

Francisco Campos, primeiro ministro do órgão recém-criado, promoveu por meio de uma série de decretos ampla reforma na estrutura do sistema de ensino público no Brasil, conhecida como Reforma Francisco Campos. O Decreto n. 19.890 – de 18 de abril de 1931 tratou especificamente da organização do ensino secundário, buscando conferir-lhe organicidade, racionalidade e uniformidade. (SOUZA, 2008, p.147).

No interior do sistema educacional brasileiro deste período, o ensino secundário era o nível de escolarização, entre o curso primário e o nível superior, dirigido às elites e a parte das classes médias (DALLABRIDA, 2009, p.186), pautado por um ensino desinteressado, desligado das utilidades da vida prática e voltado para a formação de uma cultura geral e erudita. Contudo, tal característica era constantemente alvo de críticas e as disputas em torno de duas concepções diferentes de currículo - um humanístico e outro científico - marcaram a trajetória do ensino secundário no País até 1971. (SOUZA, 2008).

A reforma promovida por Francisco Campos, conforme aponta Souza (2008), buscou conciliar as disputas em torno das diferentes propostas para a educação, representados, de um lado, por aqueles que defendiam uma formação clássica e humanista (principalmente setores da Igreja Católica) e, de outro, pelos defensores da educação voltada para a formação técnica e científica incorporando as necessidades práticas da sociedade (principalmente os adeptos da Escola Nova).

Assim, observamos certo equilíbrio entre os estudos literários e os científicos no ensino secundário vigente durante a Reforma Francisco Campos. Tal equilíbrio pode ser notado na distribuição das disciplinas escolares ao longo das séries que compunham a grade curricular do ensino secundário (SOUZA, 2008, p.153 e 162).

Para além das disputas entre humanismo e cientificismo, que marcaram diferentes momentos da história do ensino secundário brasileiro, a Reforma Francisco Campos buscou a modernização desta modalidade, organizando-a

> por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a freqüência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p.185).

Com a Reforma Francisco Campos o ensino secundário teve sua duração aumentada de cinco para sete anos, dividindo-se em dois ciclos: o primeiro, denominado fundamental, com duração de cinco anos, que buscava uma formação geral; o segundo, com duração de dois anos, propedêutico e preparatório para o ensino superior (DALLABRIDA, 2009, p.186).

Cabe ressaltar que o ensino secundário era o único do grau médio, formado também por cursos de caráter técnico-profissional (normal, agrícola, comercial e industrial) que possibilitava o acesso ao nível superior, denotando uma dualidade entre o ensino secundário destinado às elites e o ensino técnico-profissional destinado às camadas populares (SOUZA, 2008, p.153).

O controle e a regulação praticado por esta reforma podem ser percebidos pela implementação de dois mecanismos: um sistema rígido de avaliação do desempenho dos alunos e uma rigorosa e criteriosa inspeção escolar que certificava e monitorava o funcionamento dos estabelecimentos que ofereciam esta modalidade de ensino.

Conforme observa Souza (2008, p.151) “o minucioso sistema de avaliação estabelecido pela reforma visava a uma dupla finalidade: moralizar o ensino e legitimar a seletividade do sistema educacional”. Assim, o ingresso dos estudantes no ensino secundário era feito por meio dos exames de admissão, ofertados ao longo do ano letivo, pelos quais os estudantes eram submetidos a uma série de provas escritas e arguições a fim de se verificar a assimilação dos conteúdos. Aos que não conseguissem atingir a nota mínima para a aprovação era garantido o direito aos chamados exames de segunda época, que versavam sobre o conteúdo de todo o ano escolar e eram realizados no mês de fevereiro do ano seguinte (SOUZA, 2008, p.152).

Para funcionar, os estabelecimentos de ensino precisavam requerer sua equiparação junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública e cabia à inspeção escolar verificar se tal estabelecimento preenchia as exigências necessárias. Tal verificação aferia, por meio do relatório de verificação, detalhes que iam desde aspectos da estrutura física do prédio, materiais e instrumentos pedagógicos disponíveis até a permeabilidade do solo. Dallabrida (2009, p.188) destacou que os inspetores visitavam frequentemente o estabelecimento e elaboravam relatórios mensais sobre seu funcionamento.

Em linhas gerais, Souza (2008, p.163) considerou que a Reforma Francisco Campos instalou as bases para a consolidação e expansão do ensino secundário nas décadas seguintes. Na mesma direção, Dallabrida (2009, p.190) indicou nesta reforma as marcas de um Estado autoritário e centralizador, que buscava por meio da educação a consolidação de um projeto de modernização (e homogeneização) política, econômica, social e cultural.

No ano de 1942, Gustavo Capanema, ministro da Educação, instituiu por meio de uma série de decretos as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Entre estes decretos estava o Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Shwartzman; Bomeny; Costa (2000, p. 205) apontaram que na visão de Capanema "o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais". Desta forma, o papel reservado ao ensino secundário seria o de preparar a elite condutora da nação.

De acordo com essa função social do ensino secundário, a Reforma Capanema retomou o predomínio da formação humanista desinteressada, destinada a formação de uma cultura enciclopédica, representando assim uma vitória dos setores conservadores da sociedade e o rompimento com o tênue equilíbrio entre estes e os renovadores, característico da Reforma Francisco Campos. (SOUZA, 2008, p.171-172).

As bases gerais do secundário, estabelecidas em 1931 por Francisco Campos, não sofreram alterações significativas a partir de 1942. O tempo de duração permaneceu em sete anos, dividido em dois ciclos: o primeiro era o ginásio, com duração de quatro anos e o segundo, composto pelos cursos clássico e científico, com duração de três anos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.181-182).

Os sistemas de avaliação dos estudantes e o controle dos estabelecimentos pelo serviço de inspeção federal foram aperfeiçoados, tornando-se mais rigorosos e seletivos. Foram criados os exames de suficiência e de licença, sendo que os primeiros visavam "habilitar o aluno de qualquer série para a promoção à série imediata e habilitar o aluno da última série para a prestação dos exames de licença" (SOUZA, 2008, p.173). Os exames de licença eram prestados ao final do primeiro e do segundo ciclos, visando à

aprovação ao ciclo seguinte ou a sua conclusão. Quanto aos estabelecimentos, passaram a existir duas categorias: os equiparados, mantidos pelos estados ou Distrito Federal, e os reconhecidos, mantidos pelos municípios ou os particulares. (SOUZA, 2008, p.173).

O currículo vigente, a partir da Reforma Francisco Campos, foi reordenado por Gustavo Capanema, visando, conforme dito anteriormente, ressaltar as disciplinas de caráter humanista e atender aos interesses e objetivos propostos para o ensino secundário no contexto da reforma de 1942.

Conforme anotam Shwartzman; Bomeny; Costa (2000), a Reforma Capanema de 1942:

> Ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Através dela, também, esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional. (SHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.218).

Vistas num contexto histórico-social mais amplo, as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema representaram, apesar das divergências internas, um projeto de sociedade que, sob a égide do governo de Getúlio Vargas, buscava consolidar, a partir da educação, um estado centralizado, autoritário e controlador. Nas palavras de Dallabrida (2009, p.190) era um “Estado educador” que buscava legitimidade por meio da inculcação de valores cívico-patrióticos de pertencimento a uma Nação.

A partir de 1945, com o fim da chamada Era Vargas e a busca por princípios democráticos aliados ao desenvolvimento econômico pós Segunda Guerra Mundial, surgiram mudanças substanciais para a sociedade brasileira.

> [...]os anos 50 foram tempos de mudanças de hábitos e padrões de consumo, de entusiasmo pela modernização concretizada na sociedade urbano-industrial e de euforia em torno da ideologia nacional-desenvolvimentista [...] Os chamados ‘anos dourados’ foram anos de otimismo, de crença no progresso brasileiro, cujo melhor interprete foi o governo de Juscelino Kubitschek. (SOUZA, 2008, p.186-187).

Contudo, estas transformações não chegaram a impactar profundamente a escola. No que tange especificamente ao ensino secundário, entre 1946 e 1961, a atuação do governo federal limitou-se a iniciativas pontuais, enquanto se debatia no Congresso o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SOUZA, 2008, p.212). Entre estas iniciativas estavam a edição de programas mínimos de conteúdos para o ensino secundário por meio da Portaria n. 1.045 de dezembro de 1951, a criação da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) em 1953, e a criação do Fundo Nacional do Ensino Médio, em 1954. As Leis de Equivalência - respectivamente a n.1.076/50, n.1.821/53 e a n. 3.104/57 - buscaram reorganizar o ensino médio, articulando o ensino secundário com os demais ramos, permitindo aos estudantes a transferência de um ramo ao outro ou de um ciclo a outro, mediante exames de adaptação ou complementação. (NUNES, 2000, p.53).

Após vários anos de intensos debates finalmente foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/61), representando um ponto de síntese entre as diferentes correntes que haviam mobilizado as disputas em torno de concepções distintas de educação. Nesse sentido, segundo Souza (2008, p.231), a LDB/61 afrouxou os rigores com que o governo central controlava o ensino secundário e atendeu àqueles que advogavam pela flexibilidade e descentralização do sistema de ensino. Nesse sentido, "com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases o poder de decisão fora transferido do Ministério da Educação para o Conselho Federal de Educação e para as Secretarias Estaduais de Educação". (NUNES, 2000, p.54).

Entre as principais alterações no ensino secundário estava a tentativa de articular os cursos de nível médio, dando continuidade nas Leis de Equivalência da década anterior. Assim, o ensino médio passou a corresponder aos cursos: secundário, normal e técnico, indistintamente. Contudo, "apesar da eliminação das barreiras formais, a dualidade do ensino médio manteve-se devido à existência da rede dual de escolas secundárias e técnicas – e o prestígio social do ensino secundário" (SOUZA, 2008, p.232).

Quanto às prescrições curriculares, Souza (2008) observou que a Lei de Diretrizes e Bases n. 4024 (LDB, 1961) promoveu uma flexibilização do currículo por meio da indicação de diretrizes gerais. Ao indicar as disciplinas obrigatórias e as que deveriam ser optativas, ou complementares, o Conselho Federal de Educação deixou nítido o

predomínio das áreas científicas e técnicas em detrimento das humanidades, indicando assim os caminhos tecnicistas que seriam seguidos pela educação daí em diante.

Nunes (2000, p.56) destacou que após 1964, com a tomada do poder pelos militares, houve uma redefinição da política educacional em todos os níveis. O Ministério do Planejamento passou a ter grande poder de decisão nos processos de reforma pedagógica previstos nos planos de reorientação do modelo político-econômico, já que, na concepção do governo militar, o desenvolvimento social (possível pela educação) era separado e condicionado pelo desenvolvimento econômico.

Pautada por essa orientação, Nunes (2000) destacou que:

> A política autoritária adotou com relação ao ensinosecundário de primeiro ciclo, entre outras, as metas deexpansão das oportunidades educativas e de reformulação curricular. O alvo dessa política educacional de liberação [...] era o controle social. Osnovos ginásios criados sob o apoio do regime militar,denominados Ginásios Polivalentes, propuseram-se asuperar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual,introduzindo práticas de trabalho ao lado de disciplinasde cultura geral.(NUNES, 2000, p.56).

Souza (2008, p.261) apontou que a renovação dos ginásios pretendida pelo governo dos militares, durante a década de 1960, não chegou a alcançar grande abrangência, mas tais experiências foram importantes para preparar caminho para as novas reformas que ocorreriam no ensino brasileiro a partir da década de 1970.

Sintetizando a configuração do ensino secundário encontramos a seguinte leitura:

> O período de 1931 a 1961 é particularmente significativo para a história da educação secundária no país. Data deste período o alargamento das oportunidades de acesso à educação secundária com a ampliação da rede de ginásios e colégios públicos e, especialmente, da oferta de escolas privadas confessionais e laicas. A escola secundária, fator de diferenciação social, ampliou o seu público. Esse acesso propiciou não somente a reprodução social e cultural das elites, mas também maiores oportunidades para grupos das camadas médias e populares de acesso ao ensino superior [...]. De forma concomitante, é nesse período que ocorre a estruturação regular, institucional e pedagógica desse nível de ensino. As duas reformas implementadas na Era Vargas, ambas de caráter centralizador e uniformizante, impuseram uma estrutura pedagógica e curricular a ser seguida pelas escolas particulares [...] (DALLABRIDA & SOUZA, 2014, p.27-28).

A partir da década de 1960, principalmente com a edição da Lei n. 5.692/71, o ensino secundário sofreu uma profunda alteração em sua organização curricular e em suas finalidades sociais, mudando inclusive de denominação – de ensino secundário para segundo grau.

Em função desta reconfiguração não nos deteremos sobre suas características pós 1971. Passaremos, a partir de agora, a retomar alguns pontos necessários para problematizar as análises apresentadas sobre o ensino secundário.

As análises que este conjunto de autores produziu sobre o ensino secundário consolidaram uma historiografia dominante nos meios acadêmicos e de circulação do conhecimento no campo da História da Educação. Esta produção historiográfica nos revelou como as mobilizações de determinados grupos sociais e as disputas por poder que buscavam consolidar certas representações culturais e cristalizar discursos sobre a importância da escolarização da sociedade atuavam, principalmente em torno dos debates sobre modelos curriculares e proposições pedagógicas. Esses debates foram se constituindo no emaranhado do jogo político-social que marcou a história do Brasil no período que compreende desde a instalação da República e, mais especificamente, entre 1930 e 1970.

Ao mesmo tempo, apreendemos que esta historiografia produziu uma interpretação do ensino secundário voltado para a formação da elite e marcado por disputas entre distintos grupos de políticos e/ou intelectuais em torno de diferentes projetos sociais para o país (ao menos dois, um marcado pela formação humanista voltado para a erudição e outro de formação científica voltado às necessidades produtivas do país), homogêneos em seu processo de expansão pelo Brasil.

Dito de outra forma, a produção historiográfica sobre o ensino secundário foi marcada sobretudo por análises estruturais, isto é: para produzir a interpretação do ensino secundário os autores centraram seus objetos de investigação e fontes documentais em diretrizes políticas e nas determinações econômicas e/ou nas reformas educativas levadas a termo no período juntamente com seus efeitos no contexto da escolarização da sociedade brasileira.

Desta forma, abordaram questões como as proposições curriculares das reformas, seus mecanismos de controle, de seleção e distribuição de conhecimentos, suas características enquanto política educativa. Existiram, também, algumas análises que incidiram sobre elementos da cultura escolar, da função ou funcionamento de determinadas disciplinas escolares ou sobre a constituição de instituições escolares específicas. Estas análises se apresentaram subordinadas aos elementos estruturais, sobretudo aqueles emanados dos textos legislativos e normativos das reformas educativas do período.

Esta característica conduziu a um entendimento de que os processos de expansão e implementação do ensino secundário foram homogêneos em todo o país, pois um aspecto comum ao conjunto das reformas educativas que legislou sobre o ensino secundário buscou conferir organicidade e padronização a ele. Assim, não seria possível determinar, a partir desta historiografia, as formas distintas e singulares marcadas por diferentes ritmos, tensões, disputas e negociações que imprimiram a configuração do ensino secundário no contexto das regiões, estados e municípios brasileiros.

Consideramos que embora as reformas do ensino secundário - mesmo as empreendidas na Primeira República e, mais especificamente, entre 1930 e 1970 - tenham tido uma abrangência nacional ao buscarem conferir homogeneidade e padronização ao ensino secundário, o efetivo incremento desta modalidade de ensino nas diferentes regiões, estados e municípios esteve, também, associada a fatores ligados a elementos como as características da política local e suas relações com o poder central, aos aspectos econômicos e, talvez o mais importante, a constituição da sociedade local. A partir dele formulamos uma segunda problematização em relação à historiografia do ensino secundário.

A formação de uma elite dirigente permeada por valores e princípios específicos à condição de classe destes grupos sociais foi apontada pelas análises e investigações históricas como uma das principais funções do ensino secundário no período que compreende desde o Império até o ano de 1970.

Não questionamos aqui que o ensino secundário era destinado à formação de uma elite compreendida como segmentos das camadas média e alta da sociedade que possuíam poder econômico associado, em diferentes níveis, à participação em esferas da vida pública (política) e que demandavam capital cultural para manter sua condição de classe

ou reconfigurar sua condição social. O que colocamos como questão seria a **necessidade de se dimensionar a relação que cada sociedade local estabelecia com o seu processo de escolarização, em particular, e com o que estava em curso no país em geral** (grifo nosso)**.**

As características econômicas e culturais, a posição que ocupavam os grupos sociais identificados como "elites" no cenário político local e regional conjugado com as relações que estabeleciam com o poder político central seriam importantes para se dimensionar a necessidade e a demanda que cada sociedade local (e destes grupos especificamente) iria ter por escolarização secundária. Desta forma, seria preciso determinar como e em que medida estes grupos locais estavam identificados com o processo de desenvolvimento urbano-industrial, que tinha na escolarização um de seus pilares de sustentação.

Esta questão relacionada à identificação das características políticas, econômicas e culturais dos grupos sociais que constituíam as elites locais seria de relevante importância para constituirmos o panorama que marca os aspectos locais. Assim, poderíamos definir os aspectos singulares no processo de incremento do ensino secundário numa perspectiva regional.

Ao mesmo tempo, estabelecer uma análise histórico-comparada numa perspectiva regional, com distintos processos de implantação e incremento do ensino secundário caracterizando a constituição dos grupos sociais locais (identificados como elites, em suas dimensões econômicas e em suas relações político-culturais) abordando suas relações com o processo de escolarização, constituiu-se uma possibilidade que potencialmente permitiria evidenciar as formas distintas com que o ensino secundário manifestou-se em diferentes partes do país (regiões, estados e/ou municípios) de formas distintas, com diferentes ritmos, tensões e disputas, em conformidade com as características histórico-sociais locais.

Desta forma, entendemos possível distinguir os diferentes aspectos que marcaram a expansão e incremento do ensino secundário no país para além das características estruturais generalizantes, evidenciando as singularidades nas relações que cada sociedade local estabelece consigo mesma, com a região em que se insere e com o país como um todo.

Outro elemento que constituiu o contexto da nossa comparação foi estabelecer como as duas cidades desenvolveram suas relações no processo de urbanização/escolarização, verificando como cada cidade (e sua respectiva sociedade local) integrou-se (e foi integrada) ao desenvolvimento urbano brasileiro nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas o século XX. Urbanização essa entendida como expressão de um processo civilizador que tinha na escolarização um de seus signos de expressão. (VEIGA, 2002).

No próximo capítulo dedicamo-nos a analisar a constituição e implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, buscando em nossas fontes os indícios das práticas figuradas deste processo.

2 HISTÓRIA COMPARADA DE "PRÁTICAS FIGURADAS" NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM BELO HORICONTE E CAMPO GRANDE

Nos limites deste capítulo partimos da existência de produção acadêmica[13] que, a partir de diferentes objetos e enfoques metodológicos, analisou diferentes aspectos ligados ao processo de instalação, implementação e/ou consolidação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Diante disso, procuramos identificar os elementos que deram forma ao processo acima citado, processo esse estudado por diferentes pesquisadores sob diferentes perspectivas. A partir disso buscamos nessas produções acadêmicas vestígios da configuração de singularidades no processo de implantação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, por meio das práticas (CERTEAU, 1998) entendidas como figurações sociais que constituem o processo civilizador (ELIAS, 1994).

O que denominamos de "práticas figuradas" corresponde ao entrelaçamento, integração e interação dos conceitos de práticas de Certeau e de figuração de Elias (advindos dos campos da História e da Sociologia). Os conceitos foram apreendidos aqui como recursos teórico-metodológicos, condutores da apreensão dos vestígios que conferem certa especificidade à forma como o ensino secundário foi incorporado aos processos sociais da escolarização secundária.

2.1 OS CONCEITOS DE PRÁTICA E FIGURAÇÃO SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS FIGURADAS

Na definição dos conceitos de prática e figuração, distinguimos como as "práticas figuradas" operaram como recurso conceitual nas análises aqui buscadas.

[13] Tais produções acadêmicas constituem-se de teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2004 e 2015.

Na acepção de Michel de Certeau, as práticas sociais são, grosso modo, um conjunto de estratégias e táticas que se estabelecem no jogo de relações de forças entre fortes e fracos (CERTEAU, 1998). Contudo, esta definição, que parece simples, traz subjacente uma complexa teorização empreendida pelo autor, no sentido de desenvolver um entendimento das relações culturais e dos mecanismos de controle e resistência empregados por diferentes indivíduos (ou grupos sociais) no âmbito de uma determinada sociedade.

Para delimitar quais estratégias e táticas tornam-se um exercício conceitual definidor da prática, o autor apreende como estratégia o

> cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...] (CERTEAU, 1998, p. 99, grifos do autor).

A estratégia tem como elemento definidor de uma ação social a submissão do tempo pelo espaço, isto é, o *"próprio"* de Certeau é um ser em si e ao mesmo tempo uma alteridade sobre o outro, que se impõe na busca pela conservação de determinadas relações de poder. Neste sentido, as estratégias são objetiváveis em espaços sociais que instauram relações de força e dominação (política, econômica e cultural).

Diante disso, as estratégias são conservadoras, estáticas e querem a manutenção do imobilismo social – o que não significa que se mantenham atemporais e afeitas a uma estagnação paralisante das estruturas sociais, ou seja, que não se reinventem, não busquem formas de aperfeiçoar, aprofundar e escamotear suas formas de controle (sejam elas institucionalizadas ou simbólicas).

Os termos 'estático' e 'imobilismo' são aqui empregados no sentido de denotar uma busca pela manutenção, por determinados grupos sociais, das relações de poder já estabelecidas na sociedade e das quais são beneficiários.

Por outro lado, as táticas são definidas como:

> A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo". (CERTEAU, 1998, p.100).

As táticas se impõem como contraponto às estratégias e são determinadas por uma "*ausência de poder"*, constituindo-se numa "arte do fraco" (CERTEAU, 1998, p.101, grifos do autor). A tática não tem lugar, não tem espaço, opera com o tempo e no tempo, desenvolvendo formas de resistir à imposição estratégica do forte, ou seja, das formas objetivadas de dominação.

Dito de outro modo, as táticas são inventivas, dinâmicas, revolucionárias, pois querem incorporar e subverter o espaço das estratégias. Como arte do fraco, recria os espaços que lhes são negados (re)apropriando-se deles, constituindo uma lógica inversa de fazer-se nas ações cotidianas no lugar do "*outro*".

Como síntese da relação dialética existente entre estratégias e táticas, é possível indicar que "as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder" (CERTEAU, 1998, p.102, grifos do autor).

Ao considerar as táticas como resistência inventiva e criativa às imposições de força desigual no jogo das relações de poder, Certeau considera como campo de atuação destas táticas as diferentes formas de agir, usar, vestir, cozinhar que os indivíduos empregam em suas atividades ordinárias. É neste sentido que o autor associa as práticas cotidianas ao conjunto de táticas desenvolvidas em diferentes aspectos, sentidos e momentos do fazer diário como resistência inventiva às imposições estratégicas.

Contudo, é preciso estar atento ao fato de que estas práticas cotidianas não são sinônimas de rotina, de alguma coisa realizada mecânica e instintivamente. Tais práticas são acima de tudo culturais, uma vez que se realizam por meio de ações inconscientes, mediatizadas pelos elementos linguísticos e discursivos, *hábitus* incorporados,

representações (re)significadas que os indivíduos trazem como constitutivos do grupo social a que pertencem.

Por serem culturais, as práticas cotidianas também possuem uma dimensão histórica. Sentido pelo qual entendemos a afirmação de que "o estudo de algumas práticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir" (CERTEAU, 1998, p.105).

Acrescenta-se a esse cenário teórico, conceitual e metodológico o conceito de figuração social de Elias, uma vez que permite entender a relação entre indivíduo e sociedade. Na sua acepção, esta relação é reciprocamente determinada e determinante de complexos processos sociais que definem, numa perspectiva de longa duração, a direção das diferentes sociedades humanas (ELIAS, 1994a).

No caso da sociedade ocidental, sobretudo a partir da transição do período medieval para o moderno, ou seja, entre os séculos XV e XVI, a direção tem sido a de constituição de um processo de autocontrole dos *hábitus* sociais, ao qual denomina de processo civilizador (ELIAS, 1994b).

O conjunto teórico-conceitual empregado por Elias nas análises sobre/do/para processo civilizador e, por conseguinte, das relações entre indivíduo e sociedade, ancora-se nos conceitos de figuração, processo social e civilização. Contudo, é na inter-relação entre estes conceitos que extrai o sentido civilizacional da sociedade ocidental.

A aplicação de tais conceitos não efetua análise apenas da sociedade ocidental moderna, pois são meta-conceitos que permitem visualizar, sem perder de vista o fator processual da longa duração, a direção de diferentes sociedades em diferentes períodos históricos.

Neste sentido, tais conceitos não são estáticos, ao contrário, visam captar o sentido maleável e sinuoso das ações humanas (individuais e/ou coletivas), portanto, dos nexos que se estabelecem entre eles é que se torna possível apreender o dinamismo das relações sociais, que os indivíduos estabelecem no interior da sociedade em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo, o estudo das figurações e processos sociais permite apreender os nexos entre as disposições micro (ou seja, no âmbito dos indivíduos) e macro (no

âmbito da sociedade). Nexos estes que são, para Elias, sempre reciprocamente determinantes e determinados, estruturantes e estruturados, nas/das/pelas relações sociais.

Entendemos com isso que o conceito de figuração nos permite, assim como para Elias, escapar das dicotomizações que opõem indivíduo e sociedade. Neste sentido, indivíduo e sociedade são entendidos numa função relacional, pois

> cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal. E aí reside o verdadeiro problema: em cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica. Numa tribo de criadores nômades de gado, ela é diferente da que existe numa tribo de lavradores; numa sociedade feudal de guerreiros, é diferente da existente na sociedade industrial de nossos dias e, acima disso tudo, é diferente nas diferentes comunidades nacionais da própria sociedade industrial. Entretanto esse arcabouço básico de funções interdependentes, cuja estrutura e padrão conferem a uma sociedade seu caráter específico, não é criação de indivíduos particulares, pois cada indivíduo, mesmo o mais poderoso, mesmo o chefe tribal, o monarca absolutista ou o ditador, faz parte dele, é representante de uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos da estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total. (ELIAS, 1994a, p.23).

É justamente desta plasticidade das relações que os indivíduos estabelecem entre si que o conceito de figuração pretende dar conta.

> o convívio dos seres humanos em sociedade tem sempre [...] uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em função de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 2006, p.26).

A figuração, destarte, constitui uma operação conceitual que possibilita dar inteligibilidade aos laços de interdependência que os indivíduos e grupos sociais constituem e que no transcorrer do processo social os unem, separam e/ou hierarquizam.

Estas cadeias de recíproca dependência tornam-se mais complexas e elaboradas conforme a divisão social do trabalho também se complexifica e se aprofunda. (ELIAS, 1994a)

Uma escola pode ser uma figuração (assim como uma empresa, um Estado-nação ou uma família). As interdependências mútuas é que definem a especificidade e o nível de complexidade das figurações que os indivíduos e/ou grupos sociais estabelecem entre si. Da mesma forma, por exprimir os nexos de interdependências entre indivíduos e/ou grupos sociais, as figurações são dotadas de variadas tensões e estão em constante mudança.

Articulando as proposições de Michel de Certeau e Norbert Elias, constituímos nosso entendimento de práticas figuradas como um conjunto de ações que os indivíduos e/ou grupos sociais estabelecem, de forma relacional e multidimensionada, em um contexto específico. O processo de escolarização secundária pode ser assim entendido como um meio para o desenvolvimento de práticas figuradas, pois no interior do espaço escolar constituem-se diferentes territórios onde os indivíduos adotam múltiplas táticas, no sentido de ocupar um espaço que lhes é socialmente negado, ou imporem variadas estratégias para manter sua posição social. Desta forma, tem-se uma dinâmica de interdependências e tensões entre estes indivíduos, num jogo complexo de disputa por poder.

2.1.1 Questões metodológicas da análise

Antes da exposição das análises, incorremos por ponderações iniciais na tentativa de esclarecer nossas escolhas, bem como apontá-las como parte do exercício da pesquisa, passando pela definição e delimitação do objeto, dos objetivos e do referencial teórico-metodológico, até a elaboração da escrita como comunicação de seus resultados finais.

Como fontes, as dissertações e teses eleitas situaram-se na prática historiográfica de deslocamento que permitiu "utilizar de *outra maneira*" (CERTEAU, 2010, p.82, grifos do autor) o repertório documental mobilizado pelo historiador no exercício de sua pesquisa. Enquanto fontes, essas produções acadêmicas guardaram, obscurecidos em suas páginas, os indícios (GINZBURG, 1989) que apreendemos como permissão ao investigador para perscrutar o movimento do seu objeto.

Não foram os objetos de estudo específicos das respectivas produções acadêmicas em si o foco central aqui, mas o que revelavam deixando entrever como vestígios para uma escrita da história do ensino secundário em terras campo-grandenses e belo-horizontinas. Contudo, ao se adotar as produções acadêmicas como fonte documental não desconsideramos que, como produtos de uma operação historiográfica (CERTEAU, 2010), elas possuem um lugar de onde observam seus objetos.

"É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam" (CERTEAU, 2010, p.67). Considerar os condicionamentos do lugar social (que impõe limites ao mesmo tempo em que estabelece possibilidades) é o que pode permitir explorar as pistas do objeto aqui analisado, evitando-se o risco ilusionista de uma miragem no deserto, ou seja, de ler nas produções o que elas não dizem.

Diante disso, tornada uma operação historiográfica na medida em que se constituiu a partir da articulação de um triplo movimento marcado por um lugar social do pesquisador, por uma prática (entendida como um conjunto de procedimentos que se destinam a operacionalizar a produção de um objeto) e de uma escrita (narrativa condicionada pelo lugar e pela prática que comunica um resultado de pesquisa). Enfrentar tal desafio foi lançar-se ao risco, mas antes e consciente disto foi proceder ao exercício da investigação histórica em seus limites, desafios e possibilidades.

O estabelecimento de quadros comparativos permitiu constituir uma base de elementos a comparar, possibilitando identificar alguns (ou todos) elementos indicados pelos autores das produções acadêmicas analisadas. Para a constituição desses quadros, o conjunto das produções acadêmicas foi dividido, genericamente, em três modalidades:

- aquelas que analisam uma disciplina ensinada numa determinada instituição escolar, a partir dos pressupostos da História das Disciplinas Escolares;
- as que investigam a história de uma instituição escolar específica, conforme propõe a História das Instituições Escolares; e
- as que estudam o ensino secundário enquanto uma etapa da educação escolar com características específicas em relação à outras (como ensino primário, ensino profissionalizante, ensino superior, entre outros).

Neste último caso, as análises das produções enfocaram diferentes aspectos do ensino secundário, tais como o papel do Estado em sua implementação, a atuação da iniciativa privada (laica ou confessional), os projetos sociais em construção e/ou em disputa.

Desta forma, construímos os seguintes quadros:

Quadro 04 – Produções sobre História das Disciplinas Escolares

Autor	Título	Instituição	Nível	Ano
Gabriela Vilella Arantes	A Educação Física entra em cena: olhares sobre o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1973)	UFMG	Diss.	2013
Fernando Vendrame Menezes	Indícios das práticas curriculares na disciplina História em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970	UFMS	Diss.	2012
Horácio dos Santos Braga	O ensino de latim na escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971).	UFMS	Diss.	2005
Marta BanducciRahe	A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano”: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)	UFMS	Diss.	2006
Marta BanducciRahe	Invocações incorporadas ou “modernidades abandonadas”? Uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso (1931-1961)	UFMS	Tese	2015
Rosana Sant’Ana de Morais	A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do colégio “Maria Constança” em Campo Grande –MT (1953-1961)	UFMS	Diss.	2007
Stella Sanches de Oliveira	A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962)	UFMS	Diss.	2009
Paulo Henrique Azuaga Braga	A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954 – 1964	UFMS	Diss.	2006

Fonte: VENDRAME MENEZES, 2016.

Quadro 05 – Produções acadêmicas sobre História das Instituições Escolares

Autor	Título	Instituição	Nível	Ano
Adriana Alves de Lima Rocha	Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares	UFMS	Diss.	2007
Aleluia Heringer Lisboa Teixeira	"Uma escola sem muros" Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)	UFMG	Tese	2011
Nathércia Micheletti Viana	Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)	UFMG	Diss.	2004

Fonte: VENDRAME MENEZES, 2016

Quadro 06 – Produções acadêmicas sobre a implementação do ensino secundário

Autor	Título	Instituição	Nível	Ano
Ilton de Oliveira Chaves Júnior	Provocar, auxiliar e fiscalizar: o lugar do Estado na produção do ensino secundário em Belo Horizonte (1898-1931)	UFMG	Diss.	2010
Stella Sanches de Oliveira	Implantação e organização do curso ginasial no sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)	UFMS	Tese	2014

Fonte: VENDRAME MENEZES, 2016.

A partir destes quadros, o procedimento comparativo foi composto pela seguinte questão norteadora: quais indícios de práticas figuradas identificados nas produções acadêmicas revelam especificidades no ensino secundário implementado em BH e CG? Como resultado final, os vestígios coletados conduzirão a uma análise comparada dos elementos que caracterizam o processo de implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

2.1.2 As produções acadêmicas sobre História das Disciplinas Escolares

A História das Disciplinas Escolares, como possibilidade investigativa ligada ao campo da História da Educação, introduziu-se no cenário acadêmico brasileiro em meados da década de 1990 e ganhou grande inserção nas temáticas de investigação num considerável número de programas de pós-graduação, sobretudo em Educação, no transcorrer da primeira década do século XXI.

As produções acadêmicas aqui analisadas inserem-se neste contexto de alargamento das temáticas de investigação histórico-educativas. Não foi pretensão abranger a amplitude das discussões teórico-metodologias que permeiam o advento das disciplinas escolares como objeto histórico, mas entender como os estudos realizados sobre as disciplinas escolares – tendo como lócus de sua produção instituições escolares de Belo Horizonte e/ou Campo Grande – podem auxiliar na compreensão do processo de implementação do ensino secundário nestas cidades.

Cabe a ressalva de que das oito produções acadêmicas analisadas nesta etapa, sete correspondem à cidade de Campo Grande, tendo sido encontrada uma produção que aborda estudos históricos sobre disciplinas escolares em Belo Horizonte.

A dissertação de mestrado de Arantes, defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, visou compreender a disciplina naquela instituição com suas rotinas, seus horários, seu corpo docente, os conteúdos presentes, os espaços e materiais disponíveis. Arantes (2013) identificou duas fases para o ensino da disciplina escolar educação física naquela instituição: uma até o ano de 1964, que evidenciava um processo de estruturação e organização da disciplina; e outra, posterior ao ano de 1964, que coincidiu com a abertura das Escolas Anexas ao Colégio Estadual. Nesta segunda fase, aponta a autora, foi possível perceber uma sistematização da disciplina escolar com rotinas, horários e conteúdos mais definidos.

A segunda produção acadêmica nesta temática foi a dissertação de Vendrame Menezes (2012), defendida no PPGEdu da UFMS, com o objetivo de investigar os indícios que desvelassem as práticas curriculares da disciplina de História no colégio Maria Constança Barros Machado. Desta forma, no colégio Maria Constança dentro do período estudado, o ensino da disciplina de História era regulamentado por normas legais,

tendo suas práticas pautadas pelo livro didático e influenciado, em determinados momentos, pela interferência de membros das Forças Armadas e orientado por uma visão historiográfica alinhada a História Tradicional ou Positivismo.

A terceira produção defendida por Braga (2005), no PPGEdu da UFMS, descreveu entre os objetivos anunciados para o estudo da história do ensino de latim como uma disciplina integrante do currículo do curso ginasial, tendo a escola Maria Constança como lócus histórico e social. Em linhas gerais apontou que o ensino da disciplina latim no colégio Maria Constança caracterizava-se por dois momentos distintos, isto é, um primeiro que ia até meados da década de 1950, quando o ensino era voltado para uma formação erudita em conformidade com os princípios da humanidade clássica ocidental. Posteriormente, o latim ensinado na escola passava por um processo de "disciplinarização dos conteúdos" (BRAGA, 2005). Neste momento a disciplina de latim tornava-se instrumento para que os alunos aprendessem a língua portuguesa. Conforme apontava, as características do ensino da disciplina Latim no colégio era reflexo das transformações legislativas ocorridas em nível nacional nos anos de 1942, 1961 e 1971.

A quarta produção analisada sobre a temática das disciplinas escolares foi a dissertação de mestrado de Rahe (2006), defendida no PPGEdu/UFMS, que analisou a disciplina escolar língua inglesa e o papel das práticas dos professores na inculcação e assimilação de valores e costumes estadunidenses. Rahe (2006) indicou que havia uma forte influência do papel dos professores (e da cultura docente) na seleção e divulgação de conteúdos, conhecimentos e valores que perpassavam o ensino da língua inglesa no colégio Maria Constança no período estudado em sua pesquisa. O livro didático foi apontado como um ordenador das práticas de ensino dos professores, não havendo influência da presença de uma cultura norte-americana na sociedade brasileira no ensino da língua inglesa no colégio Maria Constança.

Esta mesma autora apresentou em 2015, no mesmo Programa, tese de doutoramento cujo objetivo foi analisar, em dois ginásios campo-grandenses, os materiais didáticos que integraram as listas de objetos sugeridos e alguns exigidos para o ensino das Línguas Vivas, Inglês e Francês das escolas brasileiras de Ensino Secundário, sobretudo a partir das Instruções para o Método Direto, em 1931. Para a autora, os materiais didático-pedagógicos que se apresentaram como signos da modernidade para o ensino das disciplinas de Francês e Inglês, no período por ela estudado, não foram

incorporadas às práticas educativas dos professores, em função da permanência de tradições já arraigadas como o uso do livro didático. Desta forma, tais materiais estiveram presentes nas instituições por força de exigências normativas legais e como condições para a manutenção do seu funcionamento, contudo foram abandonados em detrimento de práticas já cristalizadas na cultura escolar das referidas instituições escolares.

Moraes (2007), em dissertação defendida na pós-graduação em Educação da UFMS, objetivou compreender como o a disciplina escolar Língua espanhola foi introduzida no currículo das escolas brasileiras, identificando as finalidades propostas pelos legisladores e como se deu sua aceitação ou rejeição na escola Maria Constança. Neste contexto, indicou que a cultura escolar do colégio Maria Constança formatou uma concepção de currículo definido na hierarquia entre as disciplinas escolares, o que acabou por inculcar a noção de que a apropriação dos saberes relativos à disciplina língua espanhola era menos importante. Somado a esse fator, o preconceito da sociedade local com os países vizinhos de língua espanhola contribuiu para constituir na referida instituição um quadro de desprestígio dessa língua enquanto disciplina escolar.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2009), defendida no PPGEdu da UFMS, objetivou investigar a história da disciplina escolar Francês pelo seu funcionamento no curso ginasial do Colégio Estadual Campo-Grandense. A autora indicou, em suas considerações finais, que a normatização orientou as práticas docentes com ênfase no ensino da gramática e no caráter humanístico da disciplina, que estava presente nas formas de incitação dos alunos (como exercícios, provas, atividades de sala de aula, entre outros) e no ideal de civilização expressa pela cultura francesa.

A última produção acadêmica deste tópico, a dissertação de Paulo Braga (2006), investigou a disciplina de Educação Física no colégio Maria Constança. O autor objetivou compreender e explicar como se deu a construção dessa disciplina e quais foram às estratégias utilizadas por ela para sua manutenção no currículo. Entre os resultados alcançados, indicou a presença dos militares na atuação como docentes da disciplina bem como as marcas da militarização e esportivização nas práticas curriculares. A Educação Física também contribuiu para a representatividade do colégio na sociedade local por meio da participação em desfiles, espetáculos e jogos escolares.

As disciplinas escolares referidas aos estudos na/da cidade de Campo Grande estiveram circunscritas, particularmente, as instituições escolares Colégio Maria

Constança[14] e ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Este último estudado em uma produção juntamente com o Colégio Maria Constança.

Estas produções enfocaram as disciplinas de Latim, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Espanhola, Educação Física e História. Vale destacar que a única produção analisada sobre Belo Horizonte nesta etapa investigou a disciplina de Educação Física no Colégio Estadual de Minas Gerais.

Entre as disciplinas escolares objeto de investigação das dissertações e teses analisadas, assistimos análises que sugeriram outros elementos que não foram aprofundados neste momento, como por exemplo, o predomínio de disciplinas de caráter humanístico e, mais ainda, de línguas estrangeiras.

É notório que entre estas produções acadêmicas o conceito de disciplinas escolares esteve orientado pela articulação de três autores basilares, André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e IvorGoodson (2008), na proposição de produto historicamente datado, ou seja, possuidor de uma origem, função social e forma de funcionamento condicionados por fatores externos à escola, oriundas de determinadas demandas da sociedade.

Ao mesmo tempo, estas disciplinas escolares descreviam dinâmica interna própria, expressada por meio dos materiais didáticos e das práticas dos professores, entre outros. Acresce-se a isso a condição de produtos e produtoras de uma cultura (num constante intercâmbio entre escola e sociedade) a inserção no movimento de disputas e tensões que marcaram a constituição do currículo como um artefato social.

Consequentemente, tais características marcaram o lugar social de onde falavam ao mesmo tempo em que delineavam a forma como foi possível identificar a relação que as produções acadêmicas investigadas estabeleceram entre as disciplinas escolares e a história do ensino secundário na instituição escolar que estavam inseridas.

Desta forma apreendemos, a partir dos indícios das produções acadêmicas, que o ensino secundário naquelas instituições foi pautado, do ponto de vista das disciplinas

[14] Adoto neste momento o nome Colégio Maria Constança por ser o usual tanto na cidade quanto nas produções analisadas. Atualmente é denominado de Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. Esta instituição originou-se com o nome Liceu Campograndense (1938), tendo seu nome alterado posteriormente para Ginásio Campograndense (1942), depois para Colégio Estadual Campo-Grandense (1954); Escola de 1º e 2º graus Maria Constança Barros Machado (1971), adquirindo o nome atual em 1996.

escolares (e, por conseguinte, de suas práticas curriculares e da sua cultura escolar) pela preponderância de um ensino humanístico e propedêutico marcado pela observância das prescrições curriculares normatizadas pelas legislações educativas vigentes e pela centralidade da adoção do livro didático como recurso de ensino.

2.1.3 As produções acadêmicas sobre História das Instituições Escolares

Assim como a História das Disciplinas Escolares, as investigações ligadas à temática da História das Instituições Escolares passaram a se destacar e a ganhar preponderância nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil a partir de meados da década de 1990 e no transcorrer do início do século XXI (NOSELLA & BUFFA, 2009).

Do conjunto das produções acadêmicas que compuseram esta etapa de análise, duas tomaram como referência instituições escolares de Belo Horizonte, o Ginásio Mineiro (ou Colégio Estadual de Minas Gerais, a mesma instituição com nomes diferentes em diferentes períodos históricos) e uma a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado na cidade de Campo Grande.

A primeira delas foi a dissertação de Rocha (2007), defendida no programa de pós-graduação em Educação da UFMS, cujo objetivo foi reconstruir a história do currículo no/do Maria Constança. Em suas indicações finais apontou que a cultura escolar no Maria Constança valorizava o conhecimento clássico, mantendo um ensino propedêutico e voltava-se para a preparação para o ensino superior. Os resultados alcançados no acesso ao nível superior destacavam a escola, os professores e os alunos como modelo exemplar de escolaridade. Neste contexto, havia ênfase na Educação Moral e Cívica como prática educativa, expressada na participação em eventos públicos, como desfiles, ressaltando o valor social da instituição.

A segunda produção, a tese de doutoramento de Teixeira (2011), defendida no programa de pós-graduação em Educação da UFMG, apresentou como objetivo apreender o modo como a produção da memória coletiva dos alunos do Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964) foi se constituindo. Entre suas conclusões a autora indicou

que havia uma dicotomia entre uma escola sem muros (no sentido da inexistência de uma barreira física que impedisse o trânsito na instituição, o que lhe conferia uma atmosfera de liberdade) e uma escola com muros (no sentido metafórico, pois as barreiras sociais, tais como capital cultural, impediam o acesso das camadas populares à instituição). Neste sentido, identificou dois tempos e discursos distintos com relação à escola, daí tomá-los como limite temporal da pesquisa: o antes e depois da abertura dos anexos da escola e do golpe militar, ambos em 1964. Os discursos anteriores a esse período eram de uma escola elitizada e que promovia a distinção de seus alunos, e o posterior, quando a abertura dos anexos "popularizou" a escola, derrubando seu elemento distintivo na sociedade.

Na sequência, a última produção acadêmica, a dissertação de mestrado de Viana (2004), defendida na UFMG, com o objetivo de compreender em que medida o contexto urbano atuava na constituição da escola, na sua organização interna e em seus preceitos formativos e em que medida a escola atuava na constituição desse mesmo espaço urbano, a partir do momento em que formava os jovens atores da cidade. As considerações finais apresentadas destacam que o Ginásio tinha a função de organizar a juventude belorizontina e que os pressupostos da formação do cidadão urbano estavam presentes, também, no ensino secundário. A rotina estabelecida pelos colégios e as premissas que permeavam os discursos relativos ao secundário mostraram essa preocupação com a cidadania, sem, contudo, suplantar seu caráter propedêutico. Assim, Viana (2004), tomando a cultura como uma construção social, inferiu que a cultura escolar em relação com a cultura urbana atuou na formação da juventude na medida em que conformava valores, comportamentos e construía identidades.

A visão do conjunto destas produções acadêmicas identificou ausências na/da discussão de um referencial sobre o estudo histórico das instituições escolares (TEIXEIRA, 2011). Em outra produção acadêmica (VIANA, 2004) estabeleceu-se a associação do desenvolvimento das instituições escolares à expansão do processo de escolarização, conforme proposto por Petitat (1994). Em Rocha (2007), as instituições escolares foram investigadas na proposição de Magalhães (2004), isto é, no sentido de entender a instituição escolar a partir de uma perspectiva multidimensional (integrando aspectos macro históricos dos processos gerais de instituição dos processos educativos a elementos micro históricos que dão vistas a fatores locais dos processos globais).

Neste contexto, havia um diálogo nestas produções acadêmicas com as proposições de Julia (2001) e Viñao-Frago (1998) para o estudo da cultura escolar e de Goodson (2008) para a história do Currículo, observados na preponderância dos elementos característicos e/ou específicos das análises micro-históricas, ao mesmo tempo que uma associação do termo instituição escolar ao espaço físico/arquitetônico da escola, pouco desenvolvendo o conceito de instituição/institucionalização dos processos educativos.

As instituições escolares foram apresentadas em uma relação recíproca de produtos e produtoras de sentidos e representações que a educação escolar e sua função desempenharam nos espaços sociais em que se inseriam. Estas instituições foram descritas como lugares de excelência educativa, depositárias de uma cultura (escolar) que valorizava os valores promotores de distinção social e, neste sentido, atendendo a parcelas específicas das sociedades locais (de Belo Horizonte e Campo Grande).

Desta forma, percebemos que tanto em Belo Horizonte quanto em Campo Grande, as instituições escolares estudadas representaram, a partir dos vestígios encontrados nas análises das produções, lugares de íntima relação com as sociedades locais, no sentido de se constituírem como espaços educativos de formação escolar, de inculcação de valores e comportamentos e de promoção de distinção social entre aqueles que a elas tinham acesso.

2.1.4As produções sobre a implementação do ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande

O ensino secundário, etapa do processo de escolarização, encontra-se como objeto de diferentes enfoques investigativos nos últimos anos. Os processos de regulação, as reformas legislativas, o papel do Estado, a função social, os debates em torno de diferentes projetos, entre tantos outros, foram alguns exemplos genéricos de temáticas de estudo nesta etapa de ensino.

Neste cenário analisamos uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. A dissertação de mestrado de Chaves Júnior (2010), defendida no Programa de pós-graduação da UFMG, objetivava examinar ações diversas do Estado que levaram à produção e à organização do ensino secundário em Belo Horizonte, no período de 1898

a 1931. Para este autor, o Estado foi um dos protagonistas na produção do ensino secundário, ainda que no período estudado não tenha constituído uma rede pública de ensino para este nível de escolaridade. O lugar de destaque ocupado pelo Estado apareceu, por exemplo, na prescrição de ordenamentos legais, na criação e manutenção de institutos de ensino secundário, na doação de terrenos públicos a congregações religiosas, combinada com a concessão de isenções de impostos e taxas e de empréstimos de recursos públicos, dentre outras iniciativas.

O autor indicava, ainda, um duplo movimento: de um lado, o Estado agiu timidamente para a criação e a manutenção de poucos estabelecimentos oficiais na cidade e, de outro, incentivou, auxiliou e fiscalizou a iniciativa particular, notadamente religiosa, na abertura de várias instituições.

A tese de doutorado de Oliveira (2014), defendida no programa de Pós-graduação da UFMS, investigou a implantação e a organização dos cursos ginasiais, especificamente nas cidades de Corumbá e de Campo Grande, entre 1917 e 1942. Conforme indicou em suas considerações sobre a investigação que realizou, foi possível falar de uma cultura escolar do curso ginasial no Sul de Mato Grosso, expressada na organização dos espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos escolares, bem como na inculcação de padrões e valores que se destinava à formação de um cidadão exemplar. Festas, cultos e desfiles cívicos foram recursos utilizados para construir na juventude sul-mato-grossense a representação da pátria, do civismo e do cidadão útil à nação. Essa instrumentação simbólica de elementos patrióticos, nacionalistas e republicanos qualificou a cultura escolar do curso ginasial.

Vistas em conjunto, as duas produções acadêmicas analisaram o ensino secundário a partir de perspectivas distintas, isto é, Chave Jr. (2010) investigou o papel do Estado, ou seja, as formas pelas quais o poder público mineiro atuou na implementação do ensino secundário em Belo Horizonte, já Oliveira (2014) estudou os processos sociais e culturais que marcaram a implementação do ensino secundário no sul de MT (incluindo Campo Grande).

A partir das pistas investigadas nas duas produções, notamos que o processo de implementação do ensino secundário, em Belo Horizonte e Campo Grande, foi marcado pela atuação do poder público estadual e pela iniciativa privada (destacando-se a de caráter confessional). Mais ainda, estas duas instâncias estavam em articulação, no

sentido em que a primeira, em grande medida, delegou a segunda a prerrogativa de instituir ginásios e colégios destinados ao ensino secundário.

Para tanto, a concessão de benefícios como isenção de impostos, subvenções, cessão de títulos imobiliários, pagamentos de bolsas de estudos, entre outros, foram estratégias adotadas pelo poder público dos estados de Minas Gerais e Mato Grosso para garantirem a oferta do ensino secundário a parcelas da sociedade das duas cidades, ao mesmo tempo em que se eximia da responsabilidade de instaurar e manter instituições públicas de ensino secundário.

Nesta análise foram selecionadas doze produções acadêmicas que investigaram algum aspecto relacionado ao ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande. Estas produções foram divididas em três grupos temáticos: disciplinas escolares, instituições escolares e implementação do ensino secundário.

Cada um destes grupos constituiu uma etapa das análises em que buscamos apresentar cada uma das produções daquele grupo temático para, em seguida, tentar responder algumas questões norteadoras específicas para aquela etapa da análise. Estas questões norteadoras constituíram-se na forma como o procedimento comparativo foi empregado, visando construir uma visão panorâmica e de conjunto sobre o ensino secundário nas duas cidades.

Em relação às disciplinas escolares investigadas pelas produções acadêmicas de Belo Horizonte e Campo Grande, identificamos que foram pautadas por prescrições e normatizações legais, ligadas a uma concepção humanística de ensino e tendo o uso de livros didáticos como condutores das práticas docentes e que elementos externos produziram características singulares em algumas destas disciplinas, evidenciando uma estreita relação entre escola e sociedade.

Sobre as instituições escolares tanto em Belo Horizonte quanto em Campo Grande, as produções acadêmicas trouxeram pistas de que eram estreitamente identificadas com os projetos sociais de certos grupos locais, constituindo-se, na representação destes grupos, como espaços de formação cultural (seja pela aquisição de conhecimento escolar, seja pela inculcação de valores) e de distinção social.

As instituições escolares investigadas nas produções acadêmicas impuseram-se, ou foram impostas, como símbolos de progresso, modernidade e civilização. O que

marcou o processo de implementação do ensino secundário, ou seja, a relação entre poder público e iniciativa privada confessional.

A ação do Estado, em Minas Gerais (BH) e ao sul de Mato Grosso (CG), consistiu em, além de instituir uma pequena estrutura pública (composta por ginásios e/ou colégios) de ensino secundário, subsidiar a iniciativa de congregações confessionais ou instituições laicas, com a subvenção de valores em dinheiro, isenções de impostos, doações de bens imobiliários, pagamentos de bolsas de estudo, entre outros.

2.2 DANDO SENTIDO ÀS CONSTRUÇÕES DAS PRÁTICAS FIGURADAS: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO E MINAS GERAIS

Neste item incursionamos pela apresentação das relações entre escola, cidade e sociedade local no processo de criação e incremento do ensino secundário. Para tanto, enfocamos essas relações nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Registramos ainda que este item não evidencia um exercício comparativo, mas antes uma apresentação justaposta de alguns elementos que marcaram a configuração histórica do ensino secundário nos estados de Mato Grosso e Minas Gerais, bem como as relações estabelecidas entre as cidades e as escolas em Belo Horizonte e Campo Grande em seus processos de urbanização.

Neste exercício construímos o panorama em que se inserem as duas cidades objetos de comparação, no sentido de ênfase aos elementos do contexto da comparação pretendida.

De princípio, indicamos que havia certa conexão entre o processo histórico que deu origem ao estado de Mato Grosso[15] e a história mineira. Esta relação remonta ao período colonial e esteve ligada à expansão da exploração aurífera no início do século

[15] Para um aprofundamento sobre a origem da Província de Mato Grosso e sua relação como a mineração ver: LIMA, André Nicacio. **Caminhos da integração, fronteiras da política:** a formação das províncias de Goiás e Mato Grosso. Dissertação de Mestrado em História Social. FFCLH – USP: São Paulo, 2010; CHAVES, Otávio Ribeiro. **Política de povoamento e a constituição da fronteira Oeste do império português:** a capitania de Mato Grosso na segunda metade do século XVIII. Tese de Doutorado em História Social, UFPR: Curitiba, 2008.

XVIII, pois a descoberta de ouro na região das Minas Gerais por bandeirantes paulistas e o posterior afluxo de um grande contingente de migrantes para as áreas mineradoras culminou na geração do conflito, denominado pela historiografia brasileira de Guerra dos Emboabas (1707 – 1709)[16]. Findada a guerra, os derrotados paulistas partiram em busca de novas áreas para extração de ouro, busca que resultou na descoberta de lavras de ouro na região do rio Coxipó-Mirim em 1719 e na posterior criação da Capitania de Mato Grosso, como informa Jesus (2012):

> Mato Grosso teve seu espaço colonizado na primeira metade do século XVIII, sendo o arraial e depois Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá (atual cidade de Cuiabá) o ponto mais avançado até 1734, quando foram descobertas as minas na região do Guaporé. Essa vila teve sua origem com a descoberta do ouro nas lavras do Co-xipó-Mirim, em 1719, tendo à frente de tal investida paulistas e reinóis. No ano de 1727 o arraial do Senhor Bom Jesus do Cuiabá (1722) foi elevado à condição de vila e, nesse momento, pertencia à jurisdição da capitania de São Paulo. Em 1748 essa capitania teve sua circunscrição reduzida em função das fundações das capitanias de Mato Grosso e de Goiás. Embora tivesse uma vasta extensão territorial que totalizasse 48 mil léguas, a capitania de Mato Grosso era constituída por apenas dois distritos, o do Cuiabá e o do Mato Grosso, e suas respectivas vilas: Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá (1727) e Vila Bela da Santíssima Trindade (1752), esta última fundada para ser sede de governo. Além delas, arraiais, povoados e edificações militares foram cria-dos ao longo da linha de fronteira no decorrer do setecentos e somente em 1820 uma nova vila foi fundada: a Vila de Diamantino. (JESUS, 2012, p.94).

Outro elemento indicador da conexão histórica entre Mato Grosso e Minas Gerais, no transcorrer da segunda metade do século XIX e após a Guerra do Paraguai (1864 – 1870), foi a presença de migrantes oriundos do estado mineiro, entre outros, na porção sul do Mato Grosso, em busca de terras devolutas[17] para ocupação. Deste processo resultou a cidade de Campo Grande (conforme abordamos mais adiante).

---

[16] A Guerra dos Emboabas foi um conflito armado que eclodiu entre os sertanejos paulistas (bandeirantes) descobridores das lavras de ouro em Minas Gerais e primeiros mineradores contra recém-chegados de outras províncias e da metrópole portuguesa para também exercerem a atividade mineradora. Os primeiros consideravam que deveriam ter privilégios em relação aos forasteiros, a quem apelidaram de “emboabas”. Das hostilidades estre estes dois grupos resultou o conflito que culminou com a derrota dos paulistas, que expulsos das Minas Gerais foram buscar ouro e índios para escravizar na região do atual Mato Grosso. (MOTA & LOPEZ, 2008).

[17] Para um maior entendimento sobre a questão das terras devolutas no contexto da economia agropastoril no Brasil imperial, suas formas de utilização e sua participação na configuração agrária do país, sobretudo a partir da edição da Lei de Terras (1850), ver: MIRANDA, Newton Rodrigues.**Breve histórico das terras devolutas no Brasil e dos instrumentos legais de posse sobre esses bens.** Revista do CAAP. n.2. vol. XVII, Belo Horizonte, MG, 2011, p.153-176.

Estas pequenas incursões por momentos específicos da história de Mato Grosso e sua relação com a história mineira ilustram o objetivo de contextualização deste item. Ou seja, se entendemos que existiam estas conexões históricas entre Mato Grosso e Minas Gerais, sobretudo na origem e povoação do primeiro, indicamos, ao mesmo tempo, que a história do ensino secundário nos dois estados percorreu itinerários distintos, muito em função desta mesma constituição histórica e de sua posição em relação aos centros de poder político e econômico da história nacional como um todo.

Não desenvolvemos um estudo pormenorizado sobre a história do ensino secundário nos dois estados, nem empreendemos um estudo histórico comparado sobre este nível de ensino em solos mineiro e mato-grossense. Contudo, nos atemos à indicação de alguns elementos relativos à organização do ensino secundário nos dois estados, particularmente no que concerne à constituição de instituições escolares e sua presença nos discursos políticos e nas reformas educativas destes dois estados. Assim, contribuímos para uma contextualização histórica mais ampla na qual se insere nosso objeto de comparação.

Em função de a organização do ensino secundário remontar ao período imperial nos dois estados, transitamos entre o período imperial e o início da república de maneira superficial quanto às diferentes formas históricas de sua constituição, sobretudo com o modelo das aulas avulsas, a presença da iniciativa privada laica e/ou confessional e a criação das primeiras instituições públicas.

A organização do ensino secundário nos dois estados, no que diz respeito à constituição de uma instituição pública instituída nos moldes de cada estado, foi assim datada: em 1854 deu-se a instalação em Ouro Preto (então capital da província mineira) do Liceu Mineiro, com “a responsabilidade de ser regulador e estruturador do ensino secundário em Minas Gerais” (NEVES, 2006, p.93). Em Mato Grosso, “a primeira instituição pública secundária foi o Liceu Cuiabano, criado oficialmente em 1848, iniciando seu funcionamento de fato apenas 1880” (OLIVEIRA, 2014, p.89). Pelo primeiro regulamento do Liceu Cuiabano, datado de 1880, ele passou a assumir “exclusiva função de passagem para ingressar nas Academias, não lhe sendo atribuída importância de formação integral do jovem” (OLIVEIRA, 2014, p.90).

Disponível em http://www2.direito.ufmg.br/revistadocaap/index.php/revista/article/viewFile/295/284. Acesso em 27 de set. de 2016.

Em se tratando da normalização para a instrução pública, incluindo-se nela o ensino secundário, levada a cabo em Minas Gerais nos primeiros anos do regime republicano, Gonçalves Neto & Carvalho (2005) indicaram que a Constituição Estadual de 1892 e a reforma da instrução pública (Lei n.41, de 3 de agosto de 1892) fundaram as bases sobre as quais se constituiu a educação escolar no estado. Para tanto, seguindo as prescrições da Reforma Benjamin Constant (1890) e da política educativa do governo central que delegaram aos estados a responsabilidade de legislar e gerir sobre o ensino. Acresce-se a isso que essas leis criaram o Conselho Superior de Educação, Conselhos Escolares Municipais e Inspetores ambulantes, de um lado, visando o desenvolvimento de programas e métodos de ensino e para fiscalizar sua execução e, de outro, definiram o papel do Estado, dos Munícipios e da iniciativa privada quanto aos ensinos primário e secundário. Tal definição apresentou aspectos relacionados ao financiamento e subvenção da educação escolar, entre outros (GONÇALVES NETO & CARVALHO, 2005, p.272).

> Esta foi a base educacional estabelecida em Minas Gerais a partir de 1892: uma lei ambiciosa em seus propósitos, enciclopédica em suas prescrições, reticente quanto à obrigatoriedade do ensino, insegura quanto aos recursos necessários ao financiamento, mas buscando conjugar o estabelecido na lei maior do país e a crença liberal no poder transformador e regenerador da educação. O maior obstáculo à execução da lei, no entanto, não o enciclopedismo, mas a falta de recursos do estado. (GONÇALVES NETO& CARVALHO, 2005, p.273).

No que concerne à Mato Grosso, Oliveira (2014, p.111) registrava que “foi pelo Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926, que o ensino secundário, mais especificamente o Liceu Cuiabano, recebeu novo regulamento baseado no Decreto federal nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925”. Segundo a autora, a Lei Estadual foi uma cópia da Lei Federal, substituindo-se apenas o nome do Colégio Pedro II pelo do Liceu Cuiabano. Assim, a organicidade do ensino secundário no estado foi estabelecida em suas bases e fundamentos a partir desta lei de 1926.

> As transformações, ou melhor, a construção de uma concepção de ensino secundário em Mato Grosso havia se dado. Ideias em circulação de um homem brasileiro produtivo, instruído e colaborador com o desenvolvimento do país perpassavam o projeto de modernização do estado pelo desenvolvimento produtivo da sociedade. Nesse contexto, possibilidades do aparecimento de cursos ginasiais aumentaram para além do norte do estado. (OLIVEIRA, 2014, p.117).

As leituras procedidas por Oliveira (2014), Gonçalves Neto (2005) e Neves (2006) das representações sobre o ensino secundário, contidas nas mensagens dos mandatários políticos dos dois estados, mesmo que em momentos históricos distintos (imperial e republicano), revelaram um discurso em prol da educação como redentora das mazelas sociais do país, do ensino secundário como elemento formativo de grupos sociais específicos e, também, de distintos posicionamentos quanto aos modelos pedagógicos e as finalidades sociais do ensino secundário. Ao mesmo tempo, eram incompatíveis na explicitação do plano discursivo e do prático, no sentido da indicação de queixas e reclamações quanto à estrutura dos prédios, a falta de orçamento para investir em infraestrutura e a formação pedagógica, entre outros.

Tais incompatibilidades foram notadas, por exemplo, em Mato Grosso, em diferentes momentos, na busca por formas simplificadas da institucionalização da educação, concentrando o ensino secundário e o normal num mesmo espaço/tempo. “O objetivo era certamente a economia de investimentos, como assinalado, criava-se um curso ‘dois em um’, nem muito enciclopédico, caracterizando um curso secundário desinteressado, nem muito pedagógico, caracterizando um curso normal” (OLIVEIRA, 2014, p.87).

Outro indício do distanciamento entre o discurso e a prática, no caso de Minas Gerais, apreendidos por Veiga (1994) e Neves (2006), se deu nos espaços destinados ao projeto de construção de Belo Horizonte e os prédios erigidos para serem instituições escolares públicas, de ensino primário e secundário, destinados, quando da instalação e inauguração da cidade, para outras finalidades da administração estatal.

Desta forma, a educação escolar pública em Belo Horizonte, apesar dos discursos de defesa de sua importância para a formação da sociedade, da destinação de espaços de destaque na planta da cidade e da construção de prédios monumentais para abrigarem instituições escolares, foi relegada na prática, nos primeiros anos da história da cidade, a ocupar espaços improvisados que, conforme indicam as fontes citadas pelos autores, não ofereciam condições para sua finalidade última.

Um elemento que nos pareceu distinto nas representações sobre o ensino secundário nos dois estados estava circunscrito à finalidade, pois para Gonçalves Neto

(2005), ao referir-se às leis da educação de Minas Gerais em 1892, informava seu caráter enciclopédico, e, portanto, voltadas para uma formação propedêutica e desinteressada.

Em contrapartida, Oliveira (2014) apontava que:

> enquanto o ensino técnico-profissional era o tema principal nos discursos sobre educação pós-primária [em Mato Grosso], o ensino secundário ginasial [destinado a preparar o ingresso no superior] era questionado em relação à utilidade, pragmatismo na vida moderna, currículo, possibilidade profissional no estado. (p.103).

A questão colocada parecia envolta na necessidade de formação de uma mão de obra retratada por sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do estado mato-grossense. Neste sentido, nas mensagens dos presidentes do estado encontrava-se a defesa de uma educação técnica-científica em detrimento da formação clássica humanista praticada nos ginásios. (OLIVEIRA, 2014, p.106).

Desta forma, em Minas Gerais parecia haver aceitação maior ou até mesmo adesão a um modelo de ensino secundário humanístico e de formação geral – apesar da existência de tensões, como indicou Chaves Júnior (2010), acerca da existência de disputas e debates em torno da ênfase clássica ou científica no estado naquele período. Em Mato Grosso, os mandatários políticos expressavam, por meio das mensagens, sua insatisfação com os estudos secundários clássicos e propalavam a defesa de uma formação científica voltada às necessidades práticas do trabalho.

Esta constatação seria indicativa de um posicionamento distinto dos grupos dirigentes políticos locais em relação ao ensino secundário, sua função social, sua necessidade naquele momento histórico, em cada um dos respectivos estados. Conforme afirmamos no capítulo anterior, consideramos que aspectos relacionados à história regional e local tornam-se importantes para se compreender as singularidades históricas do ensino secundário no Brasil.

Um dos aspectos que apontamos, neste sentido, revelou-se na forma como os grupos sociais identificados como elite (ou como elites locais) se constituíram econômica e culturalmente e das relações políticas que estabeleceram entre si e com o poder central. A nosso ver estas características foram importantes na identificação das relações entre os projetos sociais destes grupos e a necessidade (ou demanda) por escolarização secundária.

2.3 AS PRÁTICAS FIGURADAS: POR UMA HISTÓRIA COMPARADA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

As práticas figuradas aqui identificadas constituíram-se a partir da relação entre duas dimensões: uma histórica e outra sociológica. Do ponto de vista histórico, as práticas figuradas se formaram organizando e consolidando elementos próprios ao contexto das relações sociais desenvolvidas no âmbito dos aspectos políticos, econômicos e culturais das sociedades locais das duas cidades e dos jogos que marcam as relações de poder entre seus diferentes grupos sociais.

Ao mesmo tempo esta dimensão histórica externa inter-relacionava-se com os fatores internos constituintes do processo de escolarização nas cidades de Campo Grande e Belo Horizonte. Assim, revestiu-se dos nexos entre as sociedades locais e as especificidades de seus processos de escolarização no ensino secundário.

Do ponto de vista sociológico, as práticas figuradas foram tomadas como processos sociais específicos que adquiriram sentido por meio das relações mútuas e recíprocas que os indivíduos estabeleceram entre si e com/em seus grupos sociais. Estas práticas figuradas constituíram-se e adquiriram sentido a partir de mecanismos de interdependência e inter-relação que os indivíduos e/ou grupos sociais estabelecem em/com seus processos de escolarização.

Estas dimensões histórica e sociológica foram localizadas, respectivamente, pelos conceitos de prática de Certeau e de figuração social de Elias, conforme exposto anteriormente. Neste sentido, a expressão “práticas figuradas” pretendeu expressar a síntese e a articulação destes dois conceitos.

Sobre a dimensão histórica das práticas descritas por Certeau que nos interessa, partimos da premissa de que o processo de implementação do ensino secundário nas cidades de BH e CG configurou-se por um conjunto de estratégias e táticas que deram significado às práticas de diferentes indivíduos e grupos sociais, constituindo formas específicas (e distintas) pelas quais os espaços destinados a esta etapa da escolarização foram incorporados por diferentes grupos e indivíduos destas duas cidades.

Ao mesmo tempo recorremos ao conceito de figuração por permitir, juntamente com as estratégias e táticas de Certeau, nossa aproximação às práticas cotidianas que se

estabeleceram no processo de escolarização secundária em Belo Horizonte e Campo Grande. Não significou, com isso, que abandonamos os processos sociais em sua direção civilizadora, pois as figurações só ganharam sentido heurístico numa dimensão relacional com este conceito. Conforme apontado por Elias (2006, p.27), os processos sociais eram transformações que resultaram das múltiplas figurações que os indivíduos estabeleceram na longa duração.

Contudo, interessa-nos, neste momento, uma fixação mais nítida dos elementos microssociais vislumbrados a partir das figurações empreendidas pelos indivíduos no interior das sociedades locais, das instituições escolares de ensino secundário destas sociedades e de sua escolarização. Diante disso, o nosso desafio foi o de como apreender o dinamismo das práticas passadas com suas múltiplas e diversas estratégias e táticas, considerando que o passado não se reconstrói.

Os riscos e as dificuldades foram muitos, mas não pretendemos reconstruir um passado e sim nos aproximar de suas nuanças e relevos para acompanhar o movimento histórico possível de ser revelado por meio dos indícios de uma história do ensino secundário, já contada nas duas cidades.

Dito isto, operamos com as práticas figuradas no sentido de identificar nas produções acadêmicas os vestígios das diferentes estratégias e táticas que foram empregadas como possibilidade de ação dos indivíduos e dos grupos sociais, num processo relacional de figuração visando manter ou alterar suas posições nas relações de poder em que estavam envolvidos.

2.3.1 Indícios das práticas figuradas nas produções acadêmicas analisadas

Identificar os indícios nas análises das práticas figuradas no ensino secundário, em Belo Horizonte e Campo Grande, a partir das produções acadêmicas coloca em foco fatores que dificultaram o exercício de comparar a produção do ensino secundário nas duas cidades, uma vez que eram resultados de diferentes abordagens teórico-metodológicas empregadas, o que determinava o enfoque e a direção das suas análises.

Nossa tarefa neste contexto consistiu em - para além desta multiplicidade de enfoques - considerar o que fosse vestígio da produção de especificidades do ensino secundário nas duas cidades.

Os períodos temporais das produções também nos impunham a necessidade de constante atenção, pois as características do ensino secundário - do ponto de vista de sua legislação, organização curricular, finalidades sociais, entre outros - eram distintas em diferentes momentos históricos, refletindo as tensões e disputas políticas e sociais inerentes a cada um deles.

Desta forma, consideramos se a análise da produção acadêmica recaiu sobre o período compreendido da Primeira República (1889-1930) ou se compreendeu o período entre 1930 e 1971. Isto porque o ensino secundário possuiu algumas características que lhe foram próprias em cada um destes dois períodos.

Outra ponderação de extrema relevância para esta análise orientou-se pelo fato de que as produções acadêmicas possuíram lócus de investigação bem específico, ou seja, as produções acadêmicas em Campo Grande tomaram como lócus o Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado e as produzidas em Belo Horizonte o Colégio Estadual de Minas Gerais.

Neste sentido, a produção do ensino secundário em Belo Horizonte e em Campo Grande aqui analisada referiu-se a uma parcela bastante específica deste processo: o ensino secundário público produzido em duas instituições escolares determinadas.

Dito isto, realizamos algumas outras considerações sobre o conjunto de produções agrupadas por temática na análise das produções acadêmicas que possuem objetos de investigação ligados à perspectiva da História das Disciplinas Escolares. Isto nos trouxe alguns elementos indiciários das práticas figuradas. Contudo, tornam-se necessárias algumas ponderações que determinam a forma como as hipóteses aqui apontadas foram construídas.

A primeira delas institui-se pelas seis produções analisadas sobre disciplinas escolares, pois apenas uma enfocou o ensino secundário belo-horizontino, mais especificamente na disciplina de Educação Física, sendo que as demais fizeram referência a disciplinas escolares praticadas em Campo Grande, isto é, Educação física, Latim, Inglês, História, Espanhol e Francês.

Esta realidade nos trouxe algumas dificuldades e limitações, entre elas destacamos a desigualdade de elementos comparativos, pois identificamos singularidades apenas na comparação entre a disciplina de Educação Física praticada nas duas instituições escolares, Colégio Estadual de Belo Horizonte e Ginásio Campograndense.

As análises das demais produções e respectivas disciplinas escolares apresentaram vestígios que indicaram algumas hipóteses sobre as especificidades entre o ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande. Contudo, estas hipóteses constituem-se pela ausência de vestígios nas demais produções do que por um exercício comparativo entre as disciplinas escolares.

As demais produções, tanto as identificadas à temática da História das Instituições Escolares quanto à implementação e expansão do ensino secundário, apresentaram certo equilíbrio no quantitativo de produções e de períodos temporais.

Para a apresentação das práticas figuradas possíveis de perceber a partir dos vestígios localizados nas fontes, optamos por desconsiderar nesse agrupamento as fontes agrupadas por temática e apontar os elementos que foram ou possuíram especificidades no ensino secundário produzido nas duas cidades, quais sejam, a disciplina de Educação Física, a presença dos militares, a origem dos alunos, a profissionalização docente e o quantitativo dos alunos distribuídos por sexo.

A disciplina de Educação Física praticada nos dois colégios (Colégio Estadual de Minas Gerais e Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado) apresentou alguns aspectos singulares, entre eles a ocupação dos espaços escolares e não escolares como constitutivos das práticas disciplinares. A ocupação dos espaços nos dá indícios das relações que se estabeleciam entre escola e sociedade a partir das práticas desta disciplina, o que em Arantes (2013) se concretiza na informação sobre a existência da praça de esportes, espaço construído ao lado do prédio do colégio como anexo e continuidade deste, como local privilegiado para a prática da disciplina. Além deste espaço, outros locais, sobretudo clubes esportivos da cidade, eram ocupados principalmente para a realização de competições esportivas escolares.

Esta ocupação dos espaços e a centralidade das competições esportivas denotaram uma relação intensa entre a escola e determinados grupos sociais da cidade. Neste sentido, Arantes (2013) apontou que muitos alunos da escola eram atletas de diferentes clubes da

cidade em diferentes modalidades esportivas e estes clubes, considerados como de elite, eram locais de ampla circulação destes alunos e, talvez, de suas famílias. Desta forma, temos nesta situação um indício da origem social dos alunos do colégio.

Outro aspecto relacionado a esta relação entre escola e sociedade estaria nas competições escolares que tinham a função de revelar atletas para os clubes da cidade. Neste sentido, o esporte e as competições esportivas (ou a preparação para elas) eram elementos determinantes na configuração curricular da disciplina. Ou seja, os professores tinham como prática curricular majoritária a preparação para as competições esportivas. Esta característica condicionava o tempo escolar da disciplina (ARANTES, 2013).

Braga (2006) em análise sobre a Educação Física praticada no Colégio Maria Constança indicou, também, a esportivização como importante elemento da disciplina, concretizada na participação em jogos escolares em diferentes espaços da cidade, ou até mesmo fora dela, e a exibição dos resultados obtidos nas competições como uma forma de demarcar o potencial distintivo desta instituição escolar.

Ao mesmo tempo, dois espaços não escolares aparecem ligados a prática disciplinar, sobretudo às competições esportivas, um associado aos grupos sociais mais favorecidos economicamente e, outro, associado a grupos militares. Contudo, a ocupação de espaços e a relação entre a disciplina e a sociedade local, neste aspecto, não pareceu-nos tão marcante em Campo Grande quanto em Belo Horizonte.

Diferentemente, Braga (2006) apontava a existência de uma tendência à "militarização" da disciplina no colégio, apesar de fazer parte de algumas prescrições curriculares e características constitutivas da própria disciplina no Brasil, naquele momento histórico. No Colégio Maria Constança a contratação de professores de origem militar influenciou esta característica, pois entre elementos que configuram uma prática militarizada da disciplina o autor aponta a observação de valores como a disciplina, o civismo e o patriotismo.

O treinamento de marcha seria outro aspecto da militarização observada pelo autor e a preparação (com ensaios) e participação em desfiles e eventos cívicos pareceu ser um dos elementos centrais da disciplina no colégio de Campo Grande.

Estes elementos nos indiciam que existiam formas singulares de organização curricular da disciplina para além das prescrições normativas. Em Belo Horizonte havia

uma maior valorização do esporte na constituição da disciplina e na relação da disciplina com a sociedade local, de forma que diferentes espaços foram sendo apropriados para sua prática e diferentes funções sociais foram sendo a ela atribuídas. Em Campo Grande, a disciplina pareceu-nos estar mais associada a expor para a sociedade local a exemplaridade da instituição, preparando os alunos com ensaios e treinamentos e incutindo valores de civilidade para posterior apresentação em momentos como desfiles ou momentos cívicos em que a escola e a sociedade local estavam em contato direto.

A relação entre a disciplina e a sociedade local estava assim associada a características singulares. Arantes (2013) aponta que naquele momento histórico a disciplina na cidade estava numa fase "de constituição da disciplina escolar, da formação docente e da prática esportiva na Capital mineira" (p.96), o que indicia a centralidade do esporte como constituidor de práticas escolares e sociais a partir da disciplina. Em Campo Grande, a presença dos militares, conforme abordaremos mais adiante, parece-nos ser fator importante na constituição das práticas disciplinares e nas relações que se estabeleciam entre a escola e a sociedade local, o que determinaria, por exemplo, a militarização da disciplina sugerida por Braga (2006).

Estas características parecem estar associadas à formação dos professores, pois em Belo Horizonte, conforme indica Arantes (2013), estes profissionais eram oriundos de uma formação superior específica na área, realizada na faculdade de Educação Física que havia se estabelecido na cidade, o que fazia circular determinados conhecimentos e profissionais da área. Em Campo Grande, segundo Braga (2006), os professores de Educação Física que atuaram no Colégio Maria Constança tinham formação militar e advinham dos quadros profissionais da 9ª Região Militar.

Desta forma, a constituição de um corpo profissional específico pode ter contribuído para a conformação de características singulares à disciplina nas duas cidades, nos respectivos colégios.

No que tange especificamente à disciplina escolar Educação Física, conforme propõe Chervel (1990) ao destacar três focos para a investigação do historiador das disciplinas escolares, seria determinar sua gênese, sua função e seu funcionamento, identificar alguns indícios e vestígios que marcariam a constituição de alguns elementos específicos do seu funcionamento.

Diante disso, nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande entendemos este funcionamento como constitutivo de algumas práticas figuradas singulares, determinadas pelo contexto histórico-social em que se inseriam, tais como a ocupação de espaços escolares e não escolares como táticas de afirmação da disciplina e da constituição de uma forma própria a cada cidade de se relacionar com esta disciplina.

Ao mesmo tempo, a relevância depositada em determinadas formas de organização da disciplina e da centralidade de certos aspectos curriculares, fossem eles esportivizados ou militarizados, seriam posicionamentos estratégicos para a consolidação da disciplina diante das demandas da sociedade local.

O segundo elemento constitutivo da singularidade do ensino secundário entre Belo Horizonte e Campo Grande pareceu-nos ser a presença dos militares. Esta presença já foi apresentada anteriormente quando tratamos da disciplina escolar de Educação Física. Contudo, ela não seria exclusividade desta disciplina, pois em parte significativa das produções acadêmicas produzidas em Campo Grande, tomadas como fonte[18] para este estudo, estas apresentaram alguma referência à presença do elemento militar em distintas situações e/ou condições.

Ao mesmo tempo, esta referência não foi apreendida nas produções que estudaram Belo Horizonte. O que não significa que os militares não possam ter tido participação na conformação do ensino secundário naquela cidade, mas por não encontrarmos referência a ele estamos supondo que não tenha sido determinante como, pelo menos em determinados aspectos, tenha sido em Campo Grande.

Esta presença dos militares na conformação do ensino secundário no colégio Maria Constança foi destacada em diferentes situações como formação de um público escolar, na formação de um corpo docente, como autoridades em diferentes momentos e situações no interior da escola e, ao que nos parece mais incisivo, como instituição, determinando conteúdos de ensino e práticas escolares.

Seria preciso, antes, destacar que alguns historiadores, como Bittar (2010), indicaram a transferência da circunscrição militar de Corumbá para Campo Grande, em 1921, como um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento da cidade. Ao

[18] BRAGA, 2006; ROCHA, 2007; VENDRAME MENEZES, 2012; OLIVEIRA, 2014.

mesmo tempo, segundo esta autora, a aliança política entre estes grupos militares e a elite econômica campo-grandense (ligada à pecuária) foi importante para o chamado movimento divisionista que buscava a separação do sul de Mato Grosso do restante do estado[19].

Este processo da história regional, um dos fatores explicativos para esta singularidade da presença militar no ensino secundário de Campo Grande e, sobretudo, do colégio Maria Constança, faz supor que a presença seja maior após 1964, em função do golpe que instalou o Regime Militar e a ditadura no país. Contudo, esta constatação não é verossímil, pois os vestígios das fontes indicam que bem antes a este período os militares já se faziam presentes na escola.

A presença dos militares tinha, a princípio, um elemento geográfico, uma vez que o prédio do Colégio Maria Constança Barros Machado, a partir de 1954, passou a se localizar em um bairro onde a maioria dos moradores eram funcionários públicos, funcionários da empresa ferroviária ou militares que serviam nos quartéis próximos à região. Neste sentido, os filhos dos militares constituíram-se como alunos do colégio (OLIVEIRA, 2009; MORAES, 2007), mas este elemento, a nosso ver, não foi determinante para a relação entre os militares e esta instituição escolar.

A constituição do corpo docente do Colégio Maria Constança também guardou relação com a participação militar, uma vez que em diferentes momentos profissionais oriundos dos quadros militares exerceram a função de professor no colégio. Disciplinas como Educação Física, Geografia e História tiveram militares como professores, o que denotou que a presença militar, constituindo os quadros docentes, era comum naquele momento histórico entre 1954 e 1970. Tal situação respondia, conforme indicam Vendrame Menezes (2012) e Oliveira (2014), à inexistência de profissionais formados nas áreas específicas para exercerem a docência naquele momento (mais adiante retomaremos a questão da constituição do corpo docente das instituições escolares de Belo Horizonte e Campo Grande).

Outra forma de participação dos militares na configuração do ensino secundário no Colégio Maria Constança foi como autoridades em diferentes situações, fossem como

[19] Tal movimento culminaria com a divisão de Mato Grosso e a criação de Mato Grosso do Sul, em 1977.

membros de banca examinadora para concurso de professor catedrático, como patrono ou paraninfo de turmas de formandos, como convidados para eventos na escola, como palestrantes em momentos cívicos, entre outros. Esta presença constante e variada de autoridades militares no interior da instituição escolar denotava uma estreita ligação entre os quadros institucionais militares, a escola e a sociedade local, indiciando uma proximidade de interesses, funções e finalidades sociais desta instituição escolar.

Os indícios mais emblemáticos da presença/participação dos militares na conformação de uma forma específica de ensino secundário no Colégio Maria Constança, em comparação com o Colégio Estadual de Minas Gerais, a partir das fontes, dizem respeito à determinação de conteúdos a serem ensinados e às práticas de ensino a serem empregadas pelos professores.

Neste sentido, Rocha (2007) e Vendrame Menezes (2012) apontavam, a partir de fontes como portarias internas e atas do Colégio Maria Constança, que, sobretudo a partir de 1960, eram constantes as solicitações dos comandantes da 9ª Região Militar para que professores de diferentes disciplinas escolares, como História ou Língua Portuguesa, promovessem com seus alunos a realização de concursos literários ou redações sobre temas determinados, como Duque de Caixas, Tiradentes, Dia da Bandeira, entre outros. As orientações eram para que os professores escolhessem os melhores trabalhos e enviassem ao comandante militar. Nesta mesma direção, aos professores era solicitado que proferissem aos seus alunos palestras sobre temas semelhantes.

A partir destes indícios, apontamos que existia, nestas condições, uma atuação direta de elementos externos na definição das práticas curriculares. Os depoimentos e entrevistas citados por Rocha (2007), Oliveira (2009) e Rahe (2006) corroboram, pois revelam que havia na instituição uma observância das normas e prescrições por parte de professores e administradores.

Esta presença do elemento militar no Colégio Maria Constança está aqui entendida como constituinte de um conjunto complexo de figurações sociais que determina práticas específicas nesta instituição. Historicamente datada, a partir dos períodos analisados, estas relações foram determinadas por diferentes esferas dentro do cotidiano escolar, isto é, o militar poderia ser ao mesmo tempo professor, pai de um aluno, autoridade em evento solene ou julgador de um concurso literário.

Embora estas relações não sejam objeto das produções nem estejam presentes nelas de forma direta, realizamos este exercício analítico no sentido de ilustrar a complexidade das práticas figuradas que se desenvolveram a partir das múltiplas figurações possíveis a partir deste elemento. De outro lado, entendemos também tal presença como estratégica para a composição das relações sociais desta instituição militar e dos indivíduos que a compuseram, no sentido de fortalecer sua posição na sociedade local.

Conforme já dissemos, não foi possível perceber nas produções acadêmicas analisadas vestígios desta relação entre militares e instituição escolar em Belo Horizonte. Contudo, não descartamos que elas tenham existido, mesmo que em menor grau. Certamente outras formas de práticas figuradas foram desenvolvidas em Belo Horizonte entre sujeitos e grupos sociais durante seus processos de escolarização secundária e em suas relações com a instituição escolar.

Não nos aprofundamos neste momento nestas outras formas de práticas figuradas, a exemplo destas práticas militarizadas em Campo Grande, pelo fato de não termos encontrado vestígios nas fontes acessadas.

A profissionalização docente seria outro elemento percebido nas fontes como constitutivo de singularidades entre o ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande. Não foi possível determinar especificamente elementos característicos de um processo de profissionalização nestas fontes, isto é, nem todas trazem informação sobre a formação dos professores, por exemplo.

Desta forma, vamos nos ater as representações que cada uma delas construiu sobre eles, por entendermos que elas permitiriam indicar que em Belo Horizonte, no período anterior a 1931, os professores do Ginásio Mineiro (denominação do Colégio Estadual de Minas Gerais naquele período) gozavam de grande prestígio na sociedade, sobretudo por sua qualidade. Conforme Chaves Júnior (2010), “nomes de destaque no meio educacional e político faziam parte do corpo docente” (p.46).

Notamos uma estreita ligação entre política e educação na constituição do corpo docente da instituição escolar belo-horizontina. Esta mesma relação também foi citada para a constituição do corpo docente do colégio de Campo Grande. Contudo, a conotação parece ser diferente.

Rahe (2006) e Rocha (2007) indicaram que, ao menos até meados de 1960, havia interferência político-partidária na constituição do corpo docente do Colégio Maria Constança, ou seja, os professores eram diretamente indicados pelo governador. Isso não significa necessariamente que estes professores não possuíssem qualidade, ou que os professores de Belo Horizonte não fossem indicados politicamente, apenas à forma de representação sobre eles, neste aspecto, seria diferente.

Quanto à formação dos professores em Belo Horizonte, Arantes (2013) indicou uma relação estreita entre o curso superior de Educação Física, a atuação dos professores e a constituição da disciplina. As demais produções não mencionaram a formação do professor especificamente, ou seja, não diziam se possuíam ou não formação específica na área em que atuavam. Chaves Júnior (2010) e Teixeira (2011) citaram o prestígio social de que estes professores gozavam em função de sua qualidade e capacidade profissional.

Sobre os professores que atuavam no colégio de Campo Grande, além da questão política citada acima, autores como Braga (2005), Oliveira (2009 e 2014) e Vendrame Menezes (2012) apontaram que havia, até a década de 1960, uma carência de professores com formação específica para atuar nas diferentes disciplinas. Desta forma, profissionais de outras áreas como médicos, advogados, engenheiros, militares ou religiosos eram recrutados para compor o quadro docente da instituição. Havia, também, as professoras normalistas que, assim como os demais, faziam os cursos da CADES para obter autorização do MEC para o exercício da função docente no ensino secundário.

Chaves Júnior (2010, p.58) informou sobre a existência de redes de sociabilidade que permitiram a circulação de indivíduos, ideias e práticas por diferentes estabelecimentos de ensino secundário da capital mineira. Hipoteticamente, supomos que redes similares a esta pudessem existir em Campo Grande. Desta forma, tais redes seriam promotoras de práticas figuradas no sentido de possibilitar que professores estabelecessem entre si, como membros de uma comunidade profissional, figurações sociais visando constituir estratégias e táticas que lhes permitissem a conquista ou a manutenção de seus cargos.

A origem social dos alunos, outro elemento que nos deixa vestígios sobre o ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande, conduzem algumas indagações sobre as relações entre escola e sociedade estabelecida em cada uma das duas cidades. Teixeira (2011) apontou algumas pistas sobre a origem social dos alunos do Colégio Estadual de

Minas Gerais, pois um de seus entrevistados revelou que “pais que podiam pagar colégios particulares preferiam optar pelo Estadual ou Municipal [ambos colégios públicos], porque eram os melhores colégios” (p.71).

Outros elementos também foram interessantes, pois a partir de estudos estatísticos e quantitativos de suas fontes, Teixeira (2011) nos apresentou uma tabela em que analisou a origem social dos pais dos alunos por meio de suas profissões, que se matricularam para os exames de admissão nos anos de 1957 e 1958, divididos em quatro grupos, A, B, C e D:

> Grupo A: da **base da sociedade** (lixeiro, estivador, trabalhador agrícola, pedreiro, garçom);
>
> Grupo B: do **trabalho qualificado** (condutor de trens, carpinteiro, tratorista, cozinheiro de restaurante de 1ª classe, balconista, motorista, mecânico);
>
> Grupo C: a **classe média** (o dono do pequeno estabelecimento comercial, o professor primário, o funcionário público de nível médio, o escriturário, o viajante comercial, o empreiteiro, o sitiante, o despachante, o guarda-civil);
>
> Grupo D: o **do topo da sociedade** (diretor superintendente, fazendeiro, gerentes, advogados, médico, padre, jornalista). (TEIXEIRA, 2011, p.74, grifos da autora).

O maior número de alunos matriculados foi oriundo do grupo C, cerca de 70%, seguido dos alunos advindos do grupo D, cerca de 20% (Teixeira, 2011, p.75) A maioria destes alunos estudou no ensino primário em grupos escolares e fizeram ao menos um ano de cursinho preparatório ao exame de admissão. A observar a origem destes alunos em sua escolarização primária, a autora indicou que os grupos escolares onde estudaram localizavam-se em bairros considerados nobres na cidade. (TEIXEIRA, 2011, p.80).

O grupo escolar de onde saiu a maioria dos alunos inscritos nos exames de admissão daqueles anos, o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, localizava-se num bairro apontado como do grupo topo da sociedade (TEIXEIRA, 2011, p.82).

Em relação à origem social dos alunos que estudaram no colégio Maria Constança, em Campo Grande, não temos indícios tão precisos, apenas algumas indicações. Braga (2006), Rahe (2007), Morais (2007), Vendrame Menezes (2012) e Sanches (2014)

apontaram que esta instituição escolar estava identificada com as “elites” da cidade que a ela adentravam e se apropriavam como constitutivas de sua identidade social.

Contudo, estas produções acadêmicas não categorizaram o que denominaram de elite, ou seja, não estabeleciam parâmetros, fossem econômicos, políticos e/ou culturais para estabelecer diferenciações por grupos sociais nem quais os critérios de pertencimento a um determinado grupo.

Paradoxalmente, temos a afirmação de Rocha (2007) que diz que “a criação do Colégio em 1939 possibilitou o acesso ao Ginásio, para muitos filhos de operários e funcionários públicos, que não tinham condições de ampliar a escolaridade para além do então curso primário (1ª a 4ª série)” (p.46). Neste sentido, parece-nos haver um entendimento dúbio sobre quem acessava esta instituição escolar.

As fontes acessadas sobre o ensino secundário em Belo Horizonte nos deram indícios, a partir das matrículas aos exames de admissão e das taxas de aprovação nestes exames, de que os grupos sociais identificados como de padrão médio e alto, do ponto de vista econômico, eram os que mais tinham assento naquela instituição. Ao mesmo tempo, não tivemos nas fontes acessadas, sobre o ensino secundário em Campo Grande, elementos que nos permitiram afirmar quais eram os grupos sociais que mais frequentaram esta instituição, ou em que proporção cada um deles se fez presente por entre seus muros.

O conjunto destes elementos que define algumas especificidades sobre a forma como o ensino secundário foi produzido nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, a partir de duas instituições escolares públicas, permitiu-nos identificar que as práticas figuradas foram determinadas por especificidades da história e da sociedade local.

Neste sentido, apesar de fazer parte de um contexto mais amplo, marcado por regulamentações prescritivas e por objetivos, finalidades e funções sociais que diziam respeito ao projeto educativo que se pretendeu desenvolver no país como um todo, os elementos singulares das práticas figuradas identificadas a partir das fontes analisadas foram definidoras de projetos sociais próprios aos grupos sociais locais, marcando assim a maneira como cada sociedade local se relacionou com as instituições escolares que se constituíram como campo estratégico de seus projetos de progresso e desenvolvimento.

No próximo capítulo, tomando as produções acadêmicas como nosso objeto de comparação, buscamos analisá-las como práticas figuradas. Ou seja, identificando os indícios das figurações desenvolvidas enquanto táticas dos autores/produtores das teses e dissertações, na perspectiva de inserção e/ou participação nas relações sociais desenvolvidas no espaço acadêmico. Desta forma, as práticas figuradas desenvolvidas na produção destas teses e dissertações foram responsáveis por ensejar a constituição de um determinado discurso historiográfico sobre o ensino secundário.

3 A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM DISSERTAÇÕES E TESES COMO PRÁTICA FIGURADA: INDICADORES DE UMA HISTÓRIA REGIONAL POR COMPARAÇÃO

Este capítulo divide-se em duas partes. Para as discussões da primeira parte tomamos como referência a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário a partir das dissertações e teses constituídas em expressões singulares de "práticas figuradas" daqueles que as produziram e das relações que estabeleceram no interior da comunidade epistêmica de pertencimento.

Seguindo este entendimento, desenvolvemos a hipótese de que nestas produções acadêmicas a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário estava relacionada às práticas figuradas que os pesquisadores-produtores estabeleceram no interior dos grupos a que pertenciam, a partir de três argumentações:

1) a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e UFMG, entendida como estratégias para delimitar o pertencimento a uma comunidade acadêmica e como figurações sociais determinadas e determinantes da ação dos indivíduos pertencentes a essa comunidade;

2) a construção de um discurso historiográfico relacionado ao conjunto de estratégias e figurações que os indivíduos, membros de um grupo[20], adotaram, individual ou coletivamente, como forma de estabelecer as relações e determinar a posição no interior deste grupo e;

3) a adoção e apropriação de uma historiografia já consolidada, que impôs um sentido interpretativo específico ao ensino secundário, entendida como tática dos autores das teses e dissertações analisadas como forma de demarcar seu pertencimento a este grupo.

Na segunda parte, nos aproximamos das marcas de uma história comparada regional, da caracterização do ensino secundário e das representações sobre a constituição das elites locais que se expressaram no conjunto das produções acadêmicas, dando forma

[20] Limitando aqui o entendimento de grupo como os membros de uma determinada comunidade científica, identificada com um programa, seja em forma de linha de pesquisa, grupo de pesquisa, membros de um projeto de pesquisa, pesquisadores de temáticas comuns, etc, constituindo assim um grupo social com especificidades determinadas.

às práticas figuradas (analisadas na primeira parte) que conformaram a produção de uma outra historiografia sobre o ensino secundário.

3.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES COMO PRÁTICAS FIGURADAS NO ESPAÇO ACADÊMICO

De início, reconhecemos, em acordo com Elias (2006), que as figurações são elementos constitutivos das relações sociais entre os indivíduos. Caracterizam-se pela sua flexibilidade, permitindo a formação de diferentes e variadas modalidades associativas transitórias entre os indivíduos, conforme seus interesses estéticos, ações, ocupações espaciais, laços familiares e vínculos profissionais, entre tantos outros.

As relações figuradas tornaram-se parte do contexto amplo de uma sociedade, como a corte da França absolutista do século XVII, ou de uma pequena cidade industrial inglesa da segunda metade do século XIX, até situações mais específicas como em relações familiares, religiosas, no interior de uma empresa, ou de uma universidade. Cada figuração cria/estabelece suas próprias relações de poder, com base em critérios ou condições específicas a elas (ELIAS, 2001). Neste sentido,

> há que se pensar em cadeias de interdependência que articulam as pessoas em configurações, nas quais todos dependem dos outros em relações funcionais, nas quais alguns têm maior poder do que outros, num equilíbrio processual – que se transforma, não é estático (SAMPAIO; GALIAN,2016, p.151).

Esta relação de poder e o equilíbrio tenso e ao mesmo tempo desigual e mutável de forças, estabelecida no interior de cada figuração abordada nesta etapa do texto, se constituíram como formas materializadas das figurações estabelecidas nas relações entre os produtores das dissertações e teses, as universidades e o campo de pesquisa a que estavam vinculados, sendo, assim, uma expressão destas figurações.

Ao mesmo tempo, as táticas e estratégias propostas por Certeau (1998) nos possibilitaram registrar a dimensão de que havia, na produção das teses e dissertações, um jogo social que impôs uma relação de forças entre seus agentes produtores. Relação essa expressada nas práticas figuradas estabelecidas como forças desiguais de poder,

formadas a partir das posições distintas que os pesquisadores (polarizados, talvez, na condição de orientadores e orientandos) ocupavam no campo social em que estabeleceu suas configurações.

Como relação interdependente e funcional em que havia uma correlação desigual de forças, apreendemos as dissertações e teses como estratégias e táticas (CERTEAU, 1998) dos indivíduos, visando manter (estratégias) ou alterar (táticas) sua posição no jogo social de que participam.

Assim, consideramos que se constituíram em estratégias e táticas de ocupação e demarcação de um espaço, isto é, do lugar que os pesquisadores, seus grupos de estudo, as linhas de pesquisa e os programas de pós-graduação a que estavam vinculados ocupavam no interior do campo da História da Educação.

Estratégias, circunscritas aos programas de pós-graduação, suas linhas de pesquisa, os grupos de estudos e pesquisas a elas vinculados, bem como toda a produção que coletivamente daí derivam (teses, dissertações, publicações em periódicos e eventos, livros e capítulos de livros, entre outros) tomam forma num espaço já ocupado e demarcado pelos membros participantes destes programas, linhas e grupos, no contexto maior das configurações sociais estabelecidas no campo da História da Educação.

Individualmente, cada tese ou dissertação integrou uma tática de seu produtor para ocupar ou inserir-se neste mesmo espaço. Ao constituir-se como tática de seus produtores, inscreveram-se na condição de um não-lugar (CERTEAU, 1998), ou seja, operaram num tempo desprovido de espaço, ao passo que se inseriram ou ocuparam um espaço que ainda não era o seu.

Neste sentido, identificamos táticas para referir-se a um lugar que ainda não era o seu, validadas no/pelo lugar do outro como forma de participar do jogo social próprio àquele conjunto de práticas figuradas. Citar ou referenciar em seus textos que fazem parte de determinado grupo de estudos e pesquisas ou mencionar a ligação com determinada linha de pesquisa são expressões dessa apropriação do lugar do outro.

Consoante a esse entendimento, a dissertação de Arantes (2013) informava que seu objeto de investigação tomou forma nas investigações “desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG)” (p.14) e dos estudos do Projeto “Coleção História Oral: Memórias de

Esportes e Ruas de Recreio (1940-1980)" com a participação do grupo de pesquisadores do CEMEG/UFMG, 2010-2011 (p.14).

Na mesma direção, um espaço a ocupar como tática de participação das configurações próprias a um campo acadêmico específico é identificado no seguinte depoimento:

> Tornei-me aluna especial no ano de 2005 na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Mestrado em Educação da UFMS e cursei duas disciplinas: "Escola, Língua e Cultura", no primeiro semestre, e "Pesquisa sobre escola: perspectivas históricas e sociológicas", no segundo. As aulas e trabalhos realizados nas disciplinas me colocaram em contato com a literatura no campo da História da Educação, permitindo, assim, definir meu objeto de pesquisa. Também nesse período, conheci o projeto intitulado "Tempo de Cidade, Lugar de Escola, que tinha como objetivo comparar a cultura escolar de instituições escolares exemplares. (OLIVEIRA, 2009, p.19).

Ao referir-se as linhas de pesquisa, grupos de estudo e/ou projetos de pesquisa, estes indivíduos buscavam inserir-se num espaço já constituído, já demarcado, que, porém, ainda não era o seu. A esta busca definimos como uma forma de prática figurada, no sentido de que seus agentes desenvolviam um conjunto de táticas que os inseriram no contexto de configurações próprias ao lugar social que buscavam participar.

Dessa forma, entendemos que "a tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto" (CERTEAU, 1998, p.100)

Precisar o ponto de confluência destas práticas figuradas tornava-se difícil pois, conforme Elias (1994), embora existisse uma "dependência funcional" (p.20) entre os indivíduos, tal dependência era conjugada numa cadeia variável e mutável de relações que os indivíduos estabeleceram entre si.

Contudo, recorrendo ao conceito de operação historiográfica (CERTAU, 2010) consideramos possível localizar os indícios de regularidades funcionais que apontavam na direção das práticas figuradas, permeando a elaboração de um discurso historiográfico determinado sobre o ensino secundário.

No cerne do entendimento destas relações funcionais estava o fato de que eram produtoras de diferentes formas de tensões.

> Essas tensões começam a se produzir, para expor a questão em termos muito genéricos, em determinado estágio da divisão das funções, quando algumas pessoas ou grupos conquistam um monopólio hereditário dos bens e dos valores sociais de que outras pessoas dependem, seja para sua subsistência, seja para protegerem ou efetivarem sua vida social. (ELIAS, 1994, p.36).

Para esta análise específica, tal tensão originava-se no grau de complexidade da produção acadêmica e no nível de exigências impostas aos produtores do conhecimento, que por sua vez impunha o estabelecimento de figurações próprias a este campo.

Conforme indicam Sampaio e Galian (2016, p.144), a sociologia elisiana concebe que "o conhecimento se expressa por representações simbólicas que evidenciam diferentes níveis de síntese". Assim, havia para Elias uma diferenciação na forma como as diferentes sociedades produziram e transmitiram, por meio dos símbolos e da linguagem, este conhecimento às gerações futuras. Da mesma forma, diferentes indivíduos numa dada figuração, como neste caso da relação entre membros de uma comunidade acadêmica, possuíam níveis distintos de conhecimento que era resultado de seu processo de formação.

Em suas obras (ELIAS, 1994; 2008), o autor dedicou-se a discutir os mecanismos próprios a produção do conhecimento científico e como este se relacionava ao processo de desenvolvimento civilizador da sociedade ocidental, indicando o caráter processual e relacional desta produção.

Para este momento e para os propósitos deste estudo não nos detivemos sobre esta questão, contudo, como discutimos um elemento específico relativo a um determinado tipo de produção do conhecimento, entendemos que no interior dos espaços onde se deu a produção deste conhecimento (ou seja, o espaço acadêmico), estabeleceu-se um conjunto de práticas figuradas próprias a este espaço e a posição que os indivíduos ocupavam nele.

Neste sentido, as relações funcionais que marcavam as práticas figuradas neste espaço estão subentendidas na existência de tensões que se originavam nas posições distintas e nas relações assimétricas de poder que advinham destas posições.

Ao pensarmos a constituição dos objetos de pesquisa das produções acadêmicas analisadas, apreendemos o estabelecimento tácito de uma correlação desigual de forças entre orientadores e orientandos.

A síntese de conhecimento produzida por aquele que já ocupava um espaço delimitado no lugar social da academia, a sua posição institucional no interior da academia e a qualificação de sua produção de conhecimento o autorizavam a falar de um patamar hierárquico superior aos que estavam, ainda, estabelecendo táticas de inserção neste espaço.

Associado ao nível de síntese do conhecimento estava também o tempo de pertencimento àquela figuração, o que determinou um posicionamento hierárquico distinto nas relações sociais ali constituídas. Para Elias (2000, p.168-170) o tempo de pertencimento a uma configuração define uma posição hierárquica superior nas relações de poder dentro de uma dada figuração; os indivíduos mais "velhos" (não no sentido etário, mas de inserção/participação na figuração) já internalizaram melhor os códigos de pertencimento a figuração.

Assim, àquele que se inseriu como membro participante de um programa de pós-graduação, de uma linha de pesquisa e/ou de um grupo de estudos, restava a aceitação, ao menos em princípio, das regras já definidas no conjunto das figurações que delimitavam a ação e a relação entre os indivíduos naquela figuração. Ao aceitar esta condição, estabeleceu-se uma tensão de força permanente e desigual que entendemos como prática figurada, pois inscrita tanto como a constituição de figurações específicas ao espaço acadêmico quanto como estratégias e táticas que os indivíduos estabelecedores destas figurações desenvolveram a partir do lugar que ocupavam, ou que ainda buscavam ocupar.

Ao mesmo tempo, as relações funcionais estavam também caracterizadas (conforme análises mais adiante) na necessidade tática de alguns indivíduos incorporarem em sua produção um discurso já consagrado e uma historiografia já consolidada sobre o ensino secundário como forma de mover o pêndulo que desequilibrava a balança dentro do campo social de que participaram.

No âmbito das relações figuradas no espaço acadêmico, grupos de indivíduos se caracterizavam por ocupar posições privilegiadas, em função do prestígio e reconhecimento social alcançado por sua produção. Ao mesmo tempo, neste mesmo espaço, outros indivíduos buscavam valer-se de táticas para inserir-se no grupo social e demarcarem sua posição neste espaço acadêmico.

Desta forma, essas figurações encontravam-se marcadas por relações desiguais de forças entre os indivíduos que as estabeleciam. Neste sentido,

> Quando, por exemplo, o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativas de melhorar sua posição, são pareados com outros que detêm o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam com uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual. (ELIAS, 1994, p.42).

No limite desta margem reduzida de ação individual apreendemos na constituição das teses e dissertações as táticas de seus produtores para estabelecerem suas figurações e, assim, como elementos constitutivos das práticas figuradas daqueles que as produziram. Esta margem reduzida referiu-se aos condicionamentos e limites impostos, por exemplo, à definição dos objetos de pesquisa, das escolhas metodológicas e/ou das fontes documentais. Como dito anteriormente, a existência de um conjunto de relações funcionais marcadas por uma correlação desigual de forças no interior do campo social em que se produziam as teses e dissertações delimitava a ação dos indivíduos.

Nesta direção, conforme Chartier (2001, p.13), “Elias coloca como centrais as redes de dependência recíprocas, que fazem com que cada ação individual dependa de uma série de outras”.

Ao localizar sua produção no interior de uma linha de pesquisa ou de um grupo de estudo, os produtores estavam não só utilizando uma tática de ocupação de um não-lugar, conforme afirmamos anteriormente, mas também nos deixando um vestígio dos limites de sua margem reduzida de ação individual, isto é, não tinham total autonomia na definição do objeto e dos referenciais teórico-metodológicos, entre outros, pois estavam submetidos a essa correlação de forças existente no espaço acadêmico.

Rocha (2007, p.13), ao justificar a escolha da escola Maria Constança como lócus da sua pesquisa informou que:

> A escolha por esta instituição deve-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, do Programa de Mestrado em Educação da UFMS, por meio da Pesquisa intitulada “Tempo de Cidade – Lugar de Escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares

> exemplares constituídas no processo de modernização das cidades brasileiras (1880 – 1970).

Também Viana (2004, p.12) vinculou o objeto de sua pesquisa ao projeto

> "Cenas Urbanas", orientado pela professora Regina Helena Alves da Silva, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade-GRIS, vinculado ao departamento de Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, durante o ano de 2001. Nesse período, o GRIS realizava o projeto "Narrativas do Cotidiano: na mídia, na rua" sob coordenação da professora Vera Regina Veiga França, do qual era parte integrante o subgrupo "Cenas Urbanas".

Estes dois excertos exemplificaram a margem reduzida de ação e os delimitadores da liberdade de autonomia dos indivíduos nas suas figurações no interior do campo social acadêmico. Dito isto, restava-nos indicar os vestígios que sustentavam a hipótese aqui apresentada. Para tanto, estas produções acadêmicas foram apreendidas como operações historiográficas (CERTEAU, 2010) produzidas a partir da incorporação de outras historiografias.

Ao operar com uma historiografia já estabelecida, com um lugar social definido, uma prática consolidada e uma escrita caracterizada por elementos discursivos específicos, as produções acadêmicas inseriram-se como elementos de práticas figuradas em que os produtores adotaram como tática para estabelecer as figurações próprias ao espaço social de que participavam.

Era do lugar social de origem das produções acadêmicas que identificamos os primeiros vestígios que as determinaram como práticas figuradas. Este lugar, com suas determinações próprias, condicionou os caminhos a serem percorridos por seus produtores, pois era em função dele "que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam" (CERTEAU, 2010, p.67).

Para Certeau (2010, p.70), o lugar social vincula-se a uma instituição social de produção de um saber científico específico, conferindo-lhe estabilidade diante do cenário amplo e do jogo de disputas por espaço e poder dentro do campo acadêmico. Dessa forma, as produções acadêmicas analisadas se inseriam em dois lugares sociais específicos (os

respectivos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e da UFMG) que, por sua condição institucional, pela linha teórica das respectivas linhas de pesquisa, condicionaram as temáticas, os métodos, as questões, os documentos e a produção de um discurso historiográfico sobre seus objetos de pesquisa.

Vincular-se a essa condição institucionalizada que determinava a pesquisa era, a nosso ver, uma aceitação tácita de um conjunto de regras implícitas que determinavam o percurso da pesquisa e do próprio pesquisador. Aceitar estas regras era uma primeira tática daqueles que produziram as teses e dissertações, pois não tendo um lugar próprio no espaço acadêmico precisavam valer-se do espaço do outro, de um espaço já constituído e demarcado.

Participar das regras do lugar social que condicionava sua pesquisa era uma tática de ocupação de um lugar que estabelecia, ao mesmo tempo, a constituição de um conjunto de condições que determinava a constituição das práticas figuradas aqui analisadas.

Outro elemento característico da operação historiográfica proposta por Certeau seria o estabelecimento de uma prática entendida como a técnica empregada no trato com o repertório documental. Para o autor,

> em história, tudo começa com gesto de *separar*, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos [...]. (CERTEAU, 2010, p.81, grifos do autor).

Na acepção do autor, a ação de recolher, separar, reorganizar e ressignificar os documentos, transformando-os em fontes, era um "gesto fundador, representado pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas" (CERTEAU, p.82). Estabelecer as fontes significava redistribuir os momentos da pesquisa (p.85).

Este procedimento técnico e inerente ao ato de pesquisar era o elemento definidor do sentido da investigação. As fontes iriam mediar de forma direta e objetiva a relação entre o investigador e o seu objeto, no interior do lugar social em que se inseriam.

A partir da consideração desta relação entre o pesquisador e suas fontes indicamos que nas produções acadêmicas em tela havia uma similaridade das fontes documentais constituídas. Em nossas análises organizamos as fontes citadas e referenciadas em seus textos em três grupos:

> 1: documentos internos das escolas (Atas, Portarias internas, boletins, pontos de provas, fichas cadastrais de professores e alunos, regimento interno, entre outros);
> 2: documentos externos as escolas (relatórios de diretores escolares, de inspetores escolares, mensagens emitidas por membros da administração pública, como governadores, deputados e senadores) e
> 3: legislações e reformas educativas em âmbito nacional ou estadual. Neste último grupo, as legislações e reformas eram sempre referenciadas a partir de algum interprete, ou seja, de algum outro autor que já as tivesse analisado e não analisadas diretamente pelos autores das produções acadêmicas.

Não desconsideramos que tal similaridade estava relacionada à natureza do objeto. Contudo, o que nos apareceu como vestígio das práticas figuradas – assim como no caso da ocupação do lugar social – foi a recorrência que também estava ligada a uma tática de incorporação dos elementos de uma produção historiográfica já estabelecida, com seu lugar social e suas práticas já constituídas, visando a inserção de seus produtores num espaço já ocupado.

Dito de outra forma, os programas de pós-graduação em que as teses e dissertações foram produzidas eram possuidores de agendas de pesquisa definidas, linhas de pesquisa constituídas por pesquisadores consolidados no campo acadêmico, com objetos de pesquisa delimitados. A partir deste lugar social, os objetos de pesquisa eram constituídos na órbita destes programas e das linhas de pesquisa, indicando uma coerência textual afinada à linha de pesquisa. Coerência marcada pela similaridade dos objetos e das fontes.

Ao identificarmos a existência do que chamamos de coerência textual entre estas produções acadêmicas, inserimos o terceiro elemento da operação historiográfica de Certeau: a escrita de um discurso historiográfico.

> De fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magistral. (CERTEAU, 2010, p.95).

Existiu nesta constituição do discurso historiográfico uma lógica narrativa que pretendeu imputar-lhe um estatuto de veracidade que perpassou a narração e que organizou o sentido do texto: a semantização, aquilo que constrói o nexo e dá sentido ao texto (CERTEAU, 2010, p.100-101).

A construção do discurso historiográfico era também um condicionamento do lugar social e da prática investigativa e, neste sentido, constituiu-se como um elemento a mais no conjunto das práticas figuradas. Ao construir sua lógica discursiva, as produções acadêmicas incorporavam outro discurso já construído e sedimentado no campo da História da Educação sobre o ensino secundário. O discurso do outro se tornava o referencial de veracidade buscado pelas investigações das teses e dissertações.

> Pelas "citações", pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de rendimentos permanentes a uma linguagem primeira (que Michelet chamou de "crônica"), ele se estabelece como *saber do outro*. Ele se constrói segundo uma problemática de processo, ou de *citação*, ao mesmo tempo capaz de "fazer surgir" uma linguagem referencial que aparece como realidade, e julgá-la a título de um saber [...] Assim, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade. (CERTEAU, 2010, p.101, grifos do autor).

Ao incorporar as interpretações de uma historiografia consolidada[21], que impôs uma forma determinada de entendimento sobre os fatores que marcaram a história do ensino secundário, fazendo referência a um conjunto de autores e de suas formas específicas de análises, as produções acadêmicas adotavam a reprodução de outro discurso como argumento de autoridade, buscando não só validar-se, mas também como forma de inserção num campo acadêmico com posições já demarcadas. Reproduzir e reforçar os discursos sobre o ensino secundário era uma das formas de se pretender o reconhecimento dos seus pares.

Tomados em conjunto, os três elementos constitutivos da operação historiográfica de Certeau, a saber, o lugar social, a prática e a escrita, foram instrumentos condicionantes da produção de um sentido interpretativo aos objetos de estudo.

A constituição de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário – entendido aqui a partir dos elementos operacionais da prática historiográfica certeauniana – era inerente, mas para além destes determinantes, também articulados a um conjunto de práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações incorporaram aos seus textos,

[21] No primeiro capítulo desta tese apresentamos um balanço desta historiografia já consagrada sobre o ensino secundário.

visando não apenas constituir seu sentido histórico, mas como táticas para participarem da disputa por espaço no campo acadêmico.

Este espaço foi demarcado por uma correlação desigual das forças sociais em jogo, em que se tinha aqueles que já estavam estabelecidos, reconhecidos pelos resultados de suas pesquisas e produções e pelos postos que ocupavam como seu lugar social, e aqueles que buscavam apropriar-se deste espaço. Para estes, o espaço acadêmico ainda era um não lugar (CERTEAU, 1998) que precisava ser ocupado. Restava-lhes a busca por formas táticas de inserção que fariam com que se inserissem neste espaço.

Incorporar os discursos historiográficos já produzidos para produzir uma forma interpretativa que os reforçava a partir da constituição de fontes documentais semelhantes eram indícios, num primeiro momento, da vinculação a um lugar social específico, mas também das práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações estabeleceram no interior dos espaços sociais da produção acadêmica enquanto táticas de busca pela inserção neste espaço e de resistência ao desequilíbrio de forças entre os indivíduos que dele participavam.

3.2 UMA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM BELO HORIZONTE E CAMPO GRANDE: UMA ESCRITA COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Aqui o propósito delineia-se por colocar em discussão “o” como (ou de que forma) localizamos no conjunto de dissertações e teses a constituição de um sentido interpretativo para a forma como esta etapa da educação escolar implementou-se nas respectivas cidades.

Tomamos como ponto de partida o entendimento de que estas produções acadêmicas configuraram-se como práticas figuradas, constituídas como forma de se materializarem e que permitem dar visibilidade a um conjunto de táticas e estratégias que se desenrolaram no interior do espaço social em que se estabeleceram as figurações de seus produtores.

Se na primeira parte deste capítulo identificamos as características destas práticas figuradas e de como elas se constituíram e se configuraram na produção de uma determinada historiografia sobre o ensino secundário, aqui identificamos as

características desta historiografia e de como comparativamente apontamos os aspectos singulares de uma história do ensino secundário em Campo Grande e Belo Horizonte.

Desta forma, analisamos como foram abordados os aspectos relacionados a: 1) questões históricas regionais ligadas aos processos de urbanização e escolarização das duas cidades; 2) descrição sobre as características do ensino secundário e, 3) configuração dos sujeitos que tinham acesso ao ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande. Para esta análise estamos ancorados na hipótese de que o conjunto das teses e dissertações (produzidas em Belo Horizonte e Campo Grande) construiu uma interpretação historiográfica específica sobre o ensino secundário nas duas cidades.

3.2.1 As cidades e seus processos de urbanização e escolarização: questões regionais

Ao analisar como as produções acadêmicas investigaram e descreveram a relação entre os processos de urbanização e escolarização das cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, localizamos elementos para a identificação de aspectos característicos de regionalização como marca distintiva daqueles processos.

Para tanto, constituímos como eixos de análise a busca por resposta às seguintes questões: como descrevem a origem histórica da instituição escolar? Como relacionam a origem da instituição à história local (da cidade), regional (do estado) e/ou nacional? É possível perceber na escrita desta história das instituições marcas características de uma "história regional"?

Do ponto de vista da origem do Ginásio Mineiro e do Maria Constança de Barros Machado, a partir das produções acadêmicas, notamos uma diferenciação quanto às formas pelas quais cada uma delas inseriu-se no contexto das sociedades locais.

O Ginásio Mineiro surgiu junto com a cidade de Belo Horizonte, "cujo prédio constava da planta da cidade" (VIANA, 2004, p.87), denotando:

> a clara intenção das forças políticas do momento de oferecer àquela cidade, planejada nos moldes europeus, um espaço adequado à instrução da mocidade e compatível com as pretensões educacionais da República, nela foi reservado um local para receber o Ginásio Estadual. (CHAVES JUNIOR, 2010, p.44).

Neste contexto, os autores também chamaram atenção para o fato de que - apesar de constar na planta e de ter sido construído - o prédio destinado ao Ginásio Mineiro não foi efetivamente ocupado para este fim, tendo sido usado para abrigar outros ramos da atividade burocrática estatal, "aproveitado para a implantação do Fórum" (VIANA, 2004, p.87).

Este fato corroborou a problematização do papel da educação secundária analisado pelos autores nos discursos e nas práticas daqueles que administravam a cidade, pois sua inauguração com seus prédios oficiais, ainda inacabados ou em condições precárias de funcionamento, eram indicadores de que

> a precariedade das construções não era exclusividade das instalações do Ginásio, ainda sim, a instituição escolar se instalou em um lugar de destaque, em uma região nobre da capital, juntamente com as secretarias do Estado. Essa localização reforçava o caráter oficial do Ginásio, todavia, relativiza a importância do educandário. (VIANA, 2004, p.107-108).

Embora destituída de seu espaço original, a instituição preservou sua representação de destaque na sociedade local, ocupando outro espaço privilegiado da cidade, bem como foi responsável pela formação do jovem mineiro de acordo com os preceitos da modernidade, da civilização e do progresso.

Citando Veiga (2002), Viana (2004) referiu-se ao caráter pedagógico da cidade para dimensionar o papel da instituição na formação da "*civitas"* no espaço da "*urbs".*

> Concebemos o Ginásio Mineiro como um equipamento urbano, como um lugar de formação de uma juventude urbana, de distinção, de constituição de identidades. Esses fatores corroboram a existência de uma função formativa do Ginásio, para além de seu caráter propedêutico. (VIANA, 2004, p.119).

A questão relativa ao espaço do ginásio, ou melhor, de um prédio destinado a ele, também foi discutida por Teixeira (2011) e Arantes (2013) ao abordarem a inauguração da nova sede construída para a instituição e projetada por Oscar Niemeyer.

> A falta de espaço físico e o uso de edifícios adaptados permaneceram durante a primeira metade do século XX. Somente na década de 1950,

> quando os espaços já não eram suficientes para as suas demandas, pensou-se na construção de uma sede nova, moderna e adequada às novas exigências. Além disso, para o Ensino Secundário, foi exigida a expansão do número de vagas. (ARANTES, 2013, p.22).

Naquele momento histórico (década de 1950) o papel alcançado pela instituição na formação dos jovens da cidade, o aumento na demanda por vagas e o improviso das instalações até então destinadas ao ginásio foram elementos indicados pelas análises como justificativas para a construção de um prédio destinado a recebê-lo.

> Uma escola considerada referência para Minas deveria possuir um lugar físico adequado, que expressasse a sua importância no cenário da Educação Mineira. Uma nova sede, construída segundo os preceitos da educação moderna, atenderia a necessidade de expansão do espaço para comportar o número de alunos da escola, assim como aumentaria o número de vagas para o Ensino Secundário, um projeto nacional para a educação. (ARANTES, 2013, p.20).

Contudo, as virtudes do conjunto arquitetônico que compunha o novo espaço da instituição, isto é, a ausência de muros (físicos) "em seu projeto inicial possibilitava a integração da escola com a cidade e o trânsito livre dos alunos, e é fato marcante na memória daqueles que ali passaram parte de suas vidas" (TEIXEIRA, 2011, p.134).

Outro elemento comum era a indicação de que o novo prédio atendeu às novas exigências impostas ao ensino secundário, mesmo com a explicitação nos textos de que estas exigências estavam relacionadas à necessidade quantitativa advinda do crescimento da demanda por vagas.

Neste contexto outras questões também foram inferidas, uma delas dizendo respeito à função social que o ensino secundário exerceu naquele momento histórico na representação dos grupos sociais da cidade. Um prédio novo, monumental, com uma arquitetura inovadora e moderna foi, assim, uma materialização do simbolismo adquirido pelo secundário como formador de grupos sociais específicos.

Se a história do Ginásio Mineiro se iniciou praticamente junto com a da cidade de Belo Horizonte, a do Maria Constança possuiu uma trajetória distinta. Temporalmente a instituição foi instalada em 1939, mas seu funcionamento efetivo e ininterrupto só ocorreu a partir de 1942 (MORAIS, 2007; OLIVEIRA, 2009 e 2014).

Segundo Rahe (2006) “este estabelecimento surgiu de lutas incessantes de famílias que não podiam mandar seus filhos estudarem fora ou pagar os colégios privados da cidade” (p.32). Contudo:

> sua fundação foi resultado de uma mobilização política intensa da sociedade e teve a professora Maria Constança Barros Machado como uma de suas maiores participantes. A implantação de um ginásio público poderia atender as famílias que não tivessem condições de manter seus filhos nas instituições particulares ou mesmo manda-los estudar em outras cidades. (RAHE, 2015, p.20).

A mobilização política e a participação da professora Maria Constança Barros Machado neste processo de luta pela instalação de uma instituição de ensino secundário público em Campo Grande foram destacadas por outros autores.

Morais (2007, p.77) indicou que o ensino secundário era um anseio da sociedade local naquele momento e que está professora foi uma das principais articuladoras da instalação do ginásio em Campo Grande. Já Vendrame Menezes (2012) ressaltou o fato de a professora estar politicamente ligada à UDN (União Democrática Nacional), partido influente na política estadual daquele período, e que em função desta militância “conseguiu do governo do estado autorização para instalar o primeiro ginásio público da cidade”. (p.58).

No contexto apresentado, a implantação da primeira instituição de ensino secundário público foi uma conquista da sociedade local, ou ao menos de parte dela, situação justificada pelo período histórico em que surge a cidade de Campo Grande.

Para o conjunto das análises produzidas sobre o ensino secundário em Campo Grande, os autores destacaram a origem da cidade ligada à expansão da agropecuária na porção sul de Mato Grosso em fins do século XIX.

> Campo Grande nasceu de uma atividade essencialmente agrária, já que servia de entreposto para a criação de gado. Isso se deveu a sua localização privilegiada, no centro do estado, no o centro do estado, ligando o oeste do país (Estado de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Goiás), com importantes cidades da região como Corumbá (a maior cidade de todo o pantanal) e Cuiabá (sede administrativa da antiga província de Mato Grosso). (MORAIS, 2007, p.76).

Contudo, os rumos da história da cidade começaram a adquirir novos contornos a partir da década de 1910, com a chegada da ferrovia em 1914 e a transferência da circunscrição militar para Campo Grande, em 1920. (VENDRAME MENEZES, 2012; OLIVEIRA, 2009; MORAIS, 2007). Estes dois fatos transformaram o panorama da cidade, na medida em que promoveram a intensificação da migração e contribuíram para aumentar consideravelmente a população da cidade nas décadas seguintes, promovendo um processo de urbanização caracterizado pela instalação de serviços públicos e pela ampliação da rede comercial e construção de escolas (OLIVEIRA, 2009, p.46):

> Depreende-se daí que Campo Grande inicia seu processo de crescimento e de identidade como cidade nessa época, vindo a ter sua transformação consolidada, mais ou menos na década de 1950, quando se transforma. De um espaço essencialmente rural, passa a ter um processo de urbanização mais acelerada, adquirindo o *status* de "capital" do sul do estado. (MORAIS, 2007, p.76, grifos da autora).

Este pareceu ser um dos elementos diferenciadores da história das duas instituições escolares e de sua relação com as respectivas cidades e sociedades em que se inseriram.

O Ginásio Mineiro surgiu com a cidade de Belo Horizonte e foi pensado junto com ela e o seu objetivo era formar, majoritariamente, os filhos daqueles que se instalavam na nova capital como membros da administração pública, conforme indica Viana (2004, p.120). Já o colégio Maria Constança foi inserido na cena urbana de Campo Grande de forma efetiva na década de 1940, ou seja, passado quase meio século da origem da cidade.

Não desconsideramos o fato de Belo Horizonte ser uma cidade planejada e Campo Grande não o ser – o que significa dizer que um conjunto de fatores relacionados ao processo de urbanização foi pensado e previsto para a cidade planejada, ao passo que na outra estes fatores precisaram, primeiro, surgir como demanda, necessidade ou problema para, a partir daí, serem pensados na busca por formas de os contemplarem no contexto do espaço urbano.

Esta reflexão estendeu-se à forma como os colégios se inseriram no contexto da história das duas cidades. No caso da cidade de Campo Grande, as produções analisadas indicavam que fatores ligados a questões históricas locais foram importantes para a forma

como o colégio estabeleceu-se na cidade[22]. Além do desenvolvimento da cidade em si ligado a fatores como a ferrovia e a constituição de um complexo militar, outros fatores relacionados à política e à economia regional também figuraram como importantes na constituição da história do colégio Maria Constança.

O rápido desenvolvimento econômico de Campo Grande (que transformou a cidade no principal polo urbano no sul de Mato Grosso) e a polarização de questões ligadas ao poder político estadual, resumida na oposição entre grupos políticos ligados ao norte do estado (com sede na capital Cuiabá) e grupos políticos ligados ao sul do estado (com sede em Campo Grande), também aparecem entre os indícios ligados ao início da história do colégio.

> Estes dois fatores [a ferrovia e a transferência da circunscrição militar], aliados a outros, fizeram com que Campo Grande, já em fins da década de 1940, superasse a capital do Mato Grosso, Cuiabá, em número de habitantes e em produção econômica. Essa situação refletia certa polarização dentro do estado entre Norte e Sul. De um lado Campo Grande, centro político econômico do sul do estado, que reivindicava maior participação no cenário estadual e reclamava da negligência do Norte, representado pela capital Cuiabá, no atendimento às necessidades básicas da cidade, como investimentos em infraestrutura. (VENDRAME MENEZES, 2012, p.57).

Nesta mesma direção, Oliveira (2009) apontou que por volta da década de 1930 o estado de Mato Grosso

> Vivia um acirramento das diferenças políticas demarcas pela distância geográfica entre norte – onde se localizava a capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá – e o sul do Estado, denominado de Sul de Mato Grosso – onde se localizam as cidades de Campo Grande, Dourados e Corumbá (OLIVEIRA, 2009, p.48).

A partir da questão política regional, conforme indicam Vendrame Menezes (2012) e Rahe (2006), a cidade de Campo Grande era negligenciada pelo poder do Estado no atendimento de suas necessidades educacionais, apresentando um número insuficiente de estabelecimentos escolares para atender a demanda. Segundo Rahe (2006), o primeiro grupo escolar da cidade só foi inaugurado em 1921.

---

[22] A esta análise soma-se a do capítulo anterior, no qual se discutiu a necessidade de escolarização ligada ao estabelecimento de uma demanda constituída a partir da consolidação de grupos sociais locais.

As questões políticas locais também identificadas pelos autores em outras situações, tais como o fato já citado de a primeira diretora do colégio ser ligada a um partido político ou de que, como apontou Oliveira (2009) e Rocha (2007), os professores e diretores da instituição serem nomeados diretamente pelo governador.

Nesta mesma questão da influência política nos rumos do colégio Maria Constança, Oliveira (2009, p.61) informou que a escolha do local para o novo prédio do colégio levou em consideração o critério político, pois o bairro era reduto eleitoral do governador em exercício naquele momento.

Não fazer referência a estas questões políticas locais que tomam forma nas produções acadêmicas sobre o ensino secundário em Campo Grande não significa que elas não tenham existido na cidade de Belo Horizonte. Apenas não foi possível perceber, nos vestígios analisados, discussões aprofundadas a este respeito nas produções.

Não desconsideramos que questões relativas à política em Belo Horizonte ou em Minas Gerais não tenham influenciado nos rumos do ensino secundário nesta cidade ou no Ginásio Mineiro, em específico. O fato, por exemplo, de o Ginásio Mineiro não ter ocupado o espaço a ele destinado na planta da cidade denota, de forma subliminar, uma decisão política dos administradores da cidade naquele momento.

No entanto, estas questões não estiveram presentes de forma tão efetiva nas análises construídas pelas teses e dissertações sobre o ensino secundário em Belo Horizonte aqui analisadas.

A análise sobre a origem das duas instituições, descrita pelos autores a partir de questões ligadas às particularidades históricas e locais, indicou que houve um ponto de confluência entre estas instituições na década de 1950, ou seja, a inauguração do novo prédio.

No conjunto das produções acadêmicas analisadas, a inauguração do novo prédio destinado a abrigar as respectivas instituições escolares foi descrita como representativa de um simbolismo da modernidade e da importância que estas instituições e seus frequentadores alcançaram nas sociedades locais, assim como do papel social da escolarização secundária neste contexto[23].

---

[23] No terceiro tópico deste capítulo será discutido a representação de ensino secundário presente nas produções acadêmicas.

Um dos elementos ressaltados pelos autores foi o aspecto arquitetônico, uma vez que ambos foram projetados por Oscar Niemeyer. Rahe (2006 e 2015), Rocha (2007), Arantes (2013) e Teixeira (2011) descreveram o prédio como um local de destaque na cidade que conferia visibilidade não só a estrutura física, mas também ao papel desempenhado por estas instituições de ensino secundário.

Para estes autores, na mesma direção de Oliveira (2009 e 2014) e Chaves Junior (2010), o novo prédio e sua arquitetura inovadora simbolizavam o papel conferido, naquele momento histórico, à educação secundária como um instrumento importante na consecução de um projeto civilizatório modernizador que visava, por meio da educação, inserir a sociedade em uma nova etapa de progresso e desenvolvimento.

Diante disso foi possível indicar que havia uma tendência para análises que partiam do estabelecimento de relações diretas entre a história das cidades e seus processos de escolarização secundária e, sobretudo, do estabelecimento de suas instituições escolares. As questões históricas locais, principalmente de caráter político e socioeconômico, apareceram como determinantes nesta relação histórica.

Embora para estas produções acadêmicas o ensino secundário, no período temporal de focalização dos estudos, estivesse associado a um projeto social que visava o desenvolvimento de um processo civilizatório (OLIVIERA, 2009) ligado às necessidades de escolarização secundária de determinados grupos sociais[24] (VENDRAME MENEZES, 2012; TEIXEIRA, 2011), as análises dos autores direcionaram este mesmo processo às determinantes locais, sejam elas políticas, econômicas e/ou sociais.

As discussões históricas locais foram apresentadas como contexto para se discutir os objetos específicos de cada produção acadêmica, seja uma disciplina escolar, a história da instituição, o seu currículo ou o papel do Estado no incremento do ensino secundário nestas cidades.

Neste sentido, notamos que as abordagens sobre a história (seja nacional, regional ou local) e sua relação com a escolarização secundária nas respectivas cidades apareceram, comumente, no primeiro capítulo, ou na parte inicial de um ou mais capítulos destinados a construir essa relação. Assim, foi possível estabelecer uma métrica comum

[24] No próximo tópico desta parte do capítulo abordará como estas produções acadêmicas discutem os sujeitos e os grupos sociais que constituíram o público do ensino secundário nas duas cidades.

a estas produções que partiu da constituição de relações históricas específicas para contextualizar seus objetos de estudo.

No que se referiu à construção das análises históricas e/ou historiográficas, especificamente sobre as cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, as produções analisadas adotaram referenciais de dois tipos: autores ligados ao campo da História que tenham estudado estas cidades em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e/ou culturais; outras produções acadêmicas que estudaram objetos semelhantes ou relacionados ao investigado.

Dessa forma, promoveram um entrecruzamento destes dois tipos de referenciais para construir um discurso historiográfico que desse sentido ao contexto histórico de seus objetos.

Associando a métrica das interpretações históricas (a forma como as produções acadêmicas distribuíam as discussões históricas no interior de seus capítulos, tópicos e sub-tópicos) com a constituição de um discurso historiográfico (a forma como as produções acadêmicas abordavam as temáticas da história local e regional e seus respectivos referenciais) foi possível indicar a existência, no interior do conjunto das teses e dissertações, de alguns elementos de uma história ligada às questões regionais e locais que foram constituídos de forma linear visando dar sentido ao objeto estudado.

3.2.2 Configuração dos sujeitos: os grupos sociais representados como público-alvo do ensino secundário

Na leitura de bibliografia já consagrada sobre a história do ensino secundário e também das produções acadêmicas tomadas como objeto (o ensino secundário era destinado à elite ou à formação dos filhos da elite) nos aproximamos das análises aqui construídas.

Desta forma, colocamos em discussão como as produções acadêmicas caracterizaram os sujeitos que tiveram acesso ao ensino secundário nas duas cidades, abordando principalmente as seguintes questões: como as produções acadêmicas conceituaram elite em seus textos? Quem eram os grupos sociais e/ou sujeitos que as

produções acadêmicas identificavam como elite nas duas cidades? Como as produções acadêmicas caracterizaram os grupos sociais que frequentavam as duas instituições de ensino secundário público das cidades?

Do total das produções acadêmicas estudadas somente duas trouxeram, em nota de rodapé, uma delimitação do entendimento que adotaram sobre elite:

> Neste trabalho o termo "elite" é utilizado com a ideia de designar grupos que se consideravam e eram considerados como privilegiados, exatamente por constituírem uma parcela muito pequena da população que recebia serviços públicos também diferenciados, tal como o ensino secundário que era "para poucos". (RAHE, 2015, p.83).

> O termo "elite" está sendo usado nesta dissertação para designar um grupo mais favorecido tanto econômica quanto culturalmente, a quem era dirigida a política do ensino secundário. [...] Na documentação estudada, é recorrente a referência a uma elite administrativa, dirigente, que deveria ser forjada nos bancos dos colégios e ginásios. (CHAVES JUNIOR, 2010, p.10).

Para o conjunto das demais produções acadêmicas foi necessário localizar no transcorrer dos seus textos os elementos que permitiam identificar de que forma tratavam a questão da elite. A localização dos vestígios desses elementos estava entremeada as análises que os autores construíam de seus objetos, de suas citações, de referenciais teóricos e das fontes que indicavam em seus estudos.

As produções que analisaram as disciplinas escolares ligadas ao ensino de uma determinada língua (Latim, espanhol, francês ou inglês) partiram da conceituação de que a inclusão ou permanência dessas disciplinas escolares nos programas curriculares do ensino secundário estavam relacionadas à formação de uma elite pensante, dominante. (BRAGA, 2005; RAHE, 2015; MORAIS, 2007; OLIVEIRA, 2009).

Estas produções adotaram como referencial para esta conceituação a citação de Chervel e Compère (1999), apropriando-se das análises que fizeram do ensino secundário francês (de que o ensino de uma língua estava destinado à constituição de um espírito ilustrado e culto em membros das elites daquele país) para o ensino secundário brasileiro. Desta forma, estas produções construíram uma unidade discursiva que justificava, no interior de seus objetos, a necessidade da inclusão ou permanência da disciplina escolar no currículo do ensino secundário.

Outra unidade discursiva apreendida, no caso das produções sobre o ensino secundário em Campo Grande, delineava-se pela referência à pesquisa *Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880 – 1970)*[25].

Para esta pesquisa, o colégio Maria Constança constituiu-se como uma "escola exemplar" e representativa do processo de escolarização de grupos sociais que se identificavam como elite na/da cidade. Estas produções acadêmicas apropriaram-se de seus resultados como indicativo no sentido de reforçar os dados do estudo do ensino secundário no sul de Mato Grosso, a partir do princípio de que esta instituição era voltada à formação da elite local.

Rocha (2007) ao informar que seu estudo escolheu a escola por ser lócus de investigação (p.13) do projeto de pesquisa *Tempo de cidade, lugar de escola* que inventariou os documentos por ela adotados como fonte (p. 14). A autora apontou que o corpo docente era estável e qualificado (p. 80) e a cultura docente construiu relações sociais que conferiram reconhecimento e visibilidade à escola (p. 81):

> O colégio Maria Constança construiu a história do seu currículo a partir de suas particularidades, buscava o destaque na sociedade, bem como afirmar sua identidade e seu valor social, divulgando seu trabalho por meio dos próprios alunos e dos professores, isto é, da visibilidade que eles tinham tanto nas comemorações como nas participações em concursos e palestras e eventos sociais. (ROCHA, 2007, p.84).

A dissertação de Vendrame Menezes (2012) referiu-se a mesma pesquisa ao indicar que o colégio Maria Constança se constituiu como uma escola exemplar ligada à identidade das elites locais (p.59). O autor diz que "em linhas gerais, a atuação dos professores de História do colégio Maria Constança está em sintonia com a descrição

[25]A pesquisa desvela as possíveis relações existentes entre o processo de urbanização de determinadas cidades brasileiras entre 1880 e 1970 e a história de instituições escolares destas respectivas cidades que, concomitante ao seu desenvolvimento, consolidaram-se como modelo e referência na qualidade do ensino oferecido, constituindo a hipótese de que estas eram "escolas exemplares", pois se inseriam na identidade cultural de determinados grupos sociais que, em certos momentos históricos, se consideravam "elite" nestas cidades.

geral feita sobre os professores pela pesquisa Tempo de cidade, lugar de escola" (VENDAME MENEZES, 2012, p.63):

> Considerando que o colégio Maria Constança era uma instituição escolar exemplar, símbolo de excelência de ensino e inserido no contexto social de grupos que se consideravam elite na cidade, a História ali ensinada, por meio da visão historiográfica dos professores, da adoção de livros didáticos que legitimavam um conhecimento oficializado pelas normas legais, da interação do colégio com os comandantes da 9ª Região Militar, que determinavam conteúdos a serem trabalhados, e da participação em concursos culturais e literários por ele promovidos são indícios de que as práticas curriculares nesta disciplina, entre os anos de 1942 e 1970, foram constituídas no sentido de se reforçar as marcas da exemplaridade desta instituição na sociedade local. (MENEZES, 2012, p.93).

Braga (2005) e Moraes (2007) citaram em suas dissertações de Mestrado a mesma pesquisa *Tempo de cidade, lugar de escola*, o primeiro destacando o projeto arquitetônico do prédio do colégio, inaugurado em 1954, concebido por Oscar Niemayer (p.57) e a segunda que o colégio Maria Constança tornou-se uma referência para a cidade em virtude da visibilidade do seu prédio, da seletividade dos exames de admissão e da qualidade do seu corpo docente. Desta forma, a autora parte do pressuposto de que aquela foi uma "escola exemplar" (p.78).

Rahe (2006 e 2015) relatava em dissertação que os exames de admissão alteraram a cultura escolar da cidade, pois a seletividade do processo a tornou uma referência de ensino (p.15) e, em tese, já partindo dos resultados da pesquisa *Tempo de cidade, lugar de escola*, destaca o papel do prédio escolar na visibilidade social da instituição escolar:

> A presença dessa instituição em Campo Grande tornou-se mais marcante com sua mudança, em 1954, para sua sede própria, um prédio projetado por Oscar Niemeyer, cujas características modernas distinguia-o ainda mais das outras instituições secundárias da cidade. (RAHE, 2015, p. 21).

Em se tratando dos resultados da pesquisa *Tempo de cidade, lugar de escola*, Oliveira (2009) apontou os subsídios "para relacionar a história da escola com a história da cidade" (p.62), considerando-a como uma "escola exemplar". A autora corrobora

alguns dos resultados ao utilizar o primeiro capítulo de sua dissertação para tratar da exemplaridade do Maria Constança, afirmando:

> O que se pode depreender dos resultados da pesquisa Tempo de Cidade, Lugar de Escola, é que houve, em termos sociais, um interesse por parte de certas famílias campo-grandenses, nem tão superiores economicamente de conceder a seus filhos instrução e cultura. Naquele momento histórico, as décadas de 40 e 50 do século XX, era o ensino secundário, pela oferta de cultura geral desinteressada, que poderia realizar tal aspiração. (OLIVEIRA, 2009, p.64).

Para as produções sobre o ensino secundário em Belo Horizonte indicava-se que o Ginásio Mineiro se destinou à formação da elite da cidade. Constatação essa explícita, ou implícita, nos estudos de Arantes (2014), Teixeira (2011), Viana (2004) e Chaves Junior (2010), mas que não foi construída pelos autores como uma unidade discursiva em torno de algum referencial específico para identificar o termo elite.

Cada um deles percorreu um caminho distinto para definir no interior de seus objetos a quem consideravam como grupos sociais ou sujeitos de elite. Nesta direção, Chaves Junior (2010), ao analisar o papel do Estado de Minas Gerais no incremento do ensino secundário em Belo Horizonte, afirmava que:

> defendia-se uma proposta de instrução secundária para aqueles que conduziriam os rumos do país em posições administrativas ou como profissionais liberais, postura identificada com a proposta de uma educação para as elites, que, no entanto, não era unânime (p.179).

Para o autor, no caso de BH a elite formava-se por um grupo social (ou grupos sociais) ligados de forma direta ou indireta à administração da cidade e do estado, sendo assim uma elite burocrática, formada nos quadros políticos que dirigiam a sociedade local. Já Viana (2004) referia-se à elite ancorada no historiador José Murilo de Carvalho que discutiu a atuação de uma “elite política” em virtude da similaridade em seus processos de formação superior, possuindo certa homogeneidade cultural e que, em função disto, buscavam estabelecer um processo de hegemonia por meio da dicotomia entre possibilitar uma alta formação intelectual aos seus pares e ofertar uma educação escolar elementar às camadas populares. Contudo, a autora não chegou a definir um

conceito de elite nem a identificar quem seriam os membros desta “elite política” no caso da cidade Belo Horizonte.

Arantes (2013) referiu-se ao ensino secundário, citando Nunes (2000), como destinado à formação das elites condutoras sem, contudo, trazer em seu texto uma delimitação do entendimento sobre quais seriam as características desta elite nem quem seriam seus membros. Ao falar sobre o Ginásio Mineiro, adotou como referência o estudo de Teixeira (2011) para afirmar que: “os exames de admissão foram responsáveis por selecionar uma elite habilitada para pertencer àquele lugar. Era necessária uma boa formação primária e, às vezes, frequentar cursos preparatórios para ser aprovado nesse exame” (ARANTES, 2013, p.17).

A partir deste excerto foi possível inferir que, na concepção da autora, pertencer à elite pressupunha possuir poder aquisitivo para arcar com os custos de uma boa formação primária e dos exames preparatórios. Desta forma, implicitamente, a condição de pertencer à elite estava associada ao poder econômico.

A par das análises destes autores sobre o ensino secundário em Belo Horizonte, encontramos um conceito mais ou menos comum a eles sobre o que ou a quem consideravam como elite no interior de seus trabalhos, ao identificarem-na como um grupo social minoritário, detentor de poder econômico e com relações estreitas na esfera da política e da administração pública.

Até aqui estas produções adotavam o termo elite como um conceito genérico que se associava a um pequeno grupo social detentor de privilégios, tais como alta capacidade econômica, relações políticas que convergiam em benefícios de serviços públicos e acesso a níveis elevados de escolarização. Ao mesmo tempo, a conceituação de elite estava estabelecida por meio da apropriação de algum outro referencial teórico já proposto sobre a temática, com a tendência de validar a partir deste referencial os apontamentos feitos pelos autores das produções acadêmicas analisadas.

Diante disso, identificar quem eram/seriam os sujeitos que se configuravam como elite para estas produções acadêmicas, nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, tornou-se uma tarefa necessária.

> O Maria Constança, ao identificar-se com a elite da cidade legitimou, naquele espaço, modelos e práticas que atendiam aos projetos desta classe. Todavia, é importante considerar que os alunos que são hoje

> representantes da elite campo-grandense, citados pelos professores como médicos, políticos, advogados, nem todos faziam parte da elite quando estudaram nessa escola [...]. (RAHE, 2006, p.36).

Oliveira (2009) indicava que nas cidades do sul de Mato Grosso desenvolveram-se "novas frações da elite, não mais ligadas às oligarquias tradicionais, mas ao comércio e à pecuária" (p46). Ao referir-se à constituição das bancas para um concurso de professores, ocorrido em 1960, indicou que participaram, além de membros do colégio, "um padre, um major, um capitão e um tenente" (p.124). Para a autora, a presença desses sujeitos "reforça o sentido do papel social que o ensino secundário tinha na formação das elites dirigentes, assim como do envolvimento da sociedade na condução do ensino", e que aquelas patentes representavam "um dos grupos sociais que formavam a elite da cidade" (p.124).

Esta mesma autora registrou que, a partir de fins do século XIX, constituiu-se no sul de Mato Grosso (incluindo Campo Grande) "novas elites econômicas ligadas à pecuária" (OLIVEIRA, 2014, p.72).

Desta forma, parece-nos que a elite em Campo Grande era composta por profissionais liberais, comerciantes, militares e pecuaristas, e que estes grupos congregavam a maior parte dos sujeitos que tinham acesso ao ensino secundário no colégio Maria Constança.

Neste caso, o critério implícito adotado por estas produções para definição do entendimento de quem pertencia a elite estava ligado ao aspecto econômico associado ao desempenho de uma atividade profissional específica.

Para a cidade de Belo Horizonte, apenas uma produção acadêmica estabeleceu uma definição específica da configuração dos sujeitos que compunham a elite da cidade. Teixeira (2011), baseando-se em Mello e Novais (1988), construiu uma categorização que agrupa os sujeitos por profissão, estabelecendo quatro grupos que iam da base ao topo da sociedade. Para a autora, os dois grupos mais altos da sociedade (classe média e topo da sociedade), constituídos por profissionais liberais, comerciantes, industriais e fazendeiros, estavam entre aqueles que de forma majoritária tinham acesso ao ensino secundário.

Contudo, a autora trabalhou com a ideia da constituição de uma elite escolar, agregando a este critério econômico as análises sociológicas de Bourdieu sobre distinção

cultural. Os elementos constitutivos desta elite cultural estavam associados ao grupo escolar de origem, a possibilidade ou não de fazer um bom curso preparatório, a origem social do aluno e o capital cultural herdado na família. Assim, identificou uma relação entre o capital econômico e o capital cultural herdado na família como componentes dos sujeitos da elite escolar que constituía os sujeitos do Ginásio Mineiro. (TEIXEIRA, 2011, p.91).

Estas informações permitiram constituir um quadro comum sobre quem as produções acadêmicas de Campo Grande e Belo Horizonte identificaram como sujeitos pertencentes à elite: profissionais liberais, fazendeiros e comerciantes que participavam ou eram beneficiados pelas ações do poder estatal. Neste sentido, o critério adotado pelos autores, mesmo que implicitamente, era o econômico.

Ao realizar um estudo estatístico sobre o perfil dos alunos que frequentavam o Ginásio Mineiro e que, portanto, constituíam a elite escolar entre os anos de 1956 e 1964, Teixeira (2011) indicou que a maioria dos alunos "eram homens, brancos e de uma origem social considerada média e alta" (p.190).

Não foi possível localizar dados tão precisos sobre o perfil dos alunos nas produções acadêmicas sobre o ensino secundário em Campo Grande. Contudo, Oliveira (2009), baseada em estudo de Pessanha et al (2007), indicou que a partir de 1954 o número de alunos matriculados no colégio Maria Constança manteve-se estável, média de 530 alunos, e com predominância feminina.

Percebe-se, assim, que embora o conjunto das produções acadêmicas apresente o entendimento de elite de forma similar, alguns dados trazidos por elas indicavam que os sujeitos que acessavam as duas instituições de ensino secundário possuíam características distintas, ao menos no que se refere à distribuição quantitativa por sexo.

Esta constatação conduziu ao questionamento da relação que as elites destas duas cidades estabeleciam com seus processos de escolarização secundária. Se o perfil que as produções acadêmicas traçaram para a elite das duas cidades era similar, porque os públicos identificados como sujeitos do ensino secundário eram diferentes?

Responder a esta indagação não era possível sem considerar que das produções acadêmicas não se podia esperar respostas, pois esta questão não estava presente no interior dos objetos pesquisados por cada uma delas. Talvez esta questão caminhe na

direção de indicar que existiu um descompasso entre a forma como as produções acadêmicas abordaram a questão das elites e os dados das pesquisas.

O estudo comparado entre as produções acadêmicas, no intuito de analisar a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário (objetivo deste capítulo) revelou-se instrumental na perspectiva de trazer como vestígio desta produção discursiva a constituição de um conceito de elite tomado de empréstimo de outros autores, porém pouco aplicado aos dados pesquisados.

3.2.3 Descrição do ensino secundário

Aqui incursionamos pelas diferentes abordagens construídas para apreender o ensino secundário como uma etapa da escolarização brasileira, identificando como as produções descreveram e caracterizaram o ensino secundário. Para tanto, observamos como as discussões sobre o ensino secundário apareceram na estrutura das teses e dissertações e, neste exercício, notamos duas formas predominantes: na primeira (quatro destas produções) trouxeram tópicos específicos, inseridos no primeiro capítulo, em que apresentavam o ensino secundário. Nestas produções existiu um encadeamento que partia de uma caracterização desta etapa do ensino no Brasil para, em seguida, passar para uma discussão do ensino secundário no âmbito do estado e/ou da cidade. Assim, a lógica desta organização expunha as caracterizações sobre o ensino secundário a partir de suas determinantes, mais macro estruturante, para os aspectos mais locais.

Na segunda forma observada (oito produções acadêmicas) a caracterização do ensino secundário apareceu no transcorrer do texto, não havendo um tópico específico para esta finalidade. Neste caso, o ensino secundário apresentou-se a partir da discussão de uma determinada disciplina escolar, ou da instituição escolar específica a que se dedicava a produção. Houve, também, nesta forma de organização da caracterização do ensino secundário um encadeamento que partiu do macro para o micro, ou seja, dos elementos estruturantes gerais para os locais.

No conjunto das produções analisadas havia predominância de uma temporalidade, o período compreendido entre as décadas de 1940 e 1960. Embora esta temporalidade estivesse relacionada aos objetos próprios de cada uma delas, existiu uma

tendência de relacionar este período com um momento histórico singular para o ensino secundário tanto no país quanto nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Esta temporalidade pareceu, a nosso ver, importante para determinar a forma como caracterizavam o ensino secundário e analisavam sua função social no contexto da história da educação brasileira. Período este marcado por um projeto social bem definido sobre o qual foram erigidos os objetivos e finalidades do ensino secundário na formação da juventude e no desenvolvimento do País.

A observação desta temporalidade também remeteu à inferência de que as reformas educativas constituíram elemento importante para estas produções. Ou seja, as análises produzidas pelo/para o ensino secundário partiram, em sua maioria, das prescrições advindas das reformas em seus aspectos curriculares, normativos, organizacionais, de definição do tempo escolar, ou de seus objetivos sociais.

As reformas do ensino secundário empreendidas por Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), assim como a LDB n. 4024 de 1961, constituíram-se em fontes utilizadas pelos autores para constituição das análises do ensino secundário. Contudo, estas análises foram feitas a partir da interpretação de outros autores para estas reformas, e não diretamente da lei em si.

Neste sentido, como exemplo, temos o texto de Braga (2005) que citou Chagas (1957) e indicou que:

> até o início da década de 1960, segundo a Reforma Capanema, o ensino secundário deveria formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. (BRAGA, 2005, p.32).

Na mesma direção, as produções dos demais autores analisados adotaram a interpretação de outros autores para discutir as reformas educativas e seus objetos de estudo no interior destas reformas. Destas análises depreendemos como foco duas temáticas sobre o ensino secundário: os debates em torno dos currículos humanísticos ou científicos, com a predominância do primeiro, e o seu papel formador de uma elite dirigente.

No conjunto destas produções acadêmicas era recorrente a utilização de uma bibliografia constituída pelos seguintes autores: Rosa Fátima de Souza (2008), Norberto Dallabrida (2009), Clarice Nunes (2000), Solange Aparecida Zotti (1994) e Schwartzman; Bomeny; Costa (2000).

Para as teses e dissertações produzidas sobre o ensino secundário em Campo Grande também se destacou a referência, conforme já observado no segundo tópico deste capítulo, da pesquisa *Tempo de cidade, lugar de escola,* e aos pesquisadores que dela fizeram parte como Eruize Caldas Pessanha (2012) e Fabiany de Cássia Tavares Silva (2012).

As formas como as teses e dissertações analisadas discutiram e caracterizaram o ensino secundário, oriundas de uma conceituação desta etapa de ensino já consagrada pela história da educação brasileira, em consonância com o que foi apontado no primeiro capítulo desta tese.

Assim, inferimos que os autores adotaram um discurso historiográfico que se apropriou de um sentido interpretativo específico para o ensino secundário. Sentido esse construído a partir da relação entre as características gerais do ensino secundário expressas pela historiografia já consagrada e os elementos históricos locais e suas influências na constituição de formas singulares para o incremento do ensino secundário nas duas cidades.

Para sustentar essa nossa inferência e exemplificar a apropriação de um discurso historiográfico, conforme afirmamos no capítulo 1, localizamos no interior das teses e dissertações alguns autores citados de forma recorrente, tanto por aquelas que se referem ao ensino secundário em Belo Horizonte quanto em Campo Grande, a saber: os autores mais referenciados foram Rosa Fátima de Souza, Norberto Dallabrida e Clarice Nunes. Estes nomes constituem-se - junto com outros que não nominamos neste momento - como produtores de uma visão/escrita historiográfica sobre o ensino secundário.

Diante disso, incursionamos pela identificação de como estes autores foram citados e como seus estudos sobre o ensino secundário se articularam construindo um sentido para como as dissertações e teses abordaram o ensino secundário e, ao mesmo tempo, reconfiguraram uma historiografia já produzida e consolidada sobre esta etapa da educação escolar.

Souza (2008; 2009), citada por Arantes (2013) e Teixeira (2011), orientou discussões acerca das características de formação dos filhos de uma elite dirigente para apresentar as disputas que haviam em torno das propostas que opunham um currículo humanista ou um currículo científico para o ensino secundário e para referendar as análises produzidas sobre as reformas educativas de Francisco Campos, em 1931, e de Gustavo Capanema, em 1942, bem como da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961.

Dallabrida (2001; 2007; 2009) protagoniza análises referendadas por Teixeira (2004), Viana (2004) e Chaves Junior (2010) para a identificação do ensino secundário como destinado à formação de uma elite intelectual ao rigor dos exames de admissão e as características das reformas educativas empreendidas na Primeira República.

Nunes (2000) apareceu nas análises construídas por Arantes (2013) para apontar o caráter elitista e seletivo do ensino secundário, como preparatório para o ensino superior e fator de ascensão social e as características do ensino secundário na LDB de 1961, como a manutenção da formação humanista e a seletividade das provas e exames de admissão, bem como as alterações trazidas pelo regime militar no panorama educativo do país.

As produções acadêmicas oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS da mesma forma incorporaram em suas análises do ensino secundário os estudos de Nunes (2000), Souza (2008 e 2009) e Dallabrida (2009).

A dissertação de Vendrame Menezes (2012) aproximou-se dos estudos de Dallabrida (2009), Nunes (2000) e Souza (2008) na apresentação do ensino secundário como uma etapa da educação escolar (que entre 1930 e 1970 estava voltada à formação dos filhos de um grupo social identificado como elite que assumiriam a direção dos rumos políticos e econômicos do país) marcado pela seletividade no acesso, pelo rigor da formação exercida e pelo controle administrativo por parte do governo central. O autor (2012) adotou, ainda, estes referenciais para apontar as características das reformas educativas deste período e as questões curriculares que envolviam o secundário

Rahe (2015) e Oliveira (2009; 2014) também citaram Souza (2008) para abordar as reformas educativas do período, discutindo as disputas em torno do currículo humanista ou científico e apresentando as finalidades sociais do ensino secundário como formador de uma elite dirigente.

Dallabrida (2009) figurou na tese de Oliveira (2014) para discutir questões relacionadas aos usos da denominação ensino secundário, bem como as alterações

curriculares implementadas pelas reformas Rocha Vaz, de 1925, e Francisco Campos, de 1931. Já em sua dissertação de mestrado (2009) recorreu a Nunes (2000) para indicar o comprometimento do ensino secundário com a formação de uma elite dirigente que tomaria os rumos do desenvolvimento do país.

Ao mesmo tempo também se adotava uma caracterização de ensino secundário circunscrita a um período temporal delimitado, entendendo que tal periodização constituiu um momento em que a sua história adquiriu relevância no contexto da sociedade brasileira por representar um projeto de formação voltado aos interesses de um grupo social específico.

Do ponto de vista da configuração dos sujeitos deste grupo social, embora fossem genericamente identificados a partir do termo elite, no conjunto das produções acadêmicas encontramos poucas referências precisas sobre quem seriam os membros desta elite. Foi possível identificar a partir dos indícios de algumas produções que o termo elite estava associado àqueles sujeitos pertencentes ao exercício de determinadas funções e/ou profissões essencialmente urbanas, tais como médicos, advogados, comerciantes, ou ligados à posse da terra, neste caso, fazendeiros. Assim, o critério para definir quem eram os sujeitos pertencentes às elites foi, sobretudo, econômico.

No conjunto das duas partes deste capítulo analisamos como as dissertações e teses constituíram-se como práticas figuradas, desenvolvidas no interior de espaços sociais específicos, condicionando a produção de uma historiografia determinada sobre o ensino secundário nas cidades de Campo Grande e Belo Horizonte.

A identificação destas práticas figuradas tomou forma na comparação das dissertações e teses pelos elementos que constituíram as marcas de uma história regional, da interpretação que produziram sobre o ensino secundário e sobre como caracterizaram os sujeitos das elites que - conforme o seu entendimento - tiveram acesso ao ensino secundário.

Ao comparar estes três elementos analisamos, além das singularidades que marcaram a constituição do ensino secundário nas duas primeiras instituições de ensino secundário público em Belo Horizonte e Campo Grande, os aspectos que deram forma, ou que se materializaram, na configuração das produções acadêmicas enquanto práticas figuradas.

Como vestígios destas práticas figuradas, encontramos a busca por inserção ou identificação a um espaço social específico, nesse caso a academia, a partir da referência ou da indicação de pertencimento aos grupos de estudo e pesquisa e/ou as linhas de pesquisa no interior dos respectivos programas de pós-graduação. Como outro exemplo, apresentamos a incorporação de uma historiografia consagrada sobre o ensino secundário como constituição de um discurso interpretativo/representativo sobre esta etapa de ensino.

Neste sentido, a partir destas práticas figuradas identificamos e analisamos a conformação de uma historiografia sobre o ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande caracterizada pelas marcas de uma história regional que se apresentou, a princípio, como elemento constitutivo de uma contextualização dos seus respectivos objetos de estudo. Assim, encontramos indícios de que os processos de escolarização secundária nas duas cidades seguiram itinerários próprios, associados ao modo como se desenvolveu a urbanização e aos elementos da política local.

Concomitantemente a essa identificação dos elementos históricos regionais, construíram uma definição de ensino secundário como uma etapa de ensino voltada à formação dos filhos da elite, com a centralidade em um período temporal determinado, as seis primeiras décadas do século XX. Ao associar o ensino secundário à formação da elite identificada como um grupo social minoritário com acesso privilegiado a serviços públicos e ligados ao desempenho de uma atividade econômica e/ou profissional, como fazendeiros, comerciantes e profissionais liberais.

A par disso, dizemos que a circulação de ideias, ainda que não retrate uma historiografia regional, informa sobre um ensino secundário regionalizado ao movimentar e tecer uma rede de relações e sentidos múltiplos na produção e legitimação de uma configuração no espaço social, envolvendo diversos autores, sociais e acadêmicos, que ao produzirem se apropriaram e fizeram circular ideias já construídas, mas, também, novas ideias concorrendo entre si e delimitando esse espaço.

NOTAS FINAIS (OU ENSINO SECUNDÁRIO REGIONALIZADO: UMA HISTÓRIA COMPARADA DE PRÁTICAS FIGURADAS)

Para a produção até aqui delineada e defendida incorremos por um exercício de comparação estabelecido em um duplo movimento. No primeiro, tomamos as produções acadêmicas analisadas como fontes para investigarmos o ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande, ou melhor, sua implementação em duas instituições escolares públicas e as práticas figuradas produzidas neste processo. No segundo, as teses e dissertações como objeto de investigação para analisarmos a produção de uma historiografia e/ou de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, a partir de dois lócus específicos: os programas de pós-graduação em Educação da UFMG e da UFMS. A produção desta historiografia também entendida como prática figurada de seus autores.

Para tanto, indicamos a existência de uma historiografia sobre o ensino secundário que cristalizou a interpretação de que a expansão e o incremento deste nível de ensino ocorreram de forma mais ou menos homogênea no Brasil, sobretudo entre os anos de 1930 e 1970, e que até pelo menos este último ano sua função social era preparar as elites dirigentes do país.

Por outro lado, argumentamos sobre a necessidade de se problematizar esta dupla interpretação, não no sentido de negá-las sumariamente, mas de que seria preciso considerar os contextos históricos regionais e locais neste processo de expansão do ensino secundário. Estes contextos ditaram ritmos diferentes para o incremento do ensino secundário, bem como estabeleceram relações singulares entre os grupos sociais locais e suas demandas por escolarização secundária.

A partir desta argumentação constituímos aquilo que chamamos de contexto da comparação, num primeiro movimento, ou seja, determinamos os elementos históricos mais amplos em que se inserem nosso objeto de estudo. Neste sentido, buscamos nas produções acadêmicas os indícios que nos permitiram indicar as práticas figuradas constituídas na implementação do ensino secundário nas duas cidades.

As cidades de Belo Horizonte e Campo Grande surgiram em períodos temporais muito próximos. Contudo, em consequência de processos históricos distintos e diferentes,

dos quais resultaram a constituição das elites locais (grupos dominantes) e da relação destes grupos socais com o processo de escolarização e urbanização destas cidades.

Sobre a formação de Campo Grande, registramos que a cidade intensificou sua urbanização algumas décadas após a origem propriamente dita da urbe. Este processo de urbanização foi concomitante à consolidação de uma elite política local constituída pela articulação de dois grupos: o primeiro, formado por pecuaristas de gado bovino, presentes na cidade desde o início de sua história, e; o segundo, por indivíduos com formação superior ("doutores") que se estabeleceram na cidade a partir da segunda década do século XX. Esta elite política consolidada buscou imprimir à cidade um caráter de modernidade e progresso.

Por outro lado, nossas fontes não nos informaram explicitamente sobre a constituição de uma elite belo-horizontina. Contudo, inferimos que Belo Horizonte foi uma cidade projetada em fins do século XIX para ser a nova capital mineira (sua instalação se dá em 1897) e, desta forma, toda a estrutura administrativa foi transplantada para a cidade, composta não só por prédios e mobiliários, mas principalmente por funcionários da burocracia administrativa estatal dos mais diferentes níveis hierárquicos, constitutivos da administração municipal e estadual.

Neste sentido, a elite da cidade se constituiu por membros do alto funcionalismo público, de profissionais liberais como médicos e advogados e de grandes comerciantes. Também consideramos que está elite era política, por exercer cargos no legislativo e executivo e/ou influenciar no jogo político da cidade e do estado e proprietária de terras.

Esta diferença na constituição e nas características das elites locais nas duas cidades foram, a nosso ver, importantes na forma como cada uma delas se relacionou com a escolarização. Para os belo-horizontinos, a necessidade de ensino secundário instalou-se junto com a cidade, pois a elite local demandava capital cultural para a formação de seus quadros. Em Campo Grande, a formação da elite local foi, no início da cidade, oriunda de proprietários agrários para quem a fonte de poder (político e econômico) estava na posse da terra, neste sentido entendemos que este grupo não demandava de forma tão premente por capital cultural e, por conseguinte, formação escolar secundária.

Esta nossa observação consubstanciou-se no fato de o primeiro ginásio público de Belo Horizonte ser instalado praticamente junto com a inauguração da cidade, ao passo

que em Campo Grande o primeiro ginásio público só foi criado em fins da década de 1940 e por meio de mobilização de grupos da sociedade local.

Diante disso entendemos, por um lado, porque nesse período a elite local estava consolidada e era composta por indivíduos com formação acadêmica (ou que demandavam por formação escolar e acadêmica) e, de outro, porque a urbanização da cidade estava se afirmando. Ao mesmo tempo, as duas instituições escolares de ensino secundário público que se instalaram nas duas cidades, o Ginásio Mineiro em Belo Horizonte e o Ginásio Campograndense (ou Colégio Maria Constança), constituíram-se como modelo, referência e exemplo de ensino de qualidade e como representação da identidade cultural dos grupos sociais que constituíam as elites locais.

Desta forma, temos a partir de nossas fontes indícios que denotaram a influência de elementos da história regional/local no processo de implementação do ensino secundário nas duas cidades. Um desses elementos, tratado nos parágrafos anteriores, dizia respeito à constituição das sociedades locais, sobretudo dos grupos identificados pelas fontes como elite.

A necessidade de escolarização dos grupos sociais locais tornou-se vivível a partir do momento em que estes consolidaram-se, do ponto da aquisição de certa estabilidade política e econômica. Neste sentido, como o processo de desenvolvimento histórico das duas cidades possuiu ritmos distintos, apreendemos também diferenças no processo de escolarização secundária das duas cidades.

Outro aspecto que aponta na direção de vestígios de uma singularidade regional na implementação do ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande dizia respeito à presença militar neste processo.

Nossas fontes indicaram que na cidade de Campo Grande esta presença foi marcante em diferentes momentos e condições. Distinguimos ao menos três formas de participação dos militares no colégio Maria Constança. Uma delas como constituintes de um público escolar, na condição daqueles que tiveram acesso à instituição como alunos ou pais de aluno. Na segunda forma, encontramos os militares fazendo parte do quadro docente do colégio, como professores de diferentes disciplinas escolares.

Contudo, a forma que nos pareceu mais significativa referiu-se a uma presença institucionalizada da 9ª Região Militar. Neste caso, destacamos duas direções desta

presença. A primeira marcada pela participação dos militares em eventos promovidos pela instituição escolar, seja como palestrantes, membros de bancas examinadoras ou representantes em eventos cívicos. A segunda delas revelou-nos uma influência direta nas práticas curriculares do colégio, determinando conteúdos a serem ensinados e formas de abordagem.

Indicamos que esta presença marcante dos militares no colégio Maria Constança pode estar ligada à participação deste grupo na sociedade local. Conforme indica Bittar (2009), a elite política do sul de Mato Grosso constituiu-se, a partir da década de 1920, de uma aliança entre latifundiários e militares, somando-se a esses quadros, a partir da segunda metade da década seguinte, os chamados “doutores” (TRUBILIANO, 2014).

Conforme já indicamos, não descartamos que a presença militar possa ter ocorrido na implementação do ensino secundário em Belo Horizonte, contudo não encontramos em nossas fontes referências que indicassem tal presença. Desta forma, entendemos que a presença e participação dos militares constituiu-se como um aspecto que denotou certa singularidade da história regional na implementação do ensino secundário em Campo Grande.

A constituição do público escolar também apareceu-nos, enquanto indício em nossas fontes, como uma forma singular pela qual o ensino secundário se constituiu nas duas cidades. Tomando como marco temporal a década de 1950, as fontes indicavam uma diferença na conformação do público escolar das duas instituições escolares neste período, relativa à distribuição por sexo. Enquanto no Ginásio Mineiro a maioria dos alunos era do sexo masculino (TEIXEIRA, 2011), no Ginásio Campograndense havia a predominância do sexo feminino, conforme indica Oliveira (2009, p. 63).

Não foi possível encontrar nas fontes acessadas elementos que dessem conta de explicar esta diferença, até mesmo porque, conforme já advertimos, o propósito das produções acadêmicas analisadas não era o de responder a estas questões.

Inferimos que o fato do público escolar da instituição escolar de Campo Grande constituir-se majoritariamente pelo sexo feminino indicava que as famílias da cidade preferiam investir no ensino secundário privado para seus filhos, talvez em função da melhor qualidade das instituições privadas, e destinar à suas filhas o ensino secundário público, como uma forma de economia financeira.

Destacamos que nossas fontes não nos dão indícios que confirmem esta hipótese, mas ao mesmo tempo não desconsideramos que ela seja possível. Desta forma, inferir que as famílias de Campo Grande investiam em ensino secundário privado para seus filhos e matriculavam suas filhas na instituição pública pode trazer elementos para se questionar a ideia de exemplaridade do colégio Maria Constança.

Estes vestígios que apontamos sobre aspectos singulares que contribuíram na implementação e conformação do ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande só se apresentaram a partir do emprego da comparação. Assim, argumentamos que a construção de uma História Regional Comparada do ensino secundário fornece elementos para se entender como o processo de expansão e implementação desta etapa da educação escolar se materializou nas diferentes partes do território nacional. Ao mesmo tempo, tornava-se possível pôr em relevo como as singularidades regionais e locais permitiram contrapor uma ideia de linearidade e homogeneidade presentes nas análises construídas sobre a expansão do ensino secundário, sobretudo entre as décadas de 1930 e 1970, pela historiografia da educação brasileira.

Tomadas como objeto, num segundo movimento comparado, as produções acadêmicas foram abordadas também como práticas figuradas daqueles que as produziram. Para tanto, consideramos o espaço acadêmico como um território de disputas em que se desenvolveram relações assimétricas de poder.

Neste espaço, os indivíduos configuraram-se de forma relacional para constituírem-se como forças táticas ou estratégicas na busca por ocupar posições privilegiadas de poder e de reconhecimento no contexto mais amplo do espaço acadêmico. Enquanto prática figurada de seus produtores, as produções acadêmicas foram entendidas como táticas de ocupação de um espaço e que, em função das figurações que se constituíram no interior do espaço acadêmico, acabou por determinar a produção/apropriação de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Para entender estas práticas figuradas era preciso reconhecer as relações entre conhecimento e poder, ou melhor, as relações de poder presentes na produção do conhecimento, entendidas enquanto figurações que os indivíduos desenvolvem, bem como as diferentes táticas e estratégias adotadas como forma de participação nestas figurações.

Para Elias (2001) existem diferentes formas de poder, entre eles está o conhecimento. As relações de interdependência criam diferentes níveis de poder e exigem dos indivíduos a adoção de variados recursos e meios para elevar, ou manter, sua condição de poder. Neste contexto, as práticas figuradas criam um intrincado conjunto de elementos que favorecem a manutenção de um equilíbrio de poder. Este equilíbrio, contudo, se mantém em constante estado de tensão, devido às pressões que as estratégias e/ou táticas que cada indivíduo adota exerce sobre os demais indivíduos.

A sociologia de Norbert Elias entende o conhecimento como um produto histórico, ligado a características objetivas e subjetivas, e originado a partir de um conjunto de inter-relações sociais (RIBEIRO, 2010, p.118). Neste sentido,

> É preciso, argumenta Elias, que se analise cada configuração, mais especificamente, a composição relacional de suas partes. Será a especificação do tipo de interdependência funcional que poderá aclarar o desenvolvimento do conhecimento em um dado período e em uma determinada sociedade. (RIBEIRO, 2010, p.130).

Para esta autora, a produção do conhecimento em Elias é abordada como um processo composto por vários outros processos que se entrecruzam (RIBEIRO, 2010). Assim, partindo deste argumento, entendemos as produções acadêmicas analisadas enquanto objeto nesta tese. Não tomamos o conhecimento por elas produzido (como fizemos ao analisá-las como fonte), mas buscamos identificar como este conhecimento foi produzido, ou mais especificamente, as práticas figuradas desenvolvidas para a produção deste conhecimento.

Neste sentido, abordamos as produções acadêmicas a partir do conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 2010), para identificarmos os indícios destas práticas figuradas na constituição de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Enquanto operações historiográficas, as produções acadêmicas se vinculam a um lugar social, prescindem de uma prática técnico-metodológica de seleção e abordagem das fontes e produzem um discurso sobre seus objetos de investigação. Ao analisarmos as formas como as teses e dissertações articularam estes três aspectos, encontramos indícios que nos permitiram identificar alguns elementos das práticas figuradas por elas desenvolvidas.

Referenciar o pertencimento a um grupo de estudos e pesquisas, a uma linha de pesquisa dentro do programa de pós-graduação, bem como a inserção no programa de pós-graduação da própria instituição são formas que as produções acadêmicas adotaram para situar o seu lugar social, e nesta condição, como tática para a ocupação de um lugar, um espaço que ainda não é seu.

A definição e seleção do corpus documental foi entendida como ligada a este lugar social que imputava aos produtores das teses e dissertações uma agenda de investigações, temáticas e objetos e que de certa forma delimitavam a escolha das fontes. Neste sentido, pudemos identificar, entre as produções acadêmicas analisadas, uma similaridade das fontes adotadas para o estudo de seus objetos.

Na produção de um discurso sobre o ensino secundário, as produções acadêmicas adotaram como tática a incorporação das interpretações de uma historiografia já consolidada sobre esta temática, referenciando por meio de citações, uma forma de entendimento do ensino secundário cristalizada e, por elas, pouco problematizada.

Com a análise das produções acadêmicas, a partir da identificação dos elementos constitutivos de uma operação historiográfica, pudemos identificar um conjunto de indícios que nos permitiram entendê-las como práticas figuradas, pois seus produtores incorporam como tática em suas figurações um sentido interpretativo para o ensino secundário em que a produção de um discurso estava condicionada pela incorporação de uma historiografia já consolidada, pela busca de ocupação de um lugar social ao qual ainda buscavam pertencer e pela adoção de um corpus documental circunscrito e delimitado por este espaço social.

Ao identificarmos as produções acadêmicas como práticas figuradas, nos aproximamos de um conjunto de pistas que nos trouxe a possibilidade de indicar de que forma produziu-se, a partir destas produções, um sentido interpretativo para o ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Estas pistas apontaram na direção da produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, ao mesmo tempo em que nos permitiu indicar alguns elementos que, comparativamente, constituíram a possibilidade da escrita de uma outra historiografia sobre as singularidades do processo de implementação do ensino secundário nestas duas cidades.

Para tanto, analisamos como as teses e dissertações apontaram em seus estudos as questões regionais ligadas à urbanização e escolarização das duas cidades, a configuração dos sujeitos que tinham acesso ao ensino secundário e como descreveram ou conceituaram esta etapa da educação escolar.

Conforme indicamos anteriormente, quando analisamos as produções acadêmicas como fontes, foi possível identificar uma relação entre elementos políticos e econômicos ligados às singularidades da história de Belo Horizonte e Campo Grande, que nos permitiram indicar que a necessidade por escolarização secundária nestas duas cidades surgiu a partir do momento em que os grupos sociais locais atingiram certa estabilidade econômica e política. Como ponto de convergência na história do ensino secundário destas cidades, temos a inauguração dos prédios que se destinaram a abrigar as respectivas instituições escolares na década de 1950, ambos projetados por Oscar Niemeyer e descritos pelas produções acadêmicas como símbolos de modernidade e progresso, e que se inseriram na paisagem urbana como representativos da importância destas instituições para a sociedade local.

Do ponto de vista de como as discussões sobre estas relações entre urbanização e escolarização se apresentam no conjunto das teses e dissertações, foi possível notar uma similaridade em se inserir no início dos textos, na introdução ou no primeiro capítulo, uma contextualização entre a história local, a história do ensino secundário de forma geral e suas relações com o objeto de estudo.

Nesse sentido, temos a construção de uma métrica que se pauta pela adoção de elementos de dois tipos de referenciais: autores da história regional e outras produções acadêmicas. No geral, a adoção destes referenciais delineou a construção de relação linear entre as características da história regional/local e da história ensino secundário, visando construir um contexto que justificasse o objeto de investigação de cada produção acadêmica.

A configuração dos sujeitos que tinham acesso ao ensino secundário foi analisada buscando-se identificar como as produções acadêmicas conceituaram ou apontaram em seus textos o termo elite. Com esse procedimento foi possível notar que as teses e dissertações adotaram uma conceituação pouco explícita para identificar o seu entendimento de elite. De forma ampla, as produções indicaram que os grupos considerados elite nas duas cidades eram ligados ao desempenho de profissões urbanas

(médicos, advogados, comerciantes), à propriedade da terra e ao uso ou benefício de bens e serviços públicos.

Foi possível, assim, notar que o conceito de elite foi pouco desenvolvido e problematizado nas teses e dissertações, pois estas partiam do entendimento já cristalizado pela historiografia tradicional de que o ensino secundário era destinado a formação da elite.

Para entendermos como o ensino secundário foi descrito nas produções acadêmicas, buscamos identificar aqueles autores que mais foram usados por elas ao se referir a esta etapa de ensino. O conjunto dos autores mais citados (Rosa Fátima de Souza, Norberto Dallabrida e Clarice Nunes) indicou que as teses e dissertações partiram da incorporação de um discurso historiográfico já consagrado sobre o ensino secundário, que em linhas gerais era descrito como destinado à formação de uma elite dirigente, de caráter propedêutico. Nesse discurso, a ênfase recaia na abordagem das reformas educativas, sobretudo de Francisco Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942), e de como estas direcionaram os rumos do ensino secundário no país e nas duas cidades em específico.

Tomadas em conjunto, estas três pistas (relação entre urbanização e escolarização, caracterização dos sujeitos e descrição de ensino secundário), relacionadas à operação historiográfica produzida pelas teses e dissertações revelou-nos como as práticas figuradas, entendidas como um conjunto de táticas que os indivíduos desenvolveram em suas figurações sociais, condicionou a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

A análise comparada destas produções acadêmicas revelou-nos que no desenvolvimento destas práticas figuradas, como forma de participação ou busca de inserção no espaço acadêmico, produziu-se uma historiografia alinhada a um discurso já corrente nas interpretações do ensino secundário.

Dizer isso não significa questionar ou desqualificar os resultados alcançados pelas respectivas produções acadêmicas, mesmo porque nosso objetivo não foi o de verificar a validade dos seus resultados, pois entendemos que a necessária vigilância epistemológica aliada aos procedimentos de pesquisa dão conta de que os objetivos definidos por cada produção acadêmica foram atingidos.

O que nos interessou foi indicar que o desenvolvimento das práticas figuradas, no interior do espaço social da produção do conhecimento acadêmico, matizou uma historiografia sobre o ensino secundário justamente como tática dos seus produtores na disputa relacional por inserção neste espaço.

Ao mesmo tempo, defendemos ser possível, a partir das pistas, vestígios e indícios encontrados ao tomarmos as produções acadêmicas como fontes, escrever uma outra história do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, valendo-nos da perspectiva comparada regional para indicar que elementos históricos locais foram produtores de singularidades no processo de escolarização secundária das duas cidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Tito Flávio Rodrigues de. **Conhecer o arraial de Belo Horizonte para projetar a cidade de Minas:** a *Planta Topográfica e Cadastral da área destinada à Cidade de Minas* e o trabalho da Comissão Construtora da Nova Capital. XVIII Encontro Regional – ANPUH/MG, Mariana – MG, 2012. Disponível em <http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340737616_ARQUIVO_ConhecerOArraialParaProjetarACidade_TitoFlavioAguiar_20120626.pdf> acesso em 15 set. 2015.

ALVES, Cláudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JR. Décio (orgs.). **Tempo de cidade, lugar de escola:** História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares". Uberlândia: EDUFU, 2012.

ARANTES, Gabriela Vilella. **Educação Física entra em cena: olhares sobre o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1973).** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ARRUDA, Rogério Pereira de. **Belo Horizonte e La Plata: cidades-capitais da modernidade latino-americana no final do século XIX**. Revista de História Comparada. Rio de Janeiro, 2012, p.85 – 123. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/60/54> Acesso em 23 nov. 2014.

BARROS, José D'Assunção. **História, região e espacialidade.** Revista de História Regional. v.1, n.10, 2005, p.95 – 129.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História** – especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **História Comparada** - um novo modo de ver e fazer História. Revista de História Comparada, vol. 1, n.1, jan/ 2007.

BARROS, José D'Assunção. **História Comparada.**Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em Educação**. Trad. José de Sá Porto. São Paulo: Ed. Nacional e EDUSP, 1972.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado:** regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. IN: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. (coord.) **Campo Grande – 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999

BITTENCOURT, Circe. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In: _____. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011

BLOCH, Marc. **Por uma história comparada das sociedades europeias.** In: _____. História e historiadores. Lisboa: Teorema, 1998, p.119 – 150.

BRAGA, Horácio dos Santos. **O ensino de latim na escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

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

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales:** a Revolução Francesa da historiografia. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CANÁRIO, Rui. **A escola e a nova abordagem comparada.** Novas realidades e novos olhares. htt://sisifo. fpce. ul. pt/pdfs/sisifo01PTcompleto. pdf. Acesso em, v. 2, n. 02, 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Hector Pérez. O método comparativo na História. In:_____. **Os Métodos da História**. Tradução: José Maia. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da História**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,2010.

CHAVES, Otávio Ribeiro. **Política de povoamento e a constituição da fronteira Oeste do império português:** a capitania de Mato Grosso na segunda metade do século XVIII. Tese de Doutorado em História Social, UFPR: Curitiba, 2008.

CHAVES JÚNIOR, Ilton de Oliveira. **Provocar, auxiliar e fiscalizar:** o lugar do Estado na produção do ensino secundário em Belo Horizonte (1898-1931). Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. v.2, p.p. 177 – 229, 1990. Disponível em <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf> Acesso em 15 de mar. 2010.

CORREA, João Jorge. **Educação comparada:** um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. Visão Global, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2011. P.251/272. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/1803/pdf> Acesso em 02 de out. de 2013.

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

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> Acesso em 16 de jun. 2011.

DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de (orgs.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular:** estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931 – 1961). Uberlândia: EDUFU, 2014.

DETIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável**. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras, 2004.

DOSSE, François. **A História em Migalhas:** dos Annales à Nova História. São Paulo: Edusc, 2003.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janíne Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**. 1-Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antonio Carlos dos Santos; textos em holandês: João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** – volume 1: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungman; revisão e apresentação Renato Janíne Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERREIRA, António Gomes.**O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. Educação, v. 31, n. 2, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111> Acesso em 25 de mai de 2014.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Aspectos teórico-metodológicos e da historiografia na temática História das Disciplinas Escolares (1990-2008).** Revista Tempos e Espaços em Educação, v.4, p.9-30, jan./jun. 2010. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/8169/5865> Acesso em 23 de set. 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais.** Tradução: Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais.** Tradução: Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; DE CARVALHO, Carlos Henrique. **Tendências e perspectivas em história comparada no campo da educação.** Cadernos de História da Educação, v. 4, 2008.

GRUZINSKY, Serge. **O historiador e a mundialização.** Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 2007. Disponível em <https://www.ufmg.br/ieat/wp-content/uploads/2015/06/Serge-Gruzinski-O-historiador-e-a-mundializa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 10 de jun. 2016.

HAUPT, Heinz-Gerbard. O lento surgimento de uma História Comparada. In: BOUTEIER, Jean; JULIA, Dominique (org). **Passados recompostos:** campos e canteiros da História. Tradução Marcela Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

JESUS, Nauk Maria de. **A capitania de Mato Grosso: história, historiografia e fontes**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.5, n.2, jul.-dez., 2012, p.93 – 113. Disponível em <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/168> Acesso em 18 de mar. 2015.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. 2001, p.p.10 – 43. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>. Acesso em: 16/07/2009.

LIMA, André Nicacio. **Caminhos da integração, fronteiras da política:** a formação das províncias de Goiás e Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em História Social) FFCLH – USP: São Paulo, 2010

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MIRANDA, Newton Rodrigues. **Breve histórico das terras devolutas no Brasil e dos instrumentos legais de posse sobre esses bens.** Revista do CAAP. n.2. vol. XVII, Belo Horizonte, MG, 2011, p.153-176.Disponível em http://www2.direito.ufmg.br/revistadocaap/index.php/revista/article/viewFile/295/284. Acesso em 27 de set. de 2016.

MORAIS, Rosana Sant'Ana de. **A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do colégio "Maria Constança" em Campo Grande – MT (1953-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2007.

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. **História do Brasil:**uma interpretação. Editora Senac: São Paulo, 2008.

NEVES, Leonardo dos Santos. **Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2006.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org.). **Educação Comparada:** rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

NUNES, Clarice. **O "velho" e "bom" ensino secundário:** momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p.35-59, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501404> Acesso em 10 de nov. 2010.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962)**.Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2009.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **Implantação e organização do curso ginasial no sul de Mato Grosso:** expressões de um projeto de modernização (1917-1942).Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2014.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889 – 1930). In: UNESP – Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf> Acesso em 12 de mai de 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Tempo de cidade, lugar de escola.** *Cadernos de História da Educação* – nº. 5 – jan./dez. pp. 109-121, 2006, disponível em <<www.oce.ufms.br>. Acesso em 15/05/10.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany Tavares. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Tempo de cidade, lugar de escola:** História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares". Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

PESSANHA, Eurize Caldas et al. **Relatório final do Projeto de Pesquisa: Tempo de cidade, lugar de escola**: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Campo Grande/MS: Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Processo: 481397/2004-3). Outubro/2007.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **Repensando a história comparada da América Latina**. Revista de História, n. 153, p. 11-33, 2005. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19004/21067> Acesso em 08 de ago de 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA COMPARADA. **APRESENTAÇÃO.** Disponível em <http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/ppghc/apresentacao>. Acesso em: 14 de set. 2016.

PURDY, Sean. **A História Comparada e o desafio da transnacionalidade**. Revista de História Comparada. v.1, n.6., 2012, p.64 -84. Disponível em <http://www.hcomparada.historia.ufrj.br/revistahc/artigos/volume006_Num001_artigo003.pdf> Acesso em 08 de ago 2014.

RAHE, Marta Banducci.**A disciplina língua inglesa e o "sotaque norte-americano": uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005).**

Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2006.

RAHE, Marta Banducci.**Invocações incorporadas ou "modernidades abandonadas"?** Uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso (1931-1961). Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2015.

RELATÓRIO FINAL Casadinho/Procad. Chamada pública CNPq/CAPES n.06/2011. UFMG/UFMS, 2015.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e figuração:**um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP:Campinas, 2010.

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

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: UFMS, 1990.

SCHRIEWER, Jürgen. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (orgs). **Educação Comparada:** rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p.63-105.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Estudos comparados como método de pesquisa:** a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. Revista Brasileira de Educação, v.21, n.64, jan.-mar., 2016, p.209 – 224.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia:** conceitos e temas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

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.

TARGA, Luiz Roberto Pecoits. **Comentário sobre a utilização do método comparativo em análise regional**. Ensaios FEE, Porto Alegre. 12(1):265-271.1991. Disponível em <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/1424/1788> Acesso em 02 de ago de 2014.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa.**"Uma escola sem muros" Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2011.

THEML, Neide; BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. **História Comparada:** olhares plurais. Revista de História Comparada, vol. 1, n.1, jan/ 2007. Disponível em <http://www.hcomparada.historia.ufrj.br/revistahc/artigos/volume001_Num001_artigo003.pdf> Acesso em 30 de ago de 2014.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. **A cidade em transformação:** formação urbana, desenvolvimento e culturas políticas em Campo Grande (1905 – 1939). Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista: Franca, 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização.** Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez. 2002, p. 90-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07> Acesso em 05 de nov 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade:** a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

VENDRAME MENEZES, Fernando. **Indícios das práticas curriculares na disciplina História em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970.**Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2012.

VIANA, Nathércia Micheletti. **Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)**.Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrián (orgs). A comparação como problema de pesquisa. In: _____. **Reformas educativas no Brasil e na Argentina:** ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009, p.25-28.