

ORGANIZADORA:
Jacira Helena do Valle Pereira Assis

EDUCAÇÃO E PIERRE BOURDIEU:

ABORDAGENS NOS CAMPOS
HISTÓRICO E SOCIAL



EDUCAÇÃO E PIERRE BOURDIEU:

ABORDAGENS NOS CAMPOS
HISTÓRICO E SOCIAL





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO Nº 159-COED/AGECOM/UFMS.
DE 30 DE NOVEMBRO DE 2022.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Ana Rita Coimbra Mota-Castro
Andrés Batista Cheung
Alessandra Regina Borgo
Delasnieve Miranda Daspert de Souza
Elizabete Aparecida Marques
Geraldo Alves Damasceno Junior
Maria Lígia Rodrigues Macedo
William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Educação e Pierre Bourdieu [recurso eletrônico] : abordagens nos campos histórico e social / organizadora, Jacira Helena do Valle Pereira Assis. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
309 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-65-86943-98-6

1. Sociologia educacional. 2. Educação – História – Mato Grosso do Sul. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Assis, Jacira Helena do Valle Pereira.

CDD (23) 306.43

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORA:
Jacira Helena do Valle Pereira Assis

**EDUCAÇÃO E
PIERRE BOURDIEU:**
ABORDAGENS NOS CAMPOS
HISTÓRICO E SOCIAL

Campo Grande - MS
2022



© da autora:

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Foto capa:

Jean-Pierre Couderc

Publicação de "Sociologia Geral", do jornal francês Libération, os primeiros cursos no Colège de France ministrados por Pierre Bourdieu entre abril de 1982 e janeiro de 1983.

Fonte disponível em:

<https://www.liberation.fr/livres/2016/01/01/bourdieu-premieres-lecons_1423882/?outputType=amp>. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-98-6

Versão digital: novembro de 2022.



Com exceção das citações diretas e indiretas referenciadas de acordo com a ABNT NBR 10520 (2002) e ABNT NBR 6023 (2018) e dos elementos que porventura sejam licenciados de outro modo, este material está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	9
1. PIERRE BOURDIEU: EM DISCUSSÃO O ENTRECruzAMENTO DAS FRONTEIRAS CIENTÍFICAS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS Jacira Helena do Valle Pereira Assis	14
2. LIMITES E POTENCIALIDADES INVESTIGATIVAS DAS FONTES MEMORIALÍSTICAS: EM FOCO A EDUCAÇÃO SALESIANA NO SUL DO ANTIGO MATO GROSSO (1889-1977) Heloise Vargas de Andrade	36
3. ATUAÇÃO DA IMPRENSA ESCOLAR SALESIANA EM CAMPO GRANDE/MATO GROSSO (1935-1947): EM ESTUDO O PERIÓDICO ESCOLAR O GINÁSIO Jéssica Lima Urbietta	57
4. O PROJETO ESCOLA DOMÉSTICA NO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA Loren Katuscia Paiva da Silva	78
5. O COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA E O IMPRESSO ESTUDANTIL ECOS JUVENIS: AS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DAS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (1946- 1951) Cristian Lopez Gomes	99
6. TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO SALESIANA NO SUL DE MATO GROSSO (1889-1977) Roselaine Alves Olmo Heloise Vargas de Andrade	121

7. REMINISCÊNCIAS DO TEMPO DE ESCOLA: TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA E A MEMÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO	
Cintia Medeiros Robles Aguiar.....	142
8. CAMPOS, ESTRATÉGIAS E CAPITAIS NOS APORTES DE PIERRE BOURDIEU: LEITURAS DA TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA DO PROFESSOR LUIZ ALEXANDRE DE OLIVEIRA	
Stephanie Amaya.....	165
9. ITINERÁRIOS DE PESQUISA: A ESCRITA DA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE CAMPO GRANDE/MATO GROSSO DO SUL	
Adriana Espíndola Britez.....	186
10 QUEM SABE FAZ A HORA: PIONEIRAS DA EDUCAÇÃO E DA PESQUISA EM MATO GROSSO DO SUL	
Zélia Vieira de Quevedo Bakargi	210
11. FAMÍLIA, ESCOLA E HABITUS RELIGIOSO: ESCOLHAS PARENTAIS E A BUSCA PELA DISCIPLINARIZAÇÃO	
Letícia Casagrande Oliveira	231
12 EDUCAÇÃO LAICA EM REVISÃO SISTEMÁTICA: UMA LEITURA BOURDIEUSIANA SOBRE A LAICIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS	
Lauane Ferreira Rodrigues.....	252
13. CURRÍCULO E AMPLIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL: EM ESTUDO O CURSO DE PEDAGOGIA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL	
Cristiane Cabral Rocha	274
14. A FORMAÇÃO DO HABITUS LEITOR COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Clementina de Souza Almeida.....	290

PREFÁCIO

UM CONVITE À LEITURA

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NOS CAMPOS HISTÓRICO E SOCIAL COM PIERRE BOURDIEU

Início esta escrita agradecendo o honroso convite feito a mim pela professora doutora Jacira Helena do Valle Pereira Assis, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/Campo Grande, para prefaciá-lo este livro. Um convite honroso e ao mesmo tempo de muita responsabilidade, pois a escrita de um prefácio deve instigar o público à leitura da obra, o que requer habilidade do(a) prefaciador(a) para mostrar a importância e o valor do conteúdo que agora se encontra disponível neste material.

Como pesquisadora no campo da História da Educação, e desde o ano de 2009 dedicando-me à investigação de temas e objetos ligados à História da Educação de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, é muito significativo e gratificante compor a apresentação deste livro. Também expressei minha satisfação pelo fato de algumas autoras dos capítulos terem cruzado a sua caminhada com a minha em suas bancas de exame de qualificação e de defesa de mestrado e/ou doutorado, bem como em reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/CNPq).

É oportuno destacar que os textos aqui reunidos são de autoria de pesquisadoras graduandas, graduadas e pós-graduandas que investigaram diferentes temas e objetos, utilizaram fontes diversificadas e mobilizaram em suas produções acadêmicas um mesmo referencial fundamentado em Pierre Bourdieu. Pode-se afirmar que eles estão ancorados em uma perspectiva teórica densa, pois o referido autor, com suas obras,

contribui com uma compreensão ampla sobre a pesquisa como prática social, uma vez que considera a estrutura histórica, física, cultural, normas, metas, planos, programas, cargos e hierarquias. Trata-se, assim, de um livro que representa o esforço de um grupo de estudos que realiza pesquisas na área de Educação, com abordagens voltadas tanto para o campo histórico quanto social na perspectiva bourdieusiana.

Esta produção apresenta em seus capítulos discussão teórico-metodológica sobre como operar com Pierre Bourdieu nos campos da Sociologia da Educação e da História da Educação, a partir de pesquisas sobre trajetória de estudantes secundaristas, história de instituições educativas, periódico escolar, impresso estudantil, projeto de escola doméstica implementada em colégio confessional católico, trajetória biográfica de professor, trajetória de educadoras pioneiras em Mato Grosso do Sul, relação família e escola, revisão sistemática, formação inicial de professores em Pedagogia nas instituições públicas de Mato Grosso do Sul com foco nas práticas e na ampliação de capital cultural e formação do *habitus* leitor desde a primeira infância, tendo como sujeitos os bebês de um ano e seis meses a dois anos. Além disso, as autoras apresentam partes de suas investigações no âmbito da graduação e da pós-graduação resultantes desde trabalhos de conclusão de curso de graduação até teses de doutorado.

Por fim, destaco que Jacira Helena do Valle Pereira Assis, com essa organização, mostrou, de fato, o seu compromisso e o dos(as) membros(as) do GEPASE com as pesquisas em Educação, principalmente com abordagens históricas e sociais fundamentadas na perspectiva bourdieusiana. Dessa maneira, almejo que este livro constituído por quatorze capítulos propicie reflexões e instigue novas pesquisas.

Assim, fica o convite a todos(as) a sua leitura.

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
PPGE/FAED/UFGD

APRESENTAÇÃO

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um *show*, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que *a gente se expõe*, no qual se correm riscos [...]. Quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão e, estou certo, mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos [...]. (BOURDIEU, 1989, p. 18, grifo do autor).

Esta coletânea reúne textos da autoria de pesquisadores em formação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq), os quais mobilizam em suas produções acadêmicas o referencial fundamentado em Pierre Bourdieu. Os(As) autores(as), por meio de suas pesquisas, trazem contribuições sobre como operar na teoria bourdieusiana no campo da educação com abordagem histórico e social.

A produção, portanto, está organizada em torno de quatro eixos, a saber: 1) **História das instituições educativas**; 2) **Pesquisa científica com fontes memorialísticas, biográficas e autobiográficas**; 3) **A relação entre laicidade, família e ensino**; 4) **Noções bourdieusianas: *habitus*, *habitus professoral* e *habitus primário***. Os dois primeiros eixos incursionam na perspectiva da História da Educação; já os dois últimos numa perspectiva no campo da Sociologia da Educação.

No **primeiro eixo do livro** são divulgados resultados de pesquisas realizadas com instituições educativas, em especial as salesianas. Dessa forma, apresentamos a seguir as contribuições de cada pesquisa:

- **Jacira Helena do Valle Pereira Assis**, no capítulo de abertura do livro, apresenta as bases teóricas para operar com Pierre Bourdieu no campo das Ciências Humanas e Sociais, em especial no campo da Educação, quando focaliza a organização da sociedade por meio das institui-

ções educativas, das memórias de seus agentes e das fontes memorialísticas em cruzamento com outras fontes documentais.

- **Heloise Vargas de Andrade** procurou identificar, no campo literário, obras memorialísticas que se detiveram a narrar, relembrar e rememorar aspectos da educação salesiana no sul do antigo Mato Grosso. O recorte temporal selecionado considera como marco temporal a implantação da Congregação Salesiana no sul do antigo Mato Grosso, no ano de 1889, e a criação do estado de Mato Grosso do Sul no ano de 1977.

- **Jéssica Lima Urbietta** buscou historiar o impresso escolar *O Ginásio*, do Ginásio Dom Bosco, mediante a análise do campo de produção e veiculação, bem como das condições materiais e da ação editorial do impresso, que foi viabilizado a partir da atuação da imprensa escolar salesiana em Campo Grande/MT, entre os anos de 1937 a 1945. Quanto à delimitação cronológica, levou em consideração o período que marcou o início e o encerramento da editoração do referido periódico.

- As contribuições de **Loren Katuscia Paiva da Silva** sobre o projeto Escola Doméstica, implementado pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em meados de 1940, no município de Campo Grande, sul do antigo Mato Grosso, trazem informações no campo histórico e social. O estudo buscou desvelar as estruturas engendradas pelos agentes que ofertavam ensino às moças que estudavam na instituição ora mencionada.

- **Cristian Lopes Gomes**, tendo como foco de análise as práticas sociais, culturais e escolares à luz da teoria bourdieusiana, realiza uma imersão no impresso estudantil *Ecos Juvenis*, o qual era produzido pelas alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e circulou de 1934 até meados da década de 1950, trazendo indícios sobre os processos educativos do ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande, Mato Grosso.

- **Roselaine Alves Olmo e Heloise Vargas de Andrade** sistematizaram, na historiografia da educação, pesquisas que tiveram como objeto de estudo as instituições escolares vinculadas à Congregação Salesiana no sul do antigo Mato Grosso. O período selecionado para essa investigação se inicia no ano de 1889, com a chegada dos salesianos no sul do estado de Mato Grosso, e finaliza no ano de 1977, com a criação do estado de Mato Grosso do Sul.

No **segundo eixo do livro**, as contribuições dos(as) autores(as) estão voltadas para pesquisas científicas com fontes biográficas, autobiográficas e memorialísticas, em cruzamentos com outras fontes documentais.

- **Cintia Medeiros Robles Aguiar** nos proporciona a compreensão da trajetória de um estudante secundarista, ao analisar suas vivências, buscando conhecer a memória do Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados. Essas vivências e memórias foram obtidas e registradas mediante documentos e entrevistas, sendo organizadas pela técnica de análise de conteúdo.

- **Stephanie Amaya** apresenta a trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira por meio de uma análise dos campos sociais, políticos e educacionais no desenvolvimento de estratégias e obtenção de capitais. Fizeram parte das fontes para suas análises o livro autobiográfico **O mundo que eu vi** e entrevistas concedidas pelo biografado à pesquisadores no estado de Mato Grosso do Sul.

- **Adriana Espindola Brites** expõe os itinerários de pesquisas de sua autoria sobre história das instituições educativas em Campo Grande/Mato Grosso, no período entre 1920 e 1970. Inicialmente, com sua monografia na graduação, por meio da coletânea de Paulo Coelho Machado, apreendeu sobre as primeiras escolas de Campo Grande. Já no mestrado, sua dissertação versou sobre as representações e distinções das instituições secundárias. Por fim, no doutorado, numa abordagem biográfica de

Oliva Enciso, perscrutou as instituições profissionalizantes não estatais e filantrópicas.

- **Zélia Vieira de Quevedo Bakargi**, a partir das trajetórias de educadoras aposentadas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, traz uma discussão sobre práticas de docência e pesquisa. Nas reflexões dessas práticas, foram analisados os aspectos sociais, históricos e culturais concernentes aos cenários de vivências e atuações que pautaram as entrevistadas no campo universitário, haja vista que atuaram com poucas condições referentes ao campo científico.

No **terceiro eixo do livro**, os autores apresentam uma aproximação teórica sobre a relação entre laicidade, família e ensino.

- **Letícia Casagrande Oliveira** nos proporciona uma reflexão sobre a relação família e escola, fazendo-nos compreender o interesse das famílias por escolas públicas confessionais conveniadas. Destaca a presença do *habitus* religioso em escolas públicas, demonstrando que o *habitus* religioso católico, presente em tais instituições, é desejado pelos pais que identificam nele a possibilidade da disciplinarização de seus filhos.

- A contribuição de **Lauane Ferreira Rodrigues** vem por intermédio da análise dos estudos produzidos na área da educação, tanto em âmbito nacional como na América Latina e nos demais países que possuem a língua espanhola como idioma oficial. Após a realização de uma revisão sistemática nas bases de dados e da apropriação dos questionamentos a respeito da laicidade, a autora aponta a existência de um hiato no campo político e educacional no que tange à religião, necessitando, assim, que o Estado busque meios de afirmar a laicidade prevista na Constituição, garantindo que ela se estabeleça de fato.

Por fim, o **quarto e último eixo** traz uma reflexão sobre noções nucleares na perspectiva bourdieusiana, qual seja: o movimento de cons-

tuições do *habitus*, *habitus* professoral e *habitus* primário.

- **Cristiane Cabral Rocha** nos proporciona uma importante reflexão sobre a formação inicial de professores em Pedagogia nas instituições públicas de Mato Grosso do Sul, tendo como foco as práticas e a ampliação de capital cultural. Tal reflexão contou com uma análise documental das propostas pedagógicas e dos projetos e programas das instituições investigadas, como também com entrevistas narrativas realizadas com oito professores iniciantes egressos. A autora constatou que as instituições investigadas apresentaram um currículo que propicia aos egressos a formação de um *habitus* e a ampliação do volume de capital cultural, notadamente em seus estados institucionalizados e objetivados, com indícios de movimentação do capital incorporado.

- Ao finalizar os quatro eixos, no último capítulo proposto neste livro, **Clementina de Souza Almeida** nos propicia uma discussão sobre a formação do *habitus* leitor desde a primeira infância, sendo que os sujeitos da pesquisa são bebês de um ano e seis meses a dois anos. A autora trabalhou com a perspectiva de desenvolver um *habitus* pela leitura que inclui a imaginação, a emoção e o sentimento de forma prazerosa e significativa, podendo ser introduzido por meio de uma prática construída diariamente por educadores e pela família.

As relevantes contribuições dos textos que compõem os quatro eixos deste livro nos permitem um aprofundamento no campo da pesquisa em educação e, principalmente, compreender Pierre Bourdieu como uma chave interpretativa oportuna para as indagações de pesquisa no campo da educação.

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis e

Profa. Dra. Miriam Ferreira de Abreu da Silva

EIXO 1

HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

PIERRE BOURDIEU: EM DISCUSSÃO O ENTRECruzAMENTO DAS FRONTEIRAS CIENTÍFICAS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar elementos que facultem uma discussão teórico-metodológica de como operar com Pierre Bourdieu no campo das Ciências Humanas e Sociais, em especial no campo da educação, quando se focaliza a organização da sociedade por meio das instituições educativas, das memórias de seus agentes e das fontes memorialísticas em cruzamento com outras fontes documentais. O capítulo organiza-se em dois tópicos: no primeiro, explora-se a abordagem sociológica bourdieusiana compreendida como histórica e social. No segundo, trava-se uma discussão teórica sobre a abordagem de objetos no campo da educação, os quais fazem interlocução entre memória e história, a fim de abarcar o agente social, ou seja, a pessoa humana dentro do contexto social, perscrutando a trama entre as personagens e a memória que trazem consigo. Os resultados são consubstanciados na exemplificação de pesquisas no campo da educação, as quais superam as fronteiras “artificiais” que se erguem dentro do campo, em especial quando se hierarquizam objetos mais ou menos valorizados no campo científico.

Palavras-chave: história da educação; Pierre Bourdieu; campo da educação; memória.

Introdução

As raízes do pensamento de Pierre Bourdieu podem ser encontradas numa dolorosa, mas rica e diversificada experiência existencial, reconhecida pelo próprio autor. O distanciamento em relação ao mundo intelectual e o fato de ser constantemente lembrado de seu ‘estrangeirismo’ lhe permitiram ‘ver o que outros não veem’ e o incitaram a sentir o que outros não sentem: os códigos implícitos, as rotinas, os fundamentos que governam o mundo das ideias e orientam as práticas cotidianas. (VALLE, 2007, p. 121).

O capítulo tem o objetivo de apresentar elementos teórico-metodológicos a fim de operar com Pierre Bourdieu no campo das Ciências Humanas e Sociais, em especial no campo da educação, quando se focaliza a organização da sociedade por meio das instituições educativas, das memórias de seus agentes e das fontes memorialísticas em cruzamento com outras fontes documentais.

Trabalhar com Bourdieu é fazer uma imersão na prática e desenvolver um *modus operandi* definido no próprio processo de investigação. (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Uma das principais características de sua obra é o “[...] **desenvolvimento de conceitos abertos, não definitivos**, que, quando tomados *a priori*, podem funcionar como ‘marcos indicadores que assinalam fenômenos dignos de atenção.’” (BOURDIEU, 2004, p. 55-56, grifos do autor).

Ao reconhecer na teoria de Pierre Bourdieu uma chave interpretativa para os objetos que buscamos construir nas investigações, nos amparamos na compreensão das lógicas de determinações estruturais, que afetam as condições sociais, econômicas e culturais. Embora reconhecendo que as condições são estruturadas, não temos o pensamento ingênuo de acreditar na liberdade do agente nem tampouco na inércia, que decorre diante dos condicionamentos estruturais.

A noção de campo, ou seja, “as lutas” em que nos situamos historicamente em associação com outras noções, tais como *habitus* e capitais, possibilitam organizar um mapa para a leitura de nossos objetos. Ao se apontarem as potencialidades dessas noções em Bourdieu, não temos a pretensão reducionista de colocar todo ou qualquer objeto dentro de um esquema rígido, isto é, de uma camisa de força dentro da teoria. Os conceitos para Bourdieu devem permanecer abertos e, diante da inesgotabilidade do real, as contribuições científicas são parciais e os conceitos provisórios, o que não quer dizer que sejam confusos. A ciência se faz na constante tentativa de superação de “verdades” pretensamente acabadas e totalizantes.

Agora, é preciso reconhecer que os agentes se situam no campo em lutas pela distribuição de um **capital** específico, acumulado em lutas anteriores. Para exemplificar o papel do agente no campo, Bourdieu utiliza a metáfora do jogo, ou seja, considera que, num jogo, a noção de campo corresponderia ao espaço do jogo, já o *habitus* poderia ser compreendido como o **sentido do jogo** e os agentes são aqueles engajados no campo. Bourdieu trabalha com agentes e não com sujeitos, já que o agente é o ser que age e luta dentro do campo de interesses.

A noção proposta por Bourdieu de *habitus* corresponde a algo incorporado por intermédio do coletivo, ou seja, depositado no agente por um longo processo: “O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas.” (BOURDIEU, 2004, p. 58). O autor explica que introduziu o conceito de *habitus* em suas pesquisas quando realizava estudos sobre a arquitetura gótica e o pensamento escolástico. A palavra “*habitus*” havia sido empregada por Tomás de Aquino em relação a uma velha noção aristotélica – a de *hexis* – que designava noções de uma mesma espécie, permanente, costumeira, automática e despercebida pelos seus autores. Portanto, tratava-se de uma noção grega que fora apro-

priada pela escolástica medieval, servindo, nesses dois momentos, para representar noções semelhantes.

Bourdieu explicitou que, ao retomar essa velha noção aristotélica, desejava reagir contra o estruturalismo, colocando em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas do “*habitus*” e do agente, coisa que a palavra “hábito” não era capaz de traduzir. Para Bourdieu, o “*habitus*” é um conhecimento adquirido e também um “haver”, um capital. Ele indica a disposição incorporada, quase postural de um agente em ação.

De modo geral, essas disposições/tendências são adquiridas no processo denominado “socialização primária”, que ocorre a cargo da família e de outros agentes com os quais a criança interage no dia a dia.

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU; PASSERON, 1998, p. 41-42).

Essas disposições ou tendências que o agente agrega no *habitus*, tendem a permanecer ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado. A essa capacidade de permanecer, de pertencer ao agente, foi designada por ele de *hysteresis*. Um *habitus* é algo durável, mas não inexorável, pois ele tem movimento.

Como e com quais noções Bourdieu pensou a sociedade? Bourdieu compreendeu que os atores sociais estão inseridos em determinados campos sociais. A posse de grandezas de certos capitais, tais como cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo, etc. e o *habitus* de cada ator social condicionam seu posicionamento espacial e, na luta social, fazem com que ele se identifique com a sua classe social e as peritências desta no modo de pensar e agir.

Pierre Bourdieu substitui a luta de classes, motor da história em Marx, pela luta de classificações, motor da lógica do espaço social. O processo dialético para ele ocorre na “mediação entre o individual e o coletivo” e “na produção social dos agentes e de suas lógicas de ação”, o que permite refletir sobre o homem em diferentes estratificações dos diferentes campos sociais.

O referido teórico afirma que, para o ator social tentar ocupar um espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar). Assim, algumas questões vêm à tona: O que determina a posição espacial no campo? Quais os princípios de diferenciação que condicionam a ocupação no espaço social? Em uma primeira aproximação, consideramos que, na sociedade, as alavancas mais eficientes de distinção são as posses de capital econômico e de capital cultural. Logo, os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais similar for a quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Em contrapartida, os agentes estarão mais distantes no campo social quanto mais díspar for o volume e o tipo de capitais.

Assim, podemos compreender que a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*), ou seja, tendências no pensamento e na ação, que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos agentes.

Dessa forma, portadores de um *quantum* de capital de diversas naturezas, seja ele capital cultural, capital social, capital escolar, capital político, capital artístico, capital esportivo, capital econômico, etc., os agentes estão a contestar ou a aceitar certas diretrizes que redefinam as bases da sociedade. Bourdieu não vê uma única forma de capital, mas uma série de capitais típicos a cada campo. (BURAWOY, 2010, p. 34).

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social e entram em lutas e relações, visando a imposição de sua visão, mas eles sempre o fa-

zem com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mundo que pretendem transformar ou conservar.

Nesta introdução, procuramos situar teoricamente as formulações de Pierre Bourdieu com as noções nucleares, que mobilizamos para pensar com ele, porém agora vamos nos deter na abordagem sociológica que deriva do autor. Procuraremos nos aproximar de uma visão que, para nós, é sociológica tanto quanto histórica e social.

Abordagem sociológica bourdieusiana compreendida como histórica e social: em questão a vigilância epistemológica

A teoria bourdieusiana emerge das críticas às principais correntes das Ciências Sociais, aponta suas lacunas, seus reducionismos e superação de ideias desvinculadas do real, logo é uma teoria que se preocupa com a empiria do campo e sinaliza a possibilidade de investigação com inúmeros objetos de pesquisa, para além da dicotomia objetividade e subjetividade. Seu conhecimento é praxiológico, ou seja, trata da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade.

A busca de superação da dicotomia objetivismo-subjetivismo fez com que Bourdieu tivesse o intuito de tratar os indivíduos como agentes em sua história, dotados de capacidade para sustentar ou não determinado campo, suas regras e seus valores. “Precisamos evitar, como na fenomenologia: a pretensão de conhecer o fato social e a sua determinação pelos seus atores e testemunhas; e deixar-nos levar pela representação dominante.” (BOURDIEU, 1992, p. 186).

Dessa forma, negou o subjetivismo, ao considerar que o agente social não é um indivíduo isolado, consciente, reflexivo. Nem tampouco enveredou pelo objetivismo, afinal, para Bourdieu o agente social não é determinado ou mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Assim, considerou que a bagagem socialmente herdada inclui componentes objetivos e subjetivos.

Sua combinação rara de exigência conceitual, reflexividade metodológica e pertinência sociopolítica capacitaram [Bourdieu] a agir como porta-voz de uma ciência militante da sociedade, que alcançou um público leitor bem mais amplo que aquele circundado pelos muros da academia [...]. (WACQUANT, 2002, p. 99).

Na defesa da indissociabilidade entre a teoria e a empiria, Bourdieu desenvolve noções e conceitos ao longo de sua obra, não havendo um capaz de agregar todo seu pensamento (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010). E por trabalhar com uma diversidade de objetos e áreas de conhecimento, Bourdieu quebra paradigmas metodológicos, ao lançar mão de técnicas variadas de coleta e análise de dados. (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Dessa forma, para Bourdieu os trabalhos empíricos são de grande valia, pois, embora reconheça que no campo intelectual o prestígio se volte para sínteses teóricas, ele se declara adepto ao trabalho empírico.

O *habitus* científico é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada (BOURDIEU, 1989, p. 23).

Bourdieu trata do “pensar relacionalmente”, no tocante à teoria e no tocante à construção do objeto de pesquisa, e procura mostrar que a separação da metodologia da teoria em instâncias estanques deve ser recusada completamente. A origem dessa divisão está na oposição epistemológica e constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento – oposição entre professores e investigadores de gabinetes estudo. Teoria, método e objeto não estão isolados de um conjunto

de relações e é dessas relações que se deve retirar o essencial das propriedades do objeto, isso porque o real é relacional.

Bourdieu propõe uma reflexividade reflexa, como um método, por meio do qual se podem perceber e dimensionar/controlar, na própria realização da pesquisa, os efeitos da estrutura social (BOURDIEU, 2001) e as distorções que prejudicam o olhar sociológico. Essa reflexividade é continuamente exercitada pelo autor em seus estudos, “[...] seja para transformar continuamente as ferramentas sociológicas em prática científica, seja para refletir criticamente sobre as condições sociais e as operações concretas de construção do objeto.” (WACQUANT, 2002, p. 97).

O método consiste em estudar o campo mediante a aplicação dos conceitos pré-formados, de modo a desvelar os objetos sociais, isto é, o conjunto de relações que explicam a lógica interna do campo. O método é, “[...] antes de tudo um 'ofício', um *modus operandi*, que está presente em cada uma das peças do seu trabalho.” (BOURDIEU, 2005a, p. 184-185). Pierre Bourdieu nunca se resignou a aceitar que as ciências sociais funcionassem “como as outras ciências”, logo era impossível um acordo entre estas e um *nomos* unificado – um método único. (THIRY-CHERQUES, 2006).

O referido autor indica que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor a fim de manter a vigilância epistemológica.

O autor apresentou que o lugar teórico de onde ponderava suas elaborações partia do “estruturalismo construtivista”.

Se eu tivesse que caracterizar meu trabalho em duas palavras, ou seja, como se faz muito hoje em dia, se tivesse que lhe aplicar um rótulo, eu falaria de *cons-*

tructivist sctructutalism ou de *sctructutalism constructivist*, tomando a palavra “estruturalismo” num sentido daquele que lhe é dado pela tradição saussuriana e Lévi-straussiana. (BOURDIEU, 2004, p. 149).

Bourdieu reconheceu o papel das estruturas na explicação sociológica, ao mesmo tempo que recuperou o lugar dos agentes e das estruturas mentais que os estruturalistas haviam negligenciado. Quanto ao estruturalismo ou estruturalista, o autor entendia que, no mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos, existiam estruturas objetivas que eram independentes da consciência dos agentes inseridos no campo e essas estruturas eram capazes de nortear ou constranger as práticas e representações dos agentes. No entanto, tais estruturas são dialéticas, construídas socialmente, sendo possível, portanto, a mediação entre a estrutura e o agente.

Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 2004, p. 149).

Dessa forma, sua compreensão de construtivismo apoiou-se na noção de *habitus*, isto é, na gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação. Cabe destacar ainda que as estruturas sociais são compreendidas como os campos, grupos comumente chamados de classes sociais.

Conforme Bourdieu (1996), as classes sociais inexistem, à medida que “O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer.” (BOURDIEU, 1996, p. 26-27). Nesse espaço social, os agentes se posicionam por meio do volu-

me e da estrutura dos seus capitais. Dessa forma, “[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo.” (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Na visão de Bourdieu (1989), o sociólogo deve fazer as vezes do “parteiro”, daquele que traz à vida, ou seja, ajudar o pesquisado a dar o seu depoimento, livrar-se da sua verdade. A entrevista é um exercício espiritual, é uma forma de o pesquisador acolher os problemas do pesquisado como se fossem seus; é olhar e se colocar no lugar do outro. Portanto, o sociólogo deve ser rigoroso quanto ao seu ponto de vista, que não deixa de ser um ponto de vista de um outro ponto de vista: o do entrevistado.

Para Bourdieu, há uma ligação a que o sociólogo está exposto: entre o perigo permanente do “discurso do senso comum” e o do “discurso do senso comum douto” (exemplo que dá dos escritos dos sociólogos americanos e o que sai no *New York Times*). Diante desses dois perigos, diante dessa dupla ligação, Bourdieu orienta uma nova “conversão” do olhar. O sociólogo deve convergir seus olhos para novas formas do mundo social. (BOURDIEU, 1989). É dessa forma que se deve operar para que não haja uma ruptura entre o que é histórico e o que é social.

Para colaborar na realização dessa “conversão” do olhar à “pedagogia da pesquisa”, que transmite instrumentos de análise da realidade ao mesmo tempo em que formula conceitos, técnicas, métodos e uma atitude crítica diante da realidade, observa-se que é necessário rejeitar oposições fictícias entre autores, entre conceitos e entre métodos, que no final são falsas sínteses de uma teoria rasa.

Como então proceder com olhar histórico e social para os nossos objetos de pesquisa? Qual é o *pari passu* que tem a pedagogia da pesquisa? De certo modo, esta trajetória é possível quando se opera com o método

em etapas que se superpõem, que por outro lado também podem ser explicitadas separadamente (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 42):

- Marcação de um segmento do social com características sistêmicas (campo);
- Construção prévia do esquema das relações dos agentes e instituições objeto do estudo (posições);
- Decomposição de cada ocorrência significativa, característica do sistema de posições do campo (*doxa, illusio...*);
- Análise das relações objetivas entre as posições no campo (lógica);
- Análise das disposições subjetivas (*habitus*);
- Construção de uma matriz relacional corrigida da articulação entre as posições (estrutura);
- Síntese da problemática geral do campo.

Após essa demarcação, podemos afirmar que, ao operar com Pierre Bourdieu, não temos a necessidade de nomear a pesquisa como “pesquisa qualitativa”, afinal importa a produção das informações qualitativas. Também o método não tem outra denominação, a não ser aquela por ele mobilizado, qual seja: a **reflexividade reflexa**, que trata da crítica radical ao senso comum. E quanto ao lugar teórico, embora receba muitas denominações, ora teoria dos campos sociais, ora teoria da prática, ora teoria da ação, ora teoria dos capitais, se seguirmos a sua identificação, observaremos que foi denominada de “estruturalista-cognitivista”.

A Sociologia é para Bourdieu a ciência do poder, isto é, das lutas de poder. É preciso fugir das armadilhas das dicotomizações estrutura/sujeito, micro/macro, indivíduo/sociedade, ação/estrutura, objetivismo/subjetivismo e, portanto, considerar esses elementos de forma

integrada. É preciso converter o olhar para ver todas as práticas como interessadas, situá-las em relação aos interesses de manutenção das estruturas existentes de acumulação de prestígio simbólico e vantagens materiais e formas particulares de poder, além de historicizar o mundo social, isto é, o estudo da história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de pensamento. E, por último, o mais importante: relativizá-lo, mostrar a arbitrariedade histórica dos artefatos da criação humana. (THIRY-CHERQUES, 2006).

Ao estudioso, cabe constantemente se interrogar: Como Bourdieu trataria este objeto? É preciso lembrar que, para Bourdieu, todo objeto implica luta e relações de poder. Assim, a sua sociologia reflexiva significa a constante vigilância epistemológica em relação ao cientista como ser produtor de conhecimento, em relação ao próprio campo científico e ao objeto de estudo, que deve ser trabalhado em todas as suas nuances até a exaustão.

Problematizando objetos no campo da educação ou sobre o entrecruzamento entre memória e história

[...] de fato, a pesquisa científica organiza-se em torno de objetos construídos que não têm nada em comum com as unidades separadas pela percepção ingênua (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSE-
RON, 2007, p. 45-46).

Bourdieu trata da **escolha dos objetos de pesquisa**. Observa que há uma tendência entre os sociólogos de avaliar sua importância pela importância dos objetos que estudam. Esse é o caso dos que se interessam pelo Estado ou pelo poder. Esses sociólogos, para Bourdieu, tendem a estar menos atentos aos procedimentos metodológicos, o que acarreta uma menor reflexão sobre seus objetos. Já não é o que ocorre com os que buscam objetos aparentemente desvalorizados pela academia. Esses objetos podem acarretar reflexões que ajudam na compreensão da violência simbólica presente no mundo social. (BOURDIEU, 1989).

O objetivo do tópico é aproximar reflexões sobre objetos que ficam sob suspeita ou dando margem para muitas desconfianças sobre a cientificidade de seus resultados na academia. Aqui nos referimos aos estudos sobre memória, memorialística e fontes orais. Antes de incursionarmos, cabe registrar que nenhuma fonte carrega a verdade, por isso reiteramos o que já foi dito sobre a necessidade de relativizar, de perscrutar a arbitrariedade histórica, de cruzar fontes as mais diversas possíveis, isto é, fazer uma “conversão” do olhar.

Observamos que é comum na academia nos depararmos com um discurso que apresenta restrições de operar com Pierre Bourdieu em estudos com o foco na memória e na biografia. Esses argumentos encontram ancoragem a partir de sua publicação no célebre texto “A ilusão biográfica”. Pelos limites desse texto, não vamos aprofundar uma defesa em prol das ideias do autor, mas nos posicionar sobre como Bourdieu trouxe uma chave interpretativa para que perfurássemos as linearidades e continuidades aparentes da memória, pois, afinal, não há na história unidade, estabilidade e linearidade como quer supor o narrador.

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo [...]. (BOURDIEU, 1998, p. 190).

Além disso, ao trabalhar com escritos da memória, perpassados por informações e detalhes, há uma tendência de reverenciar os escritores de memórias e biografias (memorialistas) como se elas fossem “iluminadas” pela dimensão que os escritos alcançam no local/regional, em geral, trazendo uma trajetória de notoriedade e ocupação de lugares proeminentes na sociedade. Logo,

[...] devemos precaver-nos contra a criação da **ilusão biográfica**, situando claramente os agentes sociais em seu grupo social, procurando narrar e delinear claramente a construção diacrônica da **trajetória** dos grupos nos diversos campos. Esta é a ideia central para o entendimento da proposta bourdieusiana de análise dos campos. (MONTAGNER, 2007, p. 253, grifo do autor).

Concordamos com Montagner (2007) que cabe ao pesquisador adentrar ao campo das forças políticas, econômicas e ideológicas no qual se situa o agente narrador da memória: “Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade [...] esta construção é realizada *a posteriori* pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa.” (MONTAGNER, 2007, p. 251-2, grifo do autor).

Bourdieu não se referiu em suas obras à utilização de fontes da memória na composição da trajetória de agentes, mas é possível transferir as discussões para fontes fundadas na memória e na oralidade, uma vez que, o autor promoveu uma análise de sua história de vida por meio do livro intitulado “Esboço para uma autoanálise” (BOURDIEU, 2005b), no qual revela a aceitação do sociólogo em relação à pesquisa que envolve fontes de memória. Há também a clássica obra de sua autoria “A miséria do mundo”, em que trouxe relatos orais da pluralidade étnica presente na França.

Nossa incursão com memória inicia a partir do Projeto de Pesquisa intitulado “Ensino Secundário no sul de Mato Grosso (século XX)”, aprovado no Edital – Chamada pública MCTI/CNPQ/MEC/CAPES – AÇÃO TRANSVERSAL N. 06/2011 – CASADINHO/PROCAD, que teve como objetivo analisar o processo de conformação do ensino secundário no sul de Mato Grosso, no século XX, de modo a revelar sua natureza histórica e as particularidades assumidas por esse processo nessa região do país.

Fizemos a proposição da pesquisa para desenvolver estudos no eixo intitulado “Memorialistas como fontes de pesquisa” e buscamos, em especial, nas fontes da memorialística regional do sul de Mato Grosso, produzidas no século XX, registros da história da cidade ou região no que tange ao ensino secundário. Portanto, interessou-nos compreender nessas fontes o lugar da memória e da cultura das escolas secundárias no campo educacional do sul de Mato Grosso. Afinal, seus autores, resguardados pelos apontamentos da memória e captados pelo levantamento de fontes orais e, às vezes, com o auxílio de documentos oficiais, compuseram parte do desenho da história da educação regional.

Na parte sul de Mato Grosso era inexistente o ensino secundário antes do século XX, o qual era oferecido somente em Cuiabá, capital de Mato Grosso e, por esse motivo, é que focalizamos o referido século. Consideramos também como marco a extinção dos ginásios, por meio da Lei n. 5692/1971, que transformou todos os estabelecimentos de ensino em escolas de 1º e/ou 2º graus. O ensino secundário no Brasil foi, do final do século XIX até a década de 1970, o lugar de preparação dos dirigentes do país, fornecendo cultura geral a uma elite e mantendo uma concepção de “humanidades”, característica que permaneceu na legislação até a LDB de 1961.

Para o campo da educação, ter como fontes obras de memorialistas regionais, sem dúvida, requereu distanciamento e cautela, visto que essas são reiterativas e demandam a superação do historicismo. Fontes memorialísticas são produções que consideram a história oficial e elevam os feitos ocorridos na região, bem como as personalidades, com a finalidade de eternizá-las dentro da história. Em geral, o autor memorialista tende a transmitir a sua experiência de vida e, com base no senso comum, constrói a sua narrativa, visto que há em suas obras ideologias e representações de grupo, que chegam ao alcance de um público maior, contribuindo para ele desempenhe o papel de construtor, na maioria das vezes, de uma identidade regional.

Mas, quais são de fato as características das fontes memorialísticas? De um modo geral, estas têm como característica o tipo de narração, estabelecida nos escritos ao relatar pessoas, lugares e tempo vivido, com o intuito de registrar fatos da memória individual e coletiva. Segundo Costa (2007, p. 47), "[...] a construção do relato memorialístico se faz pela invocação do vivido, pela recomposição dos guardados na memória do homem [...]", sem uma relação sistemática dos fatos. No entanto, pode, no limite, contribuir para o campo da História da Educação em análises sistemáticas, levando-se em conta o processo de constituição da sociedade e da educação a partir de seus escritos.

A formulação de narrativas memorialísticas não é apenas um fenômeno de caráter individual, mas sim permeado por relações estabelecidas em grupo. Desde Halbwachs (2004 [1950]), compreendemos que a memória individual será sempre um ponto de vista sobre a memória coletiva. A memória coletiva é a memória social e está relacionada a uma história vivida, na qual o passado permanece vivo na consciência dos membros do grupo social. Essa noção é contraposta à história (memória histórica), a qual se constitui como uma forma de conhecimento do passado, exterior ao domínio do vivido.

Com base em Bourdieu, nessa pesquisa sobre o ensino secundário foi possível perceber que no mundo social há estruturas que podem orientar e constringer as práticas e representações dos agentes sociais e, conseqüentemente, as memórias não estão isentas. No entanto, essas estruturas são dialéticas, construídas socialmente, sendo possível, portanto, a mediação entre a estrutura e o agente.

Os ex-estudantes secundaristas resignificaram em suas memórias as práticas escolares, a cultura escolar e os modos de escolarização vivenciados nas instituições escolares, inclusive alguns deles retornando como professores a esse nível de ensino, uma estratégia de construção de capital cultural e social. A posse de capital escolar mobilizou outros capitais e ampliou a escolarização e inserção em novos campos sociais.

As instituições de ensino secundário (Ginásio e o segundo ciclo) funcionaram como um “princípio de pertinência”, ou seja, um princípio de seleção no qual os agentes sociais são identificados pelos modos de escolarização que determinaram alguns dos traços distintivos nas relações sociais. (BOURDIEU, 2007).

Nos “achados” das pesquisas supramencionadas, descortinou-se que houve um reconhecimento social para estudantes das classes intermediárias, trabalhadores e populares que frequentaram, em Campo Grande, uma escola denominada Ginásio Barão do Rio Branco, que foi uma iniciativa da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos, tendo em vista a falta de ginásios públicos na cidade, pois o Ginásio Municipal de Campo Grande foi transferido para a Missão Salesiana, em 1930, tornando-se uma instituição privada.

O referido Ginásio ofereceu o primeiro ciclo do ensino secundário, o curso ginásial, em conjunto com cursos profissionalizantes, necessários à preparação profissional para o mercado de trabalho. Cabe mencionar que nenhuma produção acadêmica anterior aos estudos que coordenamos e mencionamos possuía algum tipo de registro sobre o curso ginásial ofertado no Colégio Barão do Rio Branco. Esse colégio sequer havia sido mencionado nas produções acadêmicas da área, portanto foi a imersão nas fontes memorialísticas que iniciaram a busca pelo referido Colégio. (BRITTEZ, 2014).

Esse “achado” redirecionou os nossos focos de pesquisas e hoje, nas dissertações e teses que orientamos, são questionados: Que papel teve a Campanha dos Educandários gratuitos no sul de Mato Grosso? (ASTOFE, 2019). Quantos Ginásios foram criados? Quem eram os estudantes do curso ginásial? Que trajetórias seguiram? Que papel tiveram os salesianos na construção do ensino secundário no sul de Mato Grosso? (ANDRADE, 2021) Que projetos as escolas de ensino secundário desenvolviam para auxiliar os estudantes pobres a custear seus estudos? (SILVA, 2021).

Além disso, impressos escolares dos anos de 1930 e 1970 também constituem *corpus* de análise de pesquisa sobre as práticas escolares, culturais e sociais no ensino secundário (URBIETA, 2021; GOMES, 2021). Por último, ressaltamos um particular interesse pelos aspectos biográficos da política, intelectual e professora Oliva Enciso (BRITTEZ, 2020), bem do intelectual, advogado e benfeitor da comunidade japonesa em Campo Grande – Luis Alexandre de Oliveira (AMAYA, 2018). Como se observa, novos objetos suscitaram e ainda fomentam a continuidade de investigações.

A memória sobre o passado das escolas de ensino secundário no sul de Mato Grosso tem nos possibilitado aproximar de alguns fragmentos, todavia, muitas incertezas ainda perpassam esse campo e a continuidade de nossas pesquisas tende a compreender um pouco mais sobre a vida de pessoas que traçaram suas trajetórias pessoais e profissionais nas escolas desse nível de ensino, em espaço e tempos delimitados.

Considerações Finais

[...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades [...]. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. (MILLS, 2009, p. 22).

Para operar com as chaves da teoria de Bourdieu, não se trata apenas de aplicar seus conceitos, mas compreender a forma de pensar e ver o mundo social que deram origem aos conceitos.

Bourdieu concebia uma Ciência Social unificada como um “serviço público”, cuja missão é “desnaturalizar” e “desfatalizar” o mundo social e “requerer condutas” por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas, que fazem as pessoas fazerem o que fazem. A finalidade é dar-lhes, portanto, instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações, como ele incansavelmente tentou fazer consigo próprio. (WACQUANT, 2002).

O que é comum em todas essas preocupações é o alerta que Bourdieu faz aos pesquisadores, para que sempre rejeitem o pré-construído, que fujam do “fato-ônibus”, notícia de variedades que interessam a todos, mas que são superficiais e calcadas no senso comum.

Para Bourdieu, a atitude que deseja inculcar é a apreensão de que a pesquisa é uma atividade racional e não uma busca mística que nos dará conforto e confiança. Esta é uma postura realista diante da pesquisa, na qual os investimentos terão rendimentos máximos com o melhor aproveitamento dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe. Essa postura, no exercício do ofício, segundo Bourdieu, evitará decepções e dispêndio de energias desnecessárias. Por último, pensamos que: “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”, como já dizia o poeta Ferreira Gullar.

REFERÊNCIAS

AMAYA, S. **Luis Alexandre Oliveira**: o educador e a comunidade japonesa nos anos de 1940 no sul de Mato Grosso. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2018.

ANDRADE, H. V. **Cultura escolar católica no sul do antigo Mato Grosso**: em foco o curso secundário nas instituições escolares salesianas (1931-1961). 2021. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2021.

ASTOFE, A. F. A. **Campanha Nacional de Educandários Gratuitos**: em perspectiva o ensino secundário no sul de Mato Grosso (1949 -1963). 2019. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2019.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Portugal/Brasil: Difel/Bertrand, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In. AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 182-191.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo**: metodologia da pesquisa na Sociologia. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **A distinção**: a crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

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

BOURDIEU, P. Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut: sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, v. 17, n. 1, p. 175-210, jul. 2005a. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12459>>. Acesso em: 23 set. 2022.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

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

BRITEZ, A. E. **Episódios da trajetória de Oliva Enciso: a gênese de instituições educativas filantrópicas e profissionalizantes não estatais no sul do antigo Mato Grosso (1930-1970)**. 2020. 294f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2020.

BURAWOY, M. A economia política da sociologia: Marx encontra Bourdieu. In: BURAWOY, M. **O marxismo encontra Bourdieu**. Tradução: Fernando Rogério Martins. Campinas/SP: Unicamp, 2010, p. 25-48.

COSTA, J. C. A construção do relato memorialístico em Beira-mar e o sentido da narrativa de memórias na América Latina. **Temas & Matizes**, Paraná, n. 12, p. 46-58, jul./dez. 2007.

GOMES, C. L. **O Impresso Ecos Juvenis e a (re)produção do habitus de gênero no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande, sul do antigo Mato Grosso (1946-1951)**. Início: 2021. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2021.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/soc/a/4rnVYZV69bZbRqfVVrF-qNvc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 set. 2022.

OLIVEIRA, J. F; PESSOA, J. M. O método em Bourdieu. In: OLIVEIRA, J. F.; PESSOA, J. M (Org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cànone Editorial, 2013, p. 15-30.

SILVA, L. K. P. **Os Projetos de Escolas Domésticas no antigo Mato Grosso**: em questão a construção das disposições femininas (1940-1970). 2021. 138f. Relatório de qualificação (Mestrando em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2021.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública [online]**. vol.40, n.1, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 set. 2022.

URBIETA, J. L. **O Periódico Escolar O Ginásio (1937-1945) do Colégio Dom Bosco em Campo Grande**: em estudo como fonte e objeto. 2021. 241f. Relatório de Qualificação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2021.

VALLE, I. R. A obra da sociologia Pierre Bourdieu: uma irradiação incontesteável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. Tradução Adriano Nervo Codato e Gustavo Biscaia de Lacerda. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, nº. 19, p. 99-110, nov. 2002.

LIMITES E POTENCIALIDADES INVESTIGATIVAS DAS FONTES MEMORIALÍSTICAS: EM FOCO A EDUCAÇÃO SALESIANA NO SUL DO ANTIGO MATO GROSSO (1889 -1977)

Heloise Vargas de Andrade

Resumo: Esse capítulo tem como objetivo identificar, no campo literário, obras memorialísticas que se detiveram a narrar, relembrar e rememorar aspectos da educação salesiana no sul do antigo Mato Grosso. O recorte temporal selecionado para o presente exercício considera com marco a implantação da Congregação Salesiana, no sul do antigo Mato Grosso, no ano de 1889, e a criação do estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 1977. Nesse período, os salesianos implantaram instituições vinculadas ao ensino primário, secundário e superior – consolidando uma posição de destaque no campo educacional. Tal cenário sugere uma infinidade de possibilidades investigativas, sobretudo pela utilização das obras memorialísticas como fonte de pesquisa. Para tanto, utilizaram-se as contribuições da teoria bourdieusiana e os interlocutores vinculados à História Cultural, os quais contribuem com questões teórico-metodológicas que evidenciam os limites, as possibilidades e os cuidados necessários para a mobilização dessa rica fonte de pesquisa.

Palavras-chave: memorialística; instituições escolares; instituições salesianas; história da educação; história cultural.

Introdução

Nas últimas três décadas, o campo da historiografia brasileira assistiu a um aumento significativo de investigações científicas basea-

das em um modelo que convençionamos chamar de “História Cultural”. Embora se trate de um termo abrangente, é utilizado para referenciar modelos historiográficos que redirecionam o olhar investigativo para as questões culturais e criticam uma história totalizante e generalista.

A própria definição da cultura proporciona, no interior desse campo, diferentes compreensões de modelos historiográficos. A História Cultural “[...] tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). De uma maneira geral, ela se interessa pelos sujeitos/ agentes e instituições/ agências produtores e receptores de cultura, dentre os quais destaco as instituições escolares e sistemas educativos, a imprensa e os meios de comunicação e instituições socioculturais e religiosas, bem como os modos de socialização dessa cultura, ou seja, práticas e processos. (BARROS, 2012).

Essa tendência proporcionou o redirecionamento do olhar investigativo no âmbito da história da educação e, como resultado, viabilizou o “surgimento” de novos objetos de pesquisas.

Com novos objetos e novas problematizações, a questão das fontes históricas também sofreu o alargamento de suas fronteiras. Isso porque os documentos textuais foram legitimados, no interior do campo científico como fontes oficiais, pela História Política e pela História Demográfica. Embora “a papelada” permaneça necessária, é insuficiente para responder às questões e problematizações que surgiram a partir desse modelo historiográfico.

Apesar do alargamento do conceito de fonte, novas inquietações são trazidas para o campo científico juntamente com modelos interpretativos e metodológicos, e a questão da mobilização dessas fontes pode suscitar uma série de discussões metodológicas.

O presente capítulo é dedicado ao encaminhamento de algumas discussões sobre a utilização da literatura memorialística que me inquietaram ao longo de minha trajetória como pesquisadora. Essa discussão é conduzida a partir da análise das possibilidades investigativas no campo dessas fontes nas pesquisas, que problematizam práticas escolares, culturais e sociais no âmbito das instituições confessionais salesianas, as quais constituíram o campo escolar sul-mato-grossense.

Na perspectiva da teoria de Pierre Bourdieu, aqui se evidenciam as instituições escolares confessionais, dirigidas por membros da Pia Sociedade São Francisco de Sales, que, em todo o território nacional, atuou produzindo concomitantemente uma cultura religiosa e uma cultura escolar.

No antigo sul de Mato Grosso, atual estado do Mato Grosso do Sul, a representatividade numérica de instituições salesianas ao longo da chamada “Primeira República” e da “Era Vargas” suscitam uma série de inquietações vinculadas à cultura propriamente dita e aos objetos culturais produzidos.

Dentre essas inquietações, algumas viraram pesquisa e, evidentemente, outras permanecem sem respostas. Para responder às perguntas que ainda carecem de respostas, indago: Quais os limites e possibilidades investigativas possíveis a partir da utilização da literatura memorialística enquanto fonte de pesquisa?

A literatura memorialística no campo científico

[...] quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. (BURKE, 1992, p. 25).

Os impasses pela adoção de teorias, metodologias científicas e até a escolha de um objeto de pesquisa são embates frequentemente travados no interior do campo científico. Assim como nos demais campos sociais, o campo científico denota um espaço de lutas e competição que rege as normas e regras do saber científico. Por se tratar de um campo de produção simbólica, uma das maiores disputas travadas estão relacionadas à legitimidade do fazer científico, ou seja,

[...] o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 88, grifo do autor).

A luta pela legitimidade da utilização da memória como uma fonte de pesquisa encontrou somente no século XX, em seus momentos decisivos, o amparo e o incentivo fundamental para a superação do fetichismo do documento. Para isso, pesquisadores vinculados ao que convencionamos chamar de História Cultural passaram a incorporar na investigação historiográfica métodos das Ciências Sociais à História. (BURKE, 1997).

As discussões sobre utilização ou não utilização da memória enquanto fonte de pesquisa foi discutida exaustivamente por grandes nomes da historiografia como Burke (1997), Le Goff (1994), Nora (1993) e subsidiaram elementos teóricos para aqueles que desejarem ainda continuar.

Vainfas (2009) considera que o campo científico brasileiro atraiu cerca de 10 a 15 anos a difusão de estudos científicos vinculados a novos modelos historiográficos como a História Cultural, a Micro-história e a História das Mentalidades. Os adversários desses novos mode-

los, ao tratá-los como sinônimo, geraram uma confusão no campo científico, fato que dificultou a compreensão e a profusão de seus estudos.

Esses impasses tornaram necessária uma constante reafirmação da pertinência da utilização da fonte de memória, seja ela oral ou escrita, em formato de entrevista, relatos, biografias, autobiografias e da literatura memorialística. Para alguns, a utilização da memória ainda se constitui como um grande desafio. Certamente, o aceite desse desafio é mais frequente entre os que incursionam a investigação pela perspectiva da História Cultural, apesar de outros modelos historiográficos também a utilizarem.

Aqui trato especificamente da literatura memorialística ou literatura regional, escrita por autores que,

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

Apesar de conterem um viés histórico, essas obras não estão vinculadas ao campo científico, mas sim ao campo literário. Ocorre que mobilizar tais fontes pode não ser uma tarefa tão tranquila.

Ao incursionar na questão da utilização da memória como fonte de pesquisa, com uma discussão alicerçada à luz da teoria bourdieusiana, logo de início algumas arestas podem ser aparadas. Ao mobilizar essas obras, é necessário ter em vista que os agentes que as escreveram não estão vinculados única e exclusivamente ao campo literário, mas

ocupam uma “[...] posição de uma categoria particular de escritores na estrutura do campo intelectual, por sua vez está incluído em um tipo específico de campo político, cabendo uma posição determinada à fração intelectual e artística.” (BOURDIEU, 2005, p. 184).

Dessa maneira, a obra, além de se configurar como uma produção cultural, configura-se também como produção simbólica e, por isso, no momento de sua escrita, os autores colocam em jogo a “[...] imposição de suas categorias de visão e divisão do mundo social” (BOURDIEU, 2005). Para os autores dessas obras, à medida que eles se aproximam desse objetivo, adquire autonomia no interior do campo literário, *status* de produtores de bens simbólicos, ou seja, de intelectual.

As obras memorialísticas permitem a investigação e a compreensão do jogo competitivo que se estabelece no interior do campo literário, político e educacional que se deslindam no campo social. Olmi (2006) contribui para esse entendimento, identificando as possibilidades que esse gênero proporciona, De acordo com o autor:

O gênero memorialista, de forma geral, no passado tem sido visto em função do conhecimento que o leitor pode auferir a respeito da vida particular de um determinado indivíduo. Contudo, nas duas últimas décadas, o projeto autobiográfico veio absorvendo uma surpreendente variedade de interesses, demonstrando que a leitura de uma autobiografia, **associada ao escrutínio crítico do contexto no qual foi produzida**, pode fornecer uma visão ampla não somente do autobiógrafo, mas também das condições sociais, culturais, políticas e psicológicas que gravitam ao redor de quem escreve a seu respeito. (OLMI, 2006, p. 2, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de uma literatura motivada por ganhos e interesses pessoais. Os ganhos estão diretamente vinculados à posse de capitais disponíveis para investimento e, no caso, capitais cultural, eco-

nômico e social são mobilizados como ferramentas estratégicas para a aquisição do simbólico.

Outra vulnerabilidade dessas obras incide no fato de, frequentemente, apresentarem uma escrita linear e contínua, uma vez que não existe linearidade na história. Para evitar o que Bourdieu (1996) chamou de “ilusão biográfica”, é imprescindível que o pesquisador não considere memória e história como sinônimos, e não considere nenhuma das duas como verdade absoluta. Isso porque “[...] os livros de história e as narrativas em geral nos apresentam um quadro muito esquemático e incompleto” (HALBWACHS, 2006, p. 78-79).

Os elementos aqui mencionados não se configuram como um impeditivo para a utilização dessa literatura, mas sim como um alerta de que a escrita não é ingênua, despretensiosa ou aleatória. A literatura memorialística, em especial, pode se configurar como uma fonte de grande valor investigativo para as pesquisas com temáticas regionais, por abordar uma grande variedade de assuntos: contar costumes, relatar fatos e lugares e evidenciar representações sociais. Por esse motivo, é relevante

[...] destacar a importância da literatura regional como fonte de informações sobre as diferentes temáticas e problemáticas educacionais nas diversas partes de nosso vasto território nacional. Essa questão vem sendo apenas recentemente tematizada na historiografia da educação brasileira, que tendeu a centrar-se nas regiões hegemônicas do país, de onde se irradiam as novas ideias e os modelos culturais. (XAVIER, 2008, p. 238).

Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, observa-se um *boom* memorialístico a partir da década de 1970. Na iminência da criação do estado, ocorrido no ano de 1977, agentes do campo intelectual, inicialmente dispersos, trabalharam ativamente para registrar a história e a cultura sul-mato-grossense, contribuindo, então, para a construção e a solidificação de uma identidade regional.

A memorialística sul-mato-grossense serviu ao propósito de dar visibilidade ao sul do antigo Mato Grosso. Para isso, valorizaram-se atores, feitos, lugares e costumes específicos da região, criando uma identidade regional e ressaltando seus elementos modernos.

Nesse cenário, ganharam relevo os “pioneirismos” salesianos e a modernidade educacional expressa principalmente em seus métodos educativos, assim como os imponentes estabelecimentos que começaram a ser implantados inicialmente nas cidades de Corumbá e Campo Grande, nas primeiras décadas dos séculos XX.

A congregação católica de educadores italianos adentrou a sociedade brasileira ainda no Império. Esses educadores eram motivados e orientados por um movimento no interior do campo religioso no contexto do ultramontanismo, que visava ao fortalecimento e à expansão da fé católica. No contexto europeu, a congregação legitimou-se no campo educativo, tendo como foco o amparo à juventude menos favorecida. (AZZI, 1983).

Ocorre, no entanto, que a partir do diagnóstico das necessidades do campo educacional brasileiro, no período republicano, os salesianos incursionaram uma reconversão de suas estratégias. Para isso, investiram na implantação de escolas de ensino secundário, com foco no atendimento das elites regionais – uma ação que contou inclusive com o apoio oficial do campo político. (CUNHA, 2017).

Embora esse processo tenha ocorrido em todo o território nacional, os diferentes contextos e realidades sociais desdobraram-se em particularidades regionais. No caso sul-mato-grossense, algumas nuances desse processo foram registradas na literatura regional e podem contribuir para a investigação da inserção desses educadores no campo educacional.

Literatura memorialística e educação salesiana: limites e potencialidades investigativas

Sob o ponto de vista científico, a história local e regional evita o erro grosseiro de considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades. (MANIQUE; PROENÇA, 1994, p. 27).

A partir da caracterização e da identificação de alguns limites e possibilidades da utilização da memória como fonte de pesquisa, o presente tópico tem como objetivo identificar e recomendar obras memorialísticas que podem ser tomadas como fonte de pesquisa, sobretudo no caso da investigação das instituições escolares salesianas no sul do antigo Mato Grosso.

A literatura memorialística tomada como fonte de pesquisa auxilia a compreensão de aspectos singulares e particulares de determinado assunto. Ainda que sejam ricas as possibilidades, não são autosuficientes e, por isso, carecem de complementação. O fato é que, ao incursionar em uma investigação sob a perspectiva da História Cultural, nenhum outro tipo de fonte seria suficiente para responder às questões estabelecidas na ocasião da definição do objeto, nem sequer as fontes mais confiáveis estabelecidas no interior do campo científico como a fonte documental.

O documento, assim como a fonte memorialística não são neutros. Eles carregam conjuntamente uma carga ideológica da pessoa/órgão que o produziu, com uma intencionalidade/propósito específica. A definição do objeto e das perguntas que são inferidas a ele é que estabelecem a importância e a relevância de determinado produto da ação humana e a possibilidade de tomá-la, ou não, como fonte de investigação.

No caso das investigações sobre instituições escolares, a legislação educacional e a documentação escolar, como atas, ofícios e circulares, constituem-se como alguns vestígios que podem indicar a intencionalidade, mas não são o suficiente para a aproximação da prática efetiva. A memorialística representa a possibilidade de dar voz a agentes que transitaram pelas instituições salesianas, a partir de uma contribuição detalhada de uma unidade particular da história, que certamente não poderia ser encontrada em fontes documentais.

As melhores fontes de investigação para uma pesquisa são aquelas que atendem as necessidades investigativas daquilo que o pesquisador elegeu como objeto.

As fontes estão aí, disponíveis abundantes, eloquentes ou silenciosas; vemos pelos trabalhos realizados que elas existem. Mas elas estão também indisponíveis, é preciso que alguém vá atrás delas, e um historiador só faz isso se tiver um problema, ou no mínimo um tema de pesquisa. (GALVÃO; LOPES. 2010, p. 66).

Sobre a temática específica da atuação salesiana no campo educacional, relacionei, no Quadro 1, algumas fontes – possivelmente não todas – que podem aproximar o pesquisador da trajetória da congregação salesiana, seus educadores e alunos no interior do campo educacional sul-mato-grossense.

Quadro 1 – Literatura memorialística sobre educação salesiana

Autor / Obra	Breve descrição
<p>Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul Maria da Glória Sá Rosa, 1990.</p>	<p>O livro foi escrito com o objetivo de preservar memórias e aspectos da cultura e da educação do estado. Contém relatos de professores salesianos, professores leigos que atuaram nos colégios investigados e professores que não exerceram o magistério nesses colégios, mas estudaram neles. Instituições mencionadas: todas.</p>
<p>O profeta do Pantanal Renato Báez, 1988.</p>	<p>O livro é dedicado ao registro das obras salesianas na cidade de Corumbá. Báez foi estudante do Ginásio Santa Teresa e envolveu-se diretamente na criação da Associação de ex-alunos e na criação das obras da Cidade Dom Bosco. O livro traz textos de outros ex-alunos e notícias veiculadas em periódicos da época. Instituições mencionadas: Ginásio Santa Teresa e Imaculada Conceição.</p>
<p>Auxiliadora: 70 Anos: 1926 -1996 Yara Penteado, 1996.</p>	<p>O livro foi escrito na ocasião de comemoração do aniversário da instituição. Na condição de ex-aluna, Yara reuniu depoimentos de outras ex-alunas que estudaram em diferentes cursos e diferentes momentos da história do colégio. Instituições mencionadas: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.</p>
<p>Meu querido Colégio Dom Bosco Pierre Adri, 2006.</p>	<p>Nessa obra, o advogado e jornalista Pierre Adri se detém ao exercício de relembrar sua trajetória de aluno no Colégio Dom Bosco, onde estudou entre os anos de 1954 a 1964. Na condição de ex-aluno, contribuiu para a aproximação do cotidiano escolar da instituição. Instituições mencionadas: Colégio Dom Bosco.</p>
<p>Histórias de muito antes Abílio Leite de Barros, 2004.</p>	<p>A obra é composta por crônicas que contam episódios da vida do autor na cidade de Corumbá. Entre essas memórias, algumas têm como plano de fundo a vida escolar do autor. Instituições mencionadas: Ginásio Santa Teresa.</p>
<p>O último Cruzado Schneider, 1977.</p>	<p>Schneider, membro da Academia Corumbaense de Letras, se propôs, nessa obra, a fazer uma biografia [temática] de seu patrono o educador e missionário Padre Januário Audísio Ducotey, com destaque para os anos vividos em prol da Inspeção Santo Afonso Maria de Ligório, em especial na cidade de Corumbá. Instituições mencionadas: Ginásio Santa Teresa</p>
<p>Corumbá de antigamente Alceste de Castro, 1981.</p>	<p>O autor relembra acontecimentos do cotidiano corumbaense e contribui com a menção de professores importantes para sua trajetória escolar. Alceste de Castro foi aluno do Ginásio Santa Teresa e filho do professor Aurélio de Castro, importante personagem para a educação salesiana e corumbaense. Instituições mencionadas: Ginásio Santa Teresa</p>

Organização: Elaborado pela autora.

Embora seja possível encontrar na literatura regional um número muito maior de menções e fatos relacionados à educação salesiana, as 7 obras aqui elencadas proporcionam uma maior imersão na temática.

No rol de autores dessas obras, temos sete ex-alunos de instituições escolares salesianas. Dentre eles, Rosa (1990) e Penteado (1996) são também pesquisadoras que transitam pelo campo científico, mas, apesar disso, suas obras constituem-se como produções memorialísticas, por terem a escrita baseada em depoimentos e entrevistas. No caso de Rosa (1990), entrevistas com professores sul-mato-grossenses; e no caso de Penteado (1996), entrevistas com ex-alunos da instituição feminina campo-grandense Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Ao classificar essas obras como obras memorialísticas, não as estou colocando em demérito, mas sim atentando para o fato de que a pesquisa científica requer uma interpretação teórica, o confronto de informação, uma metodologia, uma problematização e uma sistematização de resultados. As duas autoras, com longas trajetórias acadêmicas, estavam cientes de que a produção teve como objetivo tão somente o registro dessas memórias e vivências, uma memória que não é puramente individual, mas coletiva, social e histórica. (HALBWACHS, 2006).

Convém mencionar que a memória se constitui a partir da relação com outros sujeitos e o mundo social, formando “quadros sociais de referência” externos, que são incorporados ao logo da trajetória individual. As lembranças individuais, portanto, são armazenadas a partir de um emaranhado de visões de mundo, dentre as quais destaco, por exemplo, a classe social, a religião, a posição política, dentre outras.

A escrita da memória configura-se como uma representação estruturada pela percepção da realidade do autor, levando-o a interpretar os acontecimentos narrados de acordo com o lugar social que ele ocupa. E, por esse motivo, “O conhecimento do vivido não significa necessariamente a compreensão do real, dos determinantes fundamentais do universo social”. (MONTAGNER, 2007, p. 250). De acordo com essa perspectiva, é necessário identificar a relação do autor da obra com a estrutura social, bem como quais os campos sociais pelo qual o agente

transita, a fração de classe da qual ele faz parte e, principalmente, quais matrizes e disposições que, ao longo da socialização desse autor, solidificaram-se enquanto estrutura durável. Todos esses questionamentos possibilitam identificar quais lentes interpretativas foram usadas para a o registro daquela memória.

Nesse caso específico, é preciso considerar, de uma maneira geral, que o envolvimento dos autores com a obra salesiana – ou seja, a instituição escolar que os produziu – não está mais isento da imparcialidade da congregação. Portanto, esses autores possuem uma lente interpretativa construída a partir das práticas escolares e vivências salesianas. Desse modo, as representações desses agentes a respeito do processo de escolarização e o *habitus* estruturado no período escolar atuam como lente interpretativa que não pode ser ignorada na pesquisa científica.

Esses elementos de identificação das lentes interpretativas usadas pelos autores devem ser de suma importância para perfurar as análises de senso comum produzidas por essas obras. Na obra produzida por Adri (2006), por exemplo, ao relembrar os momentos vividos ao longo de sua trajetória escolar no Colégio Dom Bosco, em Campo Grande, na década de 1950, o retrato é de um momento mágico e saudosista. De acordo com a obra, havia na instituição um apego aos saberes e um convívio sadio e harmônico com a religião. Esses elementos, na visão do autor, eram responsáveis por agregar prestígio ao ensino do colégio, diferenciando-o dos demais estabelecimentos.

Para fazer uma leitura crítica dessa obra, foi necessária uma aproximação do autor. Nesse momento, foi possível identificar a presença de uma matriz religiosa muito significativa no momento de sua socialização primária – em âmbito familiar – e secundária – em âmbito escolar. Esse ponto torna-se importante porque “[...] a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social [...]”

(BOURDIEU, 2005, p. 34). A partir disso, é preciso considerar que os relatos tenham sofrido influência dessa matriz nos momentos de seleção e de descrição dessa memória.

Já no caso do livro “O profeta do pantanal”, de Báez (1988), outras características e possibilidades de pesquisa podem ser encontradas. O autor foi ex-aluno salesiano, atuou como deputado, jornalista e advogado, além de estar envolvido em projetos salesianos como a União de Ex-alunos e a criação da cidade Dom Bosco. Portanto, ele reinvestiu os capitais adquiridos por meio da educação salesiana na própria obra salesiana.

Renato Báez intitulava-se como um beletrista. O autor foi responsável pela escrita de mais de 40 obras da literatura regional sobre a cidade de Corumbá. Em 1988, dedicou uma obra para contar, especificamente, sobre a atuação salesiana na cidade, desde os primórdios de sua implantação até a década de 1980. Considero-a uma leitura essencial para os pesquisadores da área, dada à quantidade de assuntos e temas abordados.

O autor não se utilizou de relatos orais ou entrevistas, mas buscou mobilizar uma série de fontes documentais, jornais, leis, decretos oficiais, mapas, dados estatísticos e, com isso, uma escrita mais próxima daquela que conhecemos como escrita acadêmica. No entanto, não há nessas obras a identificação de um critério de seleção de tais fontes e, no momento de alinhar as informações coletadas, não há análise histórica, o autor não se utiliza de uma leitura teórica, mas sim de suas memórias, de suas percepções.

Os autores de obras com essas características foram chamados por Alves (2003) de historiadores diletantes. Trata-se de intelectuais externos ao campo acadêmico, que mobilizaram capitais adquiridos ao longo de sua formação para produzir obras de cunho histórico.

Os corumbaenses Schneider (1977), Barros (2004) e Castro (1981) fizeram parte do corpo estudantil da instituição para meninos, o Colégio Santa Teresa. Todos os três registraram suas memórias em formato de crônicas, contando situações vividas que nos permitem aproximar do cotidiano escolar salesiano.

Schneider (1977), em suas memórias, escreveu sob uma perspectiva biográfica, a fim de registrar os feitos do professor e padre Audísio. Essa obra possibilita a aproximação do período de implantação da congregação salesiana no campo escolar, trazendo uma maior gama de elementos datados do início do século XX. Aqui destaco o relato de atividades culturais, fotografias, eventos e acontecimentos festivos que envolviam a comunidade escolar.

Barros (2004) e Castro (1981) também relembram o educador supramencionado, mas não focam sua visão apenas no cotidiano escolar. O momento de idade escolar narrado dos autores é principalmente o da década de 1940. Nessas obras, outros elementos são trazidos em registro e lançam luz sobre os preparos para os exames de admissão, a representação desses professores salesianos para a sociedade corumbaense e também as “peraltices” dos meninos em idade escolar.

O fato é que a memorialística aliada a um rigor metodológico possibilita o acesso a versões pessoais de acontecimentos grandiosos e cotidianos. Dentre os sete autores aqui apresentados, 6 já faleceram, mas suas memórias permanecem registradas e ocupam o lugar das entrevistas que não pude fazer, com o diferencial de não ter a possibilidade de elaborar as perguntas. Constata-se, portanto, que poucas memórias são registradas e grande parte delas foram omitidas pela seletividade da própria memória e outras intencionalmente.

Dentre as memórias que estão disponíveis para registro, sempre é oportuno problematizar: Por quais motivos essas memórias foram re-

gistradas? Por que elas foram escolhidas para serem contadas? Quais os interesses por trás desse registro? Qual o critério de seleção? Algumas dessas respostas estarão disponíveis no próprio texto, outras não.

Essas perguntas não devem ser feitas somente às memórias, mas a todos os vestígios históricos produzidos pela ação humana – inclusive aqueles que parecem ter sido menos afetados pela subjetividade dos agentes e sujeitos históricos, assim como os documentos. A presença ou a ausência de determinados documentos também são passíveis de interrogação. Cabe a problematização: Por que tais arquivos não foram guardados? Por que alguns documentos escolares foram escolhidos para serem guardados? Por que alguns documentos são guardados, mas não estão disponíveis para os pesquisadores? Quais os critérios de guarda e disponibilização para consulta?

Todos esses elementos ajudam a construir um quadro muito vago e fragmentado da educação salesiana e de diferentes momentos da trajetória da educação dentro do campo. Para complementá-lo da melhor forma possível, considero a necessidade de uma triangulação de fontes de pesquisa. Essa triangulação é a chave para uma utilização crítica das obras memorialísticas acima mencionadas e para a superação dos impasses que a memorialística traz.

Ao selecionar diferentes tipos de fontes e confrontá-las, o pesquisador terá acesso a diferentes visões produzidas historicamente a respeito de determinadas questões. Trata-se, portanto, de cruzamento de fontes como a finalidade de reunir vestígios que possibilitem uma maior aproximação do objeto investigado.

Ao mergulhar na investigação da congregação salesiana, ou em qualquer outro objeto vinculado à história local, o pesquisador deverá não deixar perder de vista as relações que os acontecimentos e fatos registrados estabelecem com a totalidade, a fim de evitar “reduccionismos

teóricos tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética. (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 5) Essa é a principal crítica e os desafios imputados às pesquisas vinculadas à História Cultural.

Considerações Finais

Com a intenção de fomentar o uso de fontes memorialísticas, tomei como ponto de partida a seleção de obras que utilizei durante a pesquisa de doutorado sobre cultura escolar católica. No processo da pesquisa supramencionada, as possibilidades investigativas das fontes tornaram-se mais evidentes à medida que fui constatando que não conseguiria mobilizar uma grande quantidade de informações de diferentes aspectos da educação salesiana, tais como o envolvimento com o campo esportivo, jornalístico e também com elementos relativos à organização de uma forte associação de ex-alunos, aprendi que é necessário fazer escolhas.

Sabendo da existência dessas possibilidades investigativas, julguei oportuno apontar seus limites teóricos e metodológicos neste texto. Para a questão da utilização da memória, grandes teóricos precursores da História Cultural, como Burke (1997), Le Goff (1994) e Nora (1993), subsidiaram um embate em sua defesa. Essa vertente de estudos históricos conquistou um lugar no campo da historiografia da educação de tal modo que, atualmente, na segunda década do século XXI, fomentam discussões que questionam o seu potencial pouco profícuo.

Considero, então, que a maior problemática está relacionada às questões metodológicas, às armadilhas identificadas no momento de análise dessas fontes e em sua inserção no bojo da pesquisa. Isso, no entanto, não é uma exclusividade da fonte memorialística, mas está pre-

sente também na utilização das fontes jornalísticas, iconográficas, nas atas e nos relatórios escolares, que demandam problematizações.

Ocorre, no entanto, que o olhar de desconfiança da fonte de pesquisa surge concomitantemente com o amadurecimento do pesquisador no campo da pesquisa científica. Nesse processo, alguns reducionismos são cometidos e o olhar crítico do pesquisador é desenvolvido.

REFERÊNCIAS

- ADRI, P. **O meu Colégio Dom Bosco**. Campo Grande, MS: [s.n], 2006.
- ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2003.
- AZZI, R. Os salesianos no Brasil: à luz da história. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1983.
- BÁEZ, R. **O Profeta do Pantanal**. Comissão dos Ex-alunos Salesianos de Corumbá. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1988.
- BARROS, A. L. **História de muito antes**. Campo Grande: Editora Uniderp, 2004.
- BARROS, J. D. A. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, n.12, maio/ago/2012, p.129/159. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332>. Acesso em: 27 de set. 2021.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção: Sérgio Miceli. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Estudos, n. 20).
- BURKE, P. **A Escola os Annales, 1929-1989, a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997. 154 p.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- CASTRO, A. Corumbá de antigamente. Corumbá, MT: Gráfica São Domingos, 1981.

CENTENO, C. V. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950)**. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

CUNHA, L. A. **A Educação Brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. v. 1. 529p.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo, SP: Ática, 2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de SIDOU, Beatriz. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, J. “Memória”. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MANIQUE, P. A.; PROENÇA, M. C. **Didática da História: patrimônio e história local**. Lisboa: Texto, 1994.

MONTAGNER, M. Â. **Trajétórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. Sociologias. Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

NOSELLA, P, BUFFA, E. **As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico**. In: Navegando na história da educação brasileira. II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares, UNICAMP, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Paolo_Nosella_artigo.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

OLMI, A. **Memória e memórias: dimensões e perspectivas da literatura memorialista**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PENTEADO, Y. **Auxiliadora: Setenta anos**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 1996.

ROSA, M.G. S. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.

SHNEIDER, J. L. **O último cruzado**: biografia. Escolas Profissionais Salesianas, São Paulo, 1977.

VAINFAS, R. História Cultural e Historiografia Brasileira. **História**: Questões e debates, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15676>. Acesso em: 10 out. 2021.

XAVIER, M. E. S. P. **A educação na literatura do século XIX**. Campinas/SP, Alínea, 2008.

ATUAÇÃO DA IMPRENSA ESCOLAR SALESIANA EM CAMPO GRANDE/MATO GROSSO (1935-1947): EM ESTUDO O PERIÓDICO ESCOLAR O GINÁSIO

Jéssica Lima Urbietta

Resumo: O capítulo tem como objetivo historiar o periódico escolar *O Ginásio*, do Ginásio Dom Bosco, mediante a análise do campo de produção e veiculação, das condições materiais e da ação editorial do impresso, que foi viabilizado a partir da atuação da imprensa escolar salesiana em Campo Grande/MT, entre os anos de 1937 a 1945. A delimitação cronológica levou em consideração o período que marcou o início e encerramento da editoração do periódico *O Ginásio*. De caráter bibliográfico e documental, no presente capítulo pretende-se incursionar um diálogo histórico-educacional a partir do aporte sociológico de Pierre Bourdieu e interlocutores de suas obras. Os resultados, por ora observados, sinalizam que o periódico desempenhava um papel estratégico na difusão do modo de vida católico, mais especificamente, salesiano, pois a sua materialidade e ação editorial estiveram atreladas às lutas e perspectivas sociopolíticas do campo educacional do período, o que tornou esse empreendimento um projeto coletivo empenhado em difundir interesses religiosos, doutrinários e educacionais para o público leitor.

Palavras-chave: periódicos escolares; imprensa católica; impressos salesianos.

Introdução

O capítulo tem como objetivo historiar o periódico escolar *O Ginásio*, do Ginásio Dom Bosco, a partir da análise do campo de produção e veiculação, das condições materiais e da ação editorial do impresso, que foi viabilizado pela atuação da imprensa escolar salesiana em Campo Grande, sul do antigo estado de Mato Grosso, entre os anos de 1937 a 1945¹.

O capítulo proposto trata-se da apresentação de resultados referentes à pesquisa de doutoramento², que elencou o impresso escolar *O Ginásio* como fonte e objeto de análise das representações e práticas do Ginásio Dom Bosco³. Para essa aproximação analítica, adota-se como ponto de partida o periódico escolar, que, em cruzamento com outras fontes, buscará aproximações para a seguinte problematização: Como estava estruturado o campo e o processo de produção do impresso escolar *O Ginásio*?

Com base nesses pressupostos, organizou-se um conjunto com oito exemplares para compor o corpus documental, referenciados ao final do capítulo. Os exemplares do periódico escolar, fontes dessa investigação, encontram-se disponibilizados no acervo de obras raras da

¹ O marco cronológico foi definido conforme constatação do período de início e encerramento da ação editorial do impresso escolar *O Ginásio*.

² A pesquisa objetiva analisar como fonte e objeto o periódico escolar *O Ginásio*, produzido e veiculado no Ginásio Dom Bosco, a fim de compreender o papel do periódico nessa conjuntura educacional e a perspectiva interna do sistema de ensino católico salesiano do estabelecimento.

³ O ginásio foi o marco da educação salesiana no sul do antigo Mato Grosso e, a partir dele, iniciou-se a oferta de ensino regular para as crianças e jovens que não gozavam de condições financeiras para ingressar seus estudos na capital do estado, Cuiabá, nem no Rio de Janeiro ou em São Paulo. Como destaque de sua importância no contexto educacional do período, Bittar e Ferreira Júnior (1999) o reconheceram como um dos colégios mais tradicionais de Campo Grande para o período.

biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Para atender às expectativas do capítulo, pretende-se incursionar um diálogo histórico-educacional a partir do aporte sociológico de Pierre Bourdieu e das contribuições de seu campo de investigação. Em Bourdieu, o trabalho científico adota uma sequência operacional que tem a função de delimitar o campo de investigação e possibilitar uma análise comprometida com as reais condições do que se passa no interior desse espaço social (THIRY-CHERQUES, 2006).

Para operar esse estudo com a base teórica proposta, adaptou-se o percurso epistemológico sistematizado por Thiry-Cherques (2006), que envolveu o capítulo nas seguintes etapas: 1) Compreensão das características significativas do campo e de seu produto simbólico; e 2) Compreensão da estrutura organizacional do produto simbólico em articulação aos domínios do campo.

De modo geral, para esse exercício, o capítulo está organizado em dois tópicos: no primeiro buscou-se dar visibilidade à conjuntura social que influenciou a produção de impressos escolares salesianos; e, no segundo, objetivou-se analisar os aspectos materiais do impresso, a partir de uma caracterização do periódico adotado como fonte de análise e de sua ação editorial.

Imprensa católica e a produção de impressos escolares salesianos

Neste tópico, objetiva-se compreender as condições que influenciaram a produção de impressos escolares salesianos, mediante análise do campo da imprensa escolar salesiana, entre os anos de 1937 a 1945. Para alcançar esse objetivo, conforme o percurso epistemológico adotado, entende-se a necessidade de compreender as características signifi-

cativas do campo e de seu produto simbólico, no intento de colocar em evidência o papel desempenhado pelo periódico escolar *O Ginásio* na conjuntura analisada.

O referencial teórico de Pierre Bourdieu possibilita compreender que o campo em questão é um espaço de relações objetivas e subjetivas, constituído por uma lógica própria e por disputas de posições sobre a produção e reprodução de determinadas práticas, produtos e bens simbólicos (BOURDIEU, 1996). As características desse campo podem ser conservadas ou transformadas, pois ele não se constitui por estruturas fixas, mas como resultado das disposições que foram privilegiadas nesse espaço (BOURDIEU, 2001).

A partir da delimitação analítica proposta, a compreensão das características significativas desse campo e de seu produto simbólico dialogam com a presente proposta, ao passo que, assim como destaca Bourdieu (2004) sobre os campos e suas propriedades, entende-se que esse espaço social possui interesses, investimentos, práticas, valores e objetos específicos que auxiliam na análise das condições que influenciam a produção de seus produtos, quais sejam: os impressos escolares salesianos.

Diante do percurso epistemológico apresentado, os estudos empreendidos sobre o campo da imprensa católica no Brasil (AZZI, 1984, 1982; LUSTOSA, 1983, 1977) retomam uma relação indissociável com a história da Igreja Católica, e o resgate e a preservação de sua memória passam pelas páginas dos impressos decorrentes desse elo. Além disso, o desenvolvimento desse campo também esteve associado às transformações sociais e às relações estabelecidas entre a Igreja Católica e o Estado e, portanto, ampliaram seu raio de atuação às diferentes instituições da sociedade, tal como a escola.

Dado esse delineamento, retoma-se meados do século XIX para

compreender a estrutura do campo da imprensa católica, espaço marcado por um caráter apologético e que, conseqüentemente, moldou a obra salesiana e os ideais da Igreja Católica. Os primeiros impressos católicos surgiram nesse período, em formato de publicações pequenas, com circulação quinzenal ou semanal, tendo como principais características textos polêmicos e raio de ação limitado (LUSTOSA, 1983). Essa característica principal foi consolidada no período em que na Itália “[...] a hierarquia católica tratava então um forte combate contra jansenistas, valdenses e protestantes, e logo em seguida também contra os liberais”. (AZZI, 1982, p. 87).

A primeira influência para a estruturação desse campo contou com debates no âmbito político e religioso, situação que colocou em disputa o papel da imprensa periódica na transformação de espaços públicos e na emergência de uma opinião pública e, portanto, despontou-se como um dos principais representantes e difusores dos ideais ultramontanos, por meio de diversos impressos católicos que surgiram na segunda metade do século XIX (SILVA; LOURENÇO, 2018).

A difusão da imprensa católica estava inserida em um contexto político da Igreja Católica, principalmente no final do século XIX, quando foi utilizada como estratégia em meio às transformações da sociedade no cenário mundial. Segundo Lustosa (1983), em razão da situação brasileira, a imprensa foi utilizada pela hierarquia e pelos católicos com o papel de informar e formar, sem perder de vista a defesa pelos interesses e costumes católicos e o combate aos seus adversários, isto é, os princípios que deram origem a essas publicações pelo mundo.

Diante do período de efervescência ideológica supramencionado, Dom Bosco tomou partido dessa mentalidade polêmica e, em defesa da ortodoxia católica, deu início a uma série de publicações, com o objetivo específico de fazer contraponto às demais publicações de índole protestante. A iniciativa coincide com a emancipação dos judeus e pro-

testantes pelo rei Carlos Alberto⁴, como também com a circulação de impressos religiosos e bíblicos com a intenção de promover a doutrina (AZZI, 1982).

A manifestação de Dom Bosco deu início às publicações salesianas e contribuiu para a criação de um subcampo da imprensa católica. A historiografia sobre a temática (AZZI, 1984; 1982) destaca que a primeira obra ligada à imprensa católica salesiana foi desenvolvida por Dom Bosco a partir do periódico: *O Amigo da Juventude*⁵, como o próprio nome sugere, revelou a preocupação em preservar os jovens da influência de outras doutrinas religiosas que não a católica.

A linguagem tipicamente apologética que circulava em meados do século XIX perdurou nas primeiras décadas do século XX na Igreja Católica. A postura restritiva e combatente de Dom Bosco e seus discípulos, com relação às publicações de cunho protestante e de origem não católica, era resultado dessa mentalidade dominante no período. Por outro lado, os responsáveis pelas publicações de origem não católica eram integrados por grupos religiosos que estavam dispostos a reaver espaço no debate religioso pois, segundo Azzi (1984), haviam vivido por um longo período de tempo em situação coercitiva em países em que o catolicismo era considerado religião oficial ou hegemônica.

Com a ampliação no desenvolvimento e distribuição de impressos católicos, Dom Bosco deu origem à publicação mensal das *Leituras*

⁴ O movimento citado diz respeito ao reconhecimento do rei Carlos Alberto de Savoia, no ano de 1848, em relação a considerar os judeus como cidadãos de direitos e deveres iguais aos demais, declarando que a diferença de religião não deveria significar empecilho para usufruto dos direitos estabelecidos no período (TAGLIACOZZO; MIGLIAU, 1993).

⁵ Em levantamento sobre a temática, não foi encontrado nenhum trabalho que discorra sobre o impresso e que ofereça indícios do ano de seu surgimento.

Católicas, no fim do ano de 1853, com circulação especialmente na Itália⁶, e com objetivos alinhados ao esforço do religioso em restaurar a vitalidade da fé entre os católicos de seu tempo (AZZI, 1984). Posteriormente, observa-se uma manifestação do salesiano na ampliação dos materiais produzidos pela imprensa católica salesiana com o surgimento da revista mensal ilustrada denominada *Boletim Salesiano*, no ano de 1877, cujo objetivo era tornar conhecida a obra dos salesianos.

Com a expansão dos salesianos pela América do Sul, as iniciativas foram pensadas a exemplo das produções já desenvolvidas por Dom Bosco na Itália, e um dos trabalhos de destaque dos missionários nessa passagem pelo continente foi a publicação de *Leituras Católicas* nas línguas portuguesa e espanhola. Inicialmente, o impresso foi elaborado em língua espanhola, em Buenos Aires, capital da Argentina, em conjunto à criação do Colégio São Carlos (AZZI, 1982).

No Brasil, a publicação em português foi iniciada em 1890, onde se aproveitou da encadernação e tipografia das escolas profissionais do Colégio Santa Rosa, em Niterói-RJ e, após duas décadas de publicações, a imprensa católica salesiana “[...] não tinha havido muita mudança no cunho apologético dos fascículos, tônica esta condizente, aliás, com o próprio clima reinante na imprensa católica do país”. (AZZI, 1982, p. 88).

Após a publicação de *Leituras Católicas*, no ano de 1901, passa a circular também, no contexto acenado, a revista do órgão da Pia União dos Cooperadores Salesianos, o *Boletim Salesiano*, em língua portuguesa, publicação que veio com o objetivo de tornar conhecida de seus membros a obra salesiana empreendida nos colégios, escolas de artes e ofícios, colônias e oratórios festivos, como também as obras de caridades pelo mundo. (BOLETIM SALESIANO, 1912).

⁶ As publicações salesianas não se limitaram à Europa, o que culminou na circulação desses impressos em outros continentes, sobretudo, na América do Sul, com as publicações em âmbitos escolares.

A ótica que acompanhava a imprensa católica, desde meados do século XIX, colocava em oposição duas correntes de publicações: de um lado, a imprensa católica⁷, e, de outro, a imprensa herege. Nesse último grupo, compreendido como “a má imprensa”, incluíam-se as publicações de cunho liberal, protestante, maçônico, espírita ou agnóstico (AZZI, 1984). Em congresso realizado no Colégio Salesiano Santa Rosa, em Niterói, no ano de 1929, o cônego Melo Lula emitiu comparações sobre as duas correntes de oposição:

A boa imprensa, orientada pelo Evangelho, é o mais belo clarão no seio dos povos e das nações. A má imprensa, inspirada no ceticismo, é a gargalhada mais cínica que se pode ouvir na terra. [...] E a imprensa neutra, meus senhores? A imprensa neutra, sem cor religiosa, que hoje defende os princípios católicos e amanhã ataca a Igreja e seus ministros é de uma indignidade revoltante⁸.

O pensamento e o discurso católico, nesse período, eram marcadamente maniqueístas, pois se colocavam, de um lado, os católicos como bons exemplos e seus opositores, do outro lado, situação que influenciou diretamente a produção da imprensa escolar salesiana. Alguns dos impressos mais difundidos nesse cenário foram produzidos em estabelecimentos escolares, o que potencializou o início dessas publicações com características similares, mas com o compromisso de estender os objetivos da imprensa religiosa.

O movimento de publicações católicas ganhava espaço, pois havia o entendimento de que era preciso ampliar sua circulação a todos

⁷ O termo *buena prensa* em italiano, “boa imprensa” em tradução para a língua portuguesa, por exemplo, esteve presente nas páginas da revista *Boletim Salesiano* que circularam no Brasil.

⁸ O conteúdo do congresso foi analisado em “Os salesianos no Brasil: à luz da história” (AZZI, 1982, p.

os públicos e espaços, a fim de atingir os objetivos desse campo, o que possibilitou às escolas católicas salesianas apoiarem os ideais da Igreja e aliá-los aos próprios objetivos institucionais. Nas publicações não escolares, já era possível constatar a educação entre os conteúdos de destaque, porém a tomada de posição da escola, com essas publicações, manifestava características e objetivos particulares.

A imprensa escolar salesiana produzida em ambiente escolar tornou-se um campo de produção que aliou a escola aos ideais da Igreja Católica e, conseqüentemente, teve importante atuação na esfera social e política, diante da disseminação dos valores católicos empreendidos pela educação salesiana e veiculados pelos seus diversificados impressos escolares. A intenção de sua circulação foi a defesa dos interesses católicos, não somente em âmbito escolar voltados à educação, mas também ligados às questões políticas e sociais.

O perfil encontrado na imprensa católica e que culminou com a influência na imprensa escolar salesiana era de formar uma opinião pública favorável à Igreja Católica e ao sistema educacional salesiano, com defesa às críticas que ambas recebiam. Além disso, apresentava como característica a mobilização da opinião pública a favor do catolicismo, no intento de tornar pública a obra salesiana e de instruir os leitores a sua proposta editorial.

Em síntese, o surgimento dos impressos escolares salesianos esteve relacionado a importantes transformações culturais, econômicas, políticas e sociais que estiveram em contraste com os embates travados sobre a educação e sobre os acontecimentos de seu contexto, tais como o surgimento de novas religiões e doutrinas ideológicas, movimento que potencializou a competição pelo mercado religioso, educacional e editorial.

Materialidade e ação editorial do periódico escolar *O Ginásio*

Neste último tópico, objetiva-se desenvolver uma caracterização da fonte para aproximar-se das condições técnico-materiais e da ação editorial que envolveram a confecção do periódico *O Ginásio*. Para alcançar esse objetivo, conforme o percurso epistemológico adotado, entende-se a necessidade de compreender a estrutura organizacional do periódico escolar em articulação aos domínios do campo em que está inserido, no intento de identificar e caracterizar o impresso elencado e o grupo responsável pela sua linha editorial.

Com a análise, no tópico anterior, das características significativas do campo da imprensa escolar salesiana e o seu produto simbólico, representado pelo impresso escolar do Ginásio Dom Bosco, compreender a estrutura e os domínios do campo que organizam essa fonte possibilitam, nesse último tópico, aproximar-se das condições específicas que envolveram a sua produção.

Bem como destacou Bourdieu (1983) sobre o campo e suas estruturas, compreende-se que o campo delimitado para o presente capítulo configura um espaço de relações objetivas e subjetivas entre os indivíduos, coletividades e instituições, que competem pelo domínio de posições específicas daquele espaço. A estrutura desse campo, portanto, é consolidada pelas relações de poder entre os agentes e instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo e utilizam de instrumentos, como o da imprensa, para conquistar esse terreno da autoridade.

Dessa maneira, após eleger *O Ginásio* como fonte principal da pesquisa, a leitura empregada de forma minuciosa revelou a complexidade que resultaria no processo analítico e, desse modo, identificou-se a relevância da elaboração de um banco de dados com as informações coletadas. Algumas produções científicas no campo da História da Educação (Weiduschadt; Fischer, 2018) já se utilizaram de técnicas simila-

res para a construção de um subsídio para o processo de análise dessas fontes e como possibilidade de reconhecer elementos significativos para adaptar aos interesses de cada pesquisa.

No decorrer da construção do banco de dados, a preocupação foi a de extrair e organizar sistematicamente as informações gerais do impresso, sem deixar escapar nenhum conteúdo significativo às análises. Nesse sentido, os elementos sobre o aspecto físico, a linguagem, os conteúdos, os posicionamentos, os discursos, os modelos textuais, a circulação do material, o público alvo e o corpo editorial foram identificados e passaram também a compor o processo analítico do impresso.

No que trata de seu aspecto físico, o periódico era composto em formato de revista, com encadernação em formato brochura, coberto por capa de papel colada na lombada e pouca coloração em suas páginas. Apesar desse dado, destaca-se que o periódico não apresentava um padrão para a escolha da estética e do conteúdo que iriam compor a capa, que era seguida por uma contracapa composta por data e local da publicação, sinalizando uma periodicidade inconstante, sendo as produções mensais, bimestrais, trimestrais e até mesmo quadrimestrais. A Figura 1 exemplifica os aspectos estéticos e os conteúdos que compunham as capas do impresso em questão:

Figura 1 – Composição estética e de conteúdo das capas do periódico *O Ginásio*



Fonte: Periódico *O Ginásio*, Campo Grande, Brasil, nº 6, ano 1, 1937; e periódico *O Ginásio*, Campo Grande, Brasil, nº 36, ano 2, 1942.

Acervo: Biblioteca Central – Acervo de obras raras/UCDB.

Como anuncia a Figura 1, o periódico escolar *O Ginásio* se estruturou em formato de revista, com formatação, periodização e finalidades que o diferenciavam de outros veículos de informação, como jornal e livros. O impresso, no decorrer dos anos de sua publicação, manteve um formato que comportava características acentuadas ligadas às questões religiosas, doutrinárias, culturais, morais e cívicas. Apesar de aderir escritos de diversos colaboradores do estabelecimento e representantes dele, o periódico apresentava-se com edição e organização dos estudantes do Ginásio Dom Bosco.

A sua linguagem foi espelhada do jornalismo do período, que indicava um parâmetro literário que seguia os moldes do parnasianismo.

Com essas características, o impresso constituiu, no período de circulação, um órgão de comunicação tipicamente salesiano, com a defesa da sua identidade religiosa e do processo educativo do Sistema Preventivo de Dom Bosco (CASTRO, 2014).

O impresso manteve diversas linhas de assuntos e as suas seções e conteúdos indicam um material com ampla abordagem temática, mas que não se desprendiam das questões educativas e religiosas do Ginásio Dom Bosco. Por meio de artigos comemorativos, circulares e relatórios de resultados escolares, apresentava-se um desenho do calendário escolar e dos aspectos internos do ginásio. Textos sobre atividades artísticas como apresentações teatrais, sessões festivas literomusicais, atividades musicais da banda, comemorações cívico-patrióticas e esportivas compunham um dos interesses de composição e de veiculação nas páginas desse periódico.

A composição dos conteúdos formou-se por temáticas voltadas às questões cívico-patrióticas, políticas, militares e situações ligadas à defesa do catolicismo e do regime político do período. Essas unidades foram identificadas em artigos de opinião, conteúdos lúdicos, discursos de autoridades em ocasiões solenes e nos textos noticiosos ou informativos, principalmente aqueles relacionados com movimentos políticos e/ou ideológicos como o Anticomunismo, Patriotismo e Catolicismo.

Em face do recorte temporal do presente estudo e da fonte elencada, no período que envolveu o Estado Novo (1937-1945), os movimentos políticos e/ou ideológicos disseminados, nesse contexto, influenciaram diretamente a ação editorial do periódico, ao passo que as características de centralização política e intervenção estatal desse regime autoritário consolidaram a sua atuação intervencionista e de controle também dos dispositivos educacionais.

Entre os novos mecanismos de promoção dos ideais estadonovistas, a imprensa escolar, especialmente aquela ligada aos estabeleci-

mentos escolares confessionais, passou a dar visibilidade às benéficas do regime empreendido pelo país, já que mantinha relações comuns sobre o funcionamento da educação. Esse fator influenciou a composição da revista *O Ginásio*, com uma escrita baseada em temáticas religiosas, cívico-patrióticas e disciplinares, com destaque às comemorações cívicas e discursos de autoridades políticas da região sobre o Ginásio Dom Bosco.

Os discursos que eram comuns nessas ocasiões ganhavam destaque nas diversas publicações do ginásio, pois, como destaca Castro (2014, p. 717): “Sendo tempo de ditadura e de guerras, o patriotismo estava em alta”. Reflexões essas que auxiliam na compreensão da posição política e social que o ensino do período ocupava no campo educacional e, especialmente, dos interesses e ideologias que estruturaram as ações e as produções simbólicas do estabelecimento salesiano em questão.

O impresso também abordou temáticas voltadas às questões educacionais que, em muito, se relacionaram com os conteúdos religiosos e doutrinários apresentados anteriormente, já que a configuração do sistema educativo do Ginásio Dom Bosco contemplava a formação religiosa aliada às situações disciplinares e comportamentais para o êxito da formação educacional. Nas páginas do impresso, identifica-se o esforço em divulgar o amplo quadro de ações e espaços voltados ao processo educativo, configurados em atividades dentro e fora do ambiente escolar.

No processo de leitura, categorização e análise das informações coletadas na fonte, identificaram-se, mesmo que indiretamente, os aspectos técnico-materiais do impresso escolar, que auxiliaram na composição do presente tópico. Essas condições contemplaram a análise de um processo editorial que envolveu, desde sua capa, conteúdos religiosos, doutrinários, educacionais, ilustrativos, publicitários e lúdicos, com o objetivo de legitimar os ideais salesianos da época. Essa etapa só foi concretizada com o auxílio de recursos editoriais desenvolvidos pela

imprensa escolar salesiana à época e por meio de colaboradores envolvidos no processo educativo e representativo do Ginásio Dom Bosco, fossem eles estudantes, professores, dirigentes do estabelecimento e, até mesmo, personalidades de destaque na sociedade.

Na escrita dos mais variados modelos textuais que compunham as páginas de *O Ginásio* produzidos pelos estudantes do Ginásio Dom Bosco, existiu o exercício de compreensão sobre o “ser e estar discente salesiano” inserido em um contexto social e político marcado por diferentes discursos, constantes debates, recorrentes mudanças e em uma conjuntura de formação para a vida profissional e adulta. Essa produção escrita, mediada pelos diferentes fatores internos e externos, era autorizada, sobretudo, pelo estabelecimento escolar e sinalizou características ligadas às questões singulares do ginásio e da sociedade no período.

Ao propor-se, nesta parcela do trabalho, analisar os envolvidos no processo editorial do impresso por meio de suas próprias produções, destaca-se que o material fez parte de um produto desenvolvido pelos integrantes e sócios do Centro Literário José de Anchieta e, portanto, torna-se necessário apresentar a proposta dessa associação estudantil diretamente conectada ao periódico.

O Centro Literário José de Anchieta ou Grêmio Literário José de Anchieta⁹ foi fundado em 18 de agosto de 1936, assim como o periódico escolar, no Ginásio Dom Bosco. O propósito desse Centro estava ligado à formação intelectual e moral dos estudantes de Campo Grande, especialmente os estudantes do ginásio, a partir da educação literária e sob a tutela daquele que eles reconheceram

⁹ Na leitura e análise dos dados coletados na fonte *O Ginásio*, há a variação de denominações dessa associação estudantil e, portanto, apresenta-se inicialmente ambos os nomes utilizados, mas adota-se no decorrer do texto a nomenclatura “Centro Literário José de Anchieta”, com a intenção de padronizar a escrita.

como “varão insigne” e importante representante religioso no país, o Padre José de Anchieta¹⁰.

O trabalho desenvolvido pelo centro contava com a colaboração de sócios ou associados, por meio de recursos e meios para a realização dos projetos almejados pela sua diretoria (O GINÁSIO, nº 17, 1939). Os sócios poderiam ser os estudantes do ginásio com idade maior de 15 anos, isto é, os ginasianos das últimas três séries. Além disso, os interessados deveriam ser os que tivessem “amor aos estudos”, que fossem “amantes do belo e da arte” e que, resumidamente, fossem progressistas (O GINÁSIO, n. 4, 1937, p. 2).

Os traços agregados no agente envolvido diretamente com o centro literário e com a produção do impresso sinalizam um perfil de estudante ginasiano interessado em contribuir, envolvido positivamente no processo educacional e cultural do ginásio, e que estivesse ligado aos ideais progressistas, isto é, na defesa do progresso impulsionado pela ciência, pela tecnologia e pela razão humana.

Os redatores do periódico integraram o grupo preocupados com a defesa da “boa imprensa católica” e no combate da “má imprensa” em ambiente escolar. Em suas páginas, havia a congregação dos valores ligados ao catolicismo, como também envolviam opiniões e debates políticos que explicitavam mais do que somente artigos produzidos pelos próprios estudantes, mas representavam os ideais dos dirigentes do ginásio.

O espaço temporal delimitado contou com transformações no campo da imprensa católica, que se consolidava como veículo importante na defesa dos interesses religiosos; no campo político, com a cen-

¹⁰ Padre José de Anchieta nasceu no dia 19 de março de 1534, na cidade Tenerife, nas Ilhas Canárias. Foi agente integrante das missões jesuítas no Brasil e encarregado inicialmente de desenvolver ações catequéticas dos nativos, posteriormente assumindo a administração dos colégios jesuítas do país (BOSI, 2001).

tralização do poder e correntes de pensamento nacionalistas; e, por fim, no campo educacional, acometido pelos diferentes movimentos e interesses que prevaleciam no período.

Em síntese, diante da caracterização desses exemplares, foi possível ponderar que o impresso se constituía como um material simbólico do estabelecimento, para veiculação de um quadro predeterminado de conteúdos elaborados e editados por um grupo específico, destinados a um público geral e autorizados a circular com a mensagem desse campo dominado pelos diversos interesses, mas, principalmente, ligados aos interesses de ordem educacional e religiosa católica salesiana.

Considerações Finais

O presente capítulo teve como objetivo historiar o periódico escolar *O Ginásio*, a partir da análise do campo de produção e veiculação, das condições materiais e da ação editorial da referida fonte. Esse impresso, produzido pelo Ginásio Dom Bosco, foi viabilizado pela atuação da imprensa escolar salesiana em Campo Grande, sul do antigo estado de Mato Grosso, no período de 1937 a 1945.

Quanto à estrutura do capítulo, para operar as análises com o aporte sociológico de Pierre Bourdieu, organizou-se o seguinte percurso epistemológico: o primeiro tópico destinou-se à compreensão das características significativas do campo e de seu produto simbólico; e o último tópico teceu análises para a compreensão da estrutura organizacional do produto simbólico em articulação aos domínios do campo, ou seja, focalizaram-se as condições objetivas e subjetivas dessa realidade social e histórica, que influenciaram a produção do impresso escolar salesiano do Ginásio Dom Bosco.

Cabe ressaltar que, por envolver uma quantidade e diversidade considerável de informações, a fonte principal mobilizada demandou formas objetivas de tratamento para direcionar a análise na compreensão de suas informações. Todas as informações do impresso, organizadas no banco de dados, tornaram-se relevantes para a discussão, à medida que contextualizadas com a conjuntura social de sua produção.

A conjuntura social à qual o capítulo se refere concerne ao desenvolvimento do campo da imprensa escolar salesiana, que marca um espaço de transformações sociais, sobretudo aquelas que atingiram o campo religioso, as relações institucionais estabelecidas pela Igreja Católica e o Estado, como também os interesses ideológicos e políticos que influenciaram diretamente estabelecimentos escolares e suas produções.

Ao se identificarem características de caráter apologético, com objetivos de informar e formar pessoas e mentalidades, os impressos oriundos desse campo despontaram-se com o papel de representantes e difusores de ideais em defesa dos interesses e costumes religiosos. Houve, então, um movimento de publicações católicas pelo mundo como instrumento de combate às publicações de índole protestante, a exemplo de Dom Bosco, que iniciou publicações salesianas e contribuiu para a ampliação de subcampos advindos da imprensa católica.

A imprensa escolar salesiana, como um subcampo da imprensa católica, teve sua base construída por um modelo de publicação restritiva e combatente, com potencialidade de atingir diferentes públicos, em diferentes espaços e períodos, com a preocupação de preservar os jovens das influências de outras doutrinas religiosas, a partir de impressos revestidos de ideais morais e princípios católicos.

Por conseguinte, a fonte adotada, de estética específica e em formato de revista, abrangeu características próprias que incluíam assuntos que procuravam atingir determinado público leitor e, portanto,

cumpriam um papel estratégico na difusão de valores religiosos, mais especificamente, salesianos. Nesse sentido, a sua caracterização e análise foram aliadas às nuances existentes na circulação da revista, pois as propostas técnicas, materiais e editoriais do impresso estiveram atreladas às lutas e perspectivas sociopolíticas do seu espaço de produção e circulação, isto é, ligadas aos interesses do campo educacional do período e de seus envolvidos.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. **Os Salesianos no Rio de Janeiro: 1909-1928** – A Consolidação da Obra Salesiana. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1984. v. IV.

AZZI, R. **Os salesianos no Brasil: à luz da história.** São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1982.

BITTAR, M.; FERREIRA JR. A. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, F. A. M. (Org.). **Campo Grande, 100 anos de construção.** Campo Grande: UFMS, 1999. p. 169-194.

BOLETIM SALESIANO. Turim, Itália, nº 12, ano 11, 1912.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** Tradução de Cássia Rodrigues da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOSI, A. **Dialética da colonização.** 4. ed. Companhia das letras: São Paulo, 2001.

CASTRO, A. **História da Missão Salesiana de Mato Grosso – 1894-2008.** 2v. Campo Grande: UCDB, 2014.

LUSTOSA, O. F. **Os bispos do Brasil e a imprensa.** São Paulo: Edições Loyola/CEPEHIB, 1983.

LUSTOSA, O. F. **A presença da Igreja no Brasil: história e problemas 1500-1968.** São Paulo: Editora Giro, 1977.

O GINÁSIO – Órgão dos estudantes do Ginásio Dom Bosco. Campo Grande, Mato Grosso, n. 4, abr., 1937.

O GINÁSIO – Órgão Oficial do Grêmio Pe. José de Anchieta. Campo Grande, Mato Grosso, n. 17, jul./ago., 1939.

SILVA, A. R. C.; LOURENÇO, L. S. A imprensa católica a serviço da reforma ultramontana: o caso do Mensageiro do Coração de Jesus. **Antíteses**, v. 11, n. 21, p. 157-182, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1933/193358861008/html/>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

TAGLIACOZZO, F.; MIGLIAU, B. **Gli ebrei nella storia e nella società contemporanea**. Firenze, La Nuova Italia, 1993.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública [online]**. v.40, n.1, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

WEIDUSCHADT, P.; FISCHER, B. T. D. Banco de dados em pesquisa qualitativa: uma análise a partir da revista O Pequeno Luterano. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/146363>. Acesso em: 7 jul. 2021.

O PROJETO ESCOLA DOMÉSTICA NO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA

Loren Katiúscia Paiva da Silva

Resumo: O presente capítulo tem como objeto o projeto Escola Doméstica implementado pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em meados de 1940, no município de Campo Grande, sul do antigo Mato Grosso. Diante disso, as ideias aqui apresentadas são analisadas à luz da teoria bourdieusiana, no intuito de desvelar as estruturas engendradas pelos agentes que ofertavam ensino às moças que estudavam na instituição ora mencionada. Tal proposição é feita por meio da análise de documentos oficiais, tais como: atas, registros e legislações, os quais foram cruzados com fontes secundárias no intuito de se aproximar das práticas e dos indícios dos habitus de gênero vivenciados pelas educandas. Ao fim, pode-se compreender que os habitus estruturados a partir do ensino oferecido direcionavam as moças para afazeres de cunho doméstico.

Palavras-chave: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; escola doméstica; habitus de gênero.

Introdução

O presente capítulo tem a intenção de apresentar o projeto Escola Doméstica implementado pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em meados de 1940, no município de Campo Grande, sul do antigo Mato Grosso.

Seu percurso teórico metodológico incursiona por atas, registros e legislações oficiais do colégio, cruzadas com as fontes secundárias,

as quais serão analisadas a partir da teoria bourdieusiana, que tem como foco desvelar as estruturas que se reproduzem no interior das instituições, nesse caso uma instituição educativa.

Portanto, o capítulo será organizado da seguinte forma: no primeiro tópico, será evidenciada a Escola Doméstica e suas características no Brasil e no antigo sul de Mato Grosso, no intuito de esclarecer como se deu a implantação e os moldes do projeto que tinha como padrão oferecer educação para as moças da cidade implementada.

O segundo tópico tem como foco explicar sobre a Escola Doméstica e suas características na cidade de Campo Grande. Por último, serão trazidas as considerações finais.

A escola doméstica no Brasil e no antigo sul do Mato Grosso: algumas aproximações

Para compreender a criação das escolas domésticas buscaremos, neste tópico, adentrar as raízes de suas origens. A escola aqui apresentada foi idealizada numa estrutura organizacional com base na Escola Doméstica de Natal, do Rio Grande do Norte, a qual foi projetada a partir da visão de *École Normal pour la formation d'Institutrices d'Ecoles Ménagère* de Friburgo, Cantão Suíço. Dessa forma, o modelo de organização escolar da Escola Doméstica de Natal baseou a sua essência e os seus princípios nos valores europeus, adequando-se apenas em relação aos aspectos estruturais e curriculares, mas não em relação à realidade local.

Logo, faz-se necessário compreender as influências europeias na sociedade e na educação brasileira, uma vez que os ideais europeus sobre a educação da mulher estavam associados diretamente ao crescimento populacional e urbano que o referido continente gozava no final do século XIX.

O movimento feminino, nessa época, tomou grande proporção e a sua influência partiu do princípio de que as mulheres precisavam ser educadas para o lar. Esses preceitos se pautaram nas reivindicações de melhorias nas condições sanitárias e higiênicas para a população, que, com advento do capitalismo, assistia ao crescimento desordenado e acirrado das cidades da Europa.

Essas incidências passaram a afetar a qualidade de vida da família burguesa e do proletariado. O crescente número de desempregados, o aumento dos índices de exclusão econômica, as contínuas degradações da qualidade de vida, dentre outras intempéries, surgiram como fatores que provocaram contrariedades por parte do povo.

A insurgência fez com que aparecessem movimentos sociais que clamassem por um modelo de sociedade ajustada, que pudesse evoluir em consonância com as mudanças da época. A partir disso, impôs-se a necessidade da construção de modelos de comportamentos e de moralização dos costumes de vida urbana da maioria da população. (RODRIGUES, 2007).

Pregando o recolhimento às satisfações privadas, os custódios da virtude doméstica reconheciam implicitamente a devastação que o capitalismo promovera em todas as formas de vida coletiva, ao mesmo tempo em que desencorajavam os esforços para reparar este estrago, ao descrevê-los como o preço que se deveria pagar pelo desenvolvimento material e moral. (LASCH, 1991, p. 217).

A classe burguesa deu-se conta da necessidade de se ocupar de uma nova vida no sentido moral, o que incluía novos costumes coerentes com os padrões da ordem econômica, que se encontrava em constante ascensão. Concomitantemente aos acontecimentos mencionados, os movimentos sociais se organizaram em prol da educação doméstica da mulher, pautada nos princípios da moral e da ética da sociedade europeia.

As descrições do período baseavam-se numa educação feminina oferecida de forma adequada aos lares, em harmonia familiar, prevenindo a transmissão de bons costumes e normas morais. Se tais princípios fossem promovidos, a sociedade europeia estaria permeada de pessoas devidamente civilizadas.

Além dos anseios a respeito da manutenção familiar que surgiram na época mencionada, o movimento higienista também focava na economia doméstica e no bem-estar das famílias do proletariado por meio da assistência social, com práticas civilizadoras e morais, que instituíam padrões para o vestuário, higiene, habitação etc. As instituições de ensino surgiam para se alinhar a esses projetos de caráter assistencialista, indo ao encontro da educação feminina, como confirma Amaral (2000, p. 20):

Caberia à mulher a “nobre missão” de cuidar de todos os afazeres domésticos de modo a propiciar o conforto e o equilíbrio psicológico familiar. À mulher, esposa e mãe, ficaria a responsabilidade de educar os filhos e lhes transmitir as normas morais de comportamento social.

Os ideais do higienismo colocavam em pauta as práticas da Economia Doméstica e a preparação da mulher para exercer as habilidades no ambiente familiar.

O discurso higiênico moderno reforçava essa associação, afirmando que o lugar da mulher era no lar e sua função prioritária o cuidado de filhos e filhas. Na família ideal, a mulher não deveria trabalhar fora. A guarda da prole e sua educação seriam atividades naturais da mulher, que passaria todo o seu tempo amando e brincando com os filhos e filhas. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 215).

Segundo Maluf e Mott (1998), a economia doméstica, o controle do tempo e a contenção de despesas, bem como uma excessiva preo-

cupação de direcionar e de ocupar a mulher para os trabalhos manuais (em tese, uma vez que com a aquisição dessas práticas poderia haver racionalização dos gastos) fizeram parte das preocupações a respeito do sexo feminino no início do século XX.

Mediante essa concepção de mulher, surgiu a Escola Normal para formação de mulheres de Friburgo - Suíça. A sua estrutura foi pensada para atender e adaptar as mudanças que a sociedade capitalista europeia vivia. Portanto, a sua composição estrutural foi concebida para receber apenas a mulher

[...] simples, asseada, bem organizada e dividida nos moldes de: gabinete, salas de jantar, sala de costura, recinto de aula, dormitório, sala da diretoria, laboratório de química e física, museu escolar, salas para seções de lavagem e engomado, copa, cozinha, jardim, galinheiro, pomar, sala de medicina e higiene, sala de puericultura e outros ambientes) de aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre o universo tido como próprio do feminino. (RODRIGUES, 2007, p. 97).

O espaço físico alinhava-se com a harmonia curricular, com os preceitos e com os princípios que se pautavam na higiene e na educação para o lar, compondo as disciplinas da Economia Doméstica, que mais uma vez moldavam a mulher à finalidade de suprir os anseios sociais para a constituição de uma família bem estruturada e de boa índole.

Henrique Castriciano¹¹, em viagem à Europa, teve contato com esse modelo educacional, em 1909, e se encantou com a organização escolar engajada. Chamaram-lhe a atenção os preceitos de higiene das

¹¹ Henrique Castriciano de Souza, nascido em 15 de março de 1874, na cidade de Natal, foi escritor e político brasileiro. Em meados de 1909, viajou para a Europa com a ideia de colher informações para a fundação de uma Escola Doméstica que valorizasse o cotidiano familiar e o papel integrado da mulher. O resultado de suas buscas foi a criação da Escola Doméstica de Natal, no ano de 1914, da qual foi emérito e fundador.

meninas, todas muito bem trajadas e limpas, bem como o modo de falar das discentes e das docentes, que transpareciam tranquilidade e estavam sempre muito atenciosas.

A visita de Castriciano demonstra a qualidade de ensino oferecido pela instituição que se refletia fortemente no comportamento das educandas:

Ao penetrar a Escola Normal Ménagère de Friburgo senti logo o encanto, o bem-estar que dá a Suíça, em que, não raro, a decoração vegetal imprime uma nota pacificante de bucolismo, dando ao espírito do hospede um como aviso de tranquilidade, de trabalho silencioso, de ternura forte. (SOUZA, 1911, p. 29).

O intuito da visita era observar o campo educacional Europeu, a fim de trazer para o Brasil a concepção de valorização do cotidiano do sistema familiar. Essa premissa fez com que Castriciano fundasse a Escola Doméstica de Natal, com a intenção de alavancar a educação popular. Além disso, em um de seus relatos, Castriciano mencionou o seu anseio por estabelecer uma reforma social a partir do viés educacional.

Castriciano ainda afirma que, para o avanço no sistema educacional, haveria a necessidade de renovação das instituições escolares brasileiras, que, por sua vez, deveriam tomar como modelo as escolas femininas a Escola Doméstica da Suíça. Na sua perspectiva, não cabia aproveitar os modelos de escolas da época, pois estes precisavam ser superados na tentativa de remodelação escolar.

Rodrigues (2007) tece algumas críticas sobre a ideia de construção de uma escola com base nos moldes europeus em virtude da injusta comparação entre condições sociais de um país de primeiro mundo, berço de civilização, próspero nos seus processos educativos, e um país que caminhava, ainda a passos lentos, em direção à modernidade, apesar do desejo de alcançar patamares de estabilidade econômica, política, cultural e social.

Entretanto, Castriciano e os demais representantes da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte (entidade que mantinha a Escola Doméstica de Natal) afirmavam que esse pensamento permitiria uma reestruturação dos espaços físicos, dos recursos humanos e, consequentemente, dos materiais. Tais mudanças abriram caminhos para uma transformação na visão educacional, principalmente no estado do Rio Grande do Norte.

Cabe ressaltar que as mudanças previstas não eram propostas somente pela Liga de Ensino do RN. Nessa época, existiam muitas influências das correntes europeias e americanas no Brasil, que eram transmitidas por intermédio dos teóricos que marcaram a realidade brasileira com as suas filosofias, a exemplo de Rousseau, Froebel, Locke, Comte, dentre outros. As ideias promovidas por esses autores foram reproduzidas por alguns intelectuais brasileiros nas reformas por eles preconizadas.

No Brasil, os precursores dessas ideias foram: Anísio Teixeira (1924, Bahia), Antônio Carneiro Leão (1922-1926, Distrito Federal), Lourenço Filho (1923-1924, Ceará) e Fernando Azevedo (1928, Distrito Federal). Essas reformas, entre outras, compuseram o *hall* de reformas brasileiras que tiveram um papel importante no estabelecimento das bases da educação no país.

A perspectiva de implantação de uma educação escolar nova, sob a influência das pedagogias americanas e europeias, influenciou o movimento de renovação do ensino no Brasil, onde se buscava um modelo de escola nova para uma sociedade que desejava representatividade e democracia e se caracterizasse como mantenedora dos valores humanos, mas também formadora de cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos perante o social (CUNHA, 1986).

Nesse prisma educacional, foi realizada a consolidação da Escola Doméstica de Natal, cuja fundação e base nos moldes da mulher

suíça foram apoiados por alguns intelectuais da região do Rio Grande do Norte. (RODRIGUES, 2007). Seus fundadores reconheciam que a abertura da Escola Doméstica de Natal traria um novo olhar sobre o campo educacional. Dessa forma, a figura da mulher foi eleita, pois a sua formação deveria ser repensada para além dos ensinamentos considerados superficiais. Seu fundador defendia que:

A educação feminina desde alguns annos vem soffrendo em quasi todos os paizes da Europa e nos Estados Unidos seria modificação theorica e pratica. Já não basta ás familias ricas o ensino ministrado commumente nos collegios, constante do estudo superficial de humidades e tendo por accrescimento a aprendizagem sem profundesa de utilidade na existencia cotidiana; e, relativamente ás classes pobres, a vida intensa dos grandes centros industriaes e commerciaes collocan as mulheres em tal situação que o ensino menagére se impoz, visto como falta estímulo para os serviços domesticos. (SOUZA, 1911, p. 1).

Portanto, os moldes estabelecidos buscavam privilegiar e valorizar os métodos que tinham como primazia uma instrução teórica e mais harmônica com os interesses relacionados à vida doméstica, além da implantação das disciplinas de Economia Doméstica com base na ciência. Observa-se que, ainda na época de sua implementação, havia resquícios da corrente positivista, a qual pregava que, para compreensão do mundo, era necessário rigor científico, sendo este o único modo para compreender os aspectos da existência humana e os seus fenômenos, ideia firmemente defendida por Castriciano.

No dia 11 de setembro de 1914, às 13 horas, em um prédio doado pelo Estado do Rio Grande do Norte, foi inaugurada a primeira Escola para o sexo feminino baseada no modelo europeu. Essa escola destinava-se à formação de mulheres com um novo tipo de civilidade, que evoluía em consonância com os indícios de desenvolvimento social

e econômico da região. Essa formação se dava através do oferecimento de um curso preparatório de dois anos e um curso doméstico de quatro anos, aceitando moças a partir de onze anos de idade nos modelos de internato, semi-internato e externato.

A implementação dessa escola ganhou tamanha proporção que outros estados, tal como o estado do antigo Mato Grosso, que a mencionava com louvor numa das revistas mais conceituadas da região.

A escola doméstica é a maravilha do Rio Grande do Norte. Presidiu à sua criação, que data de 1914, o espírito abençoado de transformar a mulher numa criatura capaz de responder por todas as missões que o lar impõe... a escola doméstica pode orgulhar-se de ser, no Rio Grande do Norte, um índice de grandeza mental, um celeiro de futuras mães de família que, num curso digno de ser imitado em todo o país, adquirem instrução científica e se preparam para a vida prática. A escola doméstica vale por uma afirmação “do Amazonas a Guanabara”. (A VIOLETA, 1946, p. 3).

A concepção pré-concebida da escola se focou numa educação centrada na experiência que valorizava as atividades práticas, pois se entendia que, para a aquisição dos conhecimentos, era necessário pô-los em prática: “[...] o conhecimento deveria ser instrumento para a ação e não para a contemplação, favorecendo as interações entre o indivíduo e a vida” (RODRIGUES, 2007, p. 105). Sendo assim, a Escola Doméstica de Natal ensinava disciplinas sobre economia doméstica, ou seja, as ações domésticas à luz da ciência positivista. Dessa forma,

[...] a visão da Economia Doméstica se identificava com a “funcionalidade do lar” e as relações familiares eram marcadas pelo desempenho de papéis diferenciados, assimétricos e complementares pelos membros da família. (AMARAL, 2000, p. 10).

Vale ressaltar que a economia doméstica foi uma disciplina que direcionava os seus estudos para a aquisição de habilidades profissionais a fim de serem exercidas no meio familiar. Amaral (2000, p. 64) aponta que “A Economia Doméstica é uma atividade profissional voltada para o cotidiano familiar no que diz respeito às necessidades de alimentação, habitação, higiene e saúde, consumo e vestuário”. Ainda assim, havia mulheres que aplicavam os ensinamentos adquiridos no âmbito doméstico, sem ser de forma profissional.

Desde sua fundação, a escola prometia não se igualar às escolas populares da região, um dos motivos de ela ser mantida pela Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, que tinha como intenção uma nova organização escolar, a qual elevaria a cidade a novos patamares de civilidade.

[...] a sensação que Escola Doméstica de Natal simbolizaria para a sociedade potiguar eram diversas. As palavras de ordem: novo, civilidade, moderno e progresso circulavam e se entrecruzavam com valores ainda arraigados e permanentes na sociedade. E assim percebia-se a escola como instituição modelo, específica em sua função, que iria trazer para a cidade, e particularmente para o RN, ideias de civilidade e progresso tão almeçadas para os que ali viviam. (RODRIGUES, 2007, p. 88).

A frase abaixo, retirada da revista “A Violeta”, corrobora o prestígio a respeito da Escola Doméstica de Natal:

Idealizei sempre, disto estão a par os meus ledores, uma escola profissional feminina para o preparo não só de doméstica senão ainda das donas de casa, a moldes da Escola Doméstica de Natal, uma das melhores, senão a que me tem sido apontada como a melhor do gênero em nosso Paiz. (A VIOLETA, 1945, p. 4).

Por conta do seu prestígio e do grande reconhecimento, outros estados, como Rio de Janeiro e Minas Gerais, aderiram ao projeto men-

cionado, a partir do qual buscaram consolidar instituições que oferecessem educação para o público feminino por meio da Escola Doméstica.

No que tange ao estado do antigo Mato Grosso, o presente capítulo traz indícios de um mapeamento realizado, que visualiza a consolidação de uma de sete instituições consolidadas na região Sul, a partir de uma revisão sistemática, na qual foi possível localizar em bases de dados as pesquisas.

O quadro abaixo apresenta o mapeamento realizado ao longo deste trabalho. A primeira coluna sinaliza os nomes das instituições, acompanhados pelo nome da cidade; e a segunda, aponta os estudos que foram realizadas sobre essas instituições, uma vez que as nomenclaturas se referiam a uma mesma instituição educativa.

Quadro 1 – Mapeamento de estudos sobre as Escolas Domésticas localizadas no sul do antigo estado de Mato Grosso

	ESCOLA	FONTE DE PESQUISA
Campo Grande	Escola Noturna Popular Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	–
	Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	Mencionada em Ortiz (2014).
	Escola Agro Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	–
	Escola Doméstica Nosso Lar anexa ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	–

Organização: Elaborado pela autora.

Todavia, cabe ressaltar que, apesar de saber da existência de outras instituições que aderiram ao projeto, o capítulo se deterá em descrever apenas o projeto implementado no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, na cidade de Campo Grande, sul do antigo estado de Mato Grosso, em meados do ano de 1940.

A Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande

A Escola Doméstica que esteve vinculada ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (CNSA) teve um papel fundamental na educação feminina propiciada naquela época. O conhecimento desse projeto se deu através da menção feita na pesquisa da autora Fernanda Ortiz (2014), que estudou as práticas escolares, culturais e sociais do referido Colégio. Para além desse trabalho, a obra memorialística da autora Yara Penteado (1996) aborda os setenta anos do CNSA e divulga relatos de ex-internas e externas. Segundo essa autora, a Escola Doméstica era um Projeto Educativo das Salesianas para as meninas pobres. Em troca dos serviços de limpeza da Escola, essas meninas recebiam moradia e estudos gratuitos. (PENTEADO, 1996, p. 62-63).

De acordo com a pesquisa acadêmica e da memorialística, assim como pela comprovação de documentos oficiais, identificamos subvenções fornecidas por instâncias fomentadoras, tais como o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), que tinham o propósito de manter em funcionamento a presente escola. Para tratar as características do projeto, cabe identificar os ofícios oferecidos pela CNSA, visto que os cursos mesclavam moças de classe pobre e moças pertencentes às elites.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi fundado em 22 de fevereiro de 1926 e conduzido pelas irmãs filhas de Maria Auxiliadora, que se instalaram, inicialmente, em um prédio alugado, no centro de Campo Grande, sul de Mato Grosso. Esse colégio se destacou como uma das principais opções de estabelecimento escolar para filhas das elites regionais. A referida instituição tinha como um de seus pilares a caridade, como também era uma das únicas escolas a se dedicar especificamente à educação feminina.

A instituição ganhou prestígio no meio social e logo recebeu apoio de pessoas oriundas do meio político e de fazendeiros devido à

sua educação conservadora e religiosa. Essa educação conservadora e religiosa aproximava as moças que frequentavam a instituição dos padrões legitimados socialmente, principalmente pelas elites. Trubiano e Martins (2010, p. 4) observam que:

[...] a função do colégio caracterizou-se por oferecer às educandas instrução voltada para o refinamento cultural e social, a fim de torná-las aptas ao convívio social como mulheres virtuosas, polidas e religiosas convictas, atendendo assim às expectativas das famílias que desejavam ver suas filhas como futuras “damas da sociedade”.

Após a fundação do curso ginásial, em 1934, a instituição passou a se chamar “Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora”, reconhecido e uniformizado pelo Decreto n. 2.628/1938. No entanto, por meio do Decreto n. 11.470 de 03/02/1943, o então ginásio passou a denominar-se “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora” (PENTEADO, 1996).

A educação feminina no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora tinha como objetivo formar mulheres para que fossem boas esposas e boas mães. Com a implementação do projeto da Escola Doméstica, o colégio concedeu bolsas para as mulheres de classes menos favorecidas e não-pagantes, proporcionando o acúmulo e a ampliação de capitais escolar, social e cultural e, conseqüentemente, criando a possibilidades de ascensão social destas.

O projeto era pensado, prioritariamente, para moças que não tinham condições de pagar as anuidades do colégio e que precisavam trabalhar em troca dos estudos. Por isso, o colégio criou um mecanismo para manter abertas suas portas, o qual consistia em cobrar mensalidade das outras estudantes, que eram filhas dos fazendeiros e de comerciantes da região. Essa situação aparece expressa na fala de uma egressa do projeto:

A rotina era trabalhar dia a dia, com alegria e satisfação (sic!). Era muito bom, maravilhoso! O dia começava cedo, às quatro horas da manhã: lavar a escadaria e varandas, tomar banho, ir para a missa, o café e continuava a limpeza dos quartos. À tarde, limpeza das salas de aula. À noite, estudar até 21 horas. (PENTEADO, 1996, p. 73).

Para além dessas características, que demonstram uma rotina cotidiana regrada, as alunas que frequentavam o projeto possuíam tratamento diferenciado em virtude do pagamento de mensalidades. Embora as bolsistas e as pagantes habitassem o mesmo lugar, o tratamento, o acesso ao ensino e a qualidade eram divergentes. As moças pobres e as filhas da elite não podiam estreitar laços, pois era proibido pelas salesianas, que eram as coordenadoras dos cursos existentes no CNSA e do projeto escola doméstica. “Nós da escola doméstica, não podíamos conversar com as internas que pagavam. As amigadas eram escondidas. Até hoje tenho amizade com as internas pagantes.” (PENTEADO, 1996, p. 62).

Outro ponto era a diferenciação do uniforme das meninas pobres e das meninas da elite, reforçando a ideia de uma demarcação social das meninas, como afirmado pelas egressas. Convém observar que o uniforme escolar é utilizado para padronizar os estudantes e identificá-los como pertencente a uma determinada instituição ou a um determinado nível de ensino, conforme Bourdieu e Delsaut:

A alta costura fornece à classe dominante as marcas simbólicas da classe que são, como se diz, de rigor em todas as cerimônias exclusivas do culto que a classe burguesa se presta a si mesma, através da celebração de sua própria distinção. Por isso, ela é parte integrante do aparelho encarregado da organização desse culto e da produção dos instrumentos necessários à sua celebração. (BOURDIEU; DELSAUT, 2008, p. 172).

Os uniformes, além de demarcarem a posição social das moças na instituição, dividiam-se entre aqueles reservados para dias específicos para apresentações; para uso diário, semanal; e para uso nos finais de semana. Havia um rigor cultural e rígido das freiras para com as alunas, pois elas exigiam sempre uma boa aparência, seja para os momentos de apresentações culturais, que eram inúmeros devido ao prestígio da escola, seja para o uso diário durante as disciplinas a serem cumpridas.

Esse rigor cultural abrangia também a moral, a religião e o bom *status*, assim como mencionado por Yara Penteado, ao relatar alguma das práticas, culturais, sociais e educativas presentes na escola:

Celebrações religiosas, estudos, conteúdos. Canto gregoriano, Concílio Vaticano, Aulas puxadas, maratonas, tudo para aprender, recreios suados, muito esporte, resistência e espírito combativo. Ajoelhar, rezar. Conjuntos, corais, o grêmio, festas, festivais. Coreografias homéricas no pátio, quatrocentas meninas formando figuras, grandes homenagens. Peças teatrais, operetas, visitas ilustres de inspetoras, governadores, prefeitos e amigos do presidente, ouvindo atentos a saudação de pequenas oradoras. Internato e externato, duas populações que conviviam pacificamente com Irmãs, aspirantes, postulantes e noviças. Um freiral, como dizia minha amiga Merúri. A língua desse país era o Sistema Preventivo de Dom Bosco, falando fluentemente naquele território. (PENTEADO, 1996, p. 196).

No propósito de elucidar as diferenças presentes nessa instituição, fez-se necessário organizar um quadro com as principais características que diferenciavam as alunas pertencentes às diferentes classes. O quadro, a seguir, evidencia como se davam os propósitos do ensino dentro da instituição no que se refere à marcação de classe social. Embora as estudantes cursassem as mesmas disciplinas, existia uma separação, inclusive, dos papéis a serem exercidos na sociedade.

Quadro 2 – Semelhanças e diferenças entre o ensino destinado às moças de elite e às moças pobres

MOÇAS DAS ELITES	MOÇAS POBRES
Educação de temas que se relacionavam à maternidade e ao matrimônio.	Educação de temas que se relacionavam à maternidade e ao matrimônio.
Ensino para suprir as expectativas da sociedade de boa filha, mãe e esposa.	Ensino a fim de conseguir experiência para independência financeira.
Vagas custeadas pelos pais, tendo em vista o <i>status</i> de elite.	Bolsas disponibilizadas pelo colégio, parcial ou integral.
Não necessitavam trabalhar em busca do ensino, pois ele era custeado.	Trabalhavam de dia na instituição para estudar à noite.
Uniforme composto por saia preta, blusa branca com gravata azul (usadas somente em eventos) e sapatos pretos.	Uniforme composto por uma vestimenta branca e sapatos pretos.
Atuação na esfera privada (matrimônio, maternidade).	Atuação na esfera pública. Ensino organizado a fim de moldar as camadas populares ao domínio da burguesia.

Fonte: Ortiz, 2014.

Organização: Elaborado pela autora.

Como caracterizado no quadro acima, fica evidente que o ensino entre as educandas, no sentido de papel social, era divergente. No que diz respeito às alunas pagantes, o ensino oferecido era vinculado ao aprimoramento dos conhecimentos recebidos pelas famílias, ou seja, para a ampliação de capitais dentro da sociedade. E para as alunas bolsistas, tratava-se de obter uma oportunidade de adquirir conhecimentos, assim como a possibilidade de ascensão social, uma vez que as alunas não-pagantes da Escola Doméstica se caracterizavam como “muito humildes, mas de coração muito grande.” (PENTEADO, 1996, p. 123).

Ao avançar nos estudos sobre a presente instituição através das investigações feitas nos documentos oficiais e a partir do cruzamento das fontes, vieram à tona as seguintes questões sobre a Escola Doméstica do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora: Quando foi a sua inauguração e em que ano ocorreu o encerramento das suas atividades?” e “Qual o nome oficial da Escola Doméstica que estava anexada na proposta do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora? Postos os seguintes questionamentos, foram encontradas algumas respostas possíveis.

No que se refere à primeira questão, não foi possível encontrar a data exata de abertura do projeto Escola Doméstica, que esteve anexo ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Todavia, a partir da coleta de informações, pode-se inferir que, dentre os anos de 1949 a 1965, o projeto estava em funcionamento e recebia subvenções das organizações financiadoras para a Escola Doméstica continuar em andamento. O quadro a seguir evidencia as datas encontradas nas fontes selecionadas que, a partir da revisão, apresentaram os anos nos quais a instituição estava em pleno funcionamento.

Quadro 3 – Datas de vigência do projeto Escola Doméstica no CNSA

FONTE	DATA DE VIGÊNCIA
Acervo CNSA	1946
ORTIZ, 2014	1954
Diário Oficial- Ofício 2358, de 9 de julho	1959
Diário Oficial da União (DOU) de 27 de dezembro de 1963 / PENTEADO, 1996	1963
Diário Oficial da União (DOU) de 16 de dezembro de 1965	1965

Fonte: Acervo CNSA; Diário Oficial, 1959, 1963, 1965; Penteado, 1996; Ortiz, 2014.

Organização: Elaborado pela autora.

As datas apresentadas no Quadro 3 indicam os anos nos quais, possivelmente, existiam moças matriculadas no projeto, o que permite ter um parâmetro de vigência do projeto na instituição, embora, como já mencionado, não fosse encontrada nas fontes consultadas a data exata de inauguração do projeto. Tem-se como hipótese que, com a consolidação do colégio, o projeto também teria sido instaurado a fim de fornecer estudos às moças desamparadas da região no sul do antigo Mato Grosso. Para além disto, supõe-se que o período de extinção ocorreu com a finalização do ensino secundário em 1971, quando o colégio passou a ter uma nova caracterização do ensino oferecido.

A respeito da nomenclatura do projeto, encontraram-se diversos nomes que se destinavam à Escola Doméstica no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Por meio dessas informações, surgiu a inquietude de

se saber o porquê da diferenciação dos nomes que foram apresentados nos documentos oficiais.

Em face dos estudos realizados até o presente momento, pode-se pensar que todos os nomes dados à Escola Doméstica do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora se destinavam a um único projeto, uma vez que, por meio da revisão sistemática, não foram encontradas outras instituições que implementaram o projeto Escola Doméstica com o caráter privativo e religioso na cidade de Campo Grande, apenas o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. *A priori*, tende-se à hipótese de que a divergência se deu por erros nas publicações dos diários oficiais, ou pela tentativa de a instituição receber outras subvenções, além das ordinárias recebidas devido aos custos altos que a instituição demandava.

Dessa forma, a partir da análise dos materiais, avistou-se uma figura que exemplificou o projeto que foi pensado pela Escola Doméstica, no qual as alunas precisavam cuidar das hortaliças, a fim de compor a alimentação de todas as educandas do colégio. Isso ressaltava que apenas as alunas da Escola Doméstica poderiam participar dessa iniciativa.

A incidência desse projeto possibilita correlacionar a intenção de produzir uma horta com o nome de “Escola agro doméstica”. Logo, a última hipótese sobre as diferentes nomenclaturas coletadas incide na possibilidade de haver a intenção dos preconizadores da instituição de organizar subprojetos dentro da Escola Doméstica, a fim de ocasionar novas solicitações de subvenções, que vinham primordialmente do CNSS, por meio de subvenções ordinárias e extraordinárias.

Por fim, notou-se que a intencionalidade de ensino oferecido por essa instituição foi o refinamento cultural das moças que ingresavam no colégio. As disciplinas de corte, costura e leituras de poesias permitiam que houvesse um modo de fazer e de ser mulher mediante as práticas que se engendravam na instituição. Essas práticas, consequentemente, estruturavam-se em um *habitus* de gênero, que moldava

as mulheres da região e também da sociedade, já que o papel da mulher era formar, educar e cuidar.

Considerações Finais

No estudo realizado sobre a Escola Doméstica no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora constatou-se que a instituição, quando aderiu ao projeto, mesclou a intenção de atender duas classes sociais: as moças filhas das elites regionais e as moças pobres que eram bolsistas, pois havia o entendimento de que existia uma parcela mais pobre da população, que não tinha oportunidade de estudos e teria que receber preparação/formação para trabalhos como subalternos na sociedade. Diante disto, a instituição aqui mencionada ofereceu ensino para essa parcela que, de outra forma, não teria possibilidade de estudos.

Tal fato apresentou indícios de que existiam conflitos nas funções que lhes eram destinadas, uma vez que todos os trabalhos braçais eram feitos pelas moças bolsistas e as moças de elite apenas exerciam práticas que estavam determinadas no currículo.

Portanto, avistou-se que o currículo era composto, primordialmente, pelas disciplinas de corte, costura, leituras de poesias, as quais permitiam que houvesse um modo de ser mulher, mediante as práticas que se engendraram na instituição. Como consequência, essas práticas estruturavam um *habitus* de gênero, que moldava as mulheres da região e também da sociedade, tendo em vista que o papel da mulher era formar, educar e cuidar.

Em face aos estudos, considera-se que o colégio que se consolidava na época pesquisada era procurado pelas famílias para aprimorar as condições domésticas e os dotes das moças, ou seja, numa perspectiva de manutenção e conservação da ordem vigente. No que tange às moças desvalidas, a instituição se tornava um meio de lhes proporcionar “independência” profissional, ou melhor, prepará-las para exercer um trabalho de baixa remuneração por serem mulheres e pobres.

REFERÊNCIAS

- A VIOLETA. (1945, fevereiro e março). **Crônica**. A Violeta, Ano XXVII, Cuiabá-MT (ed. n.º317 e 318). UFMT, n. 34, 2016.
- AMARAL, C. C. G. **Fundamentos de Economia Doméstica**: Perspectiva da Condição Feminina e das Relações de Gênero. Fortaleza: EUFC, 2000.
- BOURDIEU, P.; DELSAUT, Y. O costureiro sua grife: contribuição para uma teoria da magia. *In*: BOURDIEU, P. **A produção da crença**. 3. ed. reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.p. 115-190.
- CUNHA, F. **Filosofia da escola nova**: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: EDUFF, 1986.
- BRASIL. Ofício N.º2358 de 9 de julho de 1959. Escola Doméstica Nossa Lar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 1959, n. 16.358, p. 45, 23 set. 1959.
- LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração**- a família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 252p.
- MALUF, M.; MOTT, M. L. Recôndidos do mundo feminino. *In*: NOVAIS, F. A.; SEVCENKO, N. **República**: da Belle Époque á Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (Coleção História da Vida Privada no Brasil 3).
- ORTIZ, F. R **A Escola Normal de moças das elites**: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961). – Campo Grande, MS: UFMS, *Campus* de Campo Grande, 2014. p. 167.
- PENTEADO, Y. **Auxiliadora setenta anos**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 1996.
- RODRIGUES, A. G. F. **Educar para o lar, educar para a vida**: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). Natal, 2007. p. 308.
- SOUZA, H. C. Conferência realizada sobre Educação da Mulher no Brasil. **A República**. Natal, RN: Typografia do Instituto. 23 de jul. 1911.

TRUBILIANO, C. A. B.; MARTINS, C. J. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Revista Ecos Juvenis: educação e imprensa feminina no sertão mato-grossense (1937-1945). **Revista Ensaios**, Rio de Janeiro-RJ, v. 2, n. 4, 2010.

VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. *In*: HISLDORF, M. S. (Org.) **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

O COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA E O IMPRESSO ESTUDANTIL *ECOS JUVENIS*: AS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DAS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (1946-1951)

Cristian Lopez Gomes

Resumo: O presente capítulo tem por objetivo realizar uma imersão nas fontes que trazem indícios sobre os processos educativos do ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande, Mato Grosso. O foco de análise são as práticas sociais, culturais e escolares, à luz da teoria bourdieusiana. A pesquisa utiliza como fonte primária o impresso estudantil *Ecos Juvenis*, o qual era produzido pelas alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e circulou de 1934 até meados da década de 1950. Os resultados sinalizam que as práticas das alunas secundaristas eram permeadas por elementos religiosos, intelectuais e morais, os quais eram formados e estruturados no campo escolar por um *habitus* de classe e de gênero privilegiado, proporcionando marcas de distinção nas alunas.

Palavras-chave: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; impresso *Ecos Juvenis*; gênero; práticas.

Introdução

Neste capítulo, busco analisar as práticas sociais, culturais e escolares que permearam o ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Para formar o corpus da pesquisa, utiliza-se como fonte primária o impresso *Ecos juvenis* e, como fonte secundária, são mobi-

lizados documentos escolares¹² e a obra memorialística¹³ “Auxiliadora Setenta anos”, de Yara Penteadó.

Realizo uma imersão nas fontes que trazem indícios sobre os processos educativos do colégio no período de 1946 a 1951. O corte temporal da pesquisa foi proposto a partir dos impressos do *Ecos juvenis* localizados, totalizando um número de 13.

Trata-se, portanto, de um estudo histórico e social com fontes documentais, considerando-se que o impresso, ao ser utilizado como fonte, pode levar à compreensão da dinâmica social do cotidiano escolar e das relações de força e poder que ocorrem no campo educacional.

De acordo com Rafael Saraiva Lapuente (2015), o uso dos impressos como fonte tem crescido em teses e dissertações que o utilizam como meio fundamental ou complementar para a pesquisa. Lapuente (2015) destaca que é necessário um cruzamento de informações e o diálogo com outras fontes para a análise do impresso escolar.

A opção teórico-metodológica adotada é operacionalizada com Pierre Bourdieu e seus interlocutores, por meio de conceitos desenvolvidos à luz da teoria bourdieusiana. O texto está organizado em três tópicos: no primeiro, apresentam-se o contexto social do Ensino Secundário campo-grandense no sul do antigo Mato Grosso. No segundo, apresentam-se as práticas sociais, culturais e escolares no ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e, por último, destacam-se as considerações finais.

¹² Os documentos escolares encontram-se no acervo digital do Grupo de Estudos em Antropologia e Sociologia da Educação GEPASE/UFMS/CNPq. O acervo reúne aproximadamente 1200 documentos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

¹³ A memorialística pode ser caracterizada por uma literatura cujos autores se dispuseram a escrever e relatar acontecimentos, pessoas e características de uma determinada região.

Contexto social do Ensino Secundário em Campo Grande, no sul do antigo Mato Grosso

O presente tópico apresenta a compreensão do contexto social e do processo de implantação da educação secundária campo-grandense até meados da década de 1950. O corte temporal se justifica devido ao período limite de publicação do impresso *Ecos juvenis*, que ocorreu até meados da década de 1950.

Observo que no impresso se materializavam textos escritos pelas alunas desde o curso primário até o curso secundário, mas para este estudo opto por focalizar o ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Com isso, a investigação da educação campo-grandense terá enfoque no ensino secundário, que se caracteriza como uma etapa escolar posterior ao primário, na qual se inclui o Ginásio e o segundo Ciclo.

O referido Colégio pertence à Congregação Salesiana, criada por Dom Bosco em 1859, a qual se tornou uma congregação reconhecida no campo religioso pelos trabalhos desenvolvidos no campo educacional, tendo como alvo o acolhimento e a profissionalização da juventude, tanto das elites quanto dos jovens em situação de vulnerabilidade social. No sul do antigo Mato Grosso, os salesianos marcaram história no campo educacional pelo pioneirismo no ensino secundário, pelo número de estabelecimentos implantados e pela construção de uma imagem de excelência. (OLIVEIRA, 2014).

No período delimitado pela pesquisa, o sul do antigo Mato Grosso caracterizava-se por ser uma região do estado pouco populosa em relação aos grandes centros do país, com dispersão de cidades, uma economia frágil, voltada principalmente para a agricultura e a pecuária, e movimentada pelos grandes latifundiários da região. (FRANCISCO, 2010).

De acordo com Riolando Azzi (2003), a expansão e a fundação de um número acentuado de estabelecimentos católicos femininos no país se deu nos primórdios do século XX, época em que se insere o surgimento do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande. A ala feminina denominada “Filhas de Maria Auxiliadora” atuava nas obras de caridade, saúde e no campo educacional.

De acordo com Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. (1999), a criação de escolas em Campo Grande ocorreu devido ao crescimento do município, o qual está ligado à construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, que ocorreu em 1914, facilitando o desenvolvimento do comércio e da pecuária, que eram a base da economia de Campo Grande. Além disso, houve a chegada de imigrantes que

[...] marcavam a fisionomia da cidade, [...] o aspecto multicultural revela-se desde a gênese da freguesia, como um de seus maiores encantos: além dos paraguaios, com sua forte influência cultural, chegaram também italianos, árabes, japoneses. (BITTAR; FERREIRA JR, 1999, p. 170).

O desenvolvimento de todos os setores resultou na fundação de escolas públicas e privadas, fato que transformou Campo Grande em um dos polos educacionais regionais. (CABRAL, 1999).

Até 1938, na cidade havia apenas escolas secundárias particulares, que ofertavam o Ginásio, quais sejam: Colégio Osvaldo Cruz, Colégio Dom Bosco e Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Somente em 1939 foi fundada a primeira escola secundária pública, o Liceu Campograndense, que, em 1942, passou a ser chamado de Colégio Campograndense. Em tais Colégios eram oferecidos os cursos comercial, secretariado, contador e normal, os quais possibilitaram a formação de um contingente de jovens para assumir lugar no mercado de trabalho campo-grandense, que começava a se desenvolver. (OLIVEIRA, 2014).

O ensino secundário oferecido pelas instituições educacionais em Campo Grande caracterizou-se por oferecer um curso propedêutico de caráter seletivo. De acordo com Oliveira (2014, p. 72-73),

[...] o entendimento dos dirigentes do estado do significado de ensino secundário enquanto uma escola de cultura geral e formação propedêutica baseadas nos conhecimentos das letras, literatura, línguas e ciências naturais e físicas para a entrada nos cursos superiores e como o governo do estado dividiu com a iniciativa privada a responsabilidade da implantação das escolas secundárias ginasiais. Não fica difícil identificar o caráter elitista desse ramo de ensino e para qual público era voltado, bem como entender a expectativa dessa formação: altos cargos públicos, profissões liberais e políticas.

De acordo com Adriana Espindola Brites (2014), o ensino secundário era destinado às elites, tendo como objetivo a formação dos filhos das classes dominantes para a chegada ao ensino superior, algo legitimado no país pela reforma Capanema, nas Leis Orgânicas de Ensino¹⁴ de 1942 e 1946. Foi somente na década de 1950, com mudanças referentes à estrutura social e econômica, que a classe intermediária teve a possibilidade de frequentar as instituições de ensino secundário (BRITZ, 2014).

Com a ausência de um colégio para a formação feminina católica em Campo Grande, os salesianos criaram o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, com o apoio da “alta sociedade” e do governo local, assumindo o pioneirismo na formação das moças campo-grandenses. Com o ensino secundário em funcionamento no Colégio, as Filhas de Maria

¹⁴ A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 é caracterizada por “[...] formar a personalidade integral do adolescente, desenvolvendo-lhe a consciência patriótica e humanista, propiciando-lhe a cultura geral, como base para estudos superiores.”. (ABREU, 2005, p. 40).

Auxiliadora deram início à fase de consolidação de uma imagem de excelência e tradição escolar, oferecendo às elites locais uma educação de caráter moral e religioso em moldes europeus, no qual havia uma formação intelectual e para o “lar”.

As práticas escolares, culturais e sociais no ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946-1951)

Este tópico tem por objetivo focalizar as práticas escolares, sociais e culturais que permearam o ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no recorte temporal de 1946 a 1951. Mobiliza-se o impresso *Ecos juvenis* como fonte primária para a investigação e opta-se também pela utilização dos documentos escolares do referido colégio e da obra memorialística “Auxiliadora Setenta anos”¹⁵. Esse cruzamento de fontes é operacionalizado na tentativa da aproximação do real.

A fundação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora ocorreu em 1926 com a proposta de educar as moças do sul do antigo Mato Grosso, oferecendo, num primeiro momento, o curso primário e, posteriormente, os cursos normal (1931), comercial (1934), e ginasial (1938). As alunas eram matriculadas em regime de internato, semi-internato ou externato e a instituição tinha como objetivo contribuir para sanar a carência de estabelecimentos de ensino em Campo Grande destinado às “filhas do sertão”. (TRUBILIANO; MARTINS, 2010).

Durante os estudos de Ortiz (2014), é relatado que a função do colégio caracterizou-se por oferecer às alunas instrução voltada para o refinamento cultural e social, a fim de fazê-las aptas ao convívio social como mulheres virtuosas e religiosas dentro dos valores do catolicismo,

¹⁵ O livro foi escrito em comemoração ao aniversário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e sua autora, Yara Penteado, reúne depoimentos de ex-alunas da instituição.

atendendo assim às expectativas das famílias dessas alunas, que desejavam ver suas filhas como futuras “mulheres virtuosas” da sociedade.

Ortiz (2014) relata que a educação secundária do referido colégio no Curso Normal desenvolveu junto às normalistas práticas escolares, culturais e sociais favoráveis ao *habitus* da classe privilegiada e à perspectiva legitimada do gênero feminino para o período.

As práticas são condicionadas numa relação entre o *habitus*, o campo social e os capitais em trânsito (BOURDIEU, 2008). As práticas escolares podem ser compreendidas como “[...] aquelas nas quais figuram as disciplinas escolares e conteúdos expressos em planos de estudos, programas e pontos de provas, os quais se unem a práticas culturais e sociais na composição da educação [...]”. (ORTIZ, 2014, p. 116).

O impresso traz indícios de como os saberes estavam organizados e quais conhecimentos eram privilegiados, dentre outros, evidenciando, assim, como seria a dinâmica escolar. Estudar os impressos produzidos pela imprensa escolar torna-se relevante, pois

A imprensa é um *corpus* documental de vastas dimensões, pois é um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional. É um excelente observatório, uma fotografia da ideologia que preside. Nessa perspectiva, é um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar. (CATANI; BASTOS, 1997, p. 7).

De acordo com Carlos Alexandre Barros Trubiliano e Carlos Junior Martins (2010), o *Ecos juvenis* foi um impresso de variedades e de assuntos educacionais produzidos pelas alunas do Colégio Nossa Se-

nhora Auxiliadora, que circulou em Campo Grande e demais cidades do estado de Mato Grosso, de 1934 até meados da década 1950. No começo da publicação do impresso, a instituição tinha por objetivo a circulação dentro do espaço escolar com exemplares contendo aproximadamente 12 páginas, porém, a partir da década de 1937, o impresso passou a circular na cidade, com exemplares com mais de 40 páginas. (TRUBILIANO; MARTINS, 2010).

Os impressos localizados para a pesquisa são compostos de poesias produzidas pelas alunas ou ex-alunas do Colégio, bem como relatos de ex-alunas e de alunas acerca das atividades dos colégios e alguns textos “científicos” destinados a uma normalista. Também existem textos referentes às “madres”, santos da Igreja Católica, ou ainda notícias ou textos que relatam positivamente informações sobre as estudantes, assim como notícias referentes a eventos do colégio e das datas comemorativas.

A operacionalização com Pierre Bourdieu permite o questionamento da imposição cultural velada nas práticas escolares. Para o referido autor “[...] a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 72).

Nas páginas do impresso, as alunas são identificadas como “[...] almas cristãs e patrióticas vislumbrando as obras da Congregação das F.M.A. em prol do engrandecimento da nossa terra adorada.” (ECOS JUVENIS, nº 51, 1946, p. 5). A concepção de uma “boa” aluna estava atrelada então à religiosidade e ao patriotismo, “qualidades” que eram ponderadas nas práticas escolares do ensino secundário no referido colégio. (ORTIZ, 2014).

Sinaliza-se o “gosto” pelos estudos no impresso na poesia de uma aluna: “[...] Oh! meu livro bem poderia falar, para contar à profes-

ra o quanto estudo minhas lições! Oh! se os livros falassem! Quantas repreensões a menos!” (ECOS JUVENIS, nº 52, 1947, p. 30). Identificam-se no trecho citado elementos que o campo escolar valorizava, ou seja, uma determinada relação com o saber através de bens culturais, qual seja: o capital cultural, que possibilitava a determinada classe social sobressair-se, mobilizá-lo como moeda, pois ela apresentava mais recursos em virtude de seu capital econômico. (BOURDIEU, 2012).

No impresso, em uma sessão chamada “Tagarelices de Ptoloméia”, o texto apresenta de forma irônica as “consequências” das moças que não estudam.

As meninas modernas (você as conhecem?) sofrem de várias “alergias”. A principal chama-se “alergia librorum”. É uma antipatia acentuada, pelos livros, pelo estudo, pelo saber. Esta “alergia” traz certas ANORMALIDADE, que tem sérias consequências na formação do caráter e da vontade. Quem não estuda, fica ignorante: quando moça, rouba aos pais, que se sacrificam para educá-la coniventemente; quando adulta e velha, pouco útil (sic!) terá sido a si e aos outros. (ECOS JUVENIS, nº 60, 1951, p. 26).

Sinaliza-se novamente a apreciação de bens culturais, que podiam proporcionar às alunas uma lógica de classificação, como também vantagens sociais e capital cultural nas modalidades de objetivado e incorporado, no qual

[...] o primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (notadamente, livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados a cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35).

A pesquisa de Ortiz (2014) aponta que havia uma formação intelectual aliada à formação religiosa e moral. No impresso, um trabalho de uma normalista tem como objetivo mostrar o modo de se “portar” durante as refeições.

PERFIL PSICOLÓGICO: A GULOSA!

Trabalho de Psicologia! Por Helena de Figueiredo, do 2º Ano Normal. Ei- la, à mesa, sentada almoçando como se fosse “uma camarada” que tendo deixado sua enxada e a foice, sente agora uma “fome devoradora”. Ali está, atrás de um prato, por cima do qual não se vê a companheira da frente. Isto é gula! Acho impossível uma moça que só faz serviços delicados, não se mexe no quintal, na horta, possa sentir tanta fome! (ECOS JUVENIS, nº 60, 1951, p. 15).

Identifica-se que as práticas escolares no Colégio incidiam sobre disposições favoráveis na transmissão da cultura dominante, portanto era esperado uma *hexis* de um *habitus* culto, tanto que os conteúdos curriculares eram selecionados “[...] em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 80).

Também observa-se a formação no campo escolar para a estruturação de um *habitus* de gênero. De acordo com Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004), nos processos educativos a estruturação do *habitus* de gênero é:

[...] fruto da educação informal, de um trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação que se inicia no processo de socialização infantil e continua através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação [...]. (CARVALHO, 2004, p. 1).

As práticas escolares mobilizadas proporcionavam uma concepção ao papel de mulher, o qual estava ligado às funções de mãe, esposa

e religiosa. Com isso, materializavam-se no impresso essas concepções, que eram postas no campo escolar por intermédio dos textos das alunas do referido colégio. Em várias seções que há no impresso, as alunas do curso normal escreviam textos referentes ao comportamento, ou seja, como uma moça deveria se “portar” em suas vivências.

De acordo com Bourdieu (1999), existe no campo escolar a produção de uma representação legítima da divisão de gênero, no qual são apresentados papéis (arbitrários) aos corpos masculinos e femininos. As alunas incorporavam um ideal de um modo de ser mulher e o entendiam como “natural”, como se o biológico (em relação à mulher poder gerar filhos) determinasse a organização simbólica estrutural de dominação masculina.

Em outro texto do impresso produzido por um docente do referido colégio, apresenta-se um modelo ideal de educação.

A formação da inteligência deve basear-se nos valores morais e sociais que são virtude e cívicas espirituais capazes de dar ao homem possibilidades de êxito na vida. A sociedade só encontrará paz no dia em que seus dirigentes tiverem uma educação verdadeiramente humanística. Isto é inteligência lúcida e sagaz, e coração voltado para os valores morais e estéticos da existência humana. (ECOS JUVENIS, nº 52, 1947, p. 20).

A concepção de uma educação humanística esteve presente na formação das alunas e proporcionou um entendimento referente aos hábitos culturais legitimados pelas classe média e alta, resultando em marcas de distinção. Isso pelo fato de que “[...] uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso.” (BOURDIEU, 2012, p. 39). De acordo com Brites (2014), o ensino secundário destinado às elites e às classes médias caracteriza-se pela formação humanística.

Ortiz (2014) sinaliza que havia uma distinção do curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em relação ao currículo das instituições de ensino secundário público que ofereciam esse curso.

Tais diferenças expressam indícios de que o currículo do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora privilegiava, de alguma forma, disciplinas relacionadas às humanidades e à cultura clássica, ainda que não estivessem previstas na lei que regulamentava nacionalmente o ensino. (ORTIZ, 2014, p. 125).

No curso normal havia disciplinas que eram acrescentadas, como a disciplina de “Francês”, que se configurava como uma aproximação da cultura clássica (ORTIZ, 2014). No impresso, eram publicadas também poesias das alunas em línguas estrangeiras, como mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Publicação do impresso *Ecoss juvenis* em 1949



Fonte: Arquivos da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.

A formação escolar das alunas condicionava práticas culturais “valorizadas” na sociedade campo-grandense. Observa-se que as práticas culturais fazem interface com as práticas escolares, pois as práticas culturais auxiliam a “[...] agregar capital cultural [...] e estão relacionadas aos saberes distintos positivamente na sociedade daquele período.” (ORTIZ, 2014, p. 125).

Tais saberes distintos eram mobilizados no Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, quando as alunas mantinham contatos com obras literárias e outros textos. O documento “Atas e relatórios do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora” afirma o objetivo do grêmio, cuja “[...] finalidade é incentivar nas alunas o amor pela literatura, aumentando assim o seu grau de cultura e desenvolvimento.” (COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, LIVRO ATAS E RELATÓRIOS DO GRÊMIO LITERÁRIO, 1950, p. 24).

O trabalho do grêmio também é explicitado no impresso: “O Grêmio Literário D. Aquino Corrêa é um centro de luta de ideais. É o movimento organizador de estudos, de pesquisas, de trabalhos pelo conhecimento e amor à língua portuguesa em nosso Colégio”. (ECOS JUVENIS, nº 58, 1950, p. 25).

Dessa forma, o grêmio colaborava para envolver as alunas em diferentes apresentações, por meio das quais elas aprendiam a forma de dominar a oratória, havendo assim um aumento do seu repertório cultural. Uma ex-aluna do colégio descreve uma dessas atividades da seguinte forma:

Lembro-me [...] Teatros encenados pelas alunas e prestigiados pela sociedade. Tenho pelas Salesianas um carinho especial. A sua formação foi marcante em minha vida, sobretudo na parte moral e religiosa. Na minha época, o ensino era excelente. Para se ter uma ideia, eu detenho conhecimentos que muitos

diplomados hoje, de cursos superiores, não possuem. (MORAES, *apud* PENTEADO, 1996, p. 55).

Todo o trabalho feito no grêmio resultava na publicação das produções literárias no impresso escolar *Ecos Juvenis*, no qual havia a intencionalidade de elevar os níveis de ensino das educandas. De acordo com as Atas do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1948; 1947), havia uma seleção de poemas, em que alguns eram proclamados, corrigidos e publicados na revista.

O impresso, ao fazer parte de uma produção simbólica, relacionava-se com o interesse do referido campo social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). A sua vinculação constituiu-se como estratégia para forjar uma imagem do referido colégio e também para produzir o capital simbólico das alunas, atrelando-se a uma imagem moral, cívica e religiosa.

Materializava-se no impresso escolar a formação cultural das moças, a qual estava ligada à instrução religiosa e moral, fatores tidos como essenciais ao referido colégio e às instituições educacionais salesianas. Uma ex-aluna exemplificava: “[...] fui interna e o internato muito contribuiu para a minha formação escolar e religiosa.” (MAYMONE, *apud* PENTEADO, 1996, p. 63).

Com frequência, eram mencionadas no impresso as programações completas dos eventos, com menções dos nomes das educandas e as atividades de que as alunas iriam tomar a frente.

Congresso Mariano – A virgem de São João Bosco
Comemorando o 80º aniversário da consagração da
Basilica de Maria Auxiliadora em Turim o COLE-
FIO N. S. AUXILIADORA o CONGRESSO MA-
RIANO dois dias 4,5,6 de novembro 1868 – 1948.
SOLENE ABERTURA DO CONGRESSO.

Dia 4 de Novembro

6.03 – Missa festiva

Benção de Maria Auxiliadora

INTENÇÃO – Pelo reinado de Maria Auxiliadora em nosso Colégio, em nossa Pátria e em todo o mundo.

15,30 horas – NO SALÃO DE ATOS

PRIMEIRA ASSEMBLÉIA

Presidida pelo Rvmo. Salesiano Pe. Tomaz Ghirelli, D D Vigário da Paróquia de São João Bosco.

1- Abertura da Sessão pelo Rvmo. Padre Francisco Mahr, DD. Diretor do Oratório S. José

AVE MARIA – Saudação orfeônica

2 – O porque deste Congresso Mariano

Palavras da aluna Dinair Barbosa do 1º Ano Normal.

3 – As cores do Arco Iris e a VIRGEM Diálogo

4 – NOME DULCISSIMO, Orfeão pelas alunas internas

5 – AUXILIUM CRISTIANORUM, poesia de D. Aquino Corrêa, por Marlene Bezerra.

6 – D. Bosco erigiu á sua < Madonna > dois grandiosos monumentos: um de granito outro de corações – Ceey Vasques, do 1.0 Ano Científico.

7 – Hino do Instituto das Filhas de Maria

8 – Oração do Rvmo. Vigário da Paróquia de São João Bosco.

(MORAES, *apud* PENTEADO, 1996, p. 55).

, p. 3, grifo do autor).

Esses eventos estão relacionados às práticas sociais do Colégio, que são mobilizados para conferir às alunas as “[...] possibilidades de

estabelecer relações e inserções sociais em meios de prestígio.” (ORTIZ, 2014, p. 133).

Uma ex-aluna relatou sobre os desfiles: “Na época de desfile, como era lindo! Quando o Auxiliadora aparecia era o Colégio, cuja passagem todos esperavam.” (D’AVILA, *apud* PENTEADO, 1996, p. 61). Consta-se também em uma Ata do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1950) uma comemoração referente à nova diretoria do grêmio, com desfiles e discursos sobre ele. A utilização dos desfiles, festas escolares e procissões religiosas grandiosas comuns à cultura escolar salesiana, “[...] constituíam uma verdadeira vitrine onde se demonstravam os bons resultados obtidos através da atuação educativa das religiosas.” (AZZI, 2008, p. 92).

Dentro da cultura escolar salesiana também eram comuns as “missões”, em que havia a participação das alunas. Esse evento constituía-se em um “concurso” de doação, em que as moças do ensino secundário disputavam quem contribuiria mais com recursos materiais e financeiros. No impresso, mostrava-se o empenho das alunas em tal atividade:

O fervor Missionário

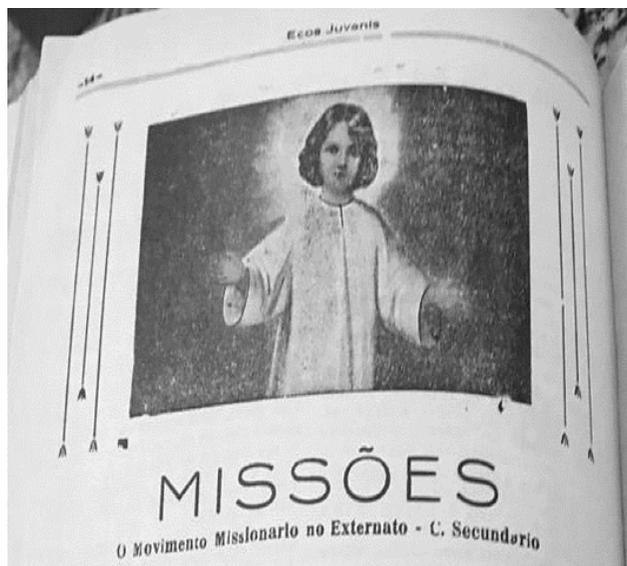
Internato

Sim senhores. As internas de 48 são mesmo muito levadinhas mas quando se entusiasmam por uma coisa nobre, pegam fogo e se não houver agua... Agora por exemplo, está muito perigoso tanto fervor, pois a agua está escasseando... Creio mesque seja este o motivo pelo qual só se fala em Missões. (ECOS JUVENIS, nº 54, 1948, p. 16).

No impresso escolar, era constante a aparição desses tópicos sobre “missões”, das quais as alunas participavam. A divulgação das vencedoras era feita na escola e no impresso, colaborando, assim, para o

acúmulo de capital social das alunas atrelado à dedicação à religiosidade, como mostra a Figura 2 e 3, a seguir:

Figura 2 – Publicação do impresso *Ecos juvenis* em 1948



Fonte: Arquivos da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS; Penteado (1996).

As missões contribuíam também para a estruturação de um habitus das alunas, conforme atesta o depoimento de uma ex-aluna: “Essa parte social, que foi incentivada, fez com que na vida prática eu me interessasse pelos problemas sociais, pois sempre trabalhei na área filantrópica, cultural. Na época das Missões coletávamos alimentos e roupas.” (FIGUEIRÓ, *apud* PENTEADO, 1996, p. 54).

O capital social e simbólico das alunas e do referido colégio era legitimado por meio de eventos, pois eles contavam com a presença das famílias, das autoridades locais e até mesmo da imprensa (ORTIZ, 2014). No impresso, constantemente mostrava-se a presença da família em eventos.

Dia 15- Pela 1ª vez, as alunas externas trouxeram seus Pais para o cumprimento do preceito Pascal do Colégio. Certamente o Divino Ressuscitado, derramou sua bênçãos generosamente sôbre aqueles pais e filhas que pela fé e amor ao Divino Cordeiro, se uniram na mesma mesa Eucarística. (ECOS JUVENIS, nº 60, 1951, p. 25).

A imagem representada nesses eventos configurava-se nas relações entre os grupos sociais, nos quais havia aproximações e distanciamentos. Ser uma estudante do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, nas décadas de 1940 e 1950, era sinônimo de distinção social e prestígio, pois o acesso era seletivo, principalmente pelos custos. Para a perpetuação da reprodução social da elite local, era necessário que as moças se cassassem e tivessem amigadas dentro de um círculo social e intelectual.

Bourdieu (2008) ponderou sobre a relação da família com a reprodução social, pois a família se configura como: “[...] a base de milhares de representações e de ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse é o círculo de reprodução da ordem social.” (BOURDIEU, 2008, p. 128).

Conclui-se nesse tópico que a educação secundária do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora contribuiu para a condição social e cultural das alunas que tiveram sua escolarização no referido colégio. Havia na instituição uma formação intelectual, com aspectos da cultural geral e clássica, porém sem deixar de lado a formação moral e religiosa.

Considerações Finais

O objetivo desse capítulo foi realizar uma imersão nas fontes que apresentam indícios sobre os processos educativos do ensino secundário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora situado em Campo Grande,

sul do antigo Mato Grosso, com foco em analisar as práticas sociais, culturais e escolares à luz da teoria bourdieusiana

Ao mobilizar como fonte o impresso *Ecos juvenis* e analisar as práticas localizadas em suas páginas, observei a formação e a estruturação de um *habitus* de classe e de gênero privilegiado, o qual proporcionou marcas de distinção das estudantes secundaristas do referido colégio.

Constata-se também que a formação das alunas era carregada de elementos intelectuais, morais e religiosos, que se materializavam em textos no referido impresso. A relação com a imprensa proporcionava às alunas uma interação com textos e poesias, nos qual havia um aumento de seus níveis de ensino e do capital cultural.

A veiculação do impresso tinha por objetivo a divulgação do campo escolar e tal divulgação estava ligada a uma determinada leitura do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e das respectivas alunas, ou seja, consistia numa estratégia do campo escolar para forjar uma imagem de excelência na sociedade campo-grandense.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A Educação Secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.

AZZI, R. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: Cem anos de história**. 3º volume. A expansão do Instituto (1942-1967). São Paulo: Salesiana, 2003.

AZZI, R. **Igreja Católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida: Santuário, 2008.

BITTAR, M; FERREIRA JR, A. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, F. A. M. (Org.). Campo Grande: 100 anos de construção. **Campo Grande: Matriz**, 1999.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRITEZ, A. E. **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920- 1960)**. 2020. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

CABRAL, P. E. Formação étnica e demográfica. In: CUNHA, F. A. M. (Org.). Campo Grande: 100 anos de construção. **Campo Grande: Matriz**, 1999.

CARVALHO, M. E. P. de. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, [S. l.], n. 1, 2004.

CATANI, D. B.; BASTOS, M.E. C. (Org.). **Educação em Revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

FRANCISCO, A. J. **Educação e modernidade**: os salesianos em Mato Grosso (1894-1919). Cuiabá: EdUFMT- Entrelinhas, 2010.

LAPUENTE, R. S. **O jornal impresso como fonte de pesquisa**: delineamentos metodológicos. Porto Alegre: Alcar, 2015.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

ORTIZ, F. R. **A escola normal de moças das elites**: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961). 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, 2014.

TRUBILIANO, C. A. B.; MARTINS, C. J. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Revista Ecos Juvenis: educação e imprensa feminina no sertão matogrossense (1937-1945). **Revista Ensaios**, Rio de Janeiro-RJ, v. 2, n. 4, 2010.

Fontes

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Livro Atas e Relatórios do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 51, jan. a jun.,1946.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 52, jul. a dez.,1946.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, s/n, jan. a jun.,1947.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 53, jul. a dez.,1947.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, s/n, jan. a jun.,1948.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 54, jul. a dez.,1948.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. especial, jan. a dez.,1949.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 57, mar.; abril,1950.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 58, maio; jun.,1950.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 59, ago.; set.,1950.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 60, mar.; abril; maio,1951.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 61, ago.; set.,1951.

ECOS JUVENIS. Campo Grande, Mato Grosso, n. 62, out.; nov.,1951.

PENTEADO, Y. **Auxiliadora - setenta anos**. Campo Grande: Gráfica Ruy Barbosa. 1996.

TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO SALESIANA NO SUL DO ANTIGO MATO GROSSO (1889-1977)

Roselaine Alves Olmo e Heloise Vargas de Andrade

Resumo: Este capítulo tem como objetivo identificar, na historiografia da educação, pesquisas que tiveram como objeto de estudo as instituições escolares vinculadas à Congregação Salesiana no sul do antigo Mato Grosso. O período selecionado para essa investigação se inicia no ano de 1889, com a chegada dos salesianos ao sul do estado, e finaliza no ano de 1977, com a criação do estado de Mato Grosso do Sul. Esse exercício possibilita identificar quais aspectos da educação salesiana já foram investigados, quais os resultados obtidos por essas pesquisas e os aspectos ainda não explorados a respeito da constituição do campo educacional sul-mato-grossense. Apesar de uma quantidade significativa de produções acadêmicas voltadas para essa investigação, ainda há muitas lacunas não preenchidas a respeito da educação salesiana devido ao grande investimento dos salesianos em instituições escolares no sul do antigo estado. A crescente produção de artigos veiculados em periódicos e capítulos de livros sobre o assunto apontam para um interesse compartilhado entre os diversos programas de pós-graduação do estado: UFMS, UCDB, UEMS, UFGD.

Palavras-chave: educação salesiana; história da educação; salesianos.

Introdução

A educação salesiana é parte da constituição do campo educacional no sul do antigo Mato Grosso. A congregação católica chegou a esse estado em 1894, a fim de empreender trabalho missionário civilizatório com o grande contingente de indígenas da região e prestar serviços à Diocese de Cuiabá. (FRANCISCO, 2010).

No ano de 1889, os salesianos ampliaram o trabalho missionário para o sul do antigo Mato Grosso. Inicialmente instalaram-se na cidade de Corumbá e, com os vultos de modernização que foram trazidos pela Ferrovia Noroeste do Brasil, instalaram-se também na cidade de Campo Grande. No Sul, a congregação encontrou terreno fértil para a instalação de instituições educativas, devido à insipiência de estabelecimentos de ensino público e ao apoio dos grupos das elites agrárias.

Durante a primeira metade do século XX, os Salesianos de Dom Bosco (SDB) e as Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) – ala feminina da congregação – se expandiram e consolidaram sua presença no campo educacional. Atuaram no ensino primário, no ensino secundário, na escola normal – com a formação de professores –, no ensino técnico e profissionalizante, em projetos socioeducacionais, e também no ensino superior.

Dada a extensão da obra salesiana no sul do antigo Mato Grosso e sua importância para a constituição do campo educacional sul-mato-grossense, alguns questionamentos suscitam o capítulo que aqui apresentamos: a) Quais empreendimentos salesianos no campo educacional foram tomados como objeto de investigação pela historiografia da educação? b) Tais pesquisas contemplam de igual maneira os projetos geridos pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) e os Salesianos de Dom Bosco (SDB)? c) Quais fontes de pesquisa são mobilizadas pelas pesquisas já realizadas? d) Quais os referenciais teóricos utilizados para essas leituras?

Com a finalidade de responder tais questionamentos, utilizamos uma seção do relatório de pesquisa¹⁶ em desenvolvimento desde o ano de 2019, que se intitula “A ação salesiana no campo escolar: uma Revisão Sistemática na historiografia da educação”. Embora tenhamos como escopo da revisão a compreensão do trânsito da congregação em território nacional, aqui o enfoque é dado para a imersão no campo científico sul-mato-grossense.

Para isso, organizamos o presente capítulo em dois tópicos. No primeiro, trazemos algumas considerações iniciais a respeito da Congregação Salesiana no sul do antigo Mato Grosso; e, no segundo, trazemos para discussão os dados a respeito do campo científico e alguns apontamentos que ajudam a compreendê-lo.

Trajetória da Congregação Salesiana no sul do antigo Mato Grosso

O presente tópico tem como objetivo apresentar um breve panorama do trabalho salesiano no sul do antigo Mato Grosso. O período delimitado pela pesquisa inicia-se no ano de 1899, quando a congregação chegou ao sul do estado e incursionou pela primeira obra educativa na cidade de Corumbá, o Colégio Salesiano Santa Teresa; e 1977 diz respeito ao ano em que o sul do estado foi emancipado para a criação do estado de Mato Grosso do Sul. Compreendemos que, embora a Congregação Salesiana continuasse atuando no campo educacional, a partir de 1977 as relações estabelecidas entre o campo político e educacional sofreram impactos significativos, que carecem de outras análises, aprofundamentos e estudos.

¹⁶ Projeto guarda-chuva do GEPASE/UFMS/CNPq, intitulado: "Revisão sistemática: Pierre Bourdieu nos campos da sociologia da educação e da história da educação". (PRO-PP/UFMS).

Quanto ao período estudado, observa-se que, por ser demasiadamente longo, constitui-se como um campo fértil de estudos para investigação de questões relacionadas à educação confessional e a relação estabelecida entre Estado, Igreja e sociedade, bem como a questões relacionadas à política educacional, cultura escolar, educação profissional, educação feminina, formação de professores, educação superior, entre outros.

No quadro a seguir, organizamos o período investigado e os investimentos realizados no interior do campo escolar a partir do movimento dos salesianos no interior do campo educacional.

Quadro 1 – Atividades da Congregação Salesiana no campo escolar

	INÍCIO	OBRA/LOCAL	ATIVIDADE
1899 – 1942 Implantação e organização	1899	Colégio Salesiano Santa Teresa /Corumbá	Ensino primário, secundário e comercial
	1904	Ginásio Imaculada Conceição / Corumbá	Ensino primário, secundário, curso normal, secretariado
	1908	Colégio Maria Auxiliadora / Ladário	-
	1926	Colégio e Escola Normal N. Senhora Auxiliadora / Campo Grande	Ensino primário, secundário, curso normal, secretariado
	1930	Colégio Dom Bosco / Campo Grande	Ensino primário e secundário
1942 – 1961 Consolidação e Expansão	1944	Instituto Pedagógico S. Vicente / Campo Grande	Ensino primário
	1956	Instituto Dom Bosco / Indápolis, Dourados	Ensino primário e agrícola
	1959	Ginásio Bom Jesus / Três Lagoas	Ensino primário e secundário
	1961	Cidade Dom Bosco / Corumbá	Obras sociais, Ensino fundamental e profissionalizante
	1961	Ginásio Industrial Domingos Sávio / Corumbá	Ensino secundário e profissionalizante
1961 – 1977 Adaptação	1976	Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT) / Campo Grande	Ensino Superior

Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa; Brasil, 1960; Lopes, 2006.

Organização: Elaborado pelas autoras.

Com base no movimento dos educadores salesianos no campo educacional, identificamos três períodos dessa trajetória. Para isso, realizamos uma análise das estratégias institucionais dos salesianos para agir no campo educacional, por meio de uma leitura interpretativa realizada à luz da teoria bourdieusiana, na qual mobilizamos as noções de campos e estratégias.

Nessa perspectiva, os campos sociais são formados por agentes ou instituições que compartilham entre si um mesmo interesse, objetivo e intenção. Portanto, funcionam de acordo com uma lógica interna própria e são dotados de uma autonomia relativa. Essa lógica interna, que rege a ordem e as regras do campo, orienta e uniformiza as condutas dos agentes. (BOURDIEU, 2004). Esses campos são essencialmente espaços de embates, lutas e disputas, que colocam em jogo a posição ocupada pelos agentes e instituições em seu interior. Uma posição dominante implica o domínio e o estabelecimento das normas e regras que regem o campo.

Tendo em vista o alcance ou a manutenção de uma posição social dominante, os diferentes grupos e agentes utilizam-se de estratégias, conscientes ou inconscientes para “[...] criar e perpetuar sua unidade, sua existência enquanto grupo, o que é quase sempre, [...] a condição da perpetuação da sua posição no espaço social” (BOURDIEU, 2004, p. 94).”

A partir das estratégias adotadas pela congregação salesiana no sul do antigo Mato Grosso, elencamos os períodos: a) Implantação e Organização; b) Consolidação e Expansão; c) Adaptação. Cada um desses períodos pode suscitar aos pesquisadores diferentes problematizações e investigações sociológicas e históricas.

O período de **Implantação e Organização (1899 – 1942)** corresponde ao primeiro contato dos salesianos com a sociedade sul-ma-

to-grossense. Nesse momento, foram identificadas as principais necessidades da sociedade e empreendidas estratégias para a construção de uma rede de relações socialmente úteis com agentes de diversos campos sociais. Os primeiros estabelecimentos de ensino foram implantados em Corumbá e Campo Grande.

Ao término desse período, os salesianos tinham em funcionamento 4 cursos de ensino secundário no estado e, por isso, as instituições eram consideradas como lócus de formação das elites condutoras da sociedade sul-mato-grossense. Tem-se início, então, o período de **Consolidação e Expansão (1942-1961)**, fase marcada pela expansão da rede de escolas da congregação, principalmente para o sudoeste de São Paulo, onde foram instalados 4 novos cursos de ensino secundário. Nesse período, no sul do antigo Mato Grosso, outras iniciativas foram implantadas e, nessa ocasião, privilegiaram instituições e atividades com maior aproximação da proposta original de Dom Bosco: a instrução para jovens e crianças carentes e órfãos, ou seja, uma educação menos elitizada e voltada para a assistência social e profissionalização destes.

Ainda nesse período, identificamos no campo educacional uma maior movimentação do poder público na criação de instituições escolares. Somado a isso, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que implicou a redução no quantitativo de disciplinas científicas e um carácter tecnicista ao ensino. (SOUZA, 2008).

Com o aumento da concorrência no campo escolar e novas prerrogativas para a educação nacional, os salesianos passaram por um período que chamamos de **Adaptação (1961-1977)**. Nesse período, ocorreu o convênio das instituições corumbaenses com o poder estadual e a utilização de uma estratégia para minimizar a perda de espaço frente à concorrência no interior do campo educacional. Os educadores salesianos realizaram um grande investimento em um subcampo pouco desenvolvido no sul do antigo Mato Grosso, o subcampo da educação superior.

História da educação e Congregação salesiana: uma análise do campo científico sul-Mato-Grossense

Neste tópico o objetivo é compartilhar os resultados parciais identificados a partir da realização da revisão bibliográfica a respeito da atuação salesiana no campo educacional. Os resultados trazidos aqui são analisados tendo como referência a teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Aqui nos interessa mapear os movimentos dos pesquisadores que se propuseram a investigar os educadores e as instituições salesianas no interior do campo científico.

A Revisão Sistemática compreende uma técnica de investigação da produção acadêmica, comumente utilizada na área das Ciências Biológicas e Exatas, e tem ganhado espaço no interior das Ciências Humanas por ter como base um protocolo de ações criterioso, minucioso e exaustivo.

O objetivo principal da Revisão Sistemática é “[...] identificar estudos primários e secundários relacionados a um determinado tópico de pesquisa. Ela permite a avaliação e interpretação de todas as pesquisas relevantes sobre um determinado assunto ou tópico de interesse”. (KITCHENHAM, 2004, p. 1, tradução nossa).¹⁷

Na etapa de planejamento, a elaboração do protocolo de pesquisa é um dos diferenciais da técnica. O protocolo consiste em um documento que tende a organizar, orientar e sistematizar as demais etapas da revisão, a partir da “[...] delimitação da questão a ser pesquisada, a escolha de bases de dados, as palavras-chave para a busca, seleção dos artigos, os

¹⁷ “A systematic literature review is a means of identifying, evaluating and interpreting all available research relevant to a particular research question, or topic area, or phenomenon of interest. Individual studies contributing to a systematic review are called primary studies; a systematic review is a form a secondary study”. (KITCHENHAM, 2004, p. 1).

critérios de inclusão e exclusão, extração dos dados dos artigos selecionados, síntese e conclusão dos dados”. (KOOLER; COUTO; HOHEN-DORFF, 2014, p. 56). O resultado da pesquisa pode ser compreendido e lido apenas se tivermos como base o protocolo que o orientou. Por isso, algumas informações importantes sobre o desenvolvimento da investigação estão relacionadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas da Revisão Sistemática

ETAPA 1: Planejamento (elaboração do protocolo de pesquisa)	
Questão norteadora	Como a ação e expansão da Missão Salesiana no campo educacional tem sido analisada na produção científica da historiografia educacional nacional e local?
Bases de dados:	SciELO; BDTD; Capes; OasisBr; Google Acadêmico, e Repositórios Institucionais: UFMS, UEMS, UFGD, UCDB.
Palavras-chave utilizada na criação de strings¹⁸	“Missão Salesiana”, “Sistema Preventivo”, “Salesianos”, “Dom Bosco”, “Obra salesiana”, “Escolas Salesianas”, “Pedagogia Católica” e “História da Educação”.
Critérios de inclusão e exclusão	(I) - Pesquisas sobre atuação da Missão Salesiana no campo educacional vinculadas a uma perspectiva histórica, entre os anos de 1899 a 1977. (I) - Pesquisas que tenham como foco o Sistema Salesiano e/ou Método Preventivo de Dom Bosco; (I) - Pesquisas que tenham como objeto a história de instituições escolares salesianas de ensino fundamental; (E) - Pesquisas sobre instituições de outras ordens católicas; (E) - Pesquisas sobre a ação salesiana no campo da assistência social, da saúde, obras de caridade e catequese indígena;
ETAPA 2: Execução	
ETAPA 3: Sumarização	
<ul style="list-style-type: none"> ● Condução: Busca nas bases de dados estabelecidas com a utilização das <i>strings</i>. ● Seleção: Leitura dos resumos encontrados na base e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. ● Extração: Leitura integral dos produtos selecionados na fase anterior; refinamento da seleção; e localização de informações necessárias para responder às perguntas do protocolo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos dados e Organização de resultados; ● Escrita do relatório e socialização do conhecimento.

Organização: Elaborado pelas autoras.

Durante o processo da revisão sistemática, várias lacunas podem ser encontradas e, assim, outros problemas de pesquisas são elaborados. Ainda em 2021, a pesquisa encontra-se em fase de sumarização, com

¹⁸ *Strings* são filtros, ferramentas das bases de dados utilizadas para afastar pesquisas que estiverem fora do campo de interesse do pesquisador.

diferentes possibilidades de análise. Sobre o campo educacional sul-mato-grossense identificamos, então, um total de 21 (vinte e uma) produções: 2 teses, 5 dissertações e 13 artigos

No período de 1997 a 2021, os pesquisadores no campo da história da educação publicaram 21 pesquisas, entre elas: 2 teses, 5 dissertações e 13 artigos publicados em periódicos avaliados por pares. Vale ressaltar, no entanto, que não foi utilizado nenhum tipo de recorte temporal de publicação para a seleção das pesquisas, mas sim um critério de exaustividade das bases de pesquisas selecionadas. Se olharmos mais atentamente, embora 21 pesquisas possam ser consideradas um número expressivo, quando fazemos a média de produtos por ano, observamos que, ao longo desses 24 anos, o campo publicou **menos de 1 produto** científico sobre educação salesiana por ano.

Figura 1 – Gráfico com o número de publicações salesianas encontradas ano a ano



Organização: Elaborada pelas autoras.

A dissertação de Manfro (1997), “A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1889-1996”, é uma pesquisa pioneira sobre a educação salesiana. A investigação contou com um recorte temporal grande e

abordou questões relativas à cidade de Corumbá e os empreendimentos da “missão”. Portanto, não ficou restrita apenas ao Colégio Santa Teresa, mas expôs também a Cidade Dom Bosco, o Círculo Operário e o Ginásio Industrial Domingos Sávio.

Apesar da contribuição de Manfroi (1997), a análise do gráfico de produções demonstra que o campo investigativo levou cerca de 10 anos para notar as possibilidades de pesquisa que advinham do espaço ocupado pela congregação. No decorrer de 2006 a 2011, outras iniciativas isoladas começaram a aparecer esporadicamente, mostrando maior inquietação dos pesquisadores da história da educação.

A partir de 2012, a tendência investigativa ganhou força e, de 2012 a 2015, concentrou o maior número de pesquisas de todo o período analisado. Aparentemente é nesse momento que o campo científico parece se organizar em torno da temática.

Hayashi e Ferreira Junior (2010) auxiliam na compreensão desses aspectos a partir de uma análise do campo científico em um estudo que demonstra a importância dos grupos de estudos – uma estratégia de sobrevivência dos pesquisadores da história da educação dentro do campo.

O capital simbólico, mobilizado por Bourdieu (1983), também chamado de crédito científico dentro do campo, está diretamente relacionado à luta sobre o mercado científico. O acúmulo e a movimentação desse crédito científico se relacionam à noção de credibilidade do pesquisador, ou seja, à capacidade de praticar a ciência.

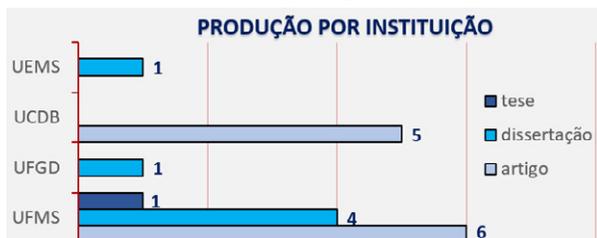
Ao operar em grupo, os pesquisadores encontram possibilidade de trazer visibilidade a determinada temática, técnica ou método. Um maior alcance de produção científica conseqüentemente produz o aumento da credibilidade científica. No atual estudo, esse

engajamento dos agentes do campo parece estar diretamente ligado ao aumento das pesquisas sobre a congregação salesiana no estado de Mato Grosso do Sul.

O Projeto de Pesquisa desenvolvido entre os anos de 2011 a 2015, intitulado “Ensino Secundário no sul de Mato Grosso (século XX)”¹⁹, teve como objetivo analisar o processo de conformação do ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX, de modo a revelar sua natureza histórica e as particularidades assumidas por esse processo nessa região do país.

Nesse momento, alguns pesquisadores no interior do projeto – interessados especificamente em investigar o ramo do ensino secundário no estado – deparam-se com a “força da tradição salesiana” e com inúmeras possibilidades investigativas. As produções elaboradas no bojo do projeto trouxeram visibilidade para a temática, não somente no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mas também nos demais programas de pós-graduação do estado. As ações fomentadas pelo projeto efervesceram o campo historiográfico com a proposição de pesquisas relacionadas às temáticas regionais, mesmo após seu término, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Gráfico sobre o levantamento de produções científicas por instituição



Organização: Elaborado pelas autoras.

¹⁹ Aprovado no Edital – Chamada pública MCTI/CNPQ/MEC/CAPES – AÇÃO TRANSVERSAL Nº 06/2011 – CASADINHO/PROCAD.

É necessário ressaltarmos que o gráfico da Figura 2 não relaciona a tese da pesquisadora Celeida Maria Costa de Souza e Silva (2009), intitulada “Práticas Pedagógicas e a Cultura escolar do Colégio Santa Tereza na Cidade de Corumbá (1972-1987)” e produzida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

No entanto, a autora, que é docente da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) desde 2007, após a publicação de sua tese, continuou produzindo artigos com desdobramentos de sua pesquisa inicial. A autora mobilizou a noção da cultura escolar para investigar o Colégio Santa Teresa, no período do convênio firmado entre os salesianos e o estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, no período que chamamos de Adaptação (1961-1977). Dentre os desdobramentos investigados, destacam-se as comemorações festivas salesianas, a organização pedagógica e administrativa e a práticas escolares do Colégio Santa Teresa.

A produção da pesquisadora contribui para que a atuação da ala masculina da congregação na cidade de Corumbá seja o tema com o maior número de publicações. Além do Colégio Santa Teresa, a Cidade Dom Bosco também é fruto de investigação de Arruda e Brito (2006); e Brito e Arruda (2007). As autoras, embora não tenham produzido teses e dissertações vinculadas à congregação salesiana, ao investigar outros aspectos do campo educacional sul-mato-grossense se depararam com a iniciativa e com as problematizações referentes aos parâmetros e diretrizes da educação salesiana entre o período de 1957 a 1973.

No Quadro 3, organizamos ainda o quantitativo de publicações por instituição. Nele, é possível observar que algumas instituições mobilizam uma maior quantidade de pesquisadores, mas também indica algumas possíveis lacunas.

Quadro 3 – Instituições escolares investigadas

Instituição	Teses/ Dissertações	Artigos
Colégio Santa Teresa - Corumbá	Manfroi (1997) Silva (2009)	Silva; Oliveira (2019) Silva (2012); (2013); (2014a); (2015a); (2015b)
Cidade Dom Bosco - Corumbá		Arruda; Brito (2006) Brito; Arruda (2007)
Colégio Imaculada Conceição - Corumbá	Moraes (2011)	Silva (2014b)
Colégio N. S. Auxiliadora – Campo Grande	Ortiz (2014) Guindo (2018)	-
Colégio Dom Bosco – Campo Grande	-	Urbietta; Assis (2021a)
Instituto Dom Bosco - Dourados	Santini (2012)	-
Outros	Oliveira (2014) Barbosa (2019)	Urbietta; Assis (2021b)
Total	8 pesquisas	12 artigos

Organização: Elaborado pelas autoras.

O quadro foi organizado a partir das instituições identificadas nas produções. Na linha onde se lê “Outros”, foram alocadas pesquisas que não abordam especificamente a história das instituições escolares, mas incursionam pela discussão por uma outra perspectiva.

A tese de Oliveira (2014), por exemplo, teve como objeto de estudo os cursos ginasiais implantados no sul do antigo Mato Grosso, sob a perspectiva investigativa da cultura escolar. Nesse sentido, a tese consegue aprofundar em questões relacionadas ao período em que a Congregação Salesiana também se encontrava em processo de “Implantação e Organização”. Dentre os estabelecimentos investigados, os salesianos são: o Colégio Salesiano de Santa Teresa, o Colégio Imaculada da Conceição, o Colégio Ginásio Municipal Dom Bosco e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora – o que contribui para a compreensão do papel desempenhado pela congregação na conformação do campo educacional no início do século XX.

Dentre as pesquisas interessadas especificamente no trabalho das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) e na educação feminina, foram

localizadas 3 dissertações. Moraes (2011) investigou o atendimento à criança pobre, abandonada e sem-família em Corumbá entre os anos de 1904 a 1927, portanto no período de implantação da congregação salesiana. Embora a problemática da pesquisa esteja centrada na instituição escolar, a delimitação de recorte temporal tem como marcos históricos as duas primeiras direções do Colégio Imaculada Conceição em Corumbá. A pesquisa contou com a análise de documentos escolares, crônicas e entrevistas semiestruturadas com agentes que estudaram na instituição.

A pesquisa de Moraes (2011) demonstra o envolvimento da congregação no atendimento dos grupos das elites agrárias e o acolhimento de crianças pobres para morar e trabalhar no colégio. A diferenciação entre as “meninas da casa” e “meninas acolhidas” é localizada também na pesquisa de Ortiz (2014), que teve como lócus de estudo o Colégio e Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora.

Ortiz (2014) investiga mais especificamente o curso normal e o analisa sob a perspectiva da Teoria da Prática, de Pierre Bourdieu. A pesquisa avançou na identificação e na caracterização dos grupos de elite e na discussão sobre a função social da educação católica feminina recebida pelas alunas da instituição entre os anos de 1946-1961, ou seja, período em que a educação salesiana já havia se consolidado no campo educacional com os 4 colégios iniciais e expandia o trabalho educativo para outros ramos do ensino e outras cidades.

Tendo como fonte de investigação documentos escolares e obras memorialísticas, Ortiz (2014) também avançou na discussão iniciada por Moraes (2011) sobre a situação de violência simbólica vivenciada pelas moças pobres no interior do colégio em um projeto chamado de “Escola Doméstica”.

A formação de professores no CNSA também é discutida por Guindo (2018), que investigou mais especificamente questões referentes

à metodologia no ensino de matemática do curso normal da instituição. A dissertação de Guindo (2018) foi produzida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. A análise é incursionada pela História Cultural. Para análise dos documentos escolares e entrevistas realizadas, a autora mobiliza conceitos como estratégias e táticas de Certeau, além de referenciais da cultura escolar como Dominique Julia; além de André Chervel para aprofundar especificamente na questão da disciplina de Matemática.

A única produção vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados contribuiu com uma investigação relevante para a compreensão do processo de expansão da congregação para além da investigação das instituições situadas no núcleo Corumbá - Campo Grande. A dissertação de Santini (2012) investigou o Instituto Dom Bosco no distrito de Indápolis (Dourados), Colégio de Iniciação Agrícola Dom Bosco. A escola era voltada a atender filhos de colonos residentes na Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND).

Sob orientação do Professor Doutor Ademilson Batista Paes, da UEMS *campus* de Paranaíba, o Grupo de Estudos e Pesquisas da História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB) avança na compreensão do trabalho da Congregação. O grupo avança na investigação sobre a implantação de instituições escolares na cidade de Três Lagoas, com o Patronato/Ginásio Bom Jesus. Os aportes teóricos metodológicos do grupo também se vinculam à História Cultural.

Barbosa (2013) foi o responsável pelas primeiras aproximações dessa instituição. Por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a pesquisa não está inserida na revisão sistemática, mas consideramos aqui se tratar de uma pesquisa essencial, que aponta possibilidade de aprofundamento. Embora a instituição investigada tenha funcionado de 1957 a 1974, é possível acompanhar a trajetória dos salesianos na cidade de Três Lagoas, desde o ano de 1924.

O GEPHEB ainda contribui com o campo com a dissertação de Barbosa (2019), que teve como objetivo construir um mapeamento das fontes históricas para pesquisadores interessados na investigação de instituições salesianas, além de apontar possibilidades investigativas, principalmente para os pesquisadores interessados nos períodos de Expansão e Adaptação da congregação salesiana, entre as décadas de 1950 e 1980.

Para finalizar as análises, foram contempladas na revisão sistemática durante o processo de execução do protocolo. Embora suas produções se constituam em artigos, elas trazem uma evidência importante para a identificação das tendências investigativas.

As pesquisadoras concentram suas análises nas práticas escolares do Ginásio Dom Bosco e na análise dos impressos escolares da instituição entre os anos de 1930 a 1946, a partir de uma leitura bourdieusiana e interlocutores como Roger Chartier.

Os artigos demonstram que, apesar do término do projeto “Ensino Secundário no sul de Mato Grosso (século XX)”, a questão da congregação salesiana continua em processo de investigação. Junto a isso, somam-se as publicações em anais de Congresso e capítulos de livros, que seguem em uma crescente, trazendo para discussões objetos de estudos que foram elaborados a partir da leitura e da identificação de lacunas das produções aqui mencionadas. Acredita-se, portanto, que na próxima atualização, o presente levantamento deverá contar com o aumento de produções do campo, com a possibilidade de ultrapassar o pico de produções identificada no ano de 2014.

Considerações Finais

Produções científicas tais como levantamentos, mapeamentos e revisões sistemática trazem para o campo o diagnóstico da produção científica a partir de questões e interesses específicos de quem os reali-

zou e necessitam de atualização. Esta, por certo, não é a primeira produção do tipo realizada a respeito da congregação salesiana.

Durante a realização deste diagnóstico dos últimos 24 anos, foi possível identificar um crescimento substancial de produções, com ênfase na tendência historiográfica da História Cultural. A partir disso, novas temáticas e fontes são trazidas para a compreensão do singular, complementando a análise das estruturas e tendências socioeconômicas que elucidam o fenômeno educativo de uma sociedade historicamente determinada.

Nesse sentido, nem mesmo a ação salesiana no campo educacional pode ser tomada como uma unidade de pesquisa, uma vez que a própria congregação passou por diferentes períodos. O fato é que, ao identificar a lógica do jogo travado no campo educacional, a congregação conseguiu manter-se ativa no campo durante todo o século XX.

Ao considerar o número de instituições implantadas e o longo período de seu funcionamento, será possível observar que os pesquisadores da história da educação ainda estão longe de esgotarem as possibilidades de pesquisa sobre a congregação. Observamos que instituições menores, como o Colégio Maria Auxiliadora de Ladário e o Instituto Pedagógico São Vicente de Campo Grande não foram ainda tomados como objetos de investigação. O Instituto Dom Bosco em Indápolis e o Ginásio Bom Jesus de Três Lagoas, embora investigados, ainda possuem nuances que carecem de aprofundamento e principalmente de divulgação científica.

Embora uma grande parte das pesquisas vinculem-se institucionalmente à Universidade Católica Dom Bosco e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o movimento do campo científico parece apontar um interesse compartilhado entre as instituições. Muitas dessas pesquisas se iniciam nos grupos de estudos e contam com a participação de estudantes de iniciação científica, mestrado, doutorado e pesquisadores do quadro efetivo das universidades.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, O. O.; BRITO, S. H. A. A educação salesiana na escola Dom Bosco de Corumbá/MT (1956/1970). **Revista Histerdbr Online**, Campinas, n. 22, p. 164-179, jun. 2006.

BARBOSA, R. R. **Educação Católica e Congregação salesiana em Mato Grosso do Sul**: um estudo sobre o patronato Bom Jesus de Três Lagoas. 2013. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo, Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRITO, S. H. A.; ARRUDA, O. O. A proposta da escola oratório salesiana: o caso da cidade Dom Bosco (Corumbá, Mato Grosso, 1957-1973). **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 115-134, jun. 2007.

FRANCISCO, A. J. **Educação e modernidade: os salesianos em Mato Grosso (1894-1919)**. Cuiabá: EdUFMT- Entrelinhas, 2010.

GUINDO, L. C. **Elementos da História do ensino de Matemática no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora entre 1930 a 1970 no sul do Mato Grosso uno**. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2018.

HAYASHI, C. R. M.; JUNIOR, A. F. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 15, p. 167-184, nov. 2010.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele University Technical Report. Australia, 2004.

KOLLER, S.H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produções científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LOPES, I. G. **Asilo Santa Rita, Educação Feminina Católica (1890-1930)**. Cuiabá: Cuiabá-MT, Central de Texto: EdUFMT, 2006, Coleção Coletânea Educação e Memória, v.1, 2006. v. 1.000. 163p.

MANFROI, J. **A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1889-1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) 1997. 212f. – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1997.

MORAES, T. P. **O atendimento à criança pobre, abandonada e sem-família e Corumbá (MT): 1904-1927**. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

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

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

SANTINI, P. G. **Contando Histórias: a Escola Estadual Dom Bosco por meio de seu acervo fotográfico (década de 1950-2000)**. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2012.

SILVA, C. M. C. S. **História das práticas pedagógicas e cultura escolar do Colégio Salesiano de Santa Teresa, Corumbá-MS (1972-1987)**. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

SILVA, C. M. C. S. **Colégio Salesiano de Santa Teresa em Corumbá: O convenio celebrado entre os salesianos e o estado de Mato Grosso (1972-1987)**. **Anpuh: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo, p. 1-18, jul. 2011.

SILVA, C. M. C. S. **Organização pedagógica, administrativa e pratica escolares em uma instituição salesiana de Mato Grosso do Sul (1972-1987)**. **Fronteira & Debates**, Macapá, v. 1, n. 2, p. 91-115, dez. 2014a.

SILVA, S. S. O. Educação secundária confessional no sul de Mato Grosso: Ginásio Imaculada Conceição. **Poësis pedagógica**, v.12, n. 2, p.61-79, 2014b.

SILVA, C. M. C. S. Colégio Salesiano de Santa Teresa em Corumbá- MS e as obras educacionais e Assistenciais adjuntas (1899-1972). **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 7, n. 12. 2015.

SILVA, C. M. C. S. História da educação salesiana em Corumbá, MS: o convênio celebrado entre os salesianos, o estado de Mato Grosso e o estado de Mato Grosso do Sul (1972-1987). **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 40, p. 305-322, dez. 2015.

SILVA, C. M. C. S.; OLIVEIRA, O. V. Educação Salesiana, currículo e formação de governantes: reconhecendo conflitos por meio da imprensa. **Quaestio**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 439-458, ago. 2019.

SILVA, C. M. C. S. A cultura escolar no Colégio Salesiano de Santa Teresa em Corumbá/MS: um olhar por meio das festas (1972-1987). **Albuquerque**: Revista de História, Campo Grande, v. 4, n. 7, p. 159-183, jun. 2012.

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

URBIETA, J. L.; ASSIS, J. H. do V. P. Ensino secundário no Sul do antigo Mato Grosso (1930-1946): a expansão educacional salesiana. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 209-230, 2021a. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p209-230.

URBIETA, J.L; ASSIS, J. H. do V. P. Práticas escolares no Ginásio Dom Bosco (1937-1945): em estudo o periódico escolar o ginásio. **Educação (UFMS)**, [S.L.], Universidade Federal de Santa Maria. v. 46, n. 1, p. 1-28, 31 jul. 2021b.

EIXO 2

PESQUISA CIENTÍFICA COM FONTES MEMORIALÍSTICAS, BIOGRÁFICAS E AUTOBIOGRÁFICAS

REMINISCÊNCIAS DO TEMPO DE ESCOLA: TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA E A MEMÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO

Cintia Medeiros Robles Aguiar

Resumo: Objetiva-se conhecer a memória do Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados, analisando a vivência do estudante secundarista Doratildo Pereira de Oliveira, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Para isso, as vivências e memórias foram obtidas e registradas mediante documentos e entrevistas e organizadas pela técnica de análise de conteúdo. O texto foi organizado em três tópicos, além de introdução e considerações, buscando tecer uma trajetória individual com a memória da instituição. Conclui-se que publicizar episódios de uma trajetória biográfica é assumir um papel essencial no combate à hegemonia das percepções de tempo presente e demarca uma posição de resistência às concepções revisionistas e negacionistas da história, trazendo ao público memórias e histórias de estudantes secundaristas não mais tratados como meros informantes ou coadjuvantes de “grandes histórias” vazias de vida.

Palavras-chave: memória; trajetória; secundaristas; Doratildo Pereira de Oliveira; Osvaldo Cruz de Dourados.

Introdução

Este capítulo resulta de uma dissertação de mestrado que trata das representações simbólicas das práticas de estudantes secundaristas do Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados, na década de 1960.

Objetiva-se conhecer a memória do Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados, analisando a vivência do estudante secundarista Doratildo Pereira de Oliveira, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, por se compreender que a narrativa do agente (gravada e transcrita) aponta para a necessidade da valorização das trajetórias e experiências de estudantes secundaristas.

Propõe-se, então, compor um capítulo que contemple uma trajetória individual, algo que, segundo Miguel Ângelo Montagner (2007, p. 241), requer explicitar o que é “[...] extremamente único e pessoal dentro um aparato mais vasto de representações da memória, internalizadas a partir da sociedade” e relacionadas com a memória de uma instituição de ensino.

Nessa direção, busca-se evidenciar alguns dos conceitos que incursionam este texto, a saber: memória coletiva²⁰, de Maurice Halbwachs (1990); relato oral²¹, enquanto técnica de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988); memória coletiva subterrânea²², de Michel Pollak (1989) e memória de velhos²³, de Ecléa Bosi (1983).

²⁰ Segundo Halbwachs (1990) é o fenômeno de recordação e localização das lembranças que não pode ser efetivamente analisado se não forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstituição da memória, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas, ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social.

²¹ “[...] para registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desaparecia se não fosse anotado; [...] captar o não explícito, quem sabe mesmo o indizível. [...] no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo” (QUEIROZ, 1988, p. 15).

²² “[...] que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional” (POLLACK, 1989, p. 4).

²³ “[...] uma memória pessoal que [...] é também uma memória social, familiar e grupal.”. (BOSI, 1983, p. 1). O termo se torna relevante devido à idade do entrevistado no ano de 2018 (79 anos), respeitando assim, seus esquecimentos e silêncios e reconhecendo que sua realidade social é o que articula sua memória e velhice.

Partindo do pressuposto de que “[...] o conhecimento do vivido não significa necessariamente a compreensão do real, dos determinantes fundamentais do universo social.” (MONTAGNER, 2007, p. 250), o que se corrobora é a ideia de que:

A rigor, não existe, ainda que esta idéia seja extremamente atrativa e sedutora ao senso comum, uma seqüência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa. Nossas vidas não são um projeto sartriano e não possuem um sentido teleológico. Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevôo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa (MONTAGNER, 2007, p. 251-252).

Assim,

[...] os acontecimentos biográficos definem-se antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado (BOURDIEU, 2011, p. 81-82).

Portanto, o movimento que se pretende fazer é no sentido de distanciar-se da armadilha recorrente da ilusão biográfica²⁴, da qual seguidamente leitores e biógrafos participam em função do seu efeito de verdade, e aproximar-se da noção de **trajetória** bourdieusiana, que se compreende “[...] como uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente [...], em um espaço por ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” (BOURDIEU, 2011, p. 81, grifos do autor).

²⁴ “A narrativa, seja biográfica ou autobiográfica [...] propõe eventos que, apesar de não se desenrolarem todos, sempre, na sua estrita sucessão cronológica [...], tendem a, ou pretendem, organizar-se em seqüências ordenadas e de acordo com relações inteligíveis” (BOURDIEU, 2011, p. 75).

“A crítica bourdieusiana volta-se contra a possibilidade de os sociólogos aceitarem, por intermédio de uma noção do senso comum, uma teoria da narrativa, repousando numa lógica insidiosamente gerada pela criação artificial de sentidos.” (PASSEGGI, 2014, p. 226).

Por fim, este capítulo tem a intenção de provocar o leitor a estabelecer uma nova relação com as escritas biográficas e, nas palavras de Maria da Conceição Passeggi (2014, p. 232), “[...] avançar nas leituras de Pierre Bourdieu, trazendo a força do seu pensamento revolucionário e transformando a narração numa reflexividade crítica, sociologicamente fundamentada”.

As vivências e memórias foram registradas mediante documentos e entrevistas e organizadas pela técnica de Análise de Conteúdo, fundamentada em Laurence Bardin. O texto foi disposto em três tópicos, além da introdução e das considerações, buscando tecer uma trajetória individual com a memória da instituição.

Estudantes secundaristas no sul de Mato Grosso (indiviso) na década de 1960

Os episódios biográficos do agente perpassam por campos distintos, portanto optou-se por dar visibilidade para o estudantil, examinando seu estado, pois foi nele e contra ele que o agente se fez quando se instituiu.

Doratildo estudou no Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados²⁵, na década de 1960, na condição de estudante secundarista, ou

²⁵ Instituição de caráter privado, localizada em região central, prestigiada e em expansão em Dourados, município ao sul do então estado de Mato Grosso (indiviso). Cabe destacar que a instituição de ensino sofreu alterações de nomenclatura no decorrer do recorte temporal citado neste texto devido à sua ampliação, como consta em seu regimento interno datado de 1970: de 1954 a 1966 a instituição era denominada “Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados”, de 1967 a 1968 passou a se chamar “Colégio Osvaldo Cruz de Dourados” e de 1968 a 1971 se tornou o “Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados” (ministrando o ensino primário, ensino secundário 1º ciclo: ginásial e 2º ciclo: científico e clássico, e ainda os cursos de contabilidade e normal). Assim, optou-se por utilizar sua última nomenclatura.

seja, aluno do ensino secundário ginásial²⁶. Seu protagonismo surgiu da iniciativa de criar o Grêmio Estudantil Coelho Neto e o Jornal Estudantil “O ABC” na referida instituição, em 1961, que funcionaram por cerca de um ano.

Em 1968, ambos ressurgiram com uma nova nomenclatura: Grêmio Estudantil Osvaldo Cruz e Jornal Estudantil “ABC Literário”, respectivamente, e Doratildo ocupava as funções de diretor e editor do jornal, como se pode observar nos seguintes trechos de sua narrativa:

[...] olha, eu quando vim de Campo Grande para cá em 59, foi quando eu fundei esse Jornal, fundei como ABC, e depois é que eu mudei para ABC Literário, isso já foi algum tempo depois [...] eu que fundei os dois, a iniciativa foi minha, eu cheguei, fundei o grêmio e já senti a necessidade de ter o Jornal [...] eu sempre gostei de Jornal, lá em Campo Grande, antes de vir para cá, eu participava naquele Jornal do Colégio Estadual de Campo Grande, eu sempre fui muito ativo. Quando eu cheguei aqui não tinha e de cara já fundei um [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 2, 11 e 12).

[...] praticamente era eu que fazia o Jornal, eu que escolhia os assuntos, o que devia ser publicado, o que não devia, tem toda uma manobra aí que eu procedia, né? [...] era uma questão pessoal mesmo, eu é que determinava se devia ou não publicar, eu não tinha consultor, não tinha nada, eu que decidia, se era bom, publicava, se não era, deixava pra lá (OLIVEIRA, 2018, p. 3 e p. 12).

Na fala do entrevistado não foram feitas correções ou intervenções. E, apesar de ele afirmar que o jornal foi fundado em 1959 – assim

²⁶ De acordo com Assis (2015, p. 15), é “[...] a etapa que dá continuidade à escolarização formal após o término do ensino primário e que antecede e prepara o estudante para o ingresso no ensino superior.”

como cita que a mudança de nomenclatura ocorreu “algum tempo depois” e o intervalo entre a última edição como “O ABC” e a primeira como “ABC Literário” tenha sido de seis anos – o texto se refere ao ano de 1961, por ser o ano da primeira edição impressa do jornal.

Pela trajetória do secundarista nos aproximamos, grosso modo, da cultura da instituição, o que se compreende como uma rede de significados compartilhados pelos agentes que participam do cotidiano escolar, como se pode observar em trechos do jornal “ABC Literário” e nos relatos do agente: “[...] não me preocupava com o problema educacional, eu não entrava nessa questão, apenas eu ia relatando uma coisa ou outra, aquelas brincadeiras de estudantes, né?, e assim surgiu esse jornal aí [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

As atividades culturais que movimentavam a classe estudantil ganharam destaque no Jornal e nas memórias do agente; os piqueniques do colégio, que geraram diversas matérias, foi um de seus relatos em tom de saudosismo.

Em “Pic-Nic do Ginásio Osvaldo Cruz” podemos observar um dos eventos organizados pelo Grêmio Estudantil:

Realizou-se no dia 21 do mês passado (sexta feira) um pic-nic promovido pelo Grêmio Estudantil Coelho Neto, no qual tomaram parte diversos alunos, tanto do curso diurno como noturno do "G.O.C.". Esteve bastante animado. Foi realizado na fazenda do distinto Sr. Anulfo Fioravante, que, com máxima boa vontade cedeu-nos o local apropriado para tal tipo de divertimento. Dos participantes podemos citar: uma enfermeira, que com sua experiência pôde fazer um "remendo" no delicado pézinho do redator deste jornal, que tentou calçar uma lata aberta de sardinhas; uma cantora "paraguádia e mexicana" ao mesmo tempo (perdôe-nos países amigos) que soube perfeitamente alegrar, com sua vós maravilhosa,

a comitiva; um cantor inglês (desculpem-nos Inglaterra) que com suas "atrapalhadas" pronúncias, conseguiu arrancar "calorosas salvas de palmas" e uma arripiadorra gaita de bôca, executado tão bem até mesmo o caminhão que nos levava, parava para ouvi-la; e tantos outros animadores, personagens, que por falta de espaço deixamos de citar. Como veem, foi um pic-nic muito alegre e... instrutivo! Aproveitamos a oportunidade aqui para fazer um agradecimento especial ao proprietário da referida fazenda, pela muita bondade com que fomos acolhidos. O Grêmio Estudantil Coelho Neto fica sinceramente agradecido aos alunos do Ginásio Osvaldo Cruz e principalmente ao proprietário do caminhão que nos levou, Sr. Francisco P. da Silva pela boa vontade e espírito de colaboração de que fomos alvos (O ABC, 1961, p. 6).

A matéria se inicia e termina destacando e agradecendo os apoiadores do evento: o proprietário do local e do caminhão que levou os estudantes, referindo-se aos participantes com tom humorístico, explorando figuras de linguagem inspiradas em momentos engraçados do evento, que envolveu toda a comunidade escolar.

Na coluna de fofoca "Mexericos do Pic-Nic", podemos observar com mais detalhes esses acontecimentos:

O Anérsio e a Orientina nem quiseram tomar banho, ficaram conversando o tempo todo, gozado né? O professor Geraldo e o Durval estavam todos "Frajola" tomando banho de sol quando receberam um jato de água e areia ao mesmo tempo. O pior é que diziam que banho para eles só de chuveiro e... morninho... ai... ai... Mas... interessante mesmo foi o jêitinho da Djane quando alguém a empurrou para o fundo d'água. Gozado mesmo foi aquele do Hermé que vendo o Romero em apuros no fundo d'água resolveu salva-lo. Mas acontece que teve de

ser salvo também já estava babando... E vocês sabem que o professor Geraldo usa óculos porque é gogo? O Armando Cesar jogou uma lata de sardinha aberta na grama: então alguém avisou que poderia machucar alguém. "Não tem importância Deus tá vendo" disse êle. Logo depois encontrei o Armando em gritos com o pé erguido a um metro da terra. E que o pésinho dele tinha acertado em cheio a dita lata de sardinha. O Moisés então não deixou um minuto a professora que foi com nosco. Bancando Don Juan, hein... Depois de comer um sanduíche e duas duzia de bananas, duas maçãs, oito laranjas, meia lata de doce, meio kilo de bolachinhas e tomado duas garrafas de guaraná, o Leonel perguntou tristemente: será que não tem um armazem aqui perto? Mais o maestro "Gaitero" era o dinâmico Doratildo. Decerto o Juquinha anda apaixonada foi e voltou cantando cada música romântica... Tadinho...! O Acacio é um cantor excelente, canta só valsas, boleros, tangos, tais como "Abre a Porta ou a Janela". Na hora do almoço o Pedro espirrou meia hora sem parar... É porque estava perto do sapato do Doratildo (O ABC, 1961, p. 3).

É o puro entretenimento estudantil que suscita o interesse na leitura do jornal e sua audiência. Durante a entrevista, o egresso foi indagado sobre como ocorriam os piqueniques e sua resposta foi prontamente:

Opa! A gente simplesmente bolava aí, vamos visitar tal fazenda, vamos pra tal lugar, procurava o dono, pedia licença, a gente alugava um ônibus e ia todo mundo pra lá, realmente a vida estudantil, na época, com o grêmio, realmente funcionava, a gente jogava bola em Caarapó por exemplo, Itaporã, funcionava! E os alunos contribuíam né, no caso quando a gente ia fazer piquenique era eles que pagavam (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Na matéria "GOC em Caarapó", pode-se corroborar o relato da visita mencionada pelo secundarista:

Foi espetacular nossa excursão na vizinha cidade de Caarapó realizada dia 8 p.p., oportunidade em que realizamos duas partidas de Vôlei e duas de futebol alcançando quatro justas vitórias. Por falta de espaço deixamos para o próximo número a seção <<O ABC nos esportes>>, os principais lances dessas partidas; adiantamos apenas que as nossas vitórias foram as seguintes: vôlei-1º jogo 15x8. Segundo jogo: 15x7. No futebol tivemos na preliminar (2º quadro do GOC) 3x1. No titular (1º quadro do GOC) a esmagadora vitória de 6x3 além de um <<show de bola>> por Munir, Miro, Tico, Valdemar - (Bi) Cirino, Airos e Alfio. Por outro lado, o que muitos nos envaideceu foi a maneira cordial com que fomos recebidos pelos amáveis e cavalheiros caarapoenses. Demonstraram-nos o máximo em recepção. Fazemos um agradecimento à direção da Associação Esportiva da Caarapó pela atenção que nos dispensaram. Seus atletas merecem um forte e cordial abraço da Direção do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Demonstraram impecável educação esportiva. Ao povo de Caarapó, indistintamente, os nossos agradecimentos pela atenção e bondade com que nos receberam (O ABC, 1961, p. 3).

Por fim, nos “Filmes do mês”, idealizado e escrito pelo secundarista Joaquim Rafael Pessoa de Mello, o “Juquinha”, apresenta-se o retrato cotidiano da instituição.

Ah, o Juquinha era meu companheiro viu, puxa tenho saudade! Ele fazia os “Filmes do mês”, ele apenas inventava, por exemplo, se ocorria um fato com um aluno, ele inventava um nome de um filme e publicava, era para mexer mesmo, para movimentar, né? Filmes do mês, o Juquinha foi meu braço forte, tanto no grêmio quanto no jornal. (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Seguem trechos selecionados dos “Filmes do mês” para deleite:

<<PEQUENO POR FORA>>

Pelmeche – Colorido

com Mario Kumagal

para que servia tão pequena coisa?

Seria resultado da crise financeira?

De fato, ele era pequeno, ínfimo, mas por fora sómente, sua massa cinzenta era saltitante de matérias interessantes e sensatas.

<<UM AMERICANO TRANQUILO>>

MansoScopo – Maravilha

Neste filme a <<JUCA'S FILM>> apresenta uma nova atração: **Doratildo Pereira**

O Filme é uma demonstração de como se tolera bu-chas, como sorrir bronqueado, sair de apuros sem ofensas, etc. Doratildo nisto é mestre, a mansidão em pessoa.

<<AMOR ESQUECIDO>>

Com: C... J... e T... (final de: Amar e Nunca esquecer)

Enquanto Cezar e Toninho brigavam pela donzela, apareceu um ser de outro planeta esquisito pegando-se distraídos, deixando-os chupando o dedo e levando a <<Bela>>.

SECUNDÁRIOS

<<EL PECADOR>>

Adailton

<<A CALDEIRA DO DIABO>>

A caixinha do Professor Ruy

<<O GRANDE AUSENTE>>

Professor Ayrton

<<MEU DESEJO É MATAR (Aulas)

Carminha

<<SAI DA FRENTE>>

Asturio e sua Chimbica (O ABC, 1961, p. 2).

Produção Juca's Film

<<O BELO ADORMECIDO>>

JucaScope Sonolento

Com Glicério em Avent-Premiéer

(nota 0, por dormir em classe)

Encantando, não sei por quê, talvez por alguma <<zinha>>, êle dormia placidamente durante todo o tempo que não devia. Mas, bastava para se tirar êsse encanto, o som de estridente sinêta ou ainda, às vezes, um <<suave>> cascudo que infalivelmente o tirasse do mundo dos sonhos.

<<ÊXODO>>

SuperVisionado

(nota 5)

Um elencão (Alunos do Estudal Presidente Vargas)

Necessidade de confôrto, perigo de morte (sotêrrou), desesperançados, o velho <<Presidente>> (Vargas) a caírem muitas outras <<coisinhas>> mais, obrigaram àquele povo (estadual) a buscar abrigo em outras terras. Agora, naquela estranha terra, aguardam pacientemente a vinda de um <<Moisés>> que os guiará à terra prometida Virá? Não virá? Confiam

no Todo poderosos (governo) é a esperança é última que morre, portanto...

<<LABIRINTO DE CRETA OU BURACOS AMEAÇADORES>>

TrepidaScope Barrocolor

Filme jamais visto em outras terras, só há em Dourados. Buracos das mais variadas formas e profundidades que ameaçam os visitantes, buracos nunca desbravados, virgens, desconhecem totalmente os tratos, que formam pela cidade afora verdadeiros labirintos para os veículos.

<<O ENIGMA DO ASFALTO>>

MistériosScope Enganacolor

História do desaparecimento misterioso do nosso asfalto. Diko Trasso há muito tempo examina com sua lente, o local para ver se consegue encontrar vestígios de asfalto para começar sua busca, mas quá! Onde já se viu procurar diamante na sola do sapato? (O ABC, 1962, p. 3).

Trata-se de um texto em forma de sátira, que conta as peripécias de ser secundarista no colégio: os amores da adolescência, os professores ausentes e autoritários, os alunos que dormiam na sala, os que queriam matar aula etc.; e ainda faz menção às condições da sociedade, como o estado precário do Colégio Estadual e das ruas da cidade.

Não obstante, as edições do jornal estudantil datam de um período anterior e posterior ao golpe civil-militar de 1964, que ocasionou mudanças drásticas em todas as esferas do poder, bem como na educação do país. Com a impossibilidade de retomar toda a engrenagem do

processo de consagração do golpe, iniciou-se a mudança de nomenclatura do Jornal.

Ainda num período democrático, as edições de 1961 e 1962 denominavam “O ABC”, com textos mais críticos de estudantes engajados e envolvidos politicamente em diversos assuntos. Já em 1968, em um período ditatorial, o jornal estudantil passou a ser designado por “ABC Literário”, trazendo assuntos, como o próprio nome indica, “mais literários”, com apenas nuances daqueles secundaristas de cinco/seis anos atrás.

Durante as entrevistas, o egresso evitou falar desse momento em específico; disse apenas que foi um período em que ele precisou deixar a cidade. Quando indagado sobre essa lacuna de seis anos entre as publicações, ele a menciona como se tivesse sido um período de alguns meses:

[...] É... mas pouco tempo, questão de alguns meses, né?, quando eu fui embora daqui em 61, é lógico, eu passei para outro, e esse outro às vezes falhava, ele não publicava todos os... todo mês, mas não houve assim uma paralisação formal, uma coisa que... e quem ainda, mesmo não estando aqui, ainda quem orientava, quem fazia alguma coisa era eu que fazia, eu estava em Três Lagoas por exemplo, morei em Andradina, em Três Lagoas fundei um outro Jornal lá, estudantil também, só esse eu parei porque foi em 64 e na época da revolução, né?, o exército é que tomava conta, e eu me lembro que eu tinha um professor de..., não me lembro também do que, mas era um professor que ele era um capitão do exército, e ele me aconselhou a não continuar com aquele Jornal, e então saiu uma edição, não houve uma censura formal também, apenas ele me recomendou para eu parar, foi um conselho mesmo, na época eu tinha o que, meus 20 e poucos anos, é eu tinha uns 24, 25 anos, aí eu resolvi, porque na época também era muito lei-

tor daquele Jornal “O Pasquim” e “O Pasquim” era contrário ao exército, havia aquela... aquela censura, né?, mas eu tive textos publicados no “Pasquim”, e eu resolvi parar, para não criar problema para mim, né?, que estava sozinho lá em Três Lagoas, aí eu falei não, deixa dar um tempo aí, e parei. (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Dessa forma, não foram encontradas obras publicadas com o seu nome, apenas um livro escrito em conjunto com o professor José Pereira Lins, intitulado “O Poeta desconhecido”, e o agente informa que possui muito material publicado, mas com o seu pseudônimo “Miguel de Oliveira”, que foi criado no decorrer dessa lacuna.

[...] tem o “Rir faz bem”, esse é só meu, tem um outro que eu fiz com um poeta aí da academia, eu, ele e o Lins, fizemos um outro livro, além de ter publicado muito fora, né?, eu mandava para outros jornais, fora daqui, e eles abraçavam e publicavam tudo que eu escrevia, eu sempre assinei meu nome ou Miguel de Oliveira [...] meu pseudônimo é Miguel de Oliveira. (OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Observa-se que o escritor precisou criar um pseudônimo para expor suas ideias e que quase não teve material publicado com o seu nome próprio devido a esse período de muitos “não-ditos” que se refletiu, inclusive, nas suas escolhas de palavras e nas pausas entre um raciocínio e outro ao longo das entrevistas.

As mudanças na postura dos estudantes e no formato e conteúdo do jornal somadas à sua nada repentina extinção – o jornal cessou suas edições em novembro de 1968, no auge do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (AI-5), que suspendeu os direitos políticos da população e proibiu atividades ou manifestação de assuntos políticos – apontam que os estudantes locais foram afastados das reivindicações de caráter político.

Espera-se que essa reflexão possa contribuir para a história dos estudantes no país em âmbito local e para ampliar as possibilidades de interpretação sobre os impactos gerados pelo golpe civil-militar na sociedade brasileira.

Figura 1 – Retrato sociológico de Doratildo Pereira de Oliveira
Traços lítero-biográficos do acadêmico Doratildo Pereira de Oliveira, cadeira nº 1, patrono Celso Muller do Amaral, Madrinha Heleninha de Oliveira



Fonte: foto/reprodução Blog ADL

Doratildo Pereira de Oliveira, nasceu em Campo Grande, no dia 1º de janeiro de 1939, seu pai Hermenegildo Pereira de Oliveira, transmitiu-lhe desde cedo a herança recebida dos seus antepassados, a arte de construir, da mãe recebeu o coração e o exemplo dos bons costumes e a lhaneza do trato na palavra

empenhada, ela chamava-se Doroteia Bacelar de Oliveira e dividiu todo seu tempo entre as lidas domésticas e o cultivo do seu jardim. Ao todo, quatro filhos dentre os quais o nosso acadêmico foi o segundo. Chegada a idade da razão, enamorou-se da jovem Terezinha Franquini, oriunda de tradicional família de Andradina, no vizinho estado de São Paulo, deste feliz casório nasceram-lhe dois filhos, hoje todos maiores com profissões liberais definidas. Cássio é o mais velho, casado com Gisele e já lhe garantiu imortalidade com dois netos, Marcelo ainda faz projetos. Por influência do pai dedicou-se por algum tempo ao desenho arquitetônico, edificou por onde passou templos e altares, na sua cidade natal algumas casas com sua marca, em nossa cidade as linhas do colégio Osvaldo Cruz. Atualmente exerce a profissão de agrimensor e o traz sempre muito ocupado na região pela prestação desse serviço, este é o cidadão e o escritor? Não se separa o escritor de suas raízes, corpo e alma são inerentes, origem, meios e fim formam esse conjunto harmonioso que modela a literatura do beletrista Doratildo Pereira de Oliveira, sua literatura revela a precisão do traço de um arquiteto e a dimensão do espaço e tempo do desenhista, seu estilo nos faz lembrar as flores silvestres multicolores, que se aninham a beira do caminho ou se escondem a beira dos regatos, cujo perfume nos chega e as vezes não sabemos de onde vem. Não são muitos os seus livros, mas são inúmeras as suas crônicas dispersas na imprensa local estadual, usa um pseudônimo e a semelhança de Fernando Pessoa e heterônimos, algumas de suas crônicas foram reunidas no opúsculo "Um grito na multidão" na coletânea literária Stilus, fundou o jornal ABC Literário do grêmio escolar do colégio Osvaldo Cruz de Dourados que mereceu citação especial das ilustres professoras universitárias "Áurea Rita de Ávila Lima" e "Telma Valle de Loro", eu professor José Pereira Lins, atual presidente da Academia Sul-Mato-Grossense de letras, autor de

vários livros, afirmo com franqueza que em tudo quanto escrevo há a participação anônima ou efetiva de Doratildo Pereira de Oliveira.

José Pereira Lins (Blog ADL, 2002).

O início deste retrato sociológico se dá com as palavras proferidas pelo Professor José Pereira Lins em carta dedicada ao secundarista, aludindo à sua posse na cadeira de número um, na Academia Douradense de Letras (ADL), em Dourados/MS, pois se compreende que este capítulo não pode deixar de falar das disposições associadas à sua posição de origem, “[...] pois sabemos que, quando são relacionadas com os espaços sociais em que se tornam efectivas, contribuem para determinar as práticas” (BOURDIEU, 2005, p. 91).

Doratildo Pereira de Oliveira foi, sem dúvida, um dos grandes protagonistas entre os egressos do ensino secundário, com amplo reconhecimento na carreira acadêmico-literária. Embora sua formação realizada na década de 1960, no Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados, se encerre no nível ginasial, seu percurso, no campo intelectual, o leva a ocupar uma das cadeiras da ADL.

Esse deslocamento em direção ao campo intelectual, enquanto escritor e poeta, parece estar relacionado com sua origem social modesta, que, apesar de não lhe propiciar as disposições exigidas à época para o exercício da profissão, pesou na formação de suas disposições em relação ao mundo social.

Com efeito, tendo passado pela experiência custosa, em termos subjetivos, de inserção simultânea em dois universos culturais distintos (o familiar e o da elite escolar que lhe “abriu portas” para o campo intelectual), ele construiu resquícios do que Bourdieu (2005, p. 106-107) denomina *habitus* clivado, “[...] produto de forte dissonância entre uma elevada consagração escolar e uma baixa origem social, dominado pelas tensões e contradições”.

No interior do campo estudantil, no sul do antigo Mato Grosso (indiviso) na década de 1960, ele se definiu por uma via que iria construir sua trajetória: a de escritor. Da criação, edição e direção de um pequeno jornal estudantil local a escritor, poeta e acadêmico da ADL, seguiu implementando estratégias de ser lido, ouvido e interpretado, como se pode observar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Trajetória lítero-biográfica de Doratildo Pereira de Oliveira

CONTRIBUIÇÕES DO ESCRITOR, POETA, CRONISTA E CRÍTICO LITERÁRIO	
Jornal estudantil “O ABC” (Dourados/MT)	Criador, redator, editor e diretor
Jornal estudantil “O Estudante” (Três Lagoas/MT)	Criador, redator, editor e diretor
Jornal estudantil “ABC Literário” (Dourados/MT)*	Criador, redator, editor e diretor
Jornal tradicional “O Pasquim” (Rio de Janeiro/RJ)	Cronista
Livro “Lobivar Matos: o poeta desconhecido”	Coautor
Livro “Rir faz bem”	Autor
Jornal tradicional “A semana”	Proprietário e editor
Jornais tradicionais de circulação no estado	Cronista
Jornal tradicional “Correio do Estado”	Crítico literário

Organização: Elaborado pela autora.

Esse quadro representa muito pouco das contribuições do agente ao campo intelectual, mas registra a importância de sua obra. Após sua morte, ocorrida em 22 de abril de 2021, os depoimentos referindo-se aos poetas de sua geração eternizam sua permanência nesse paradigma.

Como consta no livro dos 25 anos da ADL, Doratildo era considerado “um mestre do humorismo galante, quer para a intimidade da alcova, quer para o lusco-fusco dos salões de baile”. O escritor era também agrimensur e seu trabalho no campo o inspirou em algumas composições.

Ele também se utilizou de um pseudônimo – Miguel de Oliveira – quando escreveu o livro “Rir faz bem” e destacou-se ainda como poeta, cronista e crítico literário.

Ao falar sobre Doratildo, a vice-presidente da ADL, Ivone Macieski disse que “foi com grande pasmo e com uma enorme tristeza que tomei conhecimento da notícia do seu falecimento; em seus anos dourados Doratildo foi um membro muito atuante dentro da ADL. Homem de boa paz, olhar tranquilo e fala mansa, humilde por natureza”, acrescentando ainda que “conhecê-lo foi um prazer, a todos tocou de forma diferente e única, quem o conheceu sabe o que está dizendo. Morremos no final de tudo quando cumprimos o que viemos fazer, e apesar de tudo somos imortais”, complementou.

Por sua vez, Marcos Coelho Cardoso, presidente da Academia Douradense de Letras acrescentou. “Lamentamos muito a partida para a eternidade do Confrade Doratildo de Oliveira, uma pessoa singular, um jornalista e crítico literário, cujo trabalho mereceu destaque em tese de dissertação de mestrado em Mato Grosso do Sul, escrevendo em cognome para falar as verdades que a vida apresenta”, apontou Marcos.

Para ele, a morte de Doratildo “deixará uma grande e singular lacuna na escrita douradense, mas suas belas letras permanecem no nosso acervo e no nosso coração. Nosso profundo pesar aos familiares e amigos”, finalizou (GAZETA MS, 2021, não paginado).

Morreu aos 82 anos, Doratildo de Oliveira, marco para a Academia Douradense de Letras (ADL). Também conhecido pelo pseudônimo Miguel de Oliveira, ele faleceu por complicações hospitalares nesta quinta-feira (22) em Dourados, a 229 km de Campo Grande.

Crítico literário, jornalista, contista, cronista e prosador, ele ocupou a cadeira de número 01 ADL e teve sua tese de dissertação de mestrado em Mato Grosso do Sul, escrevendo em cognome para falar sobre o que a vida apresenta.

"Um homem sagaz que soube utilizar-se da palavra para falar as verdades ainda no tempo em que a censura estava em alta no Brasil. Periodista no Jornal A Semana em Dourados foi um dos precursores do jornalismo", afirma Marcos Coelho Cardoso, Presidente da Academia Douradense de Letras.

Doratildo deixa a esposa, dois filhos e um grande marco para a história de Mato Grosso do Sul. Em nota, a ADL coloca seu pesar para toda a família.

"Lastimamos muito a partida para a eternidade do Confrade Doratildo de Oliveira, uma pessoa singular, um jornalista e crítico literário, cujo trabalho mereceu destaque em tese de dissertação de mestrado em Mato Grosso do Sul, escrevendo em cognome para falar as verdades que a vida apresenta, deixará uma grande e singular lacuna na escrita douradense, as suas belas letras permanecem no nosso acervo e no nosso coração. Nosso profundo pesar aos familiares e amigos (RICALDE, 2021, não paginado).

Para encerrar este retrato, seguem as palavras de Doratildo sobre si e, assim como foi iniciado, finalizado será, com uma epígrafe para todos os leitores que chegaram até aqui. Em meio a um tempo sombrio, no qual mais de 600 mil vidas foram interrompidas pela Covid-19, enquanto milhares de pessoas continuam negando a ciência e acreditando em "mitos", Doratildo faleceu aos 84 anos de causas naturais:

[...] é a vida, né? eu fiz muita coisa sim. Eu fui desenhista, e um dos maiores desenhistas aqui da cidade. Muitos prédios da cidade foi eu que desenhei, centenas de prédios que eu projetei e depois construí. Eu era muito estudante, eu realmente gostava de estudar, gostava de escrever e as pessoas gostavam do eu escrevia, e mandava o texto em um dia, no outro já estava publicado. Fui professor durante muitos anos também, eu sempre fui muito comprometido, era muito ativo [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 11).

Considerações Finais

O diálogo com Doratildo nos permite um olhar compreensivo das questões subjetivas e das disputas políticas em jogo quando se trata de relações temporais que envolvem experiências do passado, do presente e expectativas do futuro. Publicizar episódios de sua trajetória é assumir um papel essencial no combate à hegemonia das percepções de tempo presente e demarcar uma posição de resistência às concepções revisionistas e negacionistas da história, trazendo ao público memórias e histórias de estudantes secundaristas não mais tratados como meros informantes ou coadjuvantes de “grandes histórias” vazias de vida.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. H. V. P. Ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX: itinerários de pesquisa com fontes memorialísticas. In: ASSIS, J. H. V. P.; SILVA, A. F. (Org.). **Memórias do ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1983.

BOURDIEU, P. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2005.

BOURDIEU, P. A Ilusão biográfica. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. 11. ed., Campinas, SP: Papirus, 2011.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, nº17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

GAZETA MS. Morre Doratildo de Oliveira – Ocupante da cadeira nº01 da ADL. **Gazeta MS**, Campo Grande – MS, 2021. Disponível em: <<https://www.gazetams.com.br/noticia/17503/morre-doratildo-de-oliveira-ocupante-da-cadeira-n-01-da-adl>>. Acesso em: 23 set. 2022.

O ABC.–Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Coleção Osvaldo Cruz de Dourados. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. HD Externo. Dourados, MT, Ano 1, n. 2, mai. 1961.

O ABC.–Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. HD Externo. Dourados, MT, Ano 1, n. 4, jun. 1961.

O ABC.–Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. HD Externo. Dourados, MT, Ano 1, n. 6, set. 1961.

O ABC.–Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. HD Externo. Dourados, MT, Ano 1, n. 7, out. 1961.

O ABC.–Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. HD Externo. Dourados, MT, Ano 2, n. 8, mar. 1962.

O ABC.–Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. HD Externo. Dourados, MT, Ano 2, n. 9, abr. 1962.

O ABC.–Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. HD Externo. Dourados, MT, Ano 2, n. 10, mai. 1962.

OLIVEIRA, Doratildo Pereira de. **Entrevista I** [set. 2018]. Entrevistadora: Cintia Medeiros Robles Aguiar. Dourados, MS, 2018. 1 arquivo M4A (1h48m23s).

PASSEGGI, M. C. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIRÓZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. V. (Org.). **Experimentos com história de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REGIMENTO INTERNO DO CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS. 1970. Coleção Oswaldo Cruz de Dourados. **Centro de Documentação Regional FCH/UFGD**. Caixa 11, 2018.

RICALDE, D. Jornalista e crítico literário, Doratildo Pereira de Oliveira morre após complicações hospitalares em MS. **G1 Mato Grosso do Sul**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2021/04/23/jornalista-e-critico-literario-doratildo-de-oliveira-morre-apos-complicacoes-hospitalares-em-ms.ghtml>. Acesso em: 06 ago. 2021.

CAMPOS, ESTRATÉGIAS E CAPITAIS NOS APORTES DE PIERRE BOURDIEU: LEITURAS DA TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA DO PROFESSOR LUIZ ALEXANDRE DE OLIVEIRA

Stephanie Amaya

Resumo: O capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira e analisar os campos sociais, políticos e educacionais no desenvolvimento de estratégias e obtenção de capitais. Utiliza-se como fontes o livro autobiográfico “O mundo que eu vi” e entrevistas concedidas pelo biografado à pesquisadoras no estado de Mato Grosso do Sul. O referencial teórico é mobilizado na teoria de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. É notória a trajetória pessoal e escolar do professor, que esteve envolvido com a comunidade japonesa como “benfeitor” durante o período da Era Vargas (1930-1945), período em que atuou como professor e diretor da Escola de Japoneses, sendo proponente da troca do nome da instituição como forma de protegê-la de duras restrições governamentais do período, utilizando-se de seus capitais sociais e políticas para intervir politicamente na instituição.

Palavras-chave: Luiz Alexandre de Oliveira; escola de japoneses; fontes memorialísticas; trajetória biográfica.

Introdução

Esse capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira e analisar os campos, social, político e educacional no desenvolvimento de estratégias e capitais para

o agente alcançar notoriedade, principalmente no reconhecimento da comunidade japonesa, ao intervir politicamente na escola étnica como professor e diretor da instituição. O estudo é um recorte da dissertação “Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira: em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso (1930-1950)”.

Para construir o *corpus* de análise, utilizamos como fontes o livro autobiográfico do referido professor, intitulado “O mundo que eu vi”, bem como periódicos regionais que trazem alguns elementos de sua história. Além disso, nos baseamos em três entrevistas concedidas por ele, sendo que a primeira foi localizada no Arquivo Público Estadual. Esse material, que foi elaborado pela Profa. Dra. Kátia Cristina N. Figueira e pela Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno²⁷, está depositado nos arquivos digitais do acervo e disponibilizado ao público.

A segunda entrevista foi cedida pela Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo, no formato fita k7 do seu arquivo pessoal. O áudio tem aproximadamente 61 minutos, o que resultou em um total de 14 páginas de transcrição. A entrevista foi realizada em 17 de agosto de 1995 e utilizaremos para identificação (OLIVEIRA, 1995), após seu uso ter sido devidamente autorizado pela professora.

A terceira fonte encontra-se no livro “Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do sul”, da autora Maria da Glória Sá Rosa, publicado no ano de 1990. O texto de Sá Rosa (1990) inicia com dois parágrafos introdutórios da autora e, em seguida, é apresentando um texto narrativo em primeira pessoa do professor Luiz Alexandre.

Para realizar as reflexões e análises do objeto, partimos de uma perspectiva histórica e sociológica, na qual utilizamos o referencial te-

²⁷ A transcrição da entrevista realizada com o professor Luiz Alexandre ocorreu no ano de 1995. O material está no formato de texto pelo programa *Word*, contém 18 páginas e será identificado ao longo do texto como (ARQUIVO..., 1995).

órico dos estudos de Pierre Bourdieu (1996; 2004a; 2004b; 2009; 2010, dentre outras obras) e seus interlocutores. Os dados biográficos foram analisados à luz de estudiosos da memória e da história, a saber: Bourdieu (2004, 2005, 2007); Pollak (1989,1992); Le Goff (2003); Halbwachs (2006).

A pergunta norteadora desse capítulo é: De que maneira a formação dos capitais e das estratégias colaboraram para a inserção e a manutenção dos campos, social, político e educacional na trajetória do professor Luiz Alexandre de Oliveira, principalmente na sua participação na Escola de Japoneses Visconde de Cairu, no então sul de Mato Grosso?

Para realizar os apontamentos e análises, primeiramente é preciso apresentar e compreender que as relações sociais constituem um espaço social. E que esse espaço social não é um local, não é físico, ele é abstrato. Esse espaço é o campo social que interfere nas posições sociais dos agentes. A posição social também é simbólica, porque todo campo tem suas regras, suas aceitações e/ou jurisdições. Dentro desse campo, sempre haverá conflitos, competições e concordâncias (aceitação das regras).

Sendo assim, os capitais são diferentes para cada campo, visto que eles dependem do reconhecimento do outro. Assim, todo o campo social é um espaço de estratégias e essas são desenvolvidas por meio de um plano de ação e/ou adquiridas por meio da formação do *habitus*. Para isso, iniciaremos com breves apontamentos da trajetória do professor Luiz Alexandre de Oliveira e, posteriormente, realizaremos uma análise dos campos, estratégias e capitais.

O capítulo está organizado em duas partes: a primeira apresentará um breve descritivo da trajetória do professor Luiz Alexandre de Oliveira; e a segunda parte fará uma análise dos capitais e estratégias mobilizados pelo agente nos campos social, político e educacional.

Trajetória do professor Luiz Alexandre de Oliveira: breves apontamentos

Esse item tem por objetivo apresentar a trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira para posteriormente analisar os campos, social, político e educacional em que ele esteve presente no desenvolvimento de estratégias e na obtenção de capitais para que houvesse uma representação social.

Luís Alexandre é um mulato alto, corpulento, cabeça grande, quase cego. Falante, risonho, foi extremamente cooperativo. A casa é despojada, não se vê traço de renovação, em seus móveis, nas cortinas amareladas. Um ano depois, ela estava igual a antes, como se o tempo ali houvesse parado, na velhice desse professor, que foi orador famoso, e hoje vive entre livros e lembranças. (SÁ ROSA, 1990, p. 29).

Em seu livro autobiográfico, o professor traz informações sobre aspectos relacionados à sua vida, tais como ter nascido em 14 de abril de 1903, em Santo Antônio dos Teixeiras, Distrito de Santa Rita de Viçosa – MG, ser neto de ex-escrava, filho de lavadeira, negro, deficiente visual e de origem humilde. Também apresenta elementos sobre sua trajetória de estudante e professor em instituições escolares da cidade e, principalmente, a sua relação com os japoneses.

O autor aponta que, para ajudar financeiramente a família, utilizou os seus conhecimentos instrumentais de leitura e escrita para ministrar aulas de Português para alguns japoneses trabalhadores da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. A sua relação com os japoneses foi iniciada em Aquidauana e fortalecida em Campo Grande, tendo em vista que o professor mudou-se para Campo Grande após a finalização das atividades da ferrovia.

Em Campo Grande, acessou a escolarização primária no Instituto Pestalozzi e, em seguida, concluiu o ensino secundário e trabalhou como professor do ensino primário. Após alguns anos de trabalho no magistério local, sem grandes possibilidades de ascensão financeira e social, partiu para o Rio de Janeiro, onde viria a se formar em Direito, retornando para Campo Grande anos mais tarde.

Luiz Alexandre de Oliveira, oriundo das classes populares, alcançou certa representação social em Campo Grande, dada por sua trajetória de advogado, professor, diretor e proprietário de instituições escolares na cidade. Em sua história de vida, observa-se a sua intensa relação com os imigrantes japoneses, principalmente entre as décadas de 1930 a 1950, período de publicação de vários decretos no Governo Vargas.

A Revista Mina San (2008) trouxe uma matéria publicada pelo Jornal Correio do Estado, em comemoração aos 100 anos da imigração japonesa, em 10 de junho de 2008. Nessa impressão, consta que a ligação do Luiz Alexandre no período foi apenas de professor: “[...] na época ainda Escola de Língua Japonesa, começou em 1924, quando foi contratado como professor. Após formar-se como advogado e retornar para escola, em 1936, [...]”. (MINA SAN, 2008, p. 40). Ou seja, no período mencionado na entrevista, Luiz Alexandre foi professor e somente posteriormente veio a assumir o cargo de diretor.

Luiz Alexandre de Oliveira, contratado em 1924 para lecionar português e história do Brasil, acompanhou essas mudanças de dentro, tornando-se uma figura marcante na história dos nikkeis em Mato Grosso do Sul. Segundo registros da escola, ele foi diretor de 1938 a 1973, com períodos de interrupção, como no momento em que foi estudar Direito no Rio de Janeiro. (VILELA, 2014, p. 25).

Em relação ao período em que residiu em Campo Grande, Luiz Alexandre rememora que sua família era de origem simples e que ele realizou inúmeras atividades laborais, tais como: trabalhou com picareta para trazer água para cidade, tentou realizar um curso de telégrafo, no qual não foi aceito devido ao problema na visão, e também trabalhou em uma torrefação e uma leiteria, sendo que nessas empreitadas não logrou sucesso. (OLIVEIRA, 1986).

Como podemos observar, há uma trajetória obstaculizada, o percurso de superação do professor, o que coloca o presente trabalho na perspectiva de “[...] privilegiar a análise dos excluídos, [...] como parte integrante das culturas minoritárias [...]” (POLLAK, 1989, p. 5).

Com base na proposta de desvelar como foi a trajetória do professor Luiz Alexandre de Oliveira, destacamos que ele foi eleito deputado pela União Democrática Nacional (UDN)², foi presidente da Ajuda da Conciliação e Julgamento (Justiça do Trabalho), foi promotor público, entrou na justiça militar, foi promotor militar, foi vice-prefeito de Campo Grande na primeira Administração de Wilson Barbosa e depois foi juiz militar. (ARQUIVO..., 1995).

Ao longo de sua trajetória, foi homenageado com diplomas, medalhas e condecorações, como podemos observar no Quadro 1, extraído do acervo da Escola Visconde de Cairu:

Quadro 1 – Diplomas, medalhas e condecorações

Medalha ao Mérito Jurídico Militar em 07/12/73.
Medalha de bronze Aeronáutica.
Diploma de Deputado Estadual outorgado pelo Tribunal Regional Eleitoral em 21/03/47.
Diploma de vice-prefeito de Campo Grande outorgado pela 8ª Zona Eleitoral em 29/11/58.
Diploma de Cidadão Campo-Grandense outorgado pela Câmara Municipal em 04/11/69.
Diploma do Rotary Internacional outorgado pelo Governador do Distrito 451, em abril de 1959, pelo brilhante desempenho na presidência daquele clube.
Diploma de ciclo de Estudos outorgado pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra em 05/12/67.
Diploma de Sócio Benemérito outorgado pelo Grêmio Literário Castro Alves em 05/05/61.
Diploma outorgado pela Grande Loja Maçônica do Estado de Mato Grosso, em 24/11/72, pelos relevantes serviços prestados àquela ordem.
Diploma outorgado pelo Supremo Conselho do Grau “33” da Maçonaria Rio de Janeiro em 14/10/68.
Diploma de Honra ao mérito outorgado pela Associação Campo-Grandense de professores em 15/10/61.
Diploma “Colônia Japonesa de Mato Grosso”, por ocasião do transcurso do Cinquentenário da Imigração Japonesa ao Brasil, pelos relevantes serviços prestados à Colônia em 18/06/58.
Diploma Honra ao Mérito outorgado por ocasião Cinquentenário da Escola Visconde de Cairu, em 15/09/68, pelos relevantes serviços prestados àquela casa de ensino.
Diploma outorgado pelo governo de Okinawa pelos relevantes serviços prestados à comunidade Okinawa em Campo Grande, em 24/07/84.
Comenda da “Ordem do Sol Nascente” – Grau 5 por relevantes serviços prestados à Cultura e à comunidade nipo-brasileira, outorgado com grande destaque pelo Imperador Hiroito do Japão no dia 30/11/84.

Fonte: Acervo de documentos da Escola Visconde de Cairu, 2017.

Organização: Elaborado pelo/a autor/a.

Para Bourdieu (2010, p. 148), um agente pode ser “[...] reconhecido por uma instância oficial, universal, quer dizer, conhecido e reconhecido por todos [...]”. A prefeitura da cidade também homenageou o professor colocando o seu nome numa Avenida de Campo Grande, fato ocorrido por meio da Lei n. 3.665, de 06 de outubro de 1999. Dessa maneira consideramos que:

[...] o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social. Em termos mais concretos, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica. [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 164).

Assim, é notória a trajetória pessoal e escolar do professor Luiz Alexandre, bem como a superação das dificuldades financeiras para alcançar o nível de escolarização superior que, por sua vez, envolveu diferentes campos sociais, políticos e educacionais que formaram capitais econômicos, sociais, simbólicos e culturais.

Consideramos o professor Luiz Alexandre de Oliveira como um trânsfuga de classe, porém cabe esclarecer que o termo não é utilizado em sentido literal, qual seja, trânsfuga no sentido militar de desertor, e sim numa perspectiva paradoxal, isto é, no sentido de superação. Trânsfuga origina-se do entendimento de que o agente, durante a sua trajetória, se deslocou no espaço social. Logo, operamos com o conceito de trânsfuga utilizado por Bourdieu (2005) no livro “Esboço de auto-análise”, em que o autor se denomina como “[...] trânsfuga filho de trânsfuga”. A obra é singular na produção do autor, pois traz as narrativas de suas vivências, embora ele relate não ser autobiográfica.

Segundo Takeuti e Junqueira (2009, p.174), em artigo que traz uma entrevista com Bernard Lahire, o trânsfuga é entendido como “[...] a pessoa que nasceu num meio social e que, em sua vida adulta, vive num outro meio social”, com muita frequência por meio da escolarização.

De acordo com Coutinho (2021, p. 23), a concepção desse termo engloba “[...] tanto o deslocamento geográfico (migração) quanto o social (ascensão de classe)”. Para a sociologia, o trânsfuga de classe é a superação social, econômica e familiar que, durante a trajetória, se desloca para a ascensão.

Essa ascensão e notoriedade nos campos nos quais o professor circulava foi possível devido aos capitais obtidos e mobilizados por meio das estratégias, principalmente por meio do capital escolar institucionalizado.

Estratégias e capitais do professor Luiz Alexandre de Oliveira nos campos social, político e educacional

Esse tópico tem o objetivo de apresentar e analisar algumas estratégias e capitais mobilizados nos campos social, político e educacional em alguns episódios da trajetória do professor Luiz Alexandre de Oliveira.

Para isso, a compreensão de campo, segundo Pierre Bourdieu (1996), refere-se ao espaço social de conflitos, de disputas e de poder, sendo que cada campo tem sua regra e seu *ethos* (valor, moral). As regras estão postas no campo, contudo ele se movimenta e as regras se movimentam com os grupos.

Ao abordar sobre os campos em que o professor Luiz Alexandre esteve mais presente e atuante, precisamos retomar o conceito bourdieusiano de campo social. Para essa perspectiva, nos campos, sejam eles científico, artístico, burocrático ou político, é instaurada uma relação de *illusio*, isto é, o jogo está ligado aos interesses e vantagens do campo, em uma relação dialética entre o *habitus* e a situação.

Para Bourdieu (1996, p. 49), “A ciência social não deve construir classes, mas sim espaços sociais no interior dos quais as classes possam ser recortadas [...]”. Assim sendo, entendemos que o professor Luiz Alexandre, aos poucos, foi conquistando espaços como professor, diretor, proprietário de escola, advogado e, assim, obtendo respeito e visibilidade ao longo de sua carreira.

O professor Luiz Alexandre foi reconhecido no campo social com muito prestígio, em meio a muitas lutas, devido ao seu posicionamento firme e crítico. Nesse sentido, concordamos que o “[...] estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.” (LE GOFF, 2003, p. 422).

Nessa perspectiva, observamos que o professor conquistou o reconhecimento e o prestígio por meio de lutas.

Tive inimigos aqui, poderosos. Cheguei até a ser condenado a cadeia...aqui tinha dois juízes, e eles fizeram uma sujeira aí, né? Aí eu gritei... e eles não estavam acostumados a isso...[...] Eu não era pessoa poderosa aqui, não tinha parentes... e portanto eu era a pessoa que eles conseguiriam duplo objetivo. E eu que não tinha toda razão na briga... porque eu sou um pouco violento quando fico com raiva, eu apelei para ignorância, poderia ter resolvido por outros meios... então os dois juízes combinaram para me pôr na cadeia. Graças a Deus não conseguiram, e eu aí eu escolhambeei mais ainda eles... porque aí eu fiz da Tribuna da Assembleia como deputado e [...] Eles não conseguiram colocar na cadeia como queriam e eu fiquei aqui e eles não ficaram. Eu ainda não era deputado nessa época, eu exercia a advocacia. Eu deveria utilizar outros métodos, mas infelizmente meu gênio conspirou contra mim. Eu deveria ser humilde, toda vida fui pobre... mas infelizmente não fui... eu não tinha a experiência que eu tenho hoje. (ARQUIVO..., 1995, p. 13).

Esse ocorrido nos remete ao fato de que o capital político é um capital simbólico, firmado na crença e no reconhecimento. O homem político, como o homem da honra, funciona como um poder simbólico e é exercido com a aprovação dos submetidos (BOURDIEU, 2010). Para se manter no quadro político do estado, o professor também utilizava estratégias, como a relatada em sua entrevista:

Teve uma festa que eu fui.... uma festa grande. Estava lá a senhora do Wilson e a senhora do Dr. Marcílio. E eu amigo das duas, mas eles estavam se engalfinhando. Eu fiquei numa posição muito chata... eu estava representando o prefeito. Ficava agradando uma e a outra. Não queria que uma ficasse enciuma-

da e achar que eu estava tratando.... simplesmente não adiantou... quando chego a eleição fui derrotado da mesma forma. Eu sempre brincava com as senhoras deles. Não adiantou nada a minha ginástica. O PTB fez tudo para me agradar, inclusive pôs o diretor do Jornal pra fora para me agradar. (ARQUIVO..., 1995, p. 15).

As técnicas sociais, tais como bailes, encontros e reuniões, correspondem a um modo de reprodução social, “[...] é a afinidade espontânea (vivida como simpatia) que aproxima os agentes dotados de *habitus* ou gostos semelhantes, logo produtos de condições e condicionamentos sociais semelhantes.” (BOURDIEU, 2004, p. 90). Sobre a política, Luiz Alexandre afirma:

Eu tive chance de continuar na política, mas saí porque quis. Mas foi uma coisa tão pensada, tão calculada que deu certo. Fui deputado estadual... porque naquele tempo ninguém queria ser deputado estadual, porque não sabia se iria ganhar alguma coisa. Quando o negócio passou a render... naquela época nem o salário sabia se ia ter. (ARQUIVO..., 1995, p. 12).

No livro “100 anos do Legislativo de Campo Grande”, há uma nota sobre a atuação política do professor Luiz Alexandre:

24/01/1963 – 31/01/1963. Luiz Alexandre de Oliveira. Advogado, vice de Wilson Barbosa Martins assumiu o cargo de 24 a 31 de janeiro de 1963. Dedicou-se à educação dos jovens campo-grandenses, foi diretor e proprietário do colégio Osvaldo Cruz. Elegeu-se posteriormente deputado estadual. (CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2005, p. 151).

Luiz Alexandre esteve no cargo de prefeito por apenas uma semana, pois era vice de Wilson Barbosa Martins, sobre o qual o professor relatou a amizade e os conflitos. Para Bourdieu (1996), o campo político fecha-se sobre si mesmo e funciona pelo enfrentamento.

[...] eu gosto muito do Wilson, sou amigo dele. Mas, nossa... hoje temos um relacionamento muito frio, porque eu nunca briguei com ele e ele nunca brigou comigo, mas ele foi vendo que eu não era uma pessoa assim boazinha, obediente. Ele já tem aquela mentalidade de mandão. E agora que ele foi governo duas vezes. E se consolida. Acha que todo mundo tem de seguir a sombra dele, e meu gênio nunca deu pra isso e eu preferi ficar de fora. Gosto dele, desejo que ele faça um bom governo, mas esse negócio de ser moço de recado, que está mandando, nunca deu comigo. E eu deveria ser mais humilde e mais obediente. Mas, não sou. O que eu vou fazer? Nasci assim. (ARQUIVO..., 1995, p. 5).

Segundo o professor, a amizade e o respeito continuaram com o tempo, tanto que o professor relata que ofereceu a biblioteca pessoal ao ex-prefeito Wilson Barbosa Martins, tendo o objetivo de criar uma biblioteca estadual. A queixa de Luiz Alexandre sobre o assunto é que a promessa nunca fora cumprida.

O professor Luiz Alexandre participou de vários movimentos políticos e esclarece que: “[...] na Revolução de Trinta, minha atuação consistiu principalmente em fazer discursos. Fiquei marcado, antipatizado, sem praticamente nada fazer.” (OLIVEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 36). Também, em suas publicações em artigos nos jornais de Cuiabá, denunciou a política de compadres. No que tange à divisão do estado de Mato Grosso, possuía a seguinte interpretação:

Eu era estudante no Rio e tomei parte em algumas reuniões. Porque eu era a favor da divisão. [...] Eu queria a separação, não a mudança de capital. E fizeram uma onda muito grande contra mim. Foi um dos motivos por eu ter deixado a política. Eu vi que a política não oferecia nada de bom... fizeram uma onda muito grande contra mim... dizendo que eu, por dinheiro e por outras razões mais, tinha me ven-

didado para os cuiabanos, para a capital não vir pra cá. Então uma vez que eu vim pra cá... eu era deputado estadual, o sujeito olhava pra mim e virava a cara para outro lado para não me cumprimentar. (ARQUIVO..., 1995, p. 10).

O professor Luiz Alexandre usou estratégias para se inserir cada vez mais na política. Participava de eventos como bailes, reuniões e festas e, por meio do seu capital social, ou seja, do reconhecimento por seus pares, aproximava-se de políticos conhecidos na época.

Utilizou-se do capital cultural institucionalizado do título de bacharel em Direito e do capital simbólico para se inserir no campo político. O professor tinha a visibilidade política, que não foi herdada e sim conquistada por meio de lutas no campo político e social.

Criado (2017) publicou no livro “Vocabulário Bourdieu”, organizado por Catani (2017), sobre reconversão de capitais. Tal compreensão vem ao encontro do descrito no subtítulo:

As estratégias de reconversão de capitais fazem parte das estratégias de reprodução. Cada indivíduo ou grupo social se define por uma estrutura e volume de capital. A estrutura de capital remete ao peso relativo das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, simbólico, social) que possui. O volume designa a quantidade de cada espécie de capital. [...] a estratégia reprodução que se impõe é reconversão de capitais: a utilização de uma espécie de capital para acumular outras espécies de capital mais rentáveis. (CRIADO, 2017, p. 304).

O professor possuía forte personalidade e não aceitava ser desmerecido. Como ele próprio se descreveu, era uma pessoa que possuía “gênio forte”, lutava por suas concepções políticas, evocava os capitais econômicos, educacionais e sociais nos diferentes campos em que atuou, reconvertendo os capitais.

No que se refere às questões éticas que envolvem o professor Luiz Alexandre e a comunidade japonesa, podemos observar que em diversos momentos ele se empenhou, às vezes com risco de sofrer represálias pessoais, em prol da defesa do que considerava justo, mesmo frente a autoridades e no contexto da ditadura:

Quiseram fechar a escola e eu reagi. E o tal de João Ponce, nós chegamos a discutir [...] e ele temeroso de um escândalo resolveu refrear. Porque quando ele deu a ordem à polícia para fechar a escola, eu estava no Rotary Clube, jantando e entre os convidados estava ele. Então quando encontrei com ele eu disse que ia levá-lo à escola para conhecer. E ele disse que tinha dado ordem à polícia para fechar a escola. Olha, Dr. Ponce, o senhor não pode fechar, o senhor está com o poder na mão, mas eu faço questão de ser processado, não fica isso em silêncio de maneira nenhuma [...] E falei que não tinha medo do Estado Novo. Não iria ficar desmoralizado por um ato de prepotência. Aí o doutor Machado, que era prefeito aqui, acabou com a discussão, e foi contra a ordem. Para não fechar a escola. De maneira que a escola nunca foi fechada. Eu sempre fui meio atrevido [...] querendo fechar ele fechava mesmo [...] e ficava fechado [...] agora não convinha ele fechar a escola de maneira escandalosa, ele não tinha pretexto para fechar a escola. Eles não fecharam a cooperativa também, porque eu não deixei. E a cooperativa eu até tive discussão com o Demóstenes, porque ele sempre foi meu amigo [...] ele morreu meu amigo [...] eu divergi dele e falei pra ele [...] vocês vão fazer um ato de prepotência política. Eles resolveram não fechar também [...] **eu fui uma espécie de cônsul japonês sem ser nomeado, né?** (OLIVEIRA, 1995, p. 5, grifo nosso).

Dessa forma, não se pode minimizar a coragem de Luiz Alexandre de ir frontalmente contra os decretos varguistas, utilizando por

vezes de artifícios legais, como aceitar que grande parte dos bens da colônia japonesa fossem passados para seu nome, inclusive a Escola Visconde de Cairu, que manteve suas atividades em Campo Grande (MAIS SABER, 1998). E, posteriormente, todos os bens foram devolvidos.

Em relação às políticas desenvolvidas com os japoneses, antes de ser nomeado como diretor, já lutava politicamente em favor da escola e da comunidade japonesa.

A Prefeitura dava uma ajuda. Até que arrebentou a guerra e a situação ficou muito difícil pra escola, pra mim, e para os japoneses. A segunda guerra. Porque havia um grupo aqui na cidade, chefiado pelo inspetor de ensino primário. [...] O colégio não tinha nem nome. Era conhecido como escola japonesa. Então eu argumentei com os pais na reunião que a escola não era japonesa, tinha professores japoneses, mas não era japonês. Estava no Brasil. E algumas explicações aceitaram. Eu era praticamente o diretor da escola, embora não havia sido nomeado o diretor. (ARQUIVO..., 1995, p. 3).

Para Bourdieu (2009), a estratégia deve estar fixada na criatividade dos agentes em se adaptarem a situações variadas, inusitadas e descontínuas. Conforme sugerido pelo professor Luiz Alexandre, a mudança do nome da instituição foi necessária para se desviar do Governo Vargasista, o que posteriormente se efetivou, e o professor novamente participou diretamente na escolha do nome da escola.

[...] foi eu quem dei o nome Visconde de Cairu. E falavam que a escola era uma fonte de desnacionalização que até o nome era em japonês. Eles não conheciam Visconde de Cairu e pensavam que era nome japonês. Sendo que era o nome do homem que abriu o esporte no Brasil a todas as nações do mundo. Eu escolhi este nome por causa disto. Aliás, a inspiração nem foi minha, foi de um oficial do exército meu

amigo que lembrou disso. Eu sempre disse que japonês não era nem melhor nem pior do que ninguém, era só tratarem eles bem que não iam dar dor de cabeça. E os que me contrariaram foram derrotados. Os japoneses nunca deram problema, foram vítimas de muita injustiça, eram discriminados. E japonês não tinha nome eram chamados de “Japão”. Às vezes uma pessoa de idade... Eles eram tratados como Zé ninguém. Alguns apanharam. (ARQUIVO..., 1995, p. 5).

Os momentos citados expõem o período do Governo Vargas, conhecido como Estado Novo (1937-1945), como um momento histórico marcado por abusos e restrições a determinadas ações da vida cotidiana, uma vez que a educação nesse período era imposta a partir de uma visão nacionalista conservadora. Nesse contexto, as escolas étnicas de imigrantes foram vistas como ambientes contrários ao projeto nacional.

Alguns decretos-lei impediram o funcionamento de escolas, proibiram o uso de materiais didáticos em língua estrangeira e impuseram que os diretores deveriam ser brasileiros natos e que só se poderia haver comunicação no ambiente escolar utilizando a língua portuguesa.

Considerando o relacionamento do professor Luiz Alexandre com a Escola de Japoneses, ele começou a trabalhar na instituição em 1924. A fim de atender à obrigatoriedade, passou a lecionar História e Geografia do Brasil, Português e Matemática.

Por conseguinte, com o Decreto-lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, estabelecia-se, em seu artigo 11, que “Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros [...]”, reafirmando a necessidade de um brasileiro assumir o cargo de diretor da Escola de Japoneses. O professor Luiz Alexandre adquiriu o cargo e, em decorrência disso:

Pelo vínculo que manteve com a escola, como professor e depois diretor, Luís Alexandre foi algumas vezes convocado para prestar esclarecimentos às autoridades, pois havia severa fiscalização das atividades em escolas estrangeiras. Ele gostava de contar sobre um inquérito dos militares sobre os ensinamentos ministrados na Visconde de Cairu. Luís Alexandre lançou um desafio no sentido de que as autoridades fizessem uma visita de surpreender. (MAIS SABER, 1998, p. 33).

É preciso salientar que havia um jogo de interesses de ambas as partes, tanto do grupo de imigrantes japoneses quanto de Luiz Alexandre: os imigrantes, para não perderem os bens; e o professor, ao devolver os bens, foi reconhecido socialmente pelos japoneses.

Dessa forma, o professor Luiz Alexandre de Oliveira demonstrou muita ética em suas relações com a comunidade japonesa. Para ele, “Os japoneses nunca deram problema, foram vítimas de muita injustiça, eram discriminados.” (ARQUIVO..., 1995, p. 4). A perseguição aos imigrantes japoneses no período do Governo Vargas foi amenizada devido às intervenções políticas e éticas do professor Luiz Alexandre.

As suas relações étnicas se estabeleceram pelos laços com a comunidade japonesa devido à sua ética ao devolver todos os bens dos imigrantes japoneses, principalmente a propriedade na qual hoje se situa a Escola de Visconde de Cairu.

Para finalizar, observamos que o professor Luiz Alexandre mobilizou diferentes capitais: capital social, capital escolar, capital político e simbólico por meio de estratégias como festividades e mobilizações políticas para ascender social e politicamente na sociedade campo-grande, principalmente em relação à comunidade japonesa local.

Considerações Finais

Justificamos a relevância do professor Luiz Alexandre devido à sua participação na história da educação regional. As memórias do professor são significativas, afinal dão voz ao que foi subtraído da/na compreensão dos processos históricos e sociais.

Recordamos que os estudos biográficos contribuem para a formação do agente social, trazendo à tona as relações estabelecidas e os percursos de grupos étnicos em dado campo social.

A trajetória do professor Luiz Alexandre revela sua superação em relação às dificuldades financeiras e sociais para alcançar o sucesso por meio da escolarização em nível superior. É notório o seu envolvimento em diferentes campos sociais, políticos e educacionais e, consequentemente, a ampliação dos capitais econômicos, sociais, simbólicos e culturais.

O professor foi reconhecido intelectualmente como advogado de destaque na cidade devido a seu posicionamento firme e crítico, transpassando as dificuldades financeiras e discriminações para fazer parte da elite intelectual da capital Campo Grande/MS.

No campo político, o professor Luiz Alexandre utilizou estratégias para se inserir cada vez mais na política. Exerceu diversos cargos públicos, tais como deputado e vice-prefeito, quando assumiu a prefeitura por uma semana, devido à ausência de Wilson Barbosa Martins.

No campo educacional, a trajetória de Luiz Alexandre foi intensa, marcada por entradas e retornos a instituições como professor e diretor, a saber: no Visconde de Cairu (atuando como professor e diretor), na fundação de sua própria instituição, o Rui Barbosa, em passagens em outras instituições fora do estado .

O professor Luiz Alexandre de Oliveira esteve envolvido com a comunidade japonesa como “benfeitor” durante o período da Era Vargas (1930-1945), agiu como advogado e teve bens dos japoneses, como terrenos e propriedades, passados para seu nome. Foi presidente da Cooperativa dos japoneses e, principalmente, atuou como professor e diretor da Escola de Japoneses, sendo propositor da troca de nome da instituição como forma de proteger a escola de duras restrições governamentais do período.

Em suma, são inegáveis as contribuições e a relação do professor Luiz Alexandre com a Colônia Japonesa e, principalmente, com a Escola de Japoneses, pela qual, no período de Getúlio Vargas, em meados de 1938, o professor lutou política e estrategicamente para mantê-la funcionando e para que os japoneses não perdessem seus bens. O professor Luiz Alexandre de Oliveira foi presença marcante na história da escola, pois foi o primeiro professor brasileiro e diretor da instituição, sendo parte das estratégias mobilizadas para manter a escola e a Cooperativa de Campo Grande funcionando.

As suas relações éticas se estabeleceram pelos laços com a comunidade japonesa devido à devolução de todos os bens dos imigrantes japoneses, principalmente a propriedade em que hoje se situa a Escola de Visconde de Cairu.

Foi preciso problematizar que, na relação com os japoneses, foram mobilizadas estratégias de ambos os lados, ou seja, o grupo étnico no interesse em proteger seu patrimônio e o professor Luiz Alexandre em ser reconhecido perante a comunidade japonesa. Assim, obteve com sua ética o cargo de diretor na Escola Visconde de Cairu e é homenageado com distinção até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL (MS). **Luiz Alexandre de Oliveira**: entrevista. Entrevistadores: Kátia Cristina N. Figueira e Carla Villamaina Centeno. Campo Grande: Arquivo, 1995.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas – SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira; Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2007. p. 693-713.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS. **100 anos do legislativo de Campo Grande (1905-2005)**. Campo Grande: Câmara Municipal, 2005.

COUTINHO, P. O. Reflexões conceituais e metodológicas sobre o “barroco” das biografias. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/9gwsYpzd6wvL5zqynPxDbcz/?lang=pt>>. Acesso em: 23 set. 2022.

CRIAO, E. M. Reversão de capitais. In: CATANI, A. M. et al. (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 304.

VILELA, M. **Cem anos da Imigração Japonesa em Mato Grosso do Sul**: trajetórias, memórias e identidades em construção permanente. *Cultura em MS*, Campo Grande, n.7, p. 19-44.2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 2003.

MAIS SABER. **Revista de Educação do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, n. 2, p. 32-35, 1998.

MINA SAN. **100 anos da Imigração japonesa**. Campo Grande: Correio do Estado, 2008.

OLIVEIRA, L. A. **O mundo que eu vi**. Campo Grande – MS: Academia Brasileira de Letras, 1986.

OLIVEIRA, L. A. Entrevista. In: SÁ ROSA, M. G. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande: UFMS, 1990.

OLIVEIRA, L. A. Campo Grande: áudio, k7, 61 min. Entrevista concedida a professora Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo. 1995.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

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

TAKEUTI, N. M.; JUNQUEIRA, L. Entrevista com Bernard Lahire. **Cronos**, Natal-RN, v. 10, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2009.

ITINERÁRIOS DE PESQUISA: A ESCRITA DA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE CAMPO GRANDE/MATO GROSSO DO SUL

Adriana Espíndola Brites

Resumo: O capítulo tem o objetivo de expor os itinerários de pesquisas da autora sobre a história das instituições educativas em Campo Grande/Mato Grosso, no período entre 1920 e 1970. São mobilizados o referencial de Pierre Bourdieu e as bases empíricas, em especial as fontes memorialísticas, quais sejam: obras históricas, biografias e autobiografias, que podem ser trianguladas com informações compiladas em documentos oficiais, periódicos fotografias e historiografia acadêmica. A estrutura organizacional do texto inicia com as vivências na monografia de graduação, quando se realizou uma análise de conteúdo a partir da coletânea de Paulo Coelho Machado e se apreendeu sobre as primeiras escolas de Campo Grande. Na segunda parte, focaliza-se a dissertação de mestrado, que versou sobre as representações e distinções das instituições secundárias. Na terceira parte, o foco é a abordagem biográfica de Oliva Enciso, realizada na tese de doutorado, quando se perscrutaram as instituições profissionalizantes não estatais e filantrópicas. Os resultados expostos possibilitam compreender os recortes particulares da história e o papel social de instituições educativas.

Palavras-chave: instituições educativas; fontes memorialísticas; historiografia educacional regional.

Introdução

O capítulo procede dos itinerários de pesquisas produzidas na trajetória de formação de pesquisadora entre a graduação em Pedagogia e a Pós-graduação em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS) no período entre 2010 e 2020. O objetivo é expor as experiências de pesquisas realizadas que permearam a escrita da história das instituições escolares de Campo Grande entre as décadas de 1920 a 1970.

A minha trajetória escolar e acadêmica foi delineada de acordo com os movimentos do campo social de inserção. A escolarização básica foi feita na minha cidade natal, Ponta Porã (MS), onde cursei o Ensino Fundamental em instituições públicas, e o Curso Científico em instituição privada e confessional. Como Bourdieu, acredito que tive uma longa trajetória acadêmica graças às estratégias de parentocracia mobilizadas durante a escolarização básica. Sou de origem humilde, filha de militar e comerciante, no entanto meus pais investiram esforços para eu ter acesso ao ensino privado, cursos de línguas e aquisições de coleções de livros, entre outros. Em 2006, assumi o cargo de assistente administrativo numa escola de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Campo Grande. A função assumida permitiu conhecer o campo escolar e delineou a minha escolha pela formação superior no curso de Pedagogia.

Em 2007, ingressei no Curso de Pedagogia (FAED/UFMS), sendo a primeira integrante da família a ter acesso ao curso superior. Enfrentei dificuldades para conciliar a maternidade, o trabalho e a faculdade. Em meados de 2009, essa circunstância foi modificada, após ser aprovada no edital de bolsista do Programa Bolsa Permanência²⁹,

²⁹ Ação de assistência estudantil (PREAE/UFMS) consiste no repasse financeiro ao acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a contribuir com as suas despesas básicas durante o período de graduação na Universidade. O acadêmico beneficiado cumpre a carga horária de 12 horas semanais em atividades de ensino, pesquisa ou extensão.

momento em que fiz a escolha pelo afastamento do cargo público para investir na formação inicial. A tomada de posição como bolsista modificou a minha trajetória acadêmica. Essa nova condição permitiu a participação no Grupo de Estudos em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq), coordenado por minha orientadora Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, durante a trajetória acadêmica. O Grupo de Estudos e Pesquisas sedimentou a minha experiência no campo da pesquisa, pois, como sempre foi dito pela coordenadora, “o grupo de estudos é algo extraordinário à formação”, uma vez que se sobressai à mobilização dos condicionantes do trabalho científico para além das disciplinas obrigatórias do curso. A formação do pesquisador emerge de um “sistema de hábitos intelectuais” destinados àqueles que decidem embarcar na prática da pesquisa sociológica empírica e que estejam dispostos a compreender toda a sua “parafernália teórica e técnica”, ou seja, designa-se àqueles que decidem compreender todas as ferramentas conceituais e técnicas que permitem o vigor e a força de uma “atitude de vigilância” nas experiências de pesquisas. (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Diante disso, apresentarei os itinerários de pesquisas que condicionaram os estudos da história das instituições escolares de Campo Grande (MS). Inicialmente, serão abordadas as pesquisas realizadas no período da graduação, no qual as obras memorialísticas tornaram-se fontes empíricas de análise sob as perspectivas histórica e sociológica de Pierre Bourdieu. Em seguida, o percurso de pesquisa realizada na dissertação do Mestrado em Educação, cuja investigação dedicou-se a compreender as representações e os papéis sociais das instituições escolares secundárias. Para finalizar, será exposta a pesquisa de doutoramento, consolidada na abordagem biográfica da trajetória de Oliva Enciso com o objetivo de apreender a história das instituições escolares filantrópicas e profissionalizantes não-estatais na cidade.

As fontes memorialísticas na escrita da história da educação e de instituições escolares

A minha trajetória de pesquisadora iniciou-se em 2009, com o estudo sobre a representação da migração paraguaia em fontes da memorialística regional. O Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq) nesse período, desenvolvia o projeto de pesquisa âncora denominado **Observatório de educação, migração e memória: história de vida nas gerações de migrantes paraguaios em Campo Grande – MS**³⁰. O objetivo era compreender, em diferentes abordagens, as pertencas culturais nas gerações de migrantes paraguaios na integração social na cidade. A pesquisa coletiva foi organizada em subgrupos de trabalho, em que se pretendeu que cada subgrupo elaborasse um estudo sobre aspectos da integração paraguaia em distintos campos sociais, numa discussão entre as trajetórias escolares e os modos de inserção na sociedade de acolhimento com base na teoria de Pierre Bourdieu.

As primeiras experiências vividas no grupo de estudo permitiram um olhar mais penetrado sobre a teoria num trabalho empírico, com estudos sistematizados e aprofundamento das discussões no coletivo. Segundo Bourdieu (2007, p. 13), a teoria é um instrumento intelectual de esquemas teóricos, que permite ao pesquisador olhar o objeto com os primeiros princípios de interrogação, não como uma teoria acabada do conhecimento do objeto sociológico, mas que oportuniza ao pesquisador manter uma coerência teórica, numa condição de que “[...] os conceitos ou métodos poderão ser tratados como **ferramentas** que, arrancados de seu contexto original, se oferecem para novas utilizações.”

Compreender a teoria bourdieusiana tornou-se uma ação prática do olhar sobre o objeto e de como mobilizar os conceitos teóricos nos

³⁰ Aprovado no Edital Universal n. 07/2007, do FUNDECT/MS.

encaminhamentos da pesquisa. Dentro do projeto de pesquisa, realizei dois estudos relevantes para minha formação. O primeiro teve como objeto de estudo a representação da migração paraguaia na literatura regional. O segundo, voltou-se ao estudo da trajetória escolar e social obtido por meio de entrevistas concedidas por integrantes de três gerações de uma família de migrantes paraguaios. Ambos os estudos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo com o software Nvivo8³¹, permitindo uma compreensão de como categorizar, descrever e interpretar os dados qualitativos em textos e documentos.

Na proposta da pesquisa na literatura regional, no meu subgrupo surgiu o questionamento sobre quais fontes eram necessárias para a composição do material empírico de análise. Assim, realizei o levantamento de fontes literárias com informações sobre a migração paraguaia nos acervos públicos de Campo Grande, sendo eles: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHGMS), Arquivo Público de Campo Grande (ARCA), Biblioteca Estadual Dr. Isaias Paim e Acervo Regional da Biblioteca da UFMS. Nessa fase exploratória, obtive o conhecimento das fontes memorialísticas, obras da literatura regional produzidas por historiadores diletantes, os quais Alves (2003) categorizam como “memorialistas”, intelectuais externos ao campo acadêmico que, a partir de sua formação, produzem obras de cunho histórico pelo prazer de registrar memórias, os quais também são denominados de historiadores municipais.

No levantamento, foram reunidas cerca de 35 fontes da memorialística regional e selecionou a coletânea **Pelas Ruas de Campo Grande**, de Paulo Coelho Machado, por ter sido distribuída nas escolas públicas da cidade. A coletânea foi publicada em 2008 pelo IHGMS e reúne cinco obras do autor, sendo elas: Rua Velha (1990), Rua Principal

³¹ QSR. NVivo Version 8.0.332.0 SP4. Copyright © 2010.

(1991), Rua Barão (1991), Rua Alegre (2000) e Grande Avenida (2000). As obras trazem a trajetória histórica das principais ruas da cidade, com elementos da memória do autor, entrevistas, fotografias e coleta de dados em arquivos de jornais e revistas da época. O resultado da pesquisa apontou aspectos depreciativos e estigmatizantes em relação aos paraguaios. Isso permitiu a reflexão de que não podemos ignorar que esses elementos compõem a identidade social dos paraguaios e merecem ser discutidos no campo da educação.

Em sequência, em 2010, com o interesse em aprofundar o estudo sobre a coletânea, foi realizado o trabalho de conclusão de curso, denominado **Homem, sociedade e educação na obra do memorialista Paulo Coelho Machado**. O objetivo foi investigar as concepções de sociedade, homem e educação presentes na coletânea, por meio da análise de conteúdo no uso do software Nvivo8. Na análise da obra, foram eleitas as categorias homem, sociedade e educação. O estudo permitiu o aprofundamento das discussões teóricas em torno dos conceitos de *habitus*, campo, campo literário e capital, tendo como base a análise da biografia do autor, o campo social de inserção e a contextualização histórica da cidade de Campo Grande.

Dessa forma, houve a primeira aproximação com a história das instituições escolares de Campo Grande. Na utilização do software NVivo8, analisou-se a categoria educação e as subcategorias: colégio, escola, família e professor. As análises demonstraram o papel da educação como elemento importante para o desenvolvimento da sociedade, trazendo à luz alguns elementos da história das primeiras escolas, colégios e universidades, como também dos primeiros professores de Campo Grande. O estudo permitiu elaborar uma lacônica linha do tempo da gênese de algumas instituições escolares, tais como: o Instituto Pestalozzi (1919), o Grupo Escolar Joaquim Murinho (1921), a Escola Visconde de Cairu (1924), o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926),

o Colégio Osvaldo Cruz (1927), o Colégio Dom Bosco (1942) e o Colégio Estadual Campograndense (1938). Além disso, expôs a atuação de professores na educação campo-grandense, despontando os nomes de Arlindo de Andrade Lima, João Tessitore Júnior, Múcio Teixeira Junior, Maria Constança Barros Machado, Luiz Alexandre de Oliveira e Oliva Enciso.

Em súmula, as primeiras experiências de pesquisa no período de graduação possibilitaram o conhecimento do potencial investigativo e as contribuições de tais fontes em pesquisas nos campos da Educação, Sociologia e História da Educação. Todavia, permitiu a reflexão acerca do modo de uso de tais fontes como material empírico, na ponderação de que uma fonte memorialística não pode ser uma única fonte de pesquisa, pois se faz necessário compreender o campo de produção delas e o uso de outras fontes na composição empírica dos estudos.

A escrita da história das instituições escolares secundárias em Campo Grande

Em 2012, iniciei o curso de Mestrado em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS) e também assumi o concurso de docente na Prefeitura Municipal de Campo Grande, porém não consegui conciliar as duas atividades, solicitei exoneração do cargo e passei a ser bolsista de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O projeto de estudo adequou-se à pesquisa âncora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS) intitulada **Educação secundária no sul de Mato Grosso (século XX)**²². A

²² Consolidada pela chamada pública: MCTI/CNPq/MEC/CAPES - Ação Transversal n. 06/2011 – Casadinho/PROCAD.

dissertação intitulada **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)** foi defendida no ano de 2014. O objetivo da pesquisa foi investigar a representação da educação secundária no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande, sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960. O percurso teórico-metodológico foi construído por meio das representações atribuídas às escolas secundárias nas memórias escritas de alunos secundaristas.

[...] é no testemunho da memória, na recordação da testemunha, que a história encontra a certeza na existência de um passado que foi, que já não é mais e que a operação historiográfica pretende representar adequadamente no presente. (CHARTIER, 2011, p. 117).

As representações nas memórias escritas tendem a despontar a relevância dessa fase da escolarização no desenvolvimento do sistema educacional e social da cidade. Por isso, a investigação manteve como suporte principal da pesquisa as fontes memorialísticas constituídas por biografias, autobiografias, fontes históricas, entre outras. Essas fontes necessitam da vigilância do pesquisador nos procedimentos metodológicos da pesquisa para preservar as memórias históricas contidas em tais fontes, uma vez que:

[...] o historiador elege, organiza e interpreta suas fontes em conformidade com suas opções metodológicas e teóricas. [...] Em outras palavras, não se deve excluir nenhum tipo de fonte, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações do homem, que sejam com outros homens ou com o meio em que vive. (LOMBARDI, 2004, p. 158).

Ao utilizar fontes memorialísticas, fez-se necessário adotar estratégias no percurso empírico de levantamento, catalogação, identificação, seleção e interpretação das fontes com a finalidade de manter uma

vigilância do trabalho científico. Por isso, realizou-se um inventário de fontes de informações em documentos oficiais e públicos, como também em fotografias, periódicos, entre outras. Além disso, foi realizado um levantamento de estudos da historiografia educacional nacional e regional³³ na apreensão da constituição e desenvolvimento da educação secundária.

Desse modo, selecionaram-se 10 fontes memorialísticas com registros de memórias da educação secundária entre as décadas de 1920 e 1960. O critério de seleção foi a indicação de que os agentes sociais participaram do processo educacional em Campo Grande/MS. Entre as fontes elegeram-se obras âncoras para análise das representações, sendo elas: três autobiografias, **O mundo que eu vi, de Luiz Alexandre de Oliveira (1986), Mato Grosso do Sul: minha terra**, de Oliva Enciso (1986), **Meu Colégio Dom Bosco**, de Pierre Adri (2006) e uma biografia, **Gilka Martins: minha caminhada**, de Lucilene Machado (2009). Em seguida, realizei uma análise sistemática ao confrontar informações das fontes memorialísticas com as diferentes fontes reunidas à luz do referencial bourdieusiano para compreender as representações das instituições escolares secundárias nas memórias escritas. Para Bourdieu (2011), a escola funciona como um mecanismo que coopera para a manutenção do equilíbrio social, pela inculcação de ideias, *habitus* e práticas que permitem ao agente se tornar parte flexível das regras do jogo social.

Dessa foram, foram eleitas as categorias de representação e distinção. A representação, como categoria analítica, permite produzir um conhecimento sobre as mudanças e permanências dos agentes e da so-

³³ Estudos produzidos no campo da história da educação que apresentam diferentes objetos, tais como: as instituições escolares, a cultura escolar, as disciplinas escolares, currículo, política educacional, o tempo e o espaço em que foram produzidas as instituições secundárias na cidade.

cidade. A distinção diz respeito à categoria que opera com as análises das relações estabelecidas entre os *habitus* incorporados nas posições ocupadas e os capitais objetivados (econômico, cultural e social), cujas relações determinam a posição do agente e constituem as práticas classificatórias na estrutura social. (BOURDIEU, 2007).

Antes de iniciar a pesquisa, eram poucos os conhecimentos sobre a história das instituições educativas secundárias, as quais foram sendo estudadas no decorrer do trabalho, por isso a pesquisa foi construída em dois capítulos. No primeiro capítulo, foi elaborado um recuo histórico nas aproximações das noções sobre educação secundária nos estudos da História da Educação. O segundo capítulo foi dividido em duas partes: a primeira focalizou, na historiografia educacional regional, os condicionantes econômicos, sociais, políticos e materiais envolvidos na constituição da educação secundária no sul de Mato Grosso. A segunda abordou a análise das representações da escolarização secundária e as distinções produzidas pelas instituições educativas na história educacional e social em Campo Grande e no sul de Mato Grosso.

A educação secundária (ou média), até a Lei 5692/1971, foi composta pelos cursos ginasial e colegial e constituída pelas instituições escolares que ministraram os seguintes cursos: Ensino Secundário Geral, Profissional e Normal. A educação secundária nas reformas educacionais propostas até a década de 1960³⁴ foram ajuizadas no sentido de manter um caráter seletivo e exasperaram o dualismo, diversificando-se os ramos de ensino, mantendo um ensino secundário de caráter pro-

³⁴ Reforma Maximiliano (1915); Reforma Rocha Vaz (1925); Reforma Francisco Campos (1931); Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946: Ensino Industrial- Decreto-lei n. 4.244, de 09/04/1942 – Ensino Secundário Decreto-lei n. 6.141, de 28/12/1943; Ensino Comercial - Decreto-lei n. 8.529, de 02/01/1946 – Ensino Primário - Decreto-lei n. 8.530, de 02/01/1946; Ensino Normal- Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10/01/1946; Ensino Agrícola – Decreto-lei n. 9.613, de 20/08/1946; Lei de Diretrizes e Bases (1961).

pedêutico e valorizando a educação profissional e normal como uma maneira de favorecer o *status* social. (SILVA, 1969; NUNES, 1980).

Em Campo Grande, no período entre 1920 e 1960, foram criadas instituições educativas públicas e privadas, que oferecem cursos secundários e alcançaram certa representação social, sendo elas: Instituto Pestalozzi (1917), Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926), Ginásio Municipal de Campo Grande (1927), Instituto Oswaldo Cruz (1927), Escola Normal Joaquim Murtinho (1931), Liceu Campograndense (1938), Ginásio Dom Bosco (1942) e o Ginásio Barão do Rio Branco (1949). Essas instituições possibilitaram a formação dos jovens que não tinham condições de frequentar uma instituição secundária fora da cidade, pois as duas instituições reconhecidas oficialmente estavam localizadas em Cuiabá: o Liceu Cuiabano e a Escola Normal Pedro Celestino.

As memórias de Luiz Alexandre de Oliveira e Oliva Enciso permitiram a escrita da história do Instituto Pestalozzi. Eles foram estudantes secundaristas e lecionaram no curso primário como professores leigos, como forma de pagamento pelos estudos. A escola privada foi fundada em 1917, por Arlindo Andrade Gomes, por meio da subvenção financeira da prefeitura municipal, que, em contrapartida, exigiu o acesso de alunos pobres na escolarização primária. Em seguida, em 1927, foi concedida outra subvenção para pleitear a equiparação junto ao Colégio Pedro II e definiu a denominação de Gymnasio Municipal de Campo Grande. Nas representações de Oliva, a distinção escolar e social do Instituto Pestalozzi se deu pela dedicação do professor João Tessitore Júnior, que investiu recursos físicos e intelectuais para compor o quadro de professores, ao buscar profissionais formados em outras áreas, na tentativa de melhorar a qualidade educacional.

A instituição possibilitou o acesso de estudantes pertencentes à classe trabalhadora, num contexto histórico em que o ingresso à escolarização era privilégio dos filhos de grupos de classes sociais com me-

lhores condições financeiras. Os capitais escolar, cultural e social constituídos na instituição permitiram aos estudantes pobres as condições de acesso ao ensino superior, como Luiz Alexandre e Oliva. Eles alcançaram novas posições sociais no campo da política local e incidiram ações de criação e materialização de instituições escolares destinadas às classes trabalhadoras.

As memórias de Luiz Alexandre colaboraram para a escrita da história do Internato Oswaldo Cruz, pois ele foi professor, diretor e proprietário do Instituto Oswaldo Cruz, como também atuou na escola Visconde de Cairu³⁵. Sobre o Internato Oswaldo Cruz, suas memórias apontaram que era uma instituição privada, mas não um reduto dos grupos de elites. A escola ofereceu uma formação escolar estritamente ligada à educação militar na década de 1940, com um Curso de Instrução Militar, em parceria com a Circunscrição Militar, onde alguns militares eram os responsáveis pelas disciplinas escolares. A escola representou um signo de distinção ao oferecer escolarização secundária acessível às classes intermediárias e trabalhadoras.

As memórias de Oliva permitiram a escrita sobre o Ginásio Barão do Rio Branco, o qual foi criado em 12 de novembro de 1949, pelo professor Felipe Tiago com o apoio Oliva, então secretária da prefeitura. Foi uma instituição de ensino secundário, de iniciativa privada, tendo como entidade mantenedora a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. O interesse pela fundação da escola surgiu pela falta de instituições públicas secundárias na cidade, já que a única instituição pública em funcionamento era o Liceu Campo-Grandense, criado em

³⁵ Instituição de origem étnica japonesa, tinha como função o ensino da língua portuguesa para os descendentes de japoneses. Fundada na colônia Chacrinha, em 1918, e transferida para a cidade no ano de 1924. Luiz Alexandre foi o primeiro professor brasileiro e diretor da instituição, e vivenciou junto com os japoneses as opressões contra os estrangeiros após o golpe civil-militar de 1937 e a ascensão do Estado Novo.

1939. A instituição funcionou em uma sala anexa ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho e oferecia o curso ginásial no período noturno, que era destinado aos trabalhadores.

Oliva foi aluna do cursos de Contador no Colégio Dom Bosco e Normal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Suas memórias destacaram que a Congregação Salesiana³⁶ adquiriu o Ginásio Municipal, em 1931, o qual passou a ser denominado de Gymnasio Municipal Dom Bosco e, depois, em 1942, Ginásio Dom Bosco, cujo primeiro diretor foi o Pe. João Pian. Na instituição funcionavam dois cursos: o primário e o ginásio, em regime de internato e externato. As representações apontaram um reconhecimento de um modo de pensamento com um efeito naturalizado e caracterizado pelas percepções do *habitus* religioso e pelos mecanismos de inculcação das práticas escolares das instituições confessionais.

As memórias de Gilka Martins, filha do juiz e político Demosthenes Martins, ampliam a composição da história da primeira instituição destinada à formação feminina: o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Na instituição funcionaram os cursos Primário, Normal, Comercial e Profissional, e também a Escola Doméstica, destinada às “Filhas de Maria”, estudantes que não tinham condições de pagar os estudos. A instalação dessa instituição expressava o interesse da municipalidade, fato constatado em resoluções que atestam as subvenções de auxílio financeiro recebidas por ela.

Na década de 1930, Gilka foi aluna interna e externa no curso ginásial e viu na escolarização confessional a possibilidade de uma

³⁶ Os salesianos criaram importantes instituições no Estado, tais como: o Liceu Salesiano São Gonçalo (1906), em Cuiabá; o Colégio Salesiano de Santa Teresa (1899), em Corumbá; o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926), em Campo Grande; e a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (1961), instituição pioneira de Ensino Superior no sul de Mato Grosso.

formação profissional para além do magistério ou de preparo para o casamento. As propagandas divulgadas pela instituição na época apontaram uma formação profissional destinada ao espaço privado, com os ensinamentos de corte e costura, bordado, entre outros. Para Bourdieu (2010), a condição da mulher no mundo social lhe foi dada pelo espaço doméstico e ela encontrou em outras instituições, como a escola, um lugar de elaboração e de imposição dos princípios de dominação do espaço privado.

A biografia de Gilka possibilitou o olhar sobre o internato, representado por meio das lembranças de angústias e de alegrias. Esse modelo educacional proporcionou uma ruptura no *habitus* familiar dos agentes sociais, que tinham de viver sob as regras e disciplinas da instituição. Os cursos secundários oferecidos na instituição foram compreendidos como estratégias de inserção feminina no campo de trabalho, pois o comércio foi o principal motor de desenvolvimento da cidade. O efeito da escolarização secundária possibilitou à estudante essa inserção, já que ela foi a primeira mulher em Mato Grosso a comandar um tabeleionato e a exercer a diretoria de instituições assistencialistas.

As memórias de Pierre Adri, filho de pequenos comerciantes locais, trouxeram elementos de composição da história do Colégio Dom Bosco, onde ele estudou entre os anos de 1954 e 1964. Suas representações cultivam a concepção de ensino tradicional com base religiosa, marcas da estrutura educacional salesiana. A instituição educativa, que até o início da década de 1970 funcionou em regime de internato e externato, destinando-se aos filhos de proprietários de terra, funcionários públicos, comerciantes, entre outros, ofereceu o ensino primário e os cursos secundário, normal e profissional. Notícias e propagandas entre os anos de 1940 e 1970 divulgavam que estudar no Ginásio era sinônimo de boa educação religiosa e *status* social.

O autor transpôs a formação do *habitus* distinto nas memórias do ensino ministrado por um corpo de especialistas, os salesianos³⁷, e também, a distinção produzida por meio das práticas escolares vivenciadas na instituição. Segundo Magalhães (2004), a instituição educativa é tradição e representação e, por trás dela, estão os mestres responsáveis pela orientação educativa, os quais carregam consigo as dimensões biográficas e de representação institucional. O agente formou-se advogado pela Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, em 1970, exerceu as profissões de jornalista e radialista e a presidência de instituições esportivas na região sul do Estado.

Em síntese, o itinerário de pesquisa exigiu um maior aprofundamento acerca da relação entre memória e história e, no uso de fontes memorialísticas, buscou-se uma relação com a historiografia da educação produzida, apontando elementos importantes para entender a constituição da educação secundária em Campo Grande e no sul de Mato Grosso.

A escrita da história das instituições escolares filantrópicas e profissionalizantes em Campo Grande

Em 2016, iniciei o curso de Doutorado em Educação (instituição) e o projeto de pesquisa propôs a escrita da biografia científica de Oliva Enciso, a qual foi precursora na representação feminina na política do sul de Mato Grosso, vereadora de Campo Grande (1955-1958) e deputada estadual (1959-1963) pelo partido União Democrática Nacional (UDN). Em 2020, defendi a tese intitulada **Episódios da trajetória biográfica de Oliva Enciso: a gênese de instituições educativas filantrópicas e profissionalizantes não estatais no sul do antigo Mato Grosso (1930-1970)**, com o objetivo de analisar e historiar a origem das instituições educativas de caráter filantró-

³⁷ Os professores de origem europeia, frequentaram instituições educativas localizadas em cidades da Europa e estavam vinculados ao sacerdócio.

pico e de ensino profissionalizante não estatal, assim como os papéis desempenhados por elas no movimento de urbanização de Campo Grande. O problema nuclear consistiu em compreender como uma mulher oriunda da classe trabalhadora rural protagonizou a criação de instituições educativas, num período de lutas políticas entre grupos de elites das regiões norte e sul de Mato Grosso.

Nessa pesquisa, um novo desafio foi iniciado em minha trajetória de pesquisadora: o itinerário de um estudo de abordagem biográfica. Inicialmente, fez-se necessário um exercício intelectual para explorar as diferentes terminologias da perspectiva metodológica, tais como: história de vida, biografia e trajetória. As terminologias são opções diferenciadas nos seus objetivos e procedimentos metodológicos adotados.

Abrahão (2004) define a história de vida como uma narrativa produzida na perspectiva do estudo autobiográfico, com participação do investigador e do investigado. Vilas Boas (2008) aponta que uma biografia objetiva uma descrição detalhada da vida do biografado, porém narrada pelo olhar do biógrafo. No entanto, para Bourdieu (2004), a biografia não consegue dar conta de uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos da vida inteira de uma pessoa. Seus estudos fundamentam-se na noção de trajetória, cujos elementos para análise definem-se nas relações entre campo, *habitus* e capitais, ajustados em determinado tempo/contexto histórico. Essa noção possibilita dar um sentido coerente às relações objetivas e subjetivas de um agente social em determinado tempo histórico.

Essa fase exploratória contribuiu para a construção do percurso teórico-metodológico de análise com a proposta de analisar os elementos das disposições estruturadas nas ações práticas da criação das instituições educativas em Campo Grande. O período entre 1930 e 1970 foi delimitado no tempo de atuação de Oliva Enciso nos cargos públicos municipal e estadual. A empiria do estudo apoiou-se em fontes reuni-

das nos acervos da ARCA, IHGMS, Instituto Memória da Assembleia Legislativa/MT, Hemeroteca Digital Brasileira, obras memorialísticas, documentos oficiais, fotografias e fontes orais (depoimentos produzidos por meio de dois familiares, uma beneficiária da Sociedade Miguel Couto e três partícipes das relações sociais)³⁸. As fontes foram cruzadas, trianguladas e analisadas sob a ótica da teoria bourdieusiana, em primazia nos conceitos de campo, *habitus* religioso, capitais e estratégias.

Os resultados balizaram as reflexões do *habitus* religioso e dos capitais objetivados de Oliva como um conjunto de propriedades distintas, que favoreceu colocações e deslocamentos no espaço social. Sua trajetória de vida foi marcada por estruturas subjetivas e objetivas ancoradas nas percepções da família e da formação escolar confessional constituídas na religião Católica. A escolarização secundária realizada no Ginásio Municipal de Campo Grande, no Ginásio Dom Bosco e no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora permitiram o acúmulo dos capitais escolar, social e simbólico. No período de atuação como funcionária da Prefeitura Municipal de Campo Grande³⁹, a agente trouxe relevantes contribuições para História da Educação por meio de ações práticas na criação de instituições educativas filantrópicas e profissionais não estatais.

Em 1940, mobilizou a sociedade para criar uma instituição educativa de caráter filantrópico, a Sociedade Miguel Couto dos Amigos do Estudante, na Chácara Municipal. Em nome da Sociedade, buscou a abertura de escolas rurais mistas e mobilizou as relações sociais estabelecidas com companheiros fundadores da Sociedade, ou seja, amigos pessoais e representantes políticos. Além disso, mobilizou também as relações com a família de políticos Müller, originada nos laços de amizades com Maria Ponce de Arruda Müller, esposa do interventor federal.

³⁸ Parecer Consubstanciado de Aprovação do CEP n. 2.866.492/2018.

³⁹ Entre os anos de 1930 e 1962, desempenhou diferentes funções: amanuense datilógrafa, secretária e chefe do Departamento de Estatística. Aposentou-se em 1962, na função de inspetora de ensino.

As atividades filantrópicas e de assistência social da Sociedade Miguel Couto, no período entre as décadas de 1940 e 1970, ocorreram efetivamente por meio da atuação pública de Oliva, que soube mobilizar estratégias pessoais e institucionalizadas na obtenção de recursos públicos municipais e estaduais para a sua manutenção. A Sociedade Miguel Couto recebeu subvenções e auxílios para a manutenção da própria instituição e de outras instituições internas que funcionaram no local, como a Escola Primária Miguel Couto, o lar de menores abandonados Lar Santa Terezinha, o abrigo infanto-juvenil feminino Lar Santa Inês, o abrigo juvenil masculino Pensionato São Luiz e o posto médico. No mesmo local, atas da assembleia legislativa (MT) indicaram a instalação da Escola Normal Rural de Campo Grande, porém não localizei informações sobre a materialização da instituição.

Em 1945, com o interesse de dotar a cidade de uma escola profissional para atender os beneficiários da Sociedade com uma qualificação profissional, Oliva Enciso mobilizou esforços pessoais e profissionais na instalação da Escola SENAI de Campo Grande. Ela foi, pelos trâmites legais, a porta-voz da prefeitura autorizada para a instalação da escola na cidade. A instituição educativa profissional não estatal foi inaugurada em 21 de maio de 1948, após um jogo de interesses entre a Prefeitura e o Sistema S⁴⁰, que representava um modelo moderno de educação profissional da política educacional do Estado Novo (1937-1945)⁴¹.

⁴⁰ Composto por nove instituições: SESI e SENAI (indústria), SESC e SENAC (comércio), SENAR (agricultura), SESCOOP (cooperativas), SEST e SENAT (transportes) e SEBRAE (micro e pequenas empresas). São instituições de direito privado, com receitas arrecadadas por contribuições das empresas e repassadas às instituições. (MÜLLER, 2010).

⁴¹ A política de educação profissional foi efetivada na Constituição Outorgada de 1937 e, em seguida, a Lei Orgânica do Ensino Industrial trouxe a determinação de que o ensino industrial fosse ministrado em dois ciclos, com a finalidade de formar profissionais aptos aos ofícios e técnicas das atividades industriais para aumentar a eficiência e a produtividade. (CUNHA, 1980, p. 237).

O primeiro diretor da instituição foi Afro Puga, seu cunhado, casado com Maria da Conceição. A instituição profissional ofereceu formações de Mecânico Serralheiro, Mecânico de Automóvel, Eletricista, Carpinteiro, Pedreiro e cursos noturnos de aperfeiçoamento. A infraestrutura da escola contava com algumas oficinas, refeitório, campo de futebol, pátios, horta, internato com capacidade para 40 alunos, gabinete dentário e ambulatório médico. Os cursos oferecidos tinham como finalidade os interesses de modernizar uma sociedade urbano-citadina com as novas demandas de mercado.

Em seguida, mobilizou a criação da escola doméstica do Serviço Social da Indústria (SESI)⁴², em Campo Grande. No período pós-guerra, houve a ampliação feminina nos estudos secundários, ao mesmo tempo em que houve uma política nacional de educação na valorização da esfera doméstica. (LOURO; MEYER, 1993). Em 01 de dezembro de 1948, foi instalada a Casa de Aprendizado Doméstico, depois denominada Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen. Entre os anos de 1948 a 1968, Oliva foi cedida pela prefeitura e tornou-se diretora, orientadora de atividades sociais e supervisora do serviço social no SESI. Na instituição, funcionou o “Curso de Dona de Casa”, com a aprendizagem de Economia Doméstica, Corte e Costura, Trabalhos Manuais, Arte Culinária e noções rudimentares de Higiene, Puericultura e Enfermagem. A instituição educativa tornou-se um espaço de ações de mulheres, ou seja, uma expressão da representação feminina das relações de trabalho em construção numa sociedade urbano-citadina diante das desigualdades e desvalorização profissional das mulheres na inserção no espaço social de Campo Grande.

⁴² A origem se deu após a elaboração da *Carta da Paz Social* elaborada pela Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), regulamentada e implantada pelo Decreto-Lei n. 9.403, de 25 de junho de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra. Uma instituição com finalidade privada, porém de caráter público e seu regulamento foi criado e elaborado sob a direção do Conselho Nacional da Indústria (CNI). (MÜLLER, 2010).

No período de atuação como deputada estadual, elaborou projetos concedendo apoio financeiro às instituições educativas, principalmente as instituições que ela estava vinculada. Dentro desses projetos, foi a articuladora na criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso, em 1963, origem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Em 1967, Oliva estava aposentada e atuava somente na presidência da Sociedade Miguel Couto, quando foi convidada por um grupo de homens de destaque da sociedade local para organizar a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma das primeiras instituições do Brasil. A agente foi a primeira presidente que esteve à frente da organização e criação da instituição educativa filantrópica destinada a oferecer educação, assistência social, profissionalização docente e inclusão escolar às pessoas que precisavam de atendimento especializado: os excepcionais⁴³. O interesse da instituição pelo trabalho educacional especializado emergiu devido à falta de uma instituição pública especializada em Campo Grande. Oliva Enciso, de um lado, utilizou uma estratégia de jogo duplo para criar e estruturar a instituição, uma mobilização coletiva para organizar um modelo de sociedade filantrópica, com sócios e a conservação sustentada por doações pessoais e festividades. E, por outro lado, mobilizou o capital político objetivado para obter apoio dos poderes públicos. Em 1971, a instituição passou a funcionar em sede própria com o apoio municipal, oferecendo recursos materiais e cedência de professores da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), bem como auxílio financeiro do poder estadual.

Em síntese, as informações reunidas no decorrer da pesquisa sublinharam que a política não era o ideal de vida de Oliva. Na percepção

⁴³ Termo utilizado a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61 para tratar pessoas que necessitam de auxílio especializado no tratamento das deficiências físicas e mentais, dando garantia ao direito e acesso à educação especializada.

do *habitus* religioso, a determinação de fundar a Sociedade Miguel Couto e mantê-la constituiu o seu principal projeto de trabalho e impulsionou a criação de outras instituições educativas. As ações educacionais foram concretizadas por meio de estratégias engendradas no trabalho na prefeitura e na rede de relações com grupos políticos. As instituições apresentadas representaram uma futura modernização educacional e social de Campo Grande e do sul de Mato Grosso.

Considerações Finais

Cabe destacar que minha promissora trajetória de pesquisadora se deu por intermédio das bolsas de estudos (UFMS e CAPES) obtidas desde a graduação até o doutoramento. Isso permitiu uma dedicação exclusiva aos estudos realizados, bem como o saber fazer de uma pesquisa coletiva enquanto uma pesquisadora individual, com objetos e interesses próprios de estudos. Ênfase que foi gratificante o empenho em reunir e organizar os materiais das pesquisas, principalmente os depoimentos concedidos com os participantes dos estudos realizados, os paraguaios e os participantes das relações pessoais de Oliva.

As instituições educativas secundárias representaram uma opção de garantia na qualidade de educação, ao manter, por meio dos professores, práticas escolares e culturais legítimas e oferecer aos estudantes um capital escolar que garantisse novas posições sociais. As pesquisas realizadas mobilizaram a compreensão dos campos social, econômico e político de produção em torno das instituições escolares secundárias, filantrópicas e profissionais não estatais de Campo Grande. Englobaram as origens das instituições, suas funções e finalidades, a clientela escolar e os pertencimentos de classe, além dos saberes e práticas vivenciados nas instituições no contexto histórico do período de 1920 a 1970.

Concluo que as instituições educativas foram elementos relevantes no desenvolvimento econômico e social de Campo Grande e do sul de Mato Grosso, no período delimitado, uma vez que elas cumpriram determinadas funções sociais na transição da sociedade urbano-citadina para a modernização social e possibilitaram o acesso das classes menos privilegiadas à escolarização, preparando jovens, mulheres e excepcionais para trilhar novos caminhos da sociedade. Por isso, a importância de ampliar os temas de estudos das instituições educativas situando numa narrativa de natureza histórico-sociológica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Identidade e Vida de Educadores Rio-Grandenses**: Narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ADRI, P. **O meu Colégio Dom Bosco**. Campo Grande, MS: [s.n], 2006.

ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul**: o universal e o singular. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia Rodrigues da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção**: por uma crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo, SP: Edusp; Porto Alegre, SC: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Beltrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli et all. 7. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1990.

CHARTIER, R. O passado no presente. Ficção, história e memória. *In*: ROCHA, J. C. C. (Org.). **Roger Chartier - a força das representações**: história e ficção. Chapecó, SC: ARGOS, 2011. p. 95-123.

CUNHA, L. A. **Ensino secundário e ensino industrial**: Análise da influência recíproca. Síntese: Belo Horizonte-MG, n. 18, janeiro/abril, 1980, p. 49-71.

ENCISO, Oliva. **Mato Grosso**: minha terra. São Paulo: Editora Resenha, 1986.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia educacional brasileira: atentado para as fontes. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

MACHADO, L. **Gilka Martins: minha caminhada.** Campo Grande, MS: IHGMS, 2009.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

MEYER, D., LOURO, G. L. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.

MÜLLER, M. T. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639814/7377>>. Acesso em: 23 set. 2022.

NUNES, C. **Escola & dependência:** o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

SILVA, G. B. **A educação secundária:** perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

VILAS-BOAS, S. **Biografismo:** reflexões sobre as escritas da vida. São Paulo: Unesp, 2007.

QUEM SABE FAZ A HORA: PIONEIRAS DA EDUCAÇÃO E DA PESQUISA EM MATO GROSSO DO SUL

Zélia Vieira de Quevedo Bakargi

Resumo: O objetivo deste texto é discutir sobre práticas de pesquisa a partir de trajetórias de educadoras que fizeram parte da história da educação de Mato Grosso do Sul. Nas reflexões das práticas de pesquisa, serão considerados os aspectos sociais, históricos e culturais concernentes aos campos de vivências e atuações das entrevistadas. O capítulo organiza-se em dois tópicos: no primeiro, apresentam-se as agentes de pesquisa, professoras aposentadas, e suas respectivas trajetórias como educadoras; no segundo, exploram-se as práticas de pesquisa, mobilizadas pelo aporte teórico e conceitual formulados por Pierre Bourdieu. Os resultados contribuem para compreender o acesso desigual às carreiras na área da ciência/liderança pelas mulheres, haja vista que as agentes educadoras desta análise atuaram em parcas condições no campo científico do estado.

Palavras-chave: mulher; ciência; gênero; educação; memória.

Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir sobre trajetórias de educadoras que fizeram parte da história da educação de Mato Grosso do Sul. Nas reflexões focaliza-se as práticas de pesquisa das educadoras, consideram-se os aspectos sociais, históricos e culturais concernentes aos campos de vivências e atuações de Denise Tibau Dias Vasconcelos, Nair Coimbra Motta e Ruth Pinheiro da Silva (PEREIRA; URT, 2013).

Para atingir tal objetivo, no presente capítulo propôs-se apresentar as agentes de pesquisa, bem como suas respectivas trajetórias como educadoras, além de suas práticas de pesquisa, elementos que foram mobilizados a partir do aporte teórico e conceitual formulados por Pierre Bourdieu.

As educadoras selecionadas para a análise podem ser consideradas personalidades de destaque na história da educação de Mato Grosso do Sul. Suas trajetórias, narradas por meio de entrevistas, permitem que se vislumbre a ascensão de instituições de ensino superior no estado, no período de 1960, além de desvelar aspectos de suas formações como educadoras e pesquisadoras, as quais foram decisivas para a estruturação de um *habitus*.

Trata-se, portanto, de mulheres atuantes em um período em que os parâmetros de atuação feminina eram mais restritos, situação que motivou a valorização e o incentivo da educação formal por parte das educadoras. Os princípios e as práticas educacionais internalizadas ao longo de suas formações foram determinantes para a propensão às carreiras no campo científico.

No decorrer da atuação e ascensão profissional, essas agentes vivenciaram períodos de repressão, em que a liberdade de expressão era limitada. Exigia-se rigidez de condutas e restrições nos seguintes comportamentos: políticos, em razão ao regime ditatorial instituído no período; e culturais, em virtude da “vocação agropastoril” do estado, conflitos sociais que limitavam a ação educativa das educadoras. No âmbito do campo analisado, onde estavam contidas disputas e hierarquias, ir de encontro aos padrões e ideologias estabelecidas foi uma tarefa realizada de modo sutil e estratégico pelas educadoras.

Percebe-se nas entrevistadas o afã de conciliar a tarefa de ministrar aulas com cargas horárias exaustivas, enquanto almejavam, ao

lado de outros idealistas, a implantação e a expansão do ensino superior no estado. Portanto, as condições para tal empreitada eram explicitadas pelo espírito idealista e pela disposição para se dedicarem a um trabalho extenuante em nível intelectual, emocional e físico, conforme declarou a professora Denise Tibau Dias Vasconcelos, por quem iniciam-se as apresentações, sem a pretensão de contemplar a totalidade das histórias de vida anunciadas.

Memórias da educação e pesquisa: agentes do campo científico

Ao tomar conhecimento do início de vida, formação e carreira da professora **Denise Tibau Dias Vasconcelos**, observa-se que sua família tinha raízes no estado do Rio de Janeiro, o que a levou a concluir estudos básicos naquele estado e, posteriormente, residir e trabalhar em Mato Grosso do Sul.

Trata-se de uma personalidade que demonstrava inquietação perante as mudanças almeçadas. Uma postura *avant-garde* a levou a buscar, constantemente, uma formação mais complexa, paralela à atuação nos setores de coordenação, administração, além da docência em si, sempre com vistas ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa na educação do estado.

Denise Tibau Dias Vasconcelos, possuindo em seus objetivos principais o debate da ciência e tecnologia, teve a oportunidade de desempenhar funções políticas, recebendo propostas para atuar junto ao inspetor seccional de ensino, na época do grande Mato Grosso. No entanto, inconformada em restringir-se à condição de normalista, empreendeu seu objetivo de obter formação superior, desta vez no estado de São Paulo.

Em seu retorno, atuou na Universidade Católica, no Colégio Estadual Campograndense, na Universidade Estadual de Campo Grande

e, posteriormente, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na qual dedicou-se ao projeto organizacional de funcionamento institucional. Contribuiu também na implantação da Universidade Anhangueira Uniderp (UNIDERP), universidade privada localizada em Campo Grande, capital do estado.

Em suas próprias palavras, a equipe estava munida de idealismo para tornar realidade aquele projeto pioneiro da Universidade Federal multicampi, solidificando suas ações a partir dos “Grupos Emergentes de pesquisa” e dos seminários de ensino e pesquisa, que eram oportunidades para produção do conhecimento científico em várias áreas. Entre a pós-graduação e as aulas que ministrava, Denise atuou como Pró-reitora de Relações estudantis e de Ensino e Pesquisa e, em seguida, esteve à frente da Pesquisa e Pós-graduação.

A educadora em questão, ciente dos entraves administrativos e burocráticos das instituições e da necessidade de se refletir sobre as relações com a dinâmica da sala de aula, mesmo tão experiente, viu sua coragem posta à prova mais uma vez. Aos 68 anos de idade, teve que retornar ao exercício educacional, pois o Tribunal de Contas determinou que, apesar de já aposentada, voltasse a atuar, por desconsiderar algumas atividades na contagem para a sua aposentadoria.

Em sua trajetória, contou com uma rede de relações com dirigentes/parceiros de pioneirismo, como Hércules Maymone, João Pereira da Rosa e Pedro Pedrossian, com quem compartilhava a ansia por mudanças e a dedicação a elas.

Seu olhar para os alunos compreende a totalidade dos aspectos que levam os estudantes à desmotivação em relação à falta de perspectiva após a conclusão dos estudos. Sobre este panorama, a habilidade de Denise, enquanto “avaliadora educacional”, convida a uma reflexão urgente sobre a crise atual no sistema nacional de ensino.

Consoante a presente proposta, a professora **Nair Coimbra Motta**, segunda agente com a trajetória analisada, cresceu em uma família extensa, num distrito pequeno denominado: “Fala a verdade”. Buscou adquirir conhecimento formal com a continuidade dos estudos fora do estado, com enfrentamento de alguns estereótipos, como por exemplo, “viver entre onças e indígenas”, por ser de Mato Grosso. Dessa forma, estudou no estado de São Paulo e, posteriormente, no Rio de Janeiro, retornando ao estado mato-grossense graduada.

Destaca-se a postura profissional da educadora diante do desafio de estudar um conteúdo para o qual não tinha experiência, a fim de substituir a professora Maria da Glória Sá Rosa, dispondo-se a conciliar as aulas em Aquidauana, no interior do estado, com aulas na capital. Nesse período, dedicou-se também à família e contribuiu para a implantação dos cursos de ciências humanas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Considerando-se que o saber do professor é um saber social e está relacionado com a pessoa e seu *habitus*, percebe-se que a cada fase vivenciada pelo agente ocorre uma adaptação em função dos momentos de sua carreira, na mediação entre o individual e o social, e entre os saberes disciplinares e os saberes da experiência.

Nair Coimbra Motta (2013) descreveu parte de um episódio trágico vivenciado em sua trajetória: a morte do filho. Nesse período, continuou ministrando aulas que não conseguiu planejar em razão do luto, embora, em seu relato, tenha destacado a solidariedade dos alunos de acolhê-la e oferecer-lhe um ambiente tranquilo em respeito ao momento vivido por ela, certamente fruto do modo com que ela conduziu aquela relação.

Tais episódios levam à seguinte reflexão: Afinal, quais são os tipos de saberes compartilhados nessa relação entre professora e alunos? Em

sua narrativa, constata-se que houve momentos de aprendizagem dos saberes disciplinares; em outros, a aprendizagem dos saberes da experiência compartilhada; e, por fim, uma aprendizagem de cunho mais afetivo, despertada pela sensibilidade e vivenciada entre Nair e sua turma.

A referida educadora descreveu alguns de seus percalços profissionais quando desempenhou suas funções em instituições como a antiga Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na qual recusou-se a continuar atuando devido às más condições de trabalho. Além disso, enfrentou as disputas de poder na Secretaria de Educação, de onde foi dispensada por motivos políticos.

Na entrevista da educadora, ela menciona um período em que foi realizado um levantamento de suma importância, a partir do qual verificou-se que os professores, atuantes nas escolas municipais e estaduais de 5ª a 8ª série não tinham a formação superior necessária, confirmando-se a necessidade da abertura de cursos para suprir tal demanda. Após se cumprirem as exigências burocráticas e se fazerem as concessões a partir de um acordo com a Universidade Católica de não haver cursos coincidentes entre as instituições, os cursos de Letras, Pedagogia, Administração e Educação Artística foram implantados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sobre seu percurso pela pesquisa e pós-graduação, destaca-se a implantação do Mestrado em Educação, em sua gestão à frente do Departamento de Educação, e pesquisas realizadas junto aos povos indígenas Terena, de Aquidauana.

A última trajetória apresentada no capítulo refere-se à professora **Ruth Pinheiro da Silva**, que, em seu relato, relembra algumas lembranças que a remetem a lugares icônicos da capital, como a Igreja São José, onde frequentava missas, e a Escola Estadual Joaquim Murтинho,

na qual estudou nos anos iniciais. A educadora também teve o cuidado de mencionar nomes de professores que lhe ministraram aulas, alguns de grande destaque na história de Mato Grosso, como no caso da professora Maria Constança Barros Machado.

Para cursar o científico, que não era disponibilizado na rede estadual de ensino, Ruth passou a estudar no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Posteriormente, no intento de cursar a graduação, buscou e obteve aprovação na Universidade Federal do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, para estudar Farmácia e Bioquímica.

Motivada pela busca constante de novos desafios e aperfeiçoamento, atuou em seu retorno à capital como professora de Ciências Naturais e História Natural no colégio Oswaldo Cruz, entre outras experiências dessa natureza, até obter seu registro definitivo como professora secundária pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Após defender sua tese no Laboratório do Museu Nacional do Rio de Janeiro, foi aprovada como professora catedrática no Colégio Estadual, hoje Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Em certo momento de sua trajetória, foi-lhe proposto iniciar uma jornada em busca de um objetivo ambicioso: a possibilidade de construir uma universidade no estado. Além de Ruth, que embarcou na empreitada proposta pelo Major farmacêutico Hércules Maymone, idealizador do “sonho do ensino superior público” em Campo Grande, outros importantes personagens da história da educação, como a professora Oliva Enciso, então deputada estadual, contribuíram para esse empreendimento.

Inicialmente, os farmacêuticos da região uniram-se, corporificando a classe a partir da “Associação Farmacêutica Sul de Mato Grosso” e, em pouco tempo, foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia

de Mato Grosso. Naquele contexto, Ruth tornou-se responsável pela disciplina de Parasitologia e Biologia, após aprimorar-se com cursos de Zoologia e Parasitologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade de São Paulo. Posteriormente, desempenhou as funções de Coordenadora do Curso de Farmácia e Bioquímica e, na ocasião, além das aulas, organizou projetos de pesquisa e desempenhou ações de extensão com a realização de diagnóstico e tratamento de parasitoses em bairros desassistidos.

Após concluir sua pós-graduação, com o envolvimento em questões educacionais à frente de cargos relevantes, esteve atenta à necessidade de se estruturar a educação superior no tripé ensino-pesquisa-extensão. Além de colaborar com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cooperou para a criação de uma das maiores universidades particulares do estado, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Recebeu várias honrarias, entre as quais destaca-se a placa comemorativa: “100 mulheres pioneiras em 100 Anos de Campo Grande”, em 1999.

O campo de disputas pela implantação de universidades e o papel das professoras

A motivação e o esforço para criar a primeira universidade no Brasil, no ano de 1920, não se refere exclusivamente às necessidades educacionais da população da época, mas, “Segundo alguns estudiosos, a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país.” (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019, p. 51).

Diante disso, foram observadas as determinações macroestruturais que envolveram a criação das instituições de ensino superior no

estado do Mato Grosso do Sul, pois alguns personagens, tomados como idealizadores dessa causa, ao proporcionarem o acesso e a continuidade dos estudos em nível superior, sem a necessidade do deslocamento para fora do estado, possuíam também motivações políticas.

É possível constatar que os interesses atendidos pela criação dessas instituições sobrepujam as motivações pessoais de seus idealizadores, já que são resultado das forças daquele campo, ou seja, operam naquele contexto os interesses de grupos já munidos do capital cultural e que, ao buscarem promover as condições para que se instaurassem tais instituições, estariam de posse da capacidade de dominar a produção de outra espécie de capital: o capital científico. Sobre o campo científico e seu capital, Bourdieu (1983, p. 9) destacou:

Tanto no campo científico quanto no campo das relações de classe não existem instâncias que legitimam as instâncias de legitimidade; as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem: à medida que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo na luta, ninguém é bom juiz porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada.

Criadas as condições de se produzir o capital científico em uma região cujas características econômicas eram predominantemente relacionadas à agricultura e à pecuária, esse capital operaria como contrapeso, ou seja, como uma nova frente na disputa de poder. Independentemente da atribuição de nobreza à causa de ampliar as possibilidades de educação formal no estado, a causa maior se referia também à disputa entre os grupos dominantes.

No período de 1940, era determinante a influência dos militares na educação do município e na política de incentivo à ocupação e expansão de terras, com o objetivo de unificar o território (OLIVEIRA,

2016). O sistema de educação, operando a serviço dos interesses políticos, visava capacitar a população para a produção agrícola e industrial.

Posteriormente, em 1962, quando o Major farmacêutico Hércules Maymone decidiu dedicar-se à implantação do ensino superior na capital, permeava-se, no âmbito da política regional, a intenção de manter os jovens no estado e a preocupação com a ocupação na região fronteiriça, enquanto o país encarava greves e a iminência do golpe civil militar.

Observa-se que aos responsáveis por projetar os rumos da educação estava designada também a incumbência de decidir quais aspectos seriam mais convenientes de serem contemplados, pois “O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho.” (BOURDIEU, 1983, p.16).

Com o surgimento de cursos da área da saúde, abria-se o rol de conhecimentos disponíveis, não mais restritos às áreas humanas e sociais. Contraditoriamente, por serem tempos de domínio militar e cerceamento de liberdades sob o argumento de proteger o país da ameaça comunista, a busca do conhecimento e da ciência eram vigiados e limitados.

Na década de 1970, já no período de redemocratização, a elite de Mato Grosso do Sul apoiou o governo imbuída da causa do desenvolvimento e na expectativa de se beneficiar de sua ajuda. Essa situação evidenciou o contexto em que emergiu a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como resultado de uma “[...] confluência de interesses local, regional e federal, no plano nacional, com interesses internacionais, sobretudo estadunidenses.” (OLIVEIRA, 2016, p. 90). Nesse sentido, entende-se que a instituição serviu a interesses de seto-

res dominantes, mas, ainda assim, não deixou de representar um ganho para a sociedade e para o desenvolvimento científico, bem como sinaliza Pierre Bourdieu (1983, p. 20-21):

O fato de que o campo científico comporte sempre uma parte de arbitrário social na medida em que ele se serve dos interesses daqueles que, no campo e/ou fora dele, são capazes de receber os proveitos, não exclui que, sob certas condições, a própria lógica do campo (em particular, a luta entre dominantes e recém-chegados e a censura mútua que daí resulta) exerça um desvio sistemático dos fins que transforma continuamente a busca dos interesses científicos privados (no duplo sentido da palavra) em algo proveitoso para o progresso da ciência.

Da mesma forma, ao tratarmos da inserção da mulheres no campo da História da Educação, constata-se que essa inserção ocorreu em virtude de uma necessidade preeminente na reestruturação do capital e dos jogos de poder, sem que se ignore o ganho secundário da independência financeira e social, rompendo a restrição ao ambiente privado e a vocação reprodutora e mantenedora da família, às quais elas eram condenadas (TELLES, 2014).

Compreende-se que a inserção da mulher no mercado de trabalho, desde a primeira metade do século XX, foi conveniente, pois sua participação passou a ser determinante para a expansão da economia e da industrialização. Subestimada em suas capacidades intelectuais e laborativas e relegada a funções consideradas de baixo *status*, subordinadas aos homens e mantida sob símbolos de contenção, “Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras.” (LOURO, 1997, p. 8).

Embora a possibilidade de atuar fora do ambiente doméstico fosse atrativa, a prioridade era que a mulher se mantivesse vinculada ao

lar, responsável pelos cuidados e formação dos filhos e da organização do ambiente doméstico, mantendo-se à frente de tais responsabilidades indelegáveis, pois, mesmo que estivesse desempenhando atividades fora do lar, a prioridade seria a dedicação ao espaço doméstico, o que tornava sua atuação uma possibilidade provisória e instável:

A condição da mulher nas sociedades de classes tem sido vista por numerosos estudiosos como o resultado da injunção de fatores de duas ordens diversas: de ordem natural e de ordem social. Dentre os primeiros, o mais sério diria respeito ao fato de a capacidade de trabalho da mulher sofrer grande redução nos últimos meses do período de gestação e nos primeiros tempos que se seguem ao parto. O aleitamento tornaria ainda insubstituível a mãe junto à criança pequena. Estes fatos biológicos são, muitas vezes, utilizados para justificar a inatividade profissional da mulher durante toda a sua existência. (SAFFIOTI, 2013, p. 25).

Na presente discussão, trata-se de agentes que, na maioria dos casos, optaram por não se casarem ou terem filhos, fato que ocorre frequentemente pela impossibilidade de conciliar tais funções, em casos em que a mulher deseja formar uma família, paralelamente a uma carreira, visto que:

Nestas circunstâncias, a mulher é levada a hierarquizar as funções que desempenha nas duas estruturas mencionadas, colocando suas funções profissionais em segundo plano, quando, na realidade, do ponto de vista de sua integração na sociedade, ambas deveriam ser colocadas em plano de igualdade. (SAFFIOTI, 2013, p. 30).

Trata-se de um campo de lutas pelo poder, em que é frequente que as mulheres não se apercebem de que fazem parte de um contexto em que se faz incidir sobre elas um forte processo discriminatório. Para

terem chances de êxito semelhantes, ao atuar em cargos de liderança, elas são obrigadas a se dedicarem e a despendem mais esforço, sem que se estejam conscientes de tal processo de sobrecarga e de que o domínio nessas searas ainda é masculino, situação que Bruschini e Puppim (2004, p. 121) definem como “[...] exigência diferencial de desempenho de mulheres com relação aos homens”.

Mas quais são as estratégias utilizadas pelas mulheres, visto que muitas sucumbem ao se depararem com os desafios de estarem provando sua competência e dedicação constantemente? Antes de responder a essa questão, considera-se relevante destacar o instrumento de coleta pelo qual se tem acesso aos discursos destas agentes, as quais dão testemunho de sua participação em um momento de transformação no estado, com a viabilização da implantação de uma universidade federal, a qual definiria novos rumos para a educação e para a ciência produzidas nesse contexto.

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 9).

O desejo de pertencer a determinado grupo, representado por suas instituições, é marcante nas memórias das agentes, e isso é especialmente demonstrado por estratégias familiares, que viam na inserção

entre os mais cultos uma possibilidade de ascensão cultural e social. Evidencia-se esse esforço, a partir da família, ao propiciarem as condições para que as agentes entrevistadas tivessem acesso à formação, mesmo fora da cidade ou estado de origem, e pelo empenho das educadoras em dar prosseguimento aos estudos de pós-graduação, o que foi possibilitado por intermédio daquilo que Pierre Bourdieu definiu como *habitus*.

O *habitus*, enquanto um princípio, não opera isoladamente uma ação, mas opera como facilitador, desde as primeiras experiências daquele agente, no contexto familiar e durante a infância e juventude, orientando as práticas de maneira individualmente ou coletivamente, ao estruturar pensamentos, ações e representações:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 45).

A solidificação das predisposições, por meio das quais o capital cultural se refere à diligência da família em proporcionar condições para a aquisição da educação formal, demonstram que os pais das agentes entrevistadas zelaram pela formação educacional com investimentos, a saber: acesso à escola, aos materiais, ao transporte e demais condições básicas.

Conforme relatou a educadora Denise: “Eu fiquei em Campo Grande até os 10 anos de idade, depois disso meu pai achou que poderia proporcionar uma educação melhor e mandou todos para o Rio de Janeiro.” (VASCONCELOS, 2013, p. 88). A educadora Nair, em referências aos investimentos de seu pai, afirmou: “Todos os fazendeiros, compadres daquela região que tinham fazenda, achavam um desperdí-

cio gastar dinheiro com estudos dos filhos, mas meu pai falava assim: Não! Meus filhos vão estudar!” (MOTTA, 2013, p. 125).

As educadoras, cujas memórias foram mobilizadas, tiveram acesso a um campo com características diversas daquele em que se originaram, onde a distinção se restringia ao reconhecimento da importância da cultura dominante e ao incentivo de sua aquisição para que passassem a conviver com pessoas de uma classe privilegiada, detentoras também do capital social e econômico.

A partir da possibilidade de circular em certas rodas e se relacionar com os elementos de uma classe mais favorecida, as agentes adotavam comportamentos condizentes com as circunstâncias, assimilando outros esquemas de resolução de problemas, de modo a se adaptarem às regras daquele campo, em um processo de superação do repertório inicial, almejando alçar outras disposições, segundo a natureza reestruturável do *habitus*.

Este incremento atua não apenas no tocante aos recursos técnicos/profissionais ou acadêmicos, mas também no modo de se comportar mais polido, pois, conforme Nogueira e Nogueira (2004, p. 43), para o acesso às posições de maior prestígio, exige-se também a capacidade do agente em se comportar de forma adequada às exigências do campo, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante.

Conforme relato da educadora Ruth, “As boas maneiras, o respeito, a disciplina, a cultura, enfim o aperfeiçoamento social era muito bem conduzido.” (SILVA, 2013, p. 32). Ressalte-se que a polidez se adequa aos padrões da época em relação às expectativas relacionadas aos papéis de gênero:

Uma "sólida formação moral", que frequentemente era traduzida por uma continuada orientação religiosa, seria feita a partir de uma já revelada e com-

provada boa conduta e de "bons costumes" exigidos nos regulamentos de admissão de estudantes. Para garantir essa "boa matéria prima", podia-se requerer, entre outros, um "atestado do pároco respectivo que prova(sse) sua conduta moral e religiosa". Esse tipo de exigência certamente é eloquente para demonstrar o quanto se identificavam moral e bons costumes com religião. (LOURO, 1997, p. 11).

Outras habilidades foram desenvolvidas e aprimoradas na atuação dessas educadoras, dando destaque as suas trajetórias, a saber: a dedicação e a resiliência, demonstradas em esforços empreendidos, sem contarem com as condições ideais, a fim de realizarem seus propósitos quanto à própria carreira e quanto à contribuição para o desenvolvimento da educação no estado.

Considera-se que, ainda nos dias de hoje, a divisão do trabalho não efetivou a igualdade na distribuição das tarefas domésticas e esse encargo recaí preponderantemente sobre as mulheres. Para obter reconhecimento e condições de igualdade profissional, evidencia-se que as mulheres precisam incessantemente esforçar-se e mostrar mais dedicação para provar sua capacidade nos diversos setores e áreas da sociedade.

Considerações Finais

Por mais árdua e desafiadora que se apresente uma empreitada, comumente paira a dúvida sobre a força e a resistência física e/ou psicológica feminina, mesmo que paradoxalmente tenha lhe sido cobrado que "tudo suporte", pois a resignação é uma qualidade admirável ao seu gênero. Assim, as mulheres têm sido educadas a partir dos tempos, seguindo alguns princípios dominantes da sociedade.

Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no estudo de Estatísticas de Gênero, de

2019, mulheres trabalham, em média, três horas por semana a mais do que os homens, equilibrando trabalhos remunerados, afazeres domésticos e cuidados de pessoas e, apesar de contar com um nível educacional mais alto, recebem em média, 76,5% do rendimento dos homens (BRASIL, 2019).

A noção de que cabe às mulheres, em tempo integral, conciliar a vida familiar e profissional, garantir o bem comum, se apoia em máximas equivocadas como a seguinte: “mulheres amadurecem mais cedo”. Isso ocorre apenas porque muito cedo lhes é ensinado que devem estar aptas aos cuidados do lar e da família e às tarefas domésticas, formadas para tal por uma cultura patriarcal e, conseqüentemente, sendo responsabilizadas como adultas.

Ocorre que o trabalho executado na esfera doméstica – não remunerado, não entra na conta, mas pesa se somado ao trabalho desenvolvido na esfera pública. Com isso, verifica-se que a jornada feminina – dupla ou múltipla – é maior em relação aos homens, sem que a mulher se conscientize dessa disparidade ou que isso lhe cause estranheza, por essa situação ser considerada intrínseca à condição feminina.

Dos homens que foram vultos da história, pode se afirmar que grande parte deles conseguia optar por formar uma família, mesmo esmerando-se em feitos de grande relevância, os quais lhes exigissem grande investimento de tempo e energia, pois se subentenderia que uma mulher assumiria a responsabilidade de administrar o lar e a possível prole, permitindo seu afastamento.

Quanto estranhamento ainda causa a mulher que se dedica amplamente à carreira, delegando ou deixando de assumir os cuidados com a família? Poderia ela delegar ou dividir tarefas igualmente com homens da família, caso algum familiar necessitasse de cuidados por doença ou velhice, considerando-se que automaticamente atribui-se às mulheres o desempenho de tais tarefas?

Das entrevistas analisadas no presente capítulo, observam-se algumas pistas sobre a formação das agentes, as quais desenvolveram atuações sólidas e determinantes no progresso do sistema educacional do estado, mas se percebem também as bases da cultura patriarcal que cerceia as mulheres a um repertório específico. A luta feminista defende que quaisquer escolhas da mulher sobre sua vida e sobre seu corpo sejam respeitadas e viabilizadas, preferencialmente se estiverem conscientes e dispostas de conhecimento de outras possibilidades e acesso a elas. Desse modo, defende-se que possam dedicar-se majoritariamente às suas carreiras.

As entrevistadas mencionadas nesta análise, tratam-se de mulheres/educadoras, que estiveram empenhadas não apenas em ministrar aulas com qualidade, mas dedicaram-se a cargos de gestão e executaram tarefas estratégicas, que possibilitaram a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujas bases foram construídas sem recursos adequados ou suficientes. O ideal para essa criação tornou-se uma realidade pelo esforço dessas mulheres junto aos demais idealizadores.

Ressalta-se, no entanto, que as noções de disponibilidade, resiliência e empenho no trabalho, sob possíveis sacrifícios pessoais, mesmo associados a sua competência e devoção à ciência, ocultam raízes de uma formação estruturada segundo a cultura patriarcal e os dogmas religiosos, associada a um modelo específico de ideal feminino, que busca atender às perspectivas de devotamento e polidez desejáveis para as expectativas de gênero de uma sociedade dominada pelo masculino. Acredita-se que é preciso questionar constantemente a ordem vigente, pois tal dominação, segundo Bourdieu (2016), é de tal maneira sofisticada que passa despercebida e sem a necessidade de justificar-se.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo, Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A. N; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 9 out.2021

BRUSCHINI, C. PUPPIN, A. B. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 105-138, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nbmnX97KsCvpcyZ5DxhvMMd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, M. R. C. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em seus alicerces: acontecimentos, institucionalidades e discursos (1962-1979)**. 2016. 493f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2016.

PEREIRA, J. H. V.; URT, S. C. (Org.). **Episódios do passado: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 22 out. 2021.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular. 3. ed., 2013, 528 p.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 22 out. 2021.

TELLES, A. M. V. A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980). In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/861-0.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

Fontes

MOTTA, N. C. (depoimento). Entrevistadoras: Jacira Helena do Valle Pereira e Miriam Mity Nishimoto e Danielle Sena Betolazo. In: PEREIRA, J. H. V.; URT, S. C. (Org.). **Episódios do passado**: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. v. 1. 178 p.

SILVA, R. P.: depoimento (Nov. 2006). Entrevistadoras: Jacira Helena do Valle Pereira e Miriam Mity Nishimoto. Campo Grande - MS, 2006. (1 CD-ROM). In: PEREIRA, J. H. V.; URT, S. C. (Org.). **Episódios do passado**: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. v. 1. 178 p.

VASCONCELOS, D. T. (depoimento). Entrevistadores: Heddy Patrick Garcia, Eledir Rodrigues, Jucimara da Silva Rojas e Sonia da Cunha Urt. In: PEREIRA, J. H. V.; URT, S. C. (Org.). **Episódios do passado**: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. v. 1. 178 p.

EIXO 3

A RELAÇÃO ENTRE LAICIDADE, FAMÍLIA E ENSINO

FAMÍLIA, ESCOLA E *HABITUS* RELIGIOSO: ESCOLHAS PARENTAIS E A BUSCA PELA DISCIPLINARIZAÇÃO

Leícia Casagrande Oliveira

Resumo: Neste capítulo discutimos a relação família e escola a partir dos resultados finais de uma pesquisa desenvolvida para a produção de uma tese de doutorado em Educação. Temos como objetivo compreender o interesse das famílias por escolas públicas confessionais conveniadas. Adotamos como referencial a teoria bourdieusiana. A coleta de dados consistiu na aplicação de questionários e procedimentos de entrevistas com gestores e pais de estudantes das instituições *lócus*. O capítulo divide-se em dois tópicos: no primeiro, buscamos uma discussão teórica sobre a presença do *habitus* religioso em escolas públicas; no segundo, analisamos os dados coletados. Os resultados demonstram que o *habitus* religioso católico presente em tais instituições é desejado pelos pais que identificam nele a possibilidade da disciplinarização de seus filhos.

Palavras-chave: família e escola; *habitus* religioso; disciplinarização; escolhas parentais; laicidade.

Introdução

Apresentamos neste capítulo os resultados de uma pesquisa desenvolvida para a produção de tese de doutorado em Educação, que objetivou discutir o interesse de famílias por escolas públicas confessionais conveniadas. A referida pesquisa está inserida no campo de estudos da Sociologia da Educação, mais especificamente nas investigações sobre estratégias familiares e a escolha do estabelecimento de ensino.

Os estudos identificam que as estratégias e motivações em relação aos elementos que levam as famílias a optarem por determinadas escolas, sejam elas públicas ou privadas, estão presentes em todas as frações de classes. (ANDRADE, 2015; COSTA, KOSLINSKI, 2012). Entende-se que “[...] a escolha da escola significa um primeiro movimento familiar na construção da trajetória escolar dos filhos.” (BRANDÃO, 2010, p. 12).

Bourdieu (1996) compreende a família como uma construção social e nos apresenta a ideia de que ela só pode se sustentar e afirmar seu poder social a partir das ações desenvolvidas pelos agentes que a compõem. A família representa uma unidade doméstica que é:

[...] concebida como um agente ativo, dotado de vontade, capaz de pensamento, de sentimento e de ação e apoiado em um conjunto de pressupostos cognitivos e de prescrições normativas que dizem respeito à maneira correta de viver as relações domésticas. (BOURDIEU, 1996, p. 126).

Nesse sentido, a escolha da instituição de ensino precisa ser pensada de modo a garantir que o agente não se “desvie” daquilo que a família assume como algo próprio a ela. A escola torna-se um espaço de continuidade da família, portanto a afinidade entre instituição familiar e instituição escolar é fundamental, visto que “[...] o modo como cada família educa seus filhos tem referência em suas crenças, perspectivas futuras e na maneira como compreendem o mundo e suas vivências” (FRANCO, 2012, p. 212).

As estratégias de escolha dos estabelecimentos escolares são diversas e se materializam de acordo com as possibilidades de cada família, pois tais possibilidades são dadas pelo acúmulo dos diferentes capitais. Como exemplo, podemos citar o uso do capital social, pois as relações sociais se constituem em um importante meio de transmissão do prestí-

gio das instituições escolares, já que as famílias compartilham informações sobre as escolas de seus filhos durante seus encontros e conversas rotineiras.

Além disso, identifica-se que as famílias utilizam “[...] sinais de classificação hierárquica de escolas – públicas e privadas – na busca por escolas para os seus filhos.” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 201). Essa hierarquia que se estabelece atua no sentido de classificar as instituições de ensino, promovendo a ideia de que a qualidade da educação oferecida pela escola está diretamente relacionada à posição ocupada nos *rankings*, que podem, por exemplo, posicionar as escolas a partir de índices de aprovações em vestibulares.

Outro fator que exerce influência na escolha da instituição corresponde a elementos relacionados mais “[...] à disciplina e à organização da escola do que no desempenho acadêmico.” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 203). Silva (2018) identifica que as famílias, ao analisar as opções apresentadas pelo mercado escolar, esperam que as instituições de ensino:

[...] sejam capazes de desenvolver em seu cliente em potencial – o aluno – uma disciplina de estudo, autonomia e espírito crítico. Sem contar o preparo para o enfrentamento de situações que lhe exigirão autoconfiança e controle emocional. (SILVA, 2018, p. 47).

Dessa maneira, as escolas tornam-se responsável por criar nos estudantes hábitos que, com o passar do tempo, são convertidos em *habitus*, os quais podem ser caracterizados como qualidades valorizadas em outros espaços sociais além do escolar, como, por exemplo, o mercado de trabalho. Esses *habitus* podem estar relacionados com a questão da pontualidade, da capacidade de concentração, organização, tomadas de decisão para resolução de problemas, entre outros aspectos.

No caso das escolas públicas, apesar de fazerem parte de um mesmo sistema, identificamos particularidades que podem ser evidenciadas tanto pela classificação em *rankings* escolares quanto pela adoção de características mais específicas, como, por exemplo, escolas públicas que ofertam o ensino técnico, ou ainda, escolas públicas que ofertam o ensino em tempo integral.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas confessionais conveniadas localizadas na cidade de Campo Grande/MS. São denominadas dessa forma por serem escolas mantidas pelo poder público a partir de um convênio estabelecido com instituições religiosas. Consideramos que o primeiro passo para a realização de nossa pesquisa foi o estabelecimento de um contato com a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), com o objetivo de esclarecer a veracidade das informações sobre a existência de “escolas públicas confessionais” localizadas na cidade de Campo Grande/MS.

Em resposta via e-mail, a SED informou que, na verdade, se tratavam de escolas conveniadas, de acordo com a Resolução/SED n. 3012, de 29/1/2016, disponível na página 4 do Diário Oficial 9.096, de 1º de fevereiro de 2016. Ao acessarmos o documento indicado, localizamos as seguintes instituições: Escola Estadual Coração de Maria, Escola Estadual São José, Escola Estadual São Francisco e Escola Estadual Rui Barbosa⁴⁴. O mesmo documento apresentava uma estrutura curricular para essas instituições, em que a disciplina de Ensino Religioso (ER) estava prevista para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo informada a facultatividade da matrícula.

Esse contexto suscitou o nosso desejo de realizar uma investiga-

⁴⁴ Informamos que, durante a exposição dos dados coletados em nossa pesquisa, utilizamos nomes fictícios para fazer referência aos participantes e escolas, no entanto, por se tratar de uma informação pública, nesse momento optamos por manter os nomes verdadeiros das instituições.

ção não somente sobre as especificidades desses estabelecimentos, mas também acerca da motivação das famílias e estudantes que ocupam esses espaços. O convite para a participação da pesquisa foi realizado para as 4 instituições informadas pela SED, no entanto apenas 3 aceitaram participar. A escrita do presente capítulo foi desenvolvida a partir da análise dos dados coletados em entrevistas com pais e gestoras das instituições participantes.

O capítulo organiza-se em dois tópicos: no primeiro, buscamos uma discussão teórica sobre a presença do *habitus* religioso em escolas públicas. Identificamos que as relações estabelecidas entre campo religioso, campo educacional e campo político acabam por naturalizar o desenvolvimento de práticas e princípios religiosos em instituições públicas de ensino. O segundo tópico tem como objetivo discutir o interesse das famílias por escolas públicas confessionais e, para isso, apresentamos a análise dos dados coletados.

***Habitus* religioso e laicidade do estado: os campos sociais e a naturalização de práticas religiosas nas instituições escolares**

O estudo sobre a presença do *habitus* religioso no âmbito das instituições públicas nos interessa, pois compreendemos que mesmo que esse não seja o fim do trabalho educativo proposto, tais escolas acabam por contribuir para a formação desse *habitus* em ações cotidianas, que são incorporadas e entendidas pelos agentes como “naturais”. Compreendemos a discussão proposta como uma oportunidade de refletir sobre o imbróglgio de natureza ideológica e científica que os fenômenos da religião anunciam, mais especificamente a laicidade num país pluricultural e multirreligioso.

A análise sociológica que propomos compreende o espaço social como sendo aquele que resulta das relações estabelecidas pelos agentes

no interior dos diferentes campos. Apesar de terem uma lógica própria de funcionamento, os campos não podem ser entendidos como espaços totalmente distintos. Há uma interação entre os campos que orientam a organização da sociedade. É possível identificarmos a influência de um campo em outro a partir da forma como os agentes transitam entre eles. Tem-se que “[...] a gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (ou escolar), político etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 51).

Bourdieu (1989) identifica que a possibilidade de uma instituição ou de um agente de ocupar espaços de poder na sociedade se dá a partir do momento em que se atribui a ela um poder simbólico, que só se legitima pela aceitação do outro. No Brasil, durante o período de colonização, a Igreja Católica foi responsável pelo desenvolvimento de um projeto educativo que objetivou a catequização e docilização dos povos indígenas habitantes das terras brasileiras (ARANHA, 2006).

Os limites do texto impedem uma discussão mais aprofundada sobre a violência sofrida pela população indígena no período colonial, no entanto o fato de retomar o contexto histórico nos permite a afirmação de que a formação do campo educacional brasileiro é marcada pela participação de agentes do campo religioso considerados como responsáveis pela definição da forma e dos objetivos da educação.

De acordo com Bourdieu (2007, p. 33), “[...] a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação, da percepção e do pensamento do mundo.” No campo religioso católico, a doutrina católica é o grande denominador comum, que impera e orienta instituições e agentes. Trata-se de um campo complexo, devido a sua grande diversidade, visto que “[...] não dá para situar o catolicismo brasileiro num quadro de homogeneidade. Na verdade, existem muitos ‘estilos culturais de ser católico.’” (TEIXEIRA, 2005, p. 17).

Identifica-se que o campo educacional foi utilizado como espaço de desenvolvimento de estratégias que colaboraram para o fortalecimento do catolicismo, visto que ele era visado como meio para que os ideais católicos permanecessem em voga na sociedade. Em relação ao campo educacional, a educação deve ser o maior trabalho a ser preservado, pois se relaciona ao “[...] aparelho administrativo do Estado, sobretudo nos ministérios ligados à educação e à ciência, nas instituições de ensino superior e nas escolas dos ensinos básicos e secundários.” (PACHECO, 2004, p. 60). O campo religioso se faz presente no campo educacional, ao influenciar nas perspectivas curriculares, nos métodos de ensino, ao atuar como gestor da educação etc.

A Constituição Republicana de 1891 estabelece oficialmente a separação entre Estado e Igreja, instituindo a laicidade no Brasil. A república foi idealizada sob forte influência do positivismo, que se opunha aos ideais católicos, já que pretendia uma educação em que o conhecimento se baseasse nos experimentos da ciência e, portanto, a fé católica não poderia ser compreendida como uma verdade absoluta. Advogava-se em favor do progresso da ciência e do ensino laico: “[...] no campo educacional, a orientação positivista do ensino intensificava a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências.” (ARANHA, 2006, p. 231).

Mesmo com a adoção da laicidade, a imagem da Igreja, enquanto instituição detentora de autoridade política, permaneceu no imaginário social, o que possibilitou sua entrada no campo político e educacional. Podemos identificar o campo educacional como um espaço de desejo do campo religioso católico, o que pode ser observado nas ações desenvolvidas em busca da defesa da permanência da disciplina de ER nos currículos escolares de escolas públicas. Observa-se que “[...] um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz.” (BOURDIEU, 1989, p. 31).

Ao longo dos anos, o campo religioso católico pôde se considerar vitorioso em algumas disputas do campo político que tinham relação com o campo educacional. Podemos citar como exemplo a autorização para o investimento de recursos públicos em escolas confessionais que não tivessem fins lucrativos, a qual foi subsidiada pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Além disso, a mesma Lei autorizou a disciplina de ER, dando a ela um caráter facultativo. A disciplina de ER é considerada como uma importante forma de representação do campo religioso no âmbito do campo educacional.

Sobre a disciplina, há um reconhecimento de que se trata de um elemento que faz parte da tradição curricular, revelador de “[...] traços da organização social, cultural e política do Brasil, e, também, os embates quanto à associação religião e educação, Estado e Igrejas.” (MUNIZ; GONÇALVES, 2014, p. 30). Conforme as discussões sobre o campo religioso, político e educacional, identifica-se uma relação de poder e interesse sobre essa disciplina (MUNIZ; GONÇALVES, 2014). Constatou-se que a demanda para que a disciplina permanecesse nos currículos escolares não partia de ações do campo educacional, revelando-se como resultados de motivações político-ideológicas de cunho religioso (CUNHA, 2007, 2009).

Tais movimentos possibilitaram a presença de um *habitus* religioso nas práticas escolares de instituições públicas de ensino. De acordo com as discussões anteriores, é possível afirmar que as condições em que se estabeleceram as relações entre o campo religioso católico e o campo educacional favoreceram as instituições religiosas no sentido de possibilitar que ocupassem determinados espaços em que puderam ter, de certa maneira, um controle sobre as formas de organização das instituições escolares. Esse controle se materializou, por exemplo, na organização de currículos e normas, possibilitando a inculcação de *habitus* religioso.

Os códigos apreendidos no interior do espaço das escolas não se limitam apenas a esse espaço, pois “[...] a educação permite a incorporação do *habitus*, que depois permanecerá no cidadão.” (ORLANDI, 2007, p. 115). Assim, o agente-estudante será, de certa forma, responsável por uma propagação de princípios religiosos em outros espaços sociais, visto que o *habitus* incorporado se manifestará “naturalmente” à medida que o agente se movimenta em outros campos.

Há na sociedade uma crença de que “[...] a formação religiosa contribui fortemente para a formação de um sujeito moralmente justo, bondoso e correto.” (LIMA, 2008, p. 67). Além de ser uma crença social, existe, no campo de estudos da educação, a defesa da hipótese de que a religião precisa estar presente nas escolas para o enfrentamento da ausência de discussões sobre:

[...] ética, a moral, a justiça, tolerância, a liberdade, a igualdade. A religião entra no lugar de uma discussão filosófica e sociológica sobre o fenômeno religioso e no lugar de um projeto educativo mais claro para a construção de valores éticos e morais. (BARCELLOS; ANDRADE; 2014, p. 766).

Montezano (2006) identifica que algumas características presentes no *habitus* religioso podem ser entendidas como uma condição favorável para que o estudante seja reconhecido como um bom aluno, uma vez que elas lhe proporcionam o conhecimento dos códigos de conduta necessários para a vida escolar. A submissão, a disciplina, a organização, a assiduidade, o controle de tempo e das vontades naturais são aspectos valorizados tanto no campo religioso quanto no campo educacional. Essas características podem ser consideradas como um ponto comum no *habitus* religioso e estudantil.

É preciso considerar que a religião não é a única via capaz de criar nos estudantes disposições para que esses comportamentos sejam in-

corporados em seus *habitus*. Autores como Fischmann (2012) e Cunha (2009, 2014) atuam no sentido de promover a defesa do ensino laico, o qual, por si só, precisa garantir a formação integral que se anseia por parte das escolas. A escola como lugar da ciência, que se difere da religião, opera a partir da lógica da aproximação da verdade, que pode ser comprovada, enquanto a religião se “[...] constrói a partir de assertivas imutáveis, muitas vezes dogmáticas.” (FISCHMANN, 2009, p. 37). É preciso que a noção de uma ética laica, que independe de valores religiosos para se legitimar, ocupe espaço nas escolas.

As escolhas familiares e a busca pela disciplinarização: o caso das escolas públicas confessionais conveniadas em Campo Grande/MS

Neste tópico, objetivamos discutir o interesse das famílias por escolas públicas confessionais. Conforme discutido anteriormente, o campo religioso desenvolve estratégias para garantir sua inserção no campo educacional. No que diz respeito ao contexto atual, nos deparamos com o que é por nós considerado como um paradoxo: o fato de as instituições de ensino serem consideradas como públicas confessionais conveniadas. Para que essa parceria entre instituição religiosa e Estado pudesse se concretizar, foi estabelecido um convênio, que consiste em um contrato de aluguel, por meio do qual se permite que o Estado utilize o prédio escolar de propriedade da instituição religiosa.

As instituições *locus* surgem com o intuito de atender as comunidades carentes que não possuíam acesso à educação escolar, já que, conforme discutido anteriormente, a Igreja aparecia na sociedade como um meio para suprir as necessidades de que o Estado não dava conta. Anterior às parcerias com o Estado, essas escolas serviam também aos interesses da comunidade religiosa, tendo o papel de promover, além do ensino escolar, o religioso.

Para uma maior aproximação com a realidade escolar, realizamos entrevistas com as gestoras das instituições. Contamos com a participação das três diretoras, que serão identificadas da seguinte forma: Tereza, diretora da Escola Estadual Santa Ana; Regina, diretora da Escola Estadual São Bento; Alice, diretora da Escola Estadual Santo Agostinho. A partir das entrevistas realizadas com o grupo de gestoras, foi possível identificarmos a confessionalidade como uma das características que servem como atrativo para as famílias.

Tereza indica como aspectos de distinção “[...] primeiro a espiritualidade e a forma de olhar os alunos.” (TEREZA, 2020). Regina descreve como diferencial “[...] a questão da ordem religiosa mesmo, da gerência deles, mas já faz algum tempo já que elas não estão à frente da direção da escola.” (REGINA, 2020). Em relação ao que é apontado por Tereza e Regina, percebe-se que a confessionalidade é colocada como algo positivo para a caracterização das instituições, visto que essa característica proporciona a imagem das instituições que se projeta nos espaços sociais como um lugar de ordem e disciplina.

Alice descreve que a presença de membros eclesiais na instituição é uma responsabilidade a ser cumprida. Ela informa que, em épocas anteriores, essa presença era muito mais frequente. De acordo com Alice, nos tempos atuais, a participação é menor e se materializa na presença esporádica de membros da congregação salesiana. Observamos que Alice desenvolve uma posição que minimiza a presença de representantes religiosos na instituição, descrevendo-a como “[...] uma coisa muito tranquila, muito natural.” (ALICE, 2020).

Nas escolas *lócus*, a disciplina de ER também pode ser apontada como um diferencial, visto que há um consenso implícito entre as escolas de que, se tratando de instituições confessionais, essa deve ser uma disciplina obrigatória nos currículos. Além disso, as gestoras informam um interesse das famílias na participação dos filhos nessa disciplina:

Sim, eles gostam, eles compreendem isso como formação integral da pessoa. E seria até incoerente, se ele faz a matrícula nessa escola e ele não quiser participar dessa disciplina. (TEREZA, 2020).

Então, o ER aqui na escola é obrigatório. Ele está dentro do currículo dos alunos, está dentro do horário normal de aula. [...] Isso é uma exigência da congregação que o ER seja obrigatório. Porque a alegação é o seguinte, [...] se o ER não for obrigatório, não tem o porquê da existência da escola, em ser confessional, se tornaria uma escola comum, né? normal como todas as outras. (REGINA, 2020).

Observa-se que, nos diferentes meios sociais, as regras de conduta possuem uma certa ligação com os princípios inculcados pelas instituições religiosas, “[...] apresentando-se como constitutivos de um *habitus* e práticas, em consonância com demandas e expectativas sociais de indivíduos dóceis e obedientes.” (MONTEZANO, 2006, p. 85.). Além dos aspectos religiosos, Regina enfatiza algumas regras escolares:

[...] a questão da religião é um ponto e as regras é um outro ponto também que tem algumas regras que muitas escolas, já a maioria já nem cobra mais. A questão da calça rasgada, do boné, né? e a questão da vestimenta, né? [...] então tem essas regras, que inclusive é bastante cobrada pelos pais e pelos próprios professores. (REGINA, 2020).

Em relação às normas escolares, perguntamos para as diretoras se os princípios religiosos exercem alguma influência para o estabelecimento de posturas e comportamentos adequados ao ambiente escolar.

Eu não sei se bem os princípios religiosos [...] então a questão da disciplina, a questão da postura, no momento de oração retirar os bonés da cabeça, assim como a gente exige que na sala de aula o aluno não fique com fone de ouvido [...] então não só em rela-

ção à vestimenta, mas em relação a comportamento, postura dos alunos, dos pais, a gente procura ser um pouco mais exigente. (ALICE, 2020).

Sim, de princípios... a gente sempre fala muito de princípios religiosos. [...] A gente sempre fala em Deus, em Jesus, né? Olha, tipo assim “Deus te deu a vida, você dê valor a ela.”, “o próximo tem tanto valor quanto você”, né? A gente sempre traz assim alguns versículos da Bíblia para falar com eles, entendeu? A gente sempre fala assim, nunca a gente teve problemas em relação a isso. (REGINA, 2020).

Das três instituições, duas entre as três diretoras admitem uma influência da religião no modo como conduzem a organização de suas normas, sendo que uma delas menciona o hábito de falar sobre figuras do cristianismo nos diálogos estabelecidos com os estudantes. Podemos notar a questão do controle dos corpos, ao definirem vestimentas adequadas para serem usadas no interior da instituição. Além disso, as famílias são mencionadas como parceiras das instituições para garantir o cumprimento das regras, demonstrando uma afinidade entre escolas e famílias.

Após identificar nas falas das diretoras alguns aspectos que podem ser considerados como atrativos para as famílias, realizamos entrevistas e aplicamos questionários aos pais de estudantes das instituições *locus*. Buscamos identificar as razões apontadas pelos pais para justificar a opção por escolas confessionais conveniadas. O grupo das famílias é formado por Isabela, Paula, Carlos, Sofia, Júlia e Rosana.

Em nossas análises, identificamos que as famílias estão propensas a reforçarem o imaginário social de que a religião cumpre um papel importante para a formação da ética, moral e ordem. Tal fator pode contribuir para a aceitação da disciplina de ER nos currículos escolares e, além disso, também favorece a ideia de que a presença da religiosidade no ambiente escolar seja considerada como um fator que proporciona

uma melhora na qualidade do ensino (Isabela e Sofia), uma melhora no comportamento dos estudantes (Júlia, Isabela, Carlos e Rosana), uma melhora nas relações desenvolvidas entre professores e estudantes (Rosana e Júlia), bem como uma melhora no comportamento dos estudantes (Isabela, Carlos, Rosana e Paula).

A partir da retomada das trajetórias escolares, foi possível identificarmos que algumas famílias, desde os anos iniciais da escolarização dos filhos, tinham como estratégia a escolha por instituições confessionais. O fato de as escolas estarem ligadas a uma instituição religiosa só não foi citada nesse primeiro momento da entrevista como um elemento de influência por Rosana. Nas outras 5 famílias, foi possível identificar que a confessionalidade e a ligação com as ordens religiosas, reconhecidas socialmente como responsáveis por cuidar das instituições, foram consideradas como fatores de influência que determinaram as escolhas familiares.

Sobre a questão da confessionalidade, notamos uma contradição na fala de Júlia. Inicialmente, descreveu que os bons comentários que ouvia sobre a escola estavam relacionados ao fato de ser uma instituição cuidada por membros da igreja católica, o que nos levou a identificar que esse seria um fator de influência para sua escolha. No entanto, quando perguntada se a característica de ser uma escola confessional foi algo importante para que a matrícula de seu filho fosse realizada, a resposta que tivemos foi que “[...] na verdade, assim, me foi recomendada como uma ótima escola, com ótimos professores e pela organização, não pelo fato de ser confessional.” (JÚLIA, 2020).

Já nos outros casos, a confessionalidade é compreendida como característica relevante, identificada pelos pais como algo positivo nas instituições escolares. Sofia indica que a confessionalidade foi o elemento que permitiu que a família identificasse uma proximidade com a instituição de ensino, pois “[...] a gente já está praticamente dentro dos

mesmos pensamentos de religião” (SOFIA, 2020). Paula considera que os princípios religiosos que se expressam na confessionalidade devem se fazer presente nas escolas. Estabeleceu uma relação entre a questão da confessionalidade com hábitos de disciplina e, de acordo com ela,

[...] essa questão de disciplina, eu acho que tudo tem que ser disciplinado, a gente para trabalhar tem que ter disciplina, pontualidade, vestes. Então isso, se a gente não educar nosso filho com esse ritmo, quando ele chegar lá em cima, na hora do vamos ver que ele vai ter que fazer o dinheiro dele, ele não vai conseguir se enquadrar na sociedade. (PAULA, 2020).

Apesar das ressalvas sobre as condições físicas dos locais, os pais possuem um mesmo pensamento em relação à qualidade do ensino das instituições e isso faz com que eles as percebam como melhores em relação a outras. A confessionalidade é entendida como um dos elementos que contribui para que essas escolas se diferenciem das demais escolas públicas.

Isabela considera que a E.E. Santa Ana se distingue “[...] por ser cuidado pelas freiras, não vai entrar qualquer coisa, não é qualquer tipo de material que vai ser dado para os alunos, que não esteja de acordo com as nossas normas, né?” (ISABELA, 2020). Carlos atribui que a característica confessional possibilita que a E.E São Bento se diferencie das demais escolas públicas, por considerar que essa característica é a responsável por garantir um ambiente seguro:

[...] eu que sou policial militar, e também lido com diversas, conheço algumas escolas da rede pública, estadual principalmente e a gente tem notado diversos problemas, principalmente relacionado ao uso e consumo de entorpecentes, algum tipo de violência, bullying. E lá sinceramente eu não notei nenhum caso até então, ela está há um ano lá, nenhum caso de situação... então, assim, é diferente. Existem escolas

que existem situação de violência, briga de aluno, essas coisas, e lá a gente não observa. (CARLOS, 2020).

No caso de Rosana, a confessionalidade é entendida como um diferencial, por ser um elemento que modifica a missão escolar, a qual não se restringe à educação formal. Segundo ela, o princípio religioso é o diferencial que norteia as escolhas familiares que buscam pela E.E. Santo Agostinho. Para Sofia (2020), a “parte religiosa” é o elemento que diferencia a E.E. São Bento das demais instituições públicas, visão que não é compartilhada por Júlia, que associa essa distinção à questão da organização e limpeza.

Já para Paula, a maneira como a E.E. Santa Ana lida com a questão das regras escolares é o que dá a distinção para o local. Ela acredita que as outras instituições públicas de ensino acabam dando muita liberdade para que as regras sejam quebradas. Carlos demonstra ser favorável às regras, no entanto não faz uma associação das regras com princípios religiosos.

[...] a regra vem para estabelecer uma conduta que a gente tem que tomar. E todo ambiente nós temos que ter regras, senão vira uma bagunça, né? Obviamente que eu não tenho como te explicar se com cunho religioso se essa regra é mais rígida, eu sei que a regra existe e ela funciona. (CARLOS, 2020).

Considerando a confessionalidade assumida pelas instituições, partimos do pressuposto de que é o princípio religioso que serve de subsídio para o estabelecimento das regras na instituição, algo que pode ser entendido ao relembrarmos os relatos das gestoras sobre, por exemplo, o controle que fazem em relação à maneira de os estudantes se vestirem. A afinidade de *habitus* pode fazer com que algumas práticas passem despercebidas por alguns agentes, que, por as terem incorporado, as naturalizam e passam a entendê-las como algo comum. Nesse sentido, não

há uma diferenciação da prática religiosa com outros tipos de práticas como, por exemplo, práticas pedagógicas.

As entrevistas realizadas com os pais revelam que a imagem de prestígio social que essas instituições carregam está diretamente ligada à relação que estabelecem com as ordens religiosas. São atribuídas à presença de figuras da igreja (como padres e freiras, por exemplo) a garantia do cumprimento de regras e a boa organização e manutenção do espaço escolar. Essas figuras são reconhecidas como autoridades que garantem aos pais que a qualidade das instituições vai ao encontro das premissas que defendem e a ideia de que “[...] a religião cumpre a função de conservação de uma dada ordem social.” (MONTEZANO, 2006, p. 85).

Observa-se que, nos diferentes meios sociais, as regras de conduta possuem uma certa ligação com os princípios inculcados pelas instituições religiosas, “[...] apresentando-se como constitutivos de um *habitus* e práticas, em consonância com demandas e expectativas sociais de indivíduos dóceis e obedientes.” (MONTEZANO, 2006, p. 85). Outro aspecto comum entre essas famílias é o fato de atribuírem às demais instituições públicas de ensino uma avaliação pessimista, que as colocam como espaços desorganizados, de baixa qualidade e que não “servem” para seus filhos. Há uma tendência em considerar que a presença religiosa nas instituições *locus* de nossa pesquisa é o elemento que contribui para que se diferenciem das demais escolas públicas e se tornem espaços adequados para seus filhos.

Considerações Finais

A partir da análise da formação do campo educacional brasileiro, percebemos o estabelecimento de arbitrários culturais que favoreceram a presença do campo religioso católico nos espaços de escolarização.

Compreender a noção de campo trabalhada por Bourdieu (1996) foi um exercício de extrema importância para que fôssemos capazes de observar de que forma os campos interagem e modificam uns aos outros a partir das ações desempenhadas pelos agentes. Entender a sociedade como um espaço de relações e disputas revela a não neutralidade das ações, sendo próprio dos agentes o desenvolvimento de estratégias que permitam a ocupação de espaços sociais em que o poder se afirma e se legitima.

Levantamos a suposição de que as famílias que optam pelos estabelecimentos investigados estariam interessadas também em uma formação religiosa, revelada a partir da incorporação de um *habitus* religioso, que seria resultado da ação familiar e das ações desempenhadas pelas instituições de ensino. Esse fato posteriormente pôde ser aproximado a partir das entrevistas com mães e pai de estudantes. No entanto, outro ponto levantado por nossas investigações, que não aparecia em nossa hipótese inicial, diz respeito ao interesse dos pais em relação às práticas escolares que levam os estudantes a criarem comportamentos disciplinados. Podemos apontar a confessionalidade como atrativo mais óbvio dessas instituições e, se as famílias são atraídas por essa característica, a disciplina escolar é o elemento que faz com que o interesse permaneça.

Algumas características presentes no *habitus* religioso, tais como disciplina, organização, assiduidade, controle de tempo e das vontades naturais, são desejadas no campo educacional, no entanto é preciso lembrar que os estudantes não dependem necessariamente da religião para incorporar esses aspectos aos seus *habitus* estudantis. Ao estabelecermos essa relação de que o estudante que possui um *habitus* religioso é disciplinado, organizado e assíduo, consequentemente assumimos uma posição de que aqueles que não possuem um *habitus* religioso não possuem essas “habilidades” que favorecem a caracterização do bom aluno.

Em relação a isso, é importante ressaltar que consideramos que a qualidade de ensino de uma instituição pública não deve ser atribuída

a uma questão religiosa, visto que essa qualidade pode vir a se tornar uma realidade por meio de outras ações como, por exemplo: valorização profissional de professores e gestores (garantindo a eles uma formação inicial de qualidade, incentivando também a busca pela formação continuada); melhorias nos ambientes físicos das escolas; incentivo aos debates em relação a práticas escolares; bem como a partir da observação das necessidades apresentadas pela sociedade por intermédio da pluralidade cultural e social com a qual nos deparamos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. Rede pública ou privada? Motivações para a escolha de escola por famílias de camadas populares e nova classe média. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, UFSC – Florianópolis, 2015.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BARCELLOS, J.; ANDRADE, M. **A religião entra na escola pública**: uma análise da intolerância religiosa na escola. EdUECE: Fortaleza-CE, 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/38e4jr5r>>. Acesso em: 14 out. 2021.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papi-rus, 1996.

BRANDÃO, Z. Práticas cotidianas na escola e na família. Hipóteses sobre a constituição de *habitus* escolares. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: 2010.

COSTA, M.; KOLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

CUNHA, L. A.; OLIVA, C. E. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. *In: Conselho Nacional do Ministério Público*. Ministério Público em Defesa do Estado Laico. Brasília, 2014.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 131, ago. 2007.

CUNHA, L. A. A luta pela ética no Ensino Fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo – SP, v. 39, n. 137, p.401-419, maio/ago. 2009.

FISCHMANN, R. **Estado laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2009.

FISCHMANN, R. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

FRANCO, F. S.; SZYMANSKI, H. Práticas parentais: um estudo sobre escolhas educativas. **Memorandum**, v. 22, abr., 2012.

LIMA, A. P. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MONTEZANO, M. L. C. **Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MUNIZ, T. A.; GONÇALVES, A. M. A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro e sua configuração nas escolas estaduais de Goiás. **Inter-Meio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 20, n.40, p. 30-57, jul./dez. 2014.

ORLANDI, M. A. **Obras sociais maristas e formação do *habitus* religioso**. 2007. 272f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PACHECO, J. A. Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, n. 25, jan./fev./mar/abr, 2004.

SILVA, A.V. L. Ensino Religioso e a ética de Jesus: caminhos para uma educação em direitos humanos. In: VII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), 9., 2017, Natal/RN. **Anais do IX Congresso Nacional de Ensino Religioso I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões)**. Florianópolis: FONAPER, 2018.

TEIXEIRA, F. Faces do catolicismo brasileiro contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 14-23, set./nov. 2005.

EDUCAÇÃO LAICA EM REVISÃO SISTEMÁTICA: A LAICIDADE DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO

Lauane Ferreira Rodrigues

Resumo: O presente capítulo tem como objetivo analisar os estudos produzidos na área da educação, tanto em âmbito nacional como na América Latina e nos demais países que possuem a língua espanhola como idioma oficial. Para isso, realizou-se uma revisão sistemática nas seguintes bases de dados: CAPES, Scielo, BDTD, e REDALYC, no período de 2015 a 2019. Ao se apropriar dos questionamentos a respeito da laicidade, percebe-se um hiato no campo político e educacional no que tange à religião, para tanto mobilizam-se os aportes na teoria bourdieusiana. Os resultados indicam que o Estado deve buscar meios de afirmar a laicidade prevista na Constituição e garantir que ela se estabeleça de fato, pois observou-se nas produções levantadas que, mesmo o Estado normatizado como laico, a religiosidade está presente nas escolas de forma dissimulada ou implícita.

Palavras-chave: laicidade; escola; educação laica; estado laico; revisão sistemática.

Introdução

O presente capítulo consiste em uma revisão sistemática (RS), que tem como objeto de estudo a relação entre educação e laicidade, buscando aproximar-se da temática nas bases de dados da CAPES, SciELO, BDTD, e REDALYC. Trata-se de um levantamento das produções acadêmicas no período de 2015 a 2019. Busca-se identificar como as produções observam o ensino laico nas instituições de ensino público.

Atualmente, essa questão tem ganhado cada vez mais notoriedade e conflito, principalmente pela situação política em que vivenciamos, na qual a laicidade é tida como ausência de religião, algo que impossibilite os cidadãos de exercerem e manifestarem suas crenças. Contudo, percebe-se que isso é um imbróglio, pois a laicidade não se trata disso, pelo contrário, como alerta Fischmann (2009, p. 3):

O caráter do Estado laico tem caráter expansivo, e não restritivo. Por isso: volta-se para medidas que promovam a inclusão; protege do preconceito e da discriminação todo modo de crer e de não crer; e é indispensável para prevenir tudo que possa levar à exclusão em matéria de consciência, opinião e crença.

Por isso, nota-se ser oportuno discutir sobre a questão da laicidade no âmbito escolar, pois essa seria uma maneira de realizar uma reflexão sobre a real necessidade da garantia do Estado laico. Outro exemplo que revela a fragilidade da laicidade no Brasil é a presença da disciplina de Ensino Religioso (ER) nos currículos escolares, pois é frequente observar discursos que a retratam como uma disciplina civilizadora e moral, às vezes escamoteada por uma perspectiva cristã, de acordo com Cunha (2009, p. 410-411):

[...] se há valores universais, eles são valores políticos, não religiosos. Valores políticos podem até mesmo ter origem numa religião particular. Por exemplo, a dignidade da pessoa humana, pregada pelo Cristianismo, foi assumida como valor político pela sociedade. É justamente por ser um valor político que ele está proclamado no artigo 1º. da Constituição Federal.

O Estado democrático de direito é aquele não se apoia em apenas uma religião em detrimento de outras, estabelecendo parâmetros pautados apenas em interesses de uma única crença e ignorando a diversidade religiosa existente.

O processo de produção da pesquisa

Antes de iniciar a busca nas bases de dados, foram estabelecidos critérios de inclusão e de exclusão. Feita essa escolha, iniciou-se a busca, observando se as produções acadêmicas encontradas atenderiam essas exigências.

Dessa maneira, os critérios de inclusão estabelecidos para essa RS consistem na seleção de trabalhos que adotam a teoria bourdieusiana como fundamentação teórica, são voltados para instituições públicas, abordam a laicidade no ensino básico e, além disso, discutem o ensino religioso e o *habitus* religioso.

Já os critérios de exclusão definidos foram: trabalhos que também se configuram como uma RS, que foram pagos, que não estejam na íntegra e que realizam a discussão da laicidade fora do contexto “escola ou em instituições de ensino privadas ou no ensino superior”. E também trabalhos que abordam a formação de professores para atuarem na disciplina de Ensino Religioso e aqueles que estejam fora do período de 2015 a 2019.

O acesso e o levantamento das produções acadêmicas que compõem este trabalho encontram-se nas bases de dados já mencionadas anteriormente e, na operação desse processo, foram selecionados alguns descritores que auxiliaram a realizar esse levantamento, quais sejam: 1 Laicidade e educação; 2 Estado Laico; 3. Educação laica e 4. *Habitus* religioso.

Após a seleção dos descritores, buscou-se padronizar em cada uma das bases de dados, alguns filtros que delimitassem a busca. No portal de periódicos da CAPES, utilizaram-se os filtros “revisados por pares, educación, 2015 a 2019”. Já para a BDTD, os filtros foram: “Área de conhecimento – CNPQ: Ciências humanas – educação, ano de defesa 2015 a 2019”. Na base de dados BDTD não foi localizada nenhuma produção acadêmica.

Todos os filtros mencionados foram padronizados para todos os descritores. Contudo, a plataforma sugeriu os filtros de acordo com o descritor escolhido e, por esse motivo, iniciou-se a busca pelo descritor “educação laica”, de modo que fosse possível fixar os filtros escolhidos. Feito isso, no local de busca, mudaram-se apenas os descritores, enquanto os filtros mantiveram-se fixos, assim como aconteceu na base de dados da BDTD, no portal de periódicos da CAPES.

Na base de dados da CAPES, foi selecionado o tema “educación” para todos descritores, de forma que fosse estabelecida uma padronização. Optou-se por excluir os demais temas que a plataforma “sugeriu”, para que fossem encontrados trabalhos apenas dessa área. Devido a essa delimitação, não foi possível localizar nenhum trabalho na plataforma CAPES. Além disso, adotou-se a mesma estratégia utilizada na base de dados BDTD, portanto o primeiro descritor foi “laicidade e educação”, a partir disso, os filtros foram selecionados e fixados, mudando apenas os descritores no local de busca.

Para a base SciELO, os filtros foram: “Português; espanhol; 2015 a 2019; Ciências humanas; Educação e pesquisa em educação”, e foram selecionados todos os países que utilizam o espanhol como idioma oficial, além do Brasil. Os primeiros dados obtidos foram registrados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Resultados de busca na SciELO (sem análise)

Descritor	Quantitativo de produções localizadas
LAICIDADE E EDUCAÇÃO	11
ESTADO LAICO	2
EDUCAÇÃO LAICA	8
HABITUS RELIGIOSO	2
TOTAL	23

Fonte: SciELO, 2020.

Organização: Elaborado pela autora.

No primeiro momento, foi realizada a leitura dos títulos das 23 pesquisas encontradas e, durante essa primeira análise, observou-se apenas pelo título se o trabalho atendia ou não aos critérios da RS. Feita essa primeira etapa, constatou-se que apenas 6 trabalhos atenderam aos critérios. Com isso, foi realizada a leitura de todos os resumos dessas 6 pesquisas encontradas e, após essa etapa, notou-se que os trabalhos atendiam aos critérios. Sendo assim, os estudos selecionados foram:

Quadro 2 – Resultados de busca na SciELO

Autor(es)	Título	Ano	Local de publicação
CUNHA, Luiz Antônio	A entronização do ensino religioso na Base Comum Curricular	2016	Rio de Janeiro, RJ
CUNHA, Luiz Antônio	Três décadas de conflito em torno do ensino público: laico ou religioso	2018	Rio de Janeiro, RJ
CUNHA, Luiz Antônio	O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas	2016	Rio de Janeiro, RJ
SALLES, Sandra; DORVILLE, Luiz; PONTUAL, Leandro	Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia	2016	Niterói, RJ
PEREIRA, Júnia; MIRANDA, Sonia	Laicização e intolerância religiosa: desafios para a história ensinada	2017	Belo Horizonte, MG
VALENTE, Gabriela	A religiosidade na prática docente	2017	São Paulo, SP

Fonte: SciELO, 2020.

Organização: Elaborado pela autora.

Na base REDALYC, os filtros utilizados foram: “2015 a 2019; Português; Espanhol; Educação”; e foram selecionados todos os países que possuem o espanhol como idioma oficial e o Brasil. Ao finalizar essa primeira etapa, os resultados foram:

Quadro 3 – Resultados de busca na REDALYC

Descritor	Quantitativo de produções localizadas
LAICIDADE E EDUCAÇÃO	17
ESTADO LAICO	7012
EDUCAÇÃO LAICA	52
<i>HABITUS RELIGIOSO</i>	32
TOTAL	7113

Fonte: REDALYC, 2020.

Organização: Elaborado pela autora.

Na base de busca REDALYC, foram localizadas no total 7.113 produções acadêmicas. Em seguida, foi realizada a leitura de todos os títulos e, após essa primeira análise, apenas 10 artigos foram selecionados. Dando sequência, realizou-se a leitura dos resumos, assim como ocorreu na base de dado SciELO, porém muitos artigos repetiram-se em diferentes descritores e muitos trabalhos que apareceram na SciELO também foram encontrados na REDALYC. Ademais, ao utilizar os filtros de busca, percebeu-se logo pela leitura dos títulos que a plataforma “sugeriu” diversos trabalhos que não abordavam o tema tratado nessa RS.

Convém destacar que apenas um trabalho não foi realizado no Brasil, mas sim no México, portanto essa foi a única pesquisa internacional encontrada.

Não houve trabalhos publicados nos anos 2018 e 2019, pois a maioria das pesquisas foram publicadas em 2016. Durante a exploração nas bases de dados, foi localizado mais de um estudo de um mesmo autor, como no caso de Cunha (2016; 2018) e Valente (2017).

Quadro 4 – Trabalhos selecionados nas bases REDALYC e SciELO

Numeração	Autor(es)	Título	Ano	Local de publicação
1	CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir	O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas	2016	Maringá, PR
2	CUNHA, Luiz Antônio	A entronização do ensino religioso na Base Comum Curricular	2016	Rio de Janeiro, RJ
3	CUNHA, Luiz Antônio	Três décadas de conflito em torno do ensino público: laico ou religioso	2018	Rio de Janeiro, RJ
4	CUNHA, Luiz Antônio	O veto transverso de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas	2016	Rio de Janeiro, RJ
5	HORNICH, Daner; EVANGELISTA, Francisco; MIRANDA, Antonio	Estado, religião e educação do cidadão	2016	Maringá, PR
6	LOURENÇO, Cristina; GUEDES, Maurício	O STF e o ensino religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual	2017	Curitiba, PR
7	LUDWIG, Eliane	Ensino religioso e a formação do ser humano na perspectiva da interculturalidade	2016	São Paulo, SP
8	MARQUES, Mayra; BEZERRA, Alonso	O panorama do ensino da ética no Brasil: da ditadura aos dias atuais	2016	Porto Alegre, RS
9	PEREIRA, Júnia; MIRANDA, Sonia	Laicização e intolerância religiosa: desafios para a história ensinada	2017	Belo Horizonte, MG
10	PEREIRA, Aline; MENIN, Stefano; SUZANA, Maria	Orientações legais para o ensino religioso em três estados brasileiros: convergências e divergências demarcadas em normativa	2017	Maringá, PR
11	ROCHA, Borba; ZÉLIA, Maria	Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia	2016	Maringá, PR
12	SALLES, Sandra; DORVILLE, Luiz; PONTUAL,	Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações	2016	Niterói, RJ

Fonte: REDALYC e SciELO, 2020.

Organização: Elaborado pela autora.

Pelos resultados encontrados, percebe-se que as pesquisas se concentram mais nas regiões sul e sudeste: 7% no Rio Grande do Sul; 29% no Rio de Janeiro; 14% em São Paulo; 14% em Minas Gerais e 36% no Paraná.

Todos os trabalhos foram lidos na íntegra e, após essa leitura, as seguintes pesquisas foram excluídas por não atenderem aos critérios dessa RS: “O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas”, de Cecchetti e Santos (2016); “O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas”, de Hornich, Evangelista e Miranda (2016); “O STF e o ensino religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual”, de Lourenço e Guedes (2017); “O panorama do ensino da ética no Brasil: da ditadura aos dias atuais”, de Marques e Bezerra (2016) e “Laicidade e liberdade religiosa no Brasil: situando a discussão entre religião e política”, de Souza (2017).

Ao realizar a busca nas bases de dados, algumas situações dificultaram a coleta dos dados, tais como a padronização dos filtros e por muitos trabalhos localizados se repetirem nas diferentes bases e descritores. Além disso, muitas pesquisas encontradas não atendiam de fato aos critérios e, por esse motivo, o número de trabalhos diminuiu significativamente.

A questão da educação e da laicidade na revisão sistemática: bases nacionais

Ao realizar a leitura na íntegra de todos os trabalhos, observou-se que entre os 10 artigos produzidos no Brasil, 9 defendem a educação laica e apenas 1 dos argumenta a favor do ensino religioso em escolas públicas.

Os autores Dorvillé e Selles (2016) mencionam que a oferta do ensino religioso entra em confronto com os conhecimentos científicos e pontuam também que, no ensino de ciências e biologia, conteúdos como a teoria da evolução torna-se uma escolha do docente para ser trabalhada ou não, mesmo que se trate de um conteúdo exigido nos documentos oficiais de ensino.

Ao constatar que o Estado é laico, os pesquisadores pontuaram em suas pesquisas que muitas escolas não oferecem o ensino religioso, entretanto também não assumem um caráter de ensino totalmente laico, como deveria ser, pois a religião cristã está presente em outros momentos e em diferentes situações dentro do espaço escolar.

Se a hipótese inicial da pesquisa foi comprovada, ou seja, a religiosidade estava presente no ambiente escolar, ela, todavia, não se apresentava da forma como se supunha, com símbolos e expressões evidentes. Pelo contrário, a religiosidade apareceu na escola de forma mais difusa e subliminarmente. (VALENTE, 2017, p. 209).

Em sua pesquisa, Rocha (2016) constatou a presença de representações religiosas dentro do espaço escolar e, além disso, essas representações nesse espaço eram todas cristãs, portanto, nesse caso, símbolos de outras crenças não foram encontrados.

A surpresa foi encontrar 60,87% das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, ostentando diversos tipos de expressões religiosas em seu ambiente. A surpresa advém do fato de o ensino religioso não ser componente curricular do ensino médio no Brasil, como o é no ensino fundamental, de acordo com a legislação vigente. (ROCHA, 2016, p. 234).

Nota-se que, mesmo o Estado sendo laico, a laicidade nem sempre é mantida dentro do âmbito escolar, como pontuado pela autora, já

que a religiosidade está presente em diferentes momentos e situações. Rocha (2016, p. 240) também ressalta que:

As expressões religiosas encontradas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal são todas de matriz ocidental judaico-cristã. Nesse universo, as religiões são sistemas de pensamentos dotados de organicidade e padronização. Constituídos por dogmas que norteiam o fazer, o pensar e o sentir dos indivíduos a partir de categorias dicotômicas de certo e errado, de bem e mal, de deuses e suas antíteses, de sagrado e profano.

Outra questão discutida diz respeito ao discurso de neutralidade, para o qual a escola não seria um espaço para “doutrinação ideológica”, portanto temas como gênero, identidade de gênero, aborto não são apropriados.

[...] sob a égide de um discurso que propõe uma atitude de neutralidade em face de qualquer “doutrinação religiosa” assiste-se a notável articulação de grupos religiosos voltados à contenção de toda e qualquer pauta que garanta a reflexão, no espaço escolar, dos aspectos constitutivos da diversidade sociocultural e religiosa da sociedade brasileira. (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 103).

Dessa maneira, percebe-se que não existe a neutralidade proposta, e que tal discurso contribui para que a escola assuma uma prática pedagógica excludente, proselitista e desrespeitosa, pois não abrange e nem considera a diversidade presente no ambiente escolar. Lima e Menin (2017, p. 144) também se posicionam partindo dessa mesma perspectiva destacando que:

É possível supor ainda outros constrangimentos gerados após a matrícula em uma aula confessional, principalmente se pensarmos que inúmeras proposições religiosas conflitam com o conhecimento cien-

tífico. Como seria, por exemplo, em uma aula onde surge a questão da origem do universo, ou do aborto de anencéfalos, ou tantas outras que divergem do ponto de vista científico ou ideológico? Como ficam aqueles que se posicionam cientificamente dentro da leitura do fenômeno em uma sala de maioria católica ou evangélica? Poderiam tranquilamente se posicionar diferentemente da leitura proposta na disciplina confessional? Sentir-se-iam confortáveis ao manifestar-se diferentemente do que institui o credo religioso como verdade?

Desse modo, entende-se que a presença do ensino religioso nas instituições de ensino pública é totalmente incoerente, não devendo fazer parte da proposta curricular. Portanto

Não tem cabimento a pretensão de que o ER venha a fundamentar e articular as diferentes dimensões da cultura, sociológica e antropológicamente entendida. Por exemplo, para o currículo escolar, numa escola laica, a cultura somente pode ser tratada em termos imanentes, não transcendentais. Uma boa pedagogia não deve, obviamente, constringer as concepções transcendentais que os alunos eventualmente recebem nas suas famílias e nas comunidades de culto. Mas, em determinados momentos, a colisão é inevitável. (CUNHA, 2016, p. 278).

Ademais, a oferta da disciplina ER, além de atribuir um caráter proselitista, é limitado no que se diz respeito à diversidade religiosa, logo constituiu-se em um momento sem grandes finalidades pedagógicas e pouco significativa para os alunos.

Fazer do ER disciplina efetivamente facultativa significa oferecer aos alunos alternativas que exigem mais espaço e pessoal, recursos raramente disponíveis nas escolas públicas. Por outro lado, se professores são designados para aquela disciplina, os dire-

tores são instados a montarem turmas e convocarem alunos. Assim, para não deixar os alunos vagando no pátio nem professores sem alunos, o ER é apresentado como obrigatório ou, então, como algo diferente do que é. (CUNHA, 2018, p. 903).

Por outro lado, Ludwig (2016, p. 214-215), diferentemente dos demais pesquisadores, realiza um levantamento de algumas correntes que apresentam o ensino religioso nas escolas públicas como um componente que “[...] visa criar as condições para o estudante melhor compreender a vida e abrir possibilidades para o mesmo pensar e agir no mundo em que vive de forma mais humanizada.” O ER é interpretado não como uma ferramenta que contribui para práticas proselitistas, mas sim que abranja toda a diversidade religiosa presente no âmbito escolar, de forma que ninguém se sinta desrespeitado e/ou excluído.

A diversidade religiosa não deve ser reconhecida como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traço de riqueza e valor. A diferença deve suscitar não o temor, mas a alegria, pois desvela caminhos e horizontes inusitados para a afirmação e o crescimento da identidade e da diferença. No entanto, é a partir da consciência da pluralidade que poderemos viver democraticamente, convivendo com grupos diferenciados, valorizando a trajetória particular de cada um que compõe nossa sociedade. (LUDWIG, 2016, p. 217).

Sendo assim, o ER, de acordo como é apresentado pela referida autora, deve aderir a um caráter respeitoso, além de garantir a interação e respeito frente à diversidade religiosa presente na escola.

Observando nosso critério de inclusão acerca dos “trabalhos que utilizam a teoria bourdieusiana para a fundamentação teórica”, observamos que Pierre Bourdieu foi citado em apenas um trabalho: “A religiosidade na prática docente”, da autoria de Valente (2017).

A pesquisadora traz o conceito de capital simbólico trabalhado pelo sociólogo, para o qual tal conceito refere-se à ocupação de honra e/ou prestígio que um determinado indivíduo e/ou grupo social ocupa, baseando-se no acúmulo de capitais adquiridos. Portanto,

O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor reconhecimento: assim, o poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo. (BOURDIEU, 2004, p. 166).

Nesse caso, a igreja possui o capital simbólico, representando assim a concentração do poder dentro do campo educacional e aquele que detém o poder impõem regras e valores a serem seguidos. Dessa forma, “[...] a religião está predisposta a assumir uma **função ideológica**, função **prática e política de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário**, que só poderá cumprir na medida em que possa suprir uma função lógica e **gnosialógica** consiste em reforçar a força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo ou uma classe, assegurando a legitimação de tudo que define socialmente este grupo ou esta classe. Em outros termos, a religião permite a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular. (BOURDIEU, 2007a, p. 46, grifos do autor).

A igreja ocupa uma posição de prestígio e, mesmo que o Estado se caracterize laico, percebe-se a influência que a religião cristã ainda possui nas decisões políticas, educacionais e sociais. A religião pode estar presente de forma explícita, e também de forma implícita, como destaca Valente (2017), ao observar os momentos em que a religião aparece na escola. Para essa autora,

[...] a constituição de um campo religioso acompanha a desapropriação objetiva daqueles que dele são excluídos e que se transformam por esta razão leigos (ou profanos, no duplo sentido do termo) destituídos do capital religioso (enquanto trabalho simbólico acumulado) e reconhecendo a legitimidade desta desapropriação pelo simples fato de que a desconhecem como tal. (BOURDIEU, 2007a, p. 39).

A maneira como os autores discutem e defendem a laicidade no contexto escolar público revela a necessidade de que o Estado assuma, de fato, seu caráter laico, pois ainda que prevista constitucionalmente, é possível identificar nos trabalhos analisados muitos indícios da existência de práticas religiosas dentro das escolas públicas.

A questão da educação e da laicidade na revisão sistemática: bases internacionais

Este tópico tem como objetivo apresentar o levantamento das produções acadêmicas que abordam o tema educação e laicidade na América Latina e nos demais países que utilizam o espanhol como idioma oficial. Em todas as bases de dados, foram buscados trabalhos produzidos no Brasil e também nos demais países que possuem o espanhol como idioma oficial³, contudo apenas um trabalho foi selecionado para compor esse item, a saber: “Debate en torno a la formación moral, cívica y ética em México: fundamentación filosófica, análisis sociológico y discusión pedagógica para construir un sistema de referencia”, da autoria de Torre (2016).

Assim como no Brasil, a religião predominante no México também é o cristianismo, entretanto o país não possui uma religião oficial; desse modo o Estado assume um caráter laico. A discussão do artigo supramencionado trata da formação moral, cívica e ética no México.

O autor embasar seu trabalho em abordagens filosóficas, sociológicas e pedagógicas presentes na educação moral, cívica e ética no México. Para o referido autor, tais abordagens contribuem para a formação moral e ética dos estudantes mexicanos.

Como concepção sociológica, Torre (2016) utiliza-se da teoria do sociólogo Pierre Bourdieu, sendo assim:

Uma análise pedagógica da natureza da formação moral, cívica e ética dos jovens mexicanos como projeto nacional requer um fundamento sociológico. Se considerarmos a sociologia de Pierre Bourdieu, podemos afirmar que a formação moral, cívica e ética deve partir e, ao mesmo tempo, transcender os *habitus* – sistemas de disposições pessoais e sociais – dos formandos, para que sejam um ponto de partida realista dos processos formativos que vão libertando os alunos das propriedades que os condicionam dos seus perfis demográficos e produtivos, do volume do seu capital, dos seus movimentos inter e intrageracionais e das relações entre todos estes elementos. (TORRE, 2016, p. 2).

O autor, ao realizar uma análise pedagógica sobre a formação moral, cívica e ética dos jovens mexicanos, afirma que deve haver um fundamento sociológico, mencionando a sociologia de Bourdieu. Torre (2016) afirma que a formação moral, cívica e ética deve transcender o *habitus* do educando, de modo que os alunos não fiquem restritos aos seus perfis demográficos, acúmulos de capitais, dentre outros.

Ao mencionar Bourdieu em seu trabalho, o autor utiliza o conceito de *habitus* trabalhado pelo sociólogo. Torre (2016), ao abordar esse conceito, afirma que os educandos precisam superar seus *habitus*, ou seja, a práticas que os indivíduos naturalizam e reproduzem sem perceber. Com isso,

[...] o *habitus* do criador como sistema de esquemas orienta de maneira constante escolhas, que embora não sejam deliberadas, não deixam de ser sistemáticas e, embora não sejam ordenadas e organizadas expressamente em vista de um objetivo último, não deixam de ser portadores de uma espécie e finalidade que se relerá só *post festum*. (BOURDIEU, 2007b, p. 356, grifo do autor).

Sendo trabalhada e questionada pelos alunos, essa questão pode contribuir para a formação de uma ética que supere essa narrativa, de modo que conduza a uma mudança social. Para compreender melhor a noção sobre *habitus*, Bourdieu (2007b, p. 191) afirma que:

[...] à construção do *habitus* como sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constitui o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante.

Os gostos expressos pelo indivíduo e/ou grupo são constituídos e influenciados pelo meio em o sujeito está inserido socialmente, o qual faz com que ele expresse suas preferências que foram internalizadas e construídas, de modo que ele reproduza isso sem perceber. Desse modo,

[...] o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes à sua posição no sistema das con-

dições que é, também, um sistema de diferenças, de posições sociais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença. (BOURDIEU, 2007a, p. 164).

Isso não significa que as atitudes, gostos e preferências que um sujeito demonstra ter sejam algo “natural”, pelo contrário, são algo que foi construído devido às influências do meio social em que esse indivíduo está inserido. Portanto,

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

Com isso, entende-se que o *habitus* é um sistema de esquemas individuais e inerente a cada sujeito, sendo expresso diariamente em diversas ações do cotidiano e adquirido através de experiências e vivências pessoais, que também classificam o sujeito em grupos/classes.

Neste tópico buscou-se analisar como é apresentada a questão da laicidade no cenário educacional público no México, e como a teoria bourdieusiana é utilizada frente a essa temática. Ao realizar a busca de trabalhos que atendessem aos critérios dessa RS, observou-se que apenas o trabalho apresentado nesse tópico atendeu às expectativas, no entanto o autor não se aprofundou na teoria bourdieusiana, pelo contrário, apenas mencionou um conceito trabalhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, ou seja, o *habitus*. Porém, convém ressaltar também que o autor não realiza uma análise aprofundada desse conceito.

As implicações da laicidade no ensino público: a título de considerações finais

Ao realizar a leitura na íntegra de todas as produções acadêmicas nas bases de dados escolhidas nesta RS, notou-se que dos 16 artigos apenas 11 contemplavam os critérios estabelecidos.

Dessa forma, os autores, ao discutirem a laicidade, pontuam que, embora o Estado seja laico, as práticas religiosas em espaços públicos são mantidas. Das 10 pesquisas realizadas no Brasil, observa-se que 9 defendem o ensino laico.

Já os autores Ludwig (2016) e Torre (2016), que defendem a educação religiosa, sustentam que o ensino religioso, a ética, a moral e cívica contribuem para a formação de valores e princípios. Além disso, defendem que a religião é uma expressão presente na vida dos indivíduos e, por este motivo, sua exteriorização torna-se necessária, não sendo possível separar o sujeito de suas práticas religiosas. Em suma, ao realizar a leitura de todo material coletado, percebe-se que o Estado, sendo declarado legalmente laico, não impede que em escolas públicas se realizem práticas religiosas relativas a apenas uma religião.

Além disso, por meio das análises, compreendeu-se que a religião está fortemente presente nas escolas e que isso influencia a formação de valores e princípios dos educandos. Salienta-se também que a escola não oferece um espaço para que a diversidade religiosa seja de fato respeitada, pelo contrário, contribui para práticas proselitistas, excludentes e até desrespeitosas.

Por último, entende-se que este estudo extrapola a investigação de como as produções científicas abordam as práticas proselitistas, por isso sugere-se que investigações futuras se ocupem dessas práticas e de

mecanismos de superação delas, ou ainda que abordem práticas escolares em busca de uma educação laica e tolerante.

Ademais, seria interessante coletar não somente a opinião dos funcionários que trabalham nas escolas, mas também de estudantes e familiares e pontuar como os educandos que professam outras crenças ou o ateísmo e agnosticismo se sentem diante desse cenário.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- BOURDIEU, P. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Zouk, 2007b.
- CUNHA, L. A. A luta pela ética no Ensino Fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo – SP, v. 39, n. 137, p.401-419, maio/ago. 2009.
- CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p.266-284, jan./mar. 2016.
- CUNHA, L. A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p.890-907, out./dez. 2018.
- FISCHMANN, R. **Estado laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2009.
- LIMA, A. P., MENIN, M. S. S. Orientações legais para o ensino religioso em três estados brasileiros: convergências e divergências demarcadas em normativas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 141-152, abr./Jun. 2017.
- LUDWIG, E. Ensino religioso e a formação do ser humano na perspectiva da interculturalidade. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 207-223, set./dez. 2016.
- PEREIRA, J. S; MIRANDA, S. R. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017.
- ROCHA, M. Z. B. Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologias. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 231-246, jul./set. 2016.

SELLES, S. E.; DORVILLÉ, L. F.M.; PONTUAL, L. V. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 875-894, 2016.

TORRE, F. U. Debate en torno a la formación moral, cívica y ética em México: fundamentación filosófica, análisis sociológico y discusión pedagógica para construir un sistema de referencia, **Sinéctica Revista Electrónica de Educación**, Jalisco, México n. 46, p. 1-19, enero/junio, 2016.

VALENTE, G. A. A religiosidade na prática docente. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan./abr. 2017.

EIXO 4

NOÇÕES BOURDIEUSIANAS: *HABITUS*, *HÁBITUS* PROFESSORAL E *HABITUS* PRIMÁRIO

CURRÍCULO E AMPLIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL: EM ESTUDO O CURSO DE PEDAGOGIA EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO DE SUL

Cristiane Cabral Rocha

Resumo: Este capítulo trata da formação inicial de professores em Pedagogia nas instituições públicas de MS, com foco nas práticas e na ampliação de capital cultural. Para essa proposta, mobiliza-se o aporte da teoria de Pierre Bourdieu, que possibilita a compreensão das estruturas estruturantes e estruturadas que formam o *habitus*. Como procedimentos metodológicos, utiliza-se a análise documental das propostas pedagógicas e dos projetos e programas das instituições investigadas, bem como entrevistas narrativas com oito professores iniciantes egressos. Como resultados, aponta-se que as instituições investigadas apresentaram um currículo que propicia aos egressos a formação de um *habitus* e a ampliação do volume de capital cultural, notadamente em seus estados institucionalizados e objetivados, com indícios de movimentação do capital incorporado.

Palavras-chave: *habitus*, capital cultural, campo, professores iniciantes.

Introdução

O presente capítulo faz parte da pesquisa de doutorado intitulada “Movimentos do *Habitus* e Ampliação do Capital Cultural na Trajetória de Professores Iniciantes”. Nesse recorte, trago reflexões a respeito da constituição do *habitus* estudantil durante a formação inicial de profes-

sores, especificamente no espaço das universidades públicas, as quais historicamente têm sido consideradas como *locus* privilegiado de produção de conhecimento científico.

Dessa forma, apresento inicialmente o contexto de criação dos cursos de Pedagogia das duas universidades investigadas, bem como as atividades de ensino, pesquisa e extensão por elas desenvolvidas, por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos, com o interesse de identificar as disciplinas que podem propiciar o aumento do volume de capital cultural, especialmente do conhecimento teórico fundamental para o exercício da profissão docente.

Para a análise das disciplinas que proporcionam a vivência prática desses conhecimentos, como o Estágio Supervisionado e as Práticas Pedagógicas, foram observadas as matrizes curriculares e os relatórios de estágio supervisionado dos agentes. Em relação à pesquisa e extensão, foi feito um levantamento das atividades extracurriculares, tais como o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid), tutoria, monitoria, grupos de pesquisa e estágios remunerados.

Currículo e seu atravessamento na formação de professores

O currículo sofre influências dos campos político, econômico, cultural e social. Apple (2006) destaca que o “[...] currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico.”

Dessa forma, sua construção não envolve apenas questões voltadas especificamente à formação inicial dos futuros docentes, conforme também apontado por Goodson (1997, p. 30):

[...] o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas.

O currículo é atravessado, portanto, por questões individuais, coletivas, políticas e sociais, e não responde apenas à demanda do curso e dos professores que ministram as aulas na formação inicial, mas sim a uma demanda política, que atende a interesses específicos, embora aparentemente revestida de um olhar técnico e objetivo.

Nessa perspectiva, Goodson (1997) considera que os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados), a mudança tende a ser gradual ou efêmera, portanto o currículo só será realmente efetivo se as relações política e social estiverem sincronizadas.

Diante disso, a análise do currículo dos cursos de Pedagogia das universidades apresentadas neste estudo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), situadas na capital do estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, permite a aproximação dos subsídios teóricos, práticos e culturais com que os acadêmicos têm contato durante a formação e que podem contribuir para a formação do seu *habitus* estudantil e professoral, sendo ambos fluidos um em relação ao outro.

A universidade pública no Brasil tem ocupado lugar de destaque no cenário nacional. Desde 2012 foi instituído o Ranking Universitário Folha (RUF), que realiza uma avaliação anual do Ensino Superior do

Brasil. Conforme Nader (2018), o RUF empregou na última avaliação realizada cinco indicadores: pesquisa científica (42%), qualidade do ensino (32%), mercado de trabalho (18%), internacionalização (4%) e inovação (4%) para avaliar 195 universidades públicas e privadas.

Na avaliação de 2019, o RUF apresenta até a 17ª posição apenas universidades públicas, ocupando a 18ª posição a PUC/RS e a 19ª a PUC/RIO. Das universidades sul-mato-grossenses, a UFMS ocupa o 41º lugar e a UFGD o 76º lugar, aparecendo também na lista duas IES privadas do estado: a UCDB, com o 87º lugar e a Universidade Anhanguera Uniderp, com o 159º.

Os dados que constituem a organização dos rankings, conforme Nader (2018), são consolidados a partir das bases do Censo da Educação Superior Inep/MEC, Enade, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Web of Science (Clarivate Analytics), Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), Capes, CNPq e fundações estaduais de apoio à pesquisa, e pesquisas nacionais do Datafolha. A partir da verificação dos dados, é feito o levantamento dos rankings.

Ressalto, portanto, que, apesar das contradições que marcam as origens e a manutenção do ensino superior público na história da educação brasileira, são as universidades públicas que despontam nos rankings. No entanto, ainda que a partir dos anos 2000 o número de universidades federais tenha aumentado 35%, totalizando 68 instituições (NADER, 2018), esse número ainda é muito inferior em relação às IES privadas, cujo crescimento, conforme destaca Diniz-Pereira (2019), com base em dados do Inep, foi de 197,1%, no período de 1995 a 2007.

Por isso, a importância de analisar o currículo das universidades públicas para compreender a sua boa colocação e avaliação nos rankings. O período de análise realizado nos PPC dos cursos de Pedagogia de ambas as universidades é de 2009 a 2015.

Currículo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul é a segunda instituição de ensino superior a ser inaugurada no estado, mas a primeira quando se trata de instituições públicas. Embora seu início date de 1962, o curso de Pedagogia começou a ser ofertado na UFMS apenas na década de 1980. Conforme histórico apresentado na Resolução n. 567, de 30 de novembro de 2018, o primeiro PPC do Curso de Pedagogia ofertado pelo extinto Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS)⁴⁵ da UFMS originou-se de uma solicitação da Secretaria Estadual de Educação, visando atender a uma demanda por cursos superiores na área pedagógica, em período noturno.

No primeiro PPC do curso, havia a divisão do currículo em duas habilitações, sendo que foram ofertadas 30 vagas para a Habilitação em Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, com ingresso no primeiro semestre de 1981; e 30 vagas para a Habilitação em Pré-Escola, com ingresso no segundo semestre letivo. Os currículos das duas habilitações iniciais foram unificados por meio da Resolução COEPE n. 72/1982, passando-se então a oferecer apenas uma habilitação denominada Magistério para a Pré-Escola e para Primeiras Séries do Ensino de 1º Grau. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018). O curso passou por diversas reestruturações curriculares a fim de atender as exigências da legislação superior e adequar-se tanto às questões burocráticas quanto ao perfil acadêmico de procura do curso.

No curso de Pedagogia do CCHS/UFMS, o atendimento às Diretrizes deu-se pela organização do currículo em cinco núcleos, quais sejam: Núcleo de Estudos Básicos (11 disciplinas); Núcleo de Aprofunda-

⁴⁵ A Resolução COUN n. 18, de 21 de março de 2017, extinguiu o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), dando origem a três Faculdades: a Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), a Faculdade de Educação (FAED) e a Faculdade de Ciências Humanas (FACH).

mento e Diversificação de Estudos (22 disciplinas); Núcleo de Estudos Integradores (5 disciplinas de Práticas Pedagógicas; Atividades Complementares; Atividades Teórico-práticas e Trabalho de Conclusão de Curso) e Núcleos de Aprofundamento (Educação de Jovens e Adultos, Educação e Trabalho, Educação Especial e Gestão de Instituições Educativas), cada um com três disciplinas teóricas e uma disciplina de estágio supervisionado. Além do currículo, o curso consta com pesquisa e extensão e programas como PIBIC e PIBID, que ampliam ainda mais a vivência dos acadêmicos.

Currículo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi concebida na primeira Constituinte do Estado, em 1979, mas só foi implantada em 1993, com a promulgação da Lei Estadual n. 1461, de 20 de dezembro de 1993. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A UEMS tem sua sede no interior, pois foi criada a partir de um modelo de interiorização: “Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distancias e dificuldades de deslocamento. Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.1).

Nessa universidade, o curso de Pedagogia, a exemplo do que ocorreu na UFMS, também foi criado para atender a demanda de professores que já atuavam e que necessitavam de formação em nível superior. Assim, houve primeiramente a implementação do curso Normal Superior, sendo este pioneiro no país.

A partir de 2012, o currículo do curso – organizado em módulos de estudo no modelo inspirado a partir do Projeto do Curso de Gradu-

ação de Humanidades da USP, desenvolvido por Renato Janine Ribeiro – passa a contemplar as orientações da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, a qual preconizava que os currículos deveriam ser subdivididos em núcleos de estudo. De acordo com o PPC (UEMS, 2012), o curso divide-se em 04 (quatro) Módulos, assim distribuídos: 1. Educação e Civilização; 2. Educação e Diversidade; 3. Organização do Trabalho Didático; 4. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.

Diferentemente do curso de Pedagogia/CCHS/UFMS, o curso da UEMS não possuía disciplinas denominadas “práticas de ensino” ou “práticas pedagógicas” em seu currículo. São as atividades complementares que ocuparam esse espaço, constituindo-se, conforme aponta o PPC (UEMS, 2012), “[...] em um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação, por parte do aluno, dos saberes necessários à sua formação”.

O curso da UEMS também conta com pesquisa e extensão e programas como PIBIC e PIBID.

O que dizem os egressos dos cursos de Pedagogia da UFMS e UEMS sobre sua formação inicial?

Para potencializar o estudo e cruzar os dados a respeito do currículo dos cursos de Pedagogia aqui apresentados, realizei entrevistas narrativas com oito agentes. Por meio das suas histórias de vida, busquei analisar a trajetória estudantil na educação básica, bem como compreender a movimentação do *habitus* primário, as estratégias familiares e a inserção na graduação, para investigar a movimentação do *habitus* estudantil e as vivências no período de estada na universidade, até a iniciação à docência.

As histórias de vida, como metodologia de pesquisa, possibilitam conhecer e entender o processo histórico e social do narrador, que, ao narrar o vivido, ressignifica os acontecimentos e a experiência partilhada, pois,

[...] trabalhar com a história de vida é se inserir no campo da história oral híbrida, que deve ser entendida como uma metodologia capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento. Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em experiência, para fugirem do esquecimento. (ASSIS, 2019, p. 108).

Conforme apresentado por Assis (2019), a metodologia das histórias de vida se insere no campo da história oral híbrida. Nesse sentido, a complementação das narrativas com outras fontes relacionadas ao campo ao qual o narrador pertence oportuniza o resgate da memória e a compreensão de determinado campo a partir dos aspectos histórico, político, social e cultural, entre outros.

Participaram da pesquisa oito professores iniciantes, sendo quatro egressos da UEMS e quatro da UFMS. No Quadro 1, sinaliza-se o perfil dos participantes da pesquisa e os projetos de que participaram durante sua estada na graduação.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa e seus projetos

EGRESSOS DA UFMS						
Pseudônimo escolhido pelo agente	INFORMAÇÕES PESSOAIS				INFORMAÇÕES ACADÊMICAS	
	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Possui filhos?</i>	<i>Período que realizou o curso</i>	<i>Atividades extracurriculares de que participou durante a graduação</i>
Raquel	F	32	Solteira	Não	2009-2012	Grupo de pesquisa Pibic – voluntária Pibic - bolsista CNPq Pibid – bolsista Capes
Enzo	M	30	Solteiro	Não	2010-2013	Pibic – bolsista CNPq Pibid – bolsista Capes
Maju	F	27	Casada	Não	2011-2014	Pibid – bolsista Capes
Marina	F	27	Solteira	Não	2011-2014	Grupo de Pesquisa Pibic – bolsista CNPq
EGRESSOS DA UEMS						
Beija-flor	F	28	Casada	Não	2010-2013	Nenhum
Orquídea	F	48	Casada	Sim, dois	2010-2013	Pibid – bolsista Capes Monitoria – bolsista
Poliana	F	37	Casada	Sim, um casal	2012-2015	Pibid – bolsista Capes Monitoria – voluntária
Ana	F	27	Casada	Sim, uma	2012-2015	Pibid – bolsista Capes

Organização: Elaborado pela autora.

Nas entrevistas realizadas para produção das informações, foram abordadas as experiências vivenciadas pelos agentes na universidade, no período em que cursavam o ensino superior. Conforme pode ser observado no Quadro 1, entre os agentes participantes, apenas Beija-Flor não participou de nenhuma atividade extracurricular durante o curso de Pedagogia.

Em sua narrativa, ela justifica essa não participação pelo fato de que “tinha que trabalhar”, acrescentando que acreditava que “quem fez o Pibid estava mais bem preparado para entrar na escola, pois podiam trazer algumas questões para roda de conversa nas aulas que eram muito interessantes” (Beija-Flor, entrevista, 2019). O fato de não ter participado nem do Pibid ou de outras atividades extracurriculares coloca Beija-Flor em uma situação de desvantagem em relação aos que puderam se envolver e dedicar maior tempo e estudo a sua profissão, seja no campo de trabalho escolar, seja no campo científico.

Por mais que Beija-Flor tenha alcançado o privilégio dentro de sua estrutura social de chegar ao nível superior de uma instituição pública, as suas condições de subsistência a excluem de alcançar o êxito escolar, sendo esse fato desfavorável tanto para seu *habitus* estudantil acadêmico quanto para seu *habitus* professoral em relação aos seus companheiros de curso. De fato, conforme defende Bourdieu (2011, p. 209), “[...] o capital não encontra as condições de sua plena realização se não com o surgimento do sistema escolar que atribui títulos que consagram de maneira durável a posição ocupada na estrutura da distribuição do capital cultural.”

Marina e Raquel participaram de grupos de pesquisa e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), o que pode possibilitar a ampliação do capital científico e a formação do *habitus* estudantil, contribuindo também para a formação de um professor que tenha condições de tratar as questões educacionais a partir de um olhar de pesquisador, isto é, buscando as relações e causas dos problemas que enfrenta. Enzo, apesar de não citar um grupo de pesquisa, também foi bolsista do Pibic, desenvolvendo pesquisa na área da educação infantil, uma das etapas da educação em que atua agora como professor iniciante.

Buscamos também analisar nas narrativas elementos que diferenciam a formação dos agentes no que se refere à ampliação do capital cultural, pelo fato de terem estudado em universidades públicas.

Enzo destaca em sua narrativa a lembrança de visitas a uma instituição de educação de surdos, à escola do Serviço Social do Comércio (Sesc) e ao Colégio Maria Auxiliadora para realizar atividades de algumas disciplinas na graduação, além de ter participado de eventos para apresentação de trabalhos.

Raquel narra que na graduação fez “[...] viagens por conta das apresentações de trabalho.” (Raquel, entrevista, 2019). Maju, por sua

vez, recorda-se de ter cumprido como requisito de disciplina uma visita ao museu Dom Bosco. Já Marina tem como destaque em sua narrativa um intercâmbio realizado entre UFMS e UFMG, que lhe proporcionou uma vivência acadêmica diferenciada.

Diante das narrativas dos agentes é possível observar a diferenciação do currículo das duas instituições públicas no que se refere às oportunidades de ampliação de capital cultural. A UFMS contribuiu oportunizando para os acadêmicos viagens para apresentar trabalhos e imersão em outras universidades. Parte disso se dá pela proposta curricular apresentada, que favorece o ensino, a pesquisa e a extensão, os programas e projetos de incentivo à pesquisa e também pelo fato de a universidade ocupar um lugar de destaque em ciência e infraestrutura.

No caso dos agentes que estudaram na UEMS, o currículo do curso de Pedagogia contava com a unidade de estudos denominada Itinerários Culturais, que era trabalhada durante os quatro módulos do curso. Portanto, a distribuição no decorrer do curso possibilitou um amplo acesso às atividades culturais, conforme apresentados nos excertos das narrativas das quatro agentes da pesquisa egressas dessa universidade:

Na disciplina de Itinerários Culturais fui a um concerto, coisa que eu nunca tinha ido na vida, e a gente foi nos concertos, assistimos peças teatrais, visitamos alguns museus da cidade, fomos ao circo, lógico que você tinha que fazer um relatório depois. E além da questão da universidade, eu também acabei indo mais ao cinema e ao teatro, frequentando mais lugares. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Foram muitos, a gente fez passeios a espaços que a gente nem sabia que tinha em Campo Grande, como Circo do Mato, a Casa de Ensaio, peças de teatro, apresentação de músicas clássicas, isso fora as viagens que você faz para apresentação, que você acaba de certa forma pegando a cultura daquele lugar. O

que me surpreendeu muito foi Rio de Janeiro e Niterói, você anda na rua e tem mais gente na livraria do que nas lojas, e o povo na rua fala mais sobre livro do que novela, isso me surpreendeu bastante. Então isso é algo cultural que a gente observa e adquire na viagem, e isso é muito interessante. (Orquídea, entrevista, 2019).

Sim, teatro, passeio ao museu, e foi bem rápido, foi um só, mas a maioria eu participei. (Poliana, entrevista, 2019).

Sim, fiz na Morada dos Baís, na verdade acho que todas as coisas eu não conhecia, como a Morada, eu fui conhecer, eu conheci o Museu da UCDB que eu também não conhecia, Sesc Horto, também eu conheci o Araci, fui em vários eventos lá. Os professores sempre propunham para gente participar lá no Glauce Rocha, várias coisas assim. (Ana, entrevista, 2019).

Pode-se perceber que as memórias dos agentes egressos da UEMS são voltadas às idas frequentes a museus, teatro, circo, entre outros eventos culturais, sendo que apenas Orquídea relacionou também a apresentação de trabalhos em eventos.

De acordo com o PPC (UEMS, 2012), a opção do curso em priorizar essa vivência cultural objetiva formar no futuro professor uma “competência estética”.

O PPC do curso de Pedagogia da UEMS, portanto, demonstra, por meio da construção de uma competência estética, a preocupação com o *ethos* do futuro professor, o que justifica a presença nas narrativas de atividades culturais, como a visita a museus, teatros e concertos, entre outros.

Nesse sentido, é possível relacionar essa prática com o que apontam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 167):

[...] na prevalência conferida a arte de agradar, isto é, a arte de adaptar a diversidade das conversações e dos encontros de sociedade na atenção dispensada aos imponderáveis e nuance onde se perpetua a tradição mundana do refinamento, e que se exprime na subordinação da cultura científica à cultura literária e dessa à cultura artística ainda mais adequada para autorizar os desdobramentos indefinidos dos jogos da distinção.

A distinção ainda continua a perpetuar quando o agente entra na universidade, pois ele tem que se adequar às nuances da universidade, que continua a perpetuar o refinamento e a cultura legitimada. Para Bourdieu (2007, p. 238), “[...] não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas”, pois, de acordo com o curso e com as condições do *habitus* primário do agente, o contato com as transmissões culturais ditas legítimas será próximo ou indiferente.

O currículo de ambas as universidades se propõe a propiciar a todos os acadêmicos uma aproximação com o campo cultural, artístico e científico. No entanto, Bourdieu (2011, p. 221) assim argumenta: “A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas”, isto é, os que têm a cultura em seu sentido incorporado e os que têm acesso apenas pelo ofício ou transmitida por contato social com seus semelhantes.

Para Bourdieu (2011, p. 221),

[...] em cada época de cada sociedade há uma hierarquia dos objetos de estudos legítimos, por isso, cada instituição coloca investimento no que considera adequado e legitimado para o presente momento.” Em síntese, cada instituição direciona o seu currículo para aquilo que considera indispensável no momento histórico constituinte do currículo.

Sob essa ótica, a memória narrada por meio das histórias de vida é essencial para compreender o movimento do *habitus* dentro da estrutura, ou seja, as reconstruções de si, que, no caso da presente pesquisa, se referem à passagem de acadêmico de um curso de Pedagogia a um profissional iniciante. Analisar essa movimentação na estrutura auxilia a compreensão das questões inerentes à formação inicial dos docentes e à sua atuação na educação básica.

Considerações Finais

Para que haja o movimento do *habitus* estudantil, estruturando-se em *habitus* professoral, somam-se diversos fatores intrinsecamente relacionados: as condições objetivas de acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente; o efetivo início da prática como profissional, em que se terá o contato direto e contínuo com o campo e, conseqüentemente, com o *ethos* da profissão, com a observação de como falam, agem e se comportam no dia a dia os seus pares profissionais.

No que se refere às duas universidades públicas, UFMS e UEMS, das quais os agentes são egressos, foi possível analisar que estas se apresentaram, conforme as narrativas dos agentes e a análise dos seus PPCs e atividades extracurriculares, como instituições formadoras que contribuem para a estruturação do *habitus* estudantil e, posteriormente, do *habitus* professoral entre seus egressos, pois rompem com práticas tradicionais de ensino, levando os professores iniciantes a refletirem sobre suas práticas e a buscarem a qualidade da educação.

No entanto, os PPCs dos cursos analisados são datados de um período de autonomia das universidades, de fortalecimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. No cenário atual, entretanto, observa-

mos que as reestruturações propostas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, bem como a exigência de que os PPCs dos cursos de licenciatura sejam alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem levar à perda da autonomia das universidades e à instituição de uma formação baseada em competências e não em conceitos teóricos-metodológicos. Esse, portanto, é um tema que fica como sugestão para futuras investigações científicas, uma vez que, embora esteja indiretamente relacionado com a discussão aqui proposta, extrapola, neste momento, os limites desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. H. V. P. Operar com Pierre Bourdieu na leitura de narrativas de egresos do Pibid. In: SILVA, F. O.; RIOS, J. A.V. P. **Iniciação à Docência na Educação Básica**: experiências formativas no Pibid. Salvador: Eduneb, 2019.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **Ofício de Sociólogo**: Metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997. (Educa Currículo, n. 3).

NADER, H. B. **Projeto 914BRZ1050.3 – CNE**. Estudo Comparado sobre Ensino Superior no Brasil, Europa e Estados Unidos. CNE: Brasília – DF, 2018. Disponível em: <<https://bityli.com/yFHcqYq>>. Acesso em: 23 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **História e missão**. Campo Grande: UEMS, 2019. Disponível em: <http://www.uems.br/historia>. Acesso em: 20 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Campo Grande: UEMS, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital Pibid 1/2011**. Campo Grande: PROGRAD, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 567, Cograd, de 30 de novembro de 2018**. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Campo Grande: UFMS/FAED/COGRAD, 2018.

A FORMAÇÃO DO *HABITUS* LEITOR COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clementina de Souza Almeida

Resumo: O objeto de reflexão deste capítulo é discutir a formação do *habitus* leitor desde a primeira infância, sendo os sujeitos bebês de um ano e seis meses a dois anos, com a perspectiva de desenvolver um *habitus* pela leitura que inclui a imaginação, a emoção e o sentimento de forma prazerosa e significativa. Isso pode ser introduzido por meio de uma prática constituída diariamente. Apresentam-se os resultados de uma pesquisa que buscou investigar como os *habitus* podem ser mobilizados para entender uma conduta humana, com objetivo de inserir os bebês nas práticas de leitura por meio da cultura escrita e a criação de um *habitus* em um grupo específico. A metodologia utilizada foi a pesquisa ação e o referencial teórico mobilizado por Bourdieu (1989; 1990; 1996; 2004), Mello (2012), Kramer (2002), entre outros. As análises demonstraram que, por meio de experiências significativas, as práticas de leitura são fontes inesgotáveis de conhecimento. Para formar a atitude leitora na primeira infância, é necessário incentivar o contato com diversos gêneros textuais num processo constante, que se inicia na primeira infância e estende-se por toda a vida, criando um *habitus* que se legitima em um campo.

Palavras-chave: Educação Infantil; primeira infância; *habitus* leitor.

Introdução

Na formação do indivíduo como ser social, são vários os aspectos envolvidos e a ação educativa está vinculada a eles diretamente, influenciando e interferindo na formação do sujeito por meio das experiências,

das relações estabelecidas e das incontáveis fontes de aprendizagem, que são determinadas pelas estruturas sociais e pelas condições socioeconômicas dos sujeitos.

Segundo Bourdieu, o social é considerado como:

[...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de objetivista [de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular] [que] constrói relações objetivas [isto é, econômicas e linguísticas], que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de praxiológico [que] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

O processo mais usado socialmente para direcionar e conduzir a formação do indivíduo de maneira sistematizada é a educação oferecida nas instituições educativas. As crianças são inseridas na Educação Infantil visando à formação do indivíduo na sua integralidade, respeitando as particularidades, os conhecimentos e as experiências, permeados por interações e brincadeiras, com intervenções e mediações.

Na rotina da Educação Infantil existem inúmeras práticas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Iremos abordar

as Práticas de leitura e escrita nas salas de bebês e isso nos leva a indagar: Como podemos formar *habitus* de leitores desde a primeira infância? Pensamos que essa abordagem é possível se compreendemos a prática com base em uma perspectiva bourdieusiana, alicerçada nas interações e nas relações vivenciadas e nos *habitus* estruturados, pois a leitura e a escrita se caracterizam como interlocutoras de todas as ações direcionadas às crianças, pois, por meio dela, informamos, registramos e criamos momentos de interação e inserção e nos apresentamos ao mundo social.

Bourdieu nos explica *habitus* como:

[...] princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Em face às particularidades da Educação Infantil, pensar a formação da atitude leitora na primeira infância tem sido um grande desafio, visto que as crianças se apropriam de muitas experiências nesta etapa da Educação Básica, estruturando e alicerçando todas as outras, e essas competências serão necessárias para expressar a função simbólica da consciência e darão base para a formação de suas vivências e dos *habitus* que serão formados. Bourdieu compreende a noção de *habitus* como:

Estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU. 1990, p. 149).

A partir dessa compreensão, buscaremos aproximações para o seguinte questionamento: Como formar uma atitude leitora na primeira infância nas experiências vividas nos espaços coletivos, criando um *habitus* leitor, estruturando e dando sentido para a linguagem escrita?

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa realizada foi o de inserir os bebês nas práticas de leitura e escrita por meio da cultura escrita e sua estruturação social. E como objetivos específicos, buscamos apresentar para os bebês o processo de escrita; formar atitude leitora e produtora de texto; apropriar-se da leitura como instrumento cultural. As análises são feitas à luz de estudos historiográficos e sociológicos, em especial que derivam da obra de Pierre Bourdieu.

A pesquisa-ação da própria prática, tendo abordagem qualitativa, foi realizada por meio de revisão e análise bibliográfica na perspectiva bourdieusiana e de autores que discorrem sobre o tema. Assim, fizemos um levantamento bibliográfico, utilizando um projeto de leitura, em andamento, no Centro de Educação Infantil (CEINF) intitulado “Brincar na educação infantil”, na cidade de Campo Grande-MS. O objetivo foi compreender como se dá a inserção dos bebês no processo de formação de *habitus* leitor e no processo de ensino aprendizagem, assim como analisar como isso tem sido articulado com o cuidar e educar, sendo preservado aquilo que é primordial para a sua constituição de criança na sociedade por meio de suas vivências.

Buscando elucidar como são compreendidas e abordadas as práticas de leitura na primeira infância, buscamos fundamentação nos seguintes autores: Bourdieu (1990; 1989), Mello (2012), Kramer (2002), dentre outros. O presente trabalho está organizado em duas partes: na primeira abordamos a questão do educar e cuidar, trazendo as especificidades da Educação Infantil e a formação do *habitus* leitor na primeira infância, enfatizando a leitura como forma de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, destacamos a importância de criar e incentivar nas instituições educativas a imersão no mundo das práticas de leitura e da escrita como práticas recorrentes.

Na segunda, analisamos as informações coletadas durante o incentivo das práticas de leitura nas salas de bebês, demonstrando que os saberes vão se ampliando à medida que as explorações e interações são priorizadas e trazem experiências significativas, prevendo o desenvolvimento integral das crianças na mesma medida em que são legitimadas em um campo. “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo elas próprias estão em jogo.” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Segundo Bourdieu e Chartier (1996), a leitura e, conseqüentemente, a escrita é um produto de consumo cultural, bem como historicamente variável e se estabelece nas relações e condições sociais nas quais nos constituímos leitores e escritores, pois a leitura não coexiste por si só, mas existe por uma necessidade de uma comunidade estruturada socialmente. Portanto, “[...] devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade”. De acordo com Bourdieu (1996, p. 38), só “[...] é possível ler quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras [...] e terminamos por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter ar pretensioso.” Pelo pensamento de Bourdieu, pode se

entender a necessidade de leitura sendo relação material, concreta, do leitor e seu objeto de leitura, constituída por meio do valor social que o objeto obtém em um determinado meio social.

A formação da atitude leitora com bebês na Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e conhecer sua trajetória histórica, sua origem e, principalmente, a concepção de infância, criança e suas transformações no decorrer dos anos nos leva a uma profunda reflexão sobre a nossa prática educativa.

Ao pensarmos na formação da criança na integralidade, consideramos o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), que apresenta a criança como sujeito histórico e social, que tem capacidades próprias de pensar o mundo a sua volta e como agir sobre ele, sujeito pensante que se utiliza de diferentes linguagens na apropriação do conhecimento, resultando em processo de criação, significação e ressignificação.

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL/RCNEI, v. 2, 1998, p. 21-22).

O currículo da Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), prevê um conjunto de práticas, buscando articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral delas.

A Educação Infantil inicia na primeira infância com as relações estabelecidas entre a criança com o saber formal e com outras experiências significativas no desenvolvimento infantil, que é permeado de interações e brincadeiras, segundo dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 23).

Conforme as Diretrizes Curriculares estabelecem, devemos pensar a criança como ser de direitos, visando à sua formação intelectual, psíquica e social, descaracterizando a visão assistencialista sobre ela e ressaltando a preocupação e a responsabilidade com a sua educação, devendo a família, a escola e a sociedade priorizá-la de maneira abrangente. A criança ao longo do tempo passou a ser vista e considerada como um ser produtor de cultura e história.

Temos feito no Brasil, nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas. (KRAMER, 2002, p. 43).

Os documentos oficiais trazem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, alicerçando todos os saberes que serão adquiridos ao longo da vida humana. Partindo deste pressuposto, direcionamos nossa pesquisa dando enfoque às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil como parte inerente ao processo de apropriação do conhecimento, sem se desvincular do ato de cuidar e educar, como apropriação de cultura e significação da escrita na sociedade na qual está inserida.

A perspectiva do cuidar e o educar não se desvincula nas práticas da Educação Infantil, assim podemos incluir a formação da atitude leitora como sinônimo de incentivar o uso da linguagem e de suas variações dentro dos espaços educacionais. Mello (2012, p. 76) observa que: “Nessa perspectiva, formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil – de inserção das crianças pequenas no universo da cultura escrita.”

O currículo da Educação Infantil prevê que as crianças desde pequenas, tenham contato com livros e textos produzidos historicamente de forma a ampliar seu vocabulário. Essa vivência pode ser obtida por meio da leitura e do ato de contar histórias diariamente para os bebês e as crianças, utilizando-se textos de diversos gêneros narrativos, informativos, poéticos, entre outros, sem o intuito de fixação apenas pelo deleite da leitura.

A nossa tarefa é fazer com que a criança demonstre interesse pela leitura e, conseqüentemente, pela escrita, sem que isso seja encarado como uma obrigação, mas por fazer parte do seu cotidiano, pois ela já possui conhecimentos prévios de linguagens, leituras e escritas em suas vivências.

O sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo. (MELLO, 2012, p. 78).

Acreditamos que trabalhar as práticas de formação da atitude leitora na Educação Infantil é garantir à criança o entendimento da oralidade como forma de expressão, o que lhe dará base para a escrita convencional. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, no “Art. 9º, determinam que essas práticas [...] II -

favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (BRASIL, 2010, p. 4).

A linguagem escrita tem início quando surgem os primeiros signos visuais, dos quais segundo ele nasce a linguagem. O gesto se configura como a primeira linguagem, pois é o primeiro signo visual. O autor evidencia como linguagem os desenhos, que são iniciados com as garatujas, assinalando os gestos que a criança quer representar e os jogos simbólicos, que também podem ser entendidos como linguagem infantil, quando usam a fantasia e a imaginação para representar situações que vivenciam no cotidiano.

Observamos também a importância do gesto na apropriação da linguagem escrita, e de como não podemos pensar na formação da atitude leitora separadamente da escrita, pois devemos conhecer a cultura escrita para dar significado à leitura, de forma contextualizada nas vivências por meio das experiências.

Portanto, quando apresentamos a escrita sob a forma de letras, dificultamos para as nossas crianças a compreensão do que seja a linguagem escrita. Dificultamos para as nossas crianças a atribuição de um sentido pessoal à linguagem escrita que possibilite sua inserção e sua utilização plena na cultura escrita. Para que serve a escrita? No processo de conhecer a cultura escrita, por meio das experiências que vão vivendo, as crianças vão criando para si esse sentido do que seja a escrita. (MELLO, 2012, p. 77-78).

E, nesse sentido, objetivamos proporcionar às crianças pequenas situações envolvendo pintura, colagem, folhas para traçar seus riscos e rabiscos livremente no período em que passam na instituição, pois devemos deixá-las livres para se expressarem da maneira que pensam e imaginam a escrita.

Bebês leitores: notas de pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil situado no Município de Campo Grande-MS, com crianças de um ano e seis meses a dois anos. Foi desenvolvido o projeto: “Brincar na educação infantil”, que surgiu da preocupação de como a formação da atitude leitora estava sendo realizada nas crianças, mais especificamente nos bebês.

No segundo semestre de 2015, o CEINF teria que trabalhar um projeto literário, então aproveitamos os momentos que já iriam acontecer e realizamos a nossa pesquisa. Percebemos a necessidade de momentos em que as práticas de leitura fossem estimuladas e a escrita fosse evidenciada na cultura e em sua função social. Buscamos um referencial que a alicerçasse e fundamentasse, dando suporte, embasando e demonstrando que a prática e a teoria não se desvinculam, sentindo a necessidade de ler e escrever e entendê-la na sua função social.

Ações do projeto: a formação de bebês leitores

Este projeto foi resultado da reflexão da prática pedagógica na Educação Infantil, em uma sala de bebês. Partindo das necessidades observadas, tentamos adequar as atividades para atender todas as especificidades do grupo.

Com base nos pressupostos teóricos, formulamos atividades em que se incluíssem práticas de leitura nas ações diárias da sala. O objetivo desse projeto foi de contribuir no processo de ensino aprendizagem dessas crianças, utilizando variados textos sociais para introduzi-las em práticas de leitura. Entendemos que, para desenvolver *habitus* leitor na primeira infância, tendo como sujeitos bebês, precisamos entender o que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil nos traz:

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 144).

Realizamos atividades que contemplassem as práticas de leitura e o projeto foi abrangente, ocasionando momentos de aprendizagem e ampliação de conhecimentos tanto para as crianças como para as professoras. Realizamos a “pasta da leitura” (que continha dois livros de literatura infantil e um questionário referente ao momento de leitura). Cada criança levava para casa e a leitura era feita junto com um membro da família.

A cada semana que a pasta retornava para o CEINF, um novo relato era feito para as crianças, pois o questionário era lido e outros portadores de textos introduzidos, tais como clássicos infantis com caracterização do personagem da história. Nesse processo, o professor, além de narrador é mediador, estimulando a participação das crianças. Nesse caso, utilizamos diferentes estratégias para a leitura e apreciação das obras. A aprendizagem deve estar voltada para a interação da criança com o texto, despertando a vontade de aprender, induzindo-a a criar e recriar a partir do que foi proposto pelo professor.

No decorrer do projeto, reconhecemo-nos como interlocutora e mediadora da pesquisa, considerando que esse fato é de suma importância, todavia isso só é possível por meio de uma reflexão de nossas ações, na qual o professor visualize sua prática, tornando-se um facilitador da atitude leitora e desenvolvendo nas crianças o gosto pela literatura.

Considerações Finais

Desenvolvendo ações que favorecem a formação do *habitus* leitor na primeira infância, tendo como sujeitos os bebês, pudemos perceber que este é um processo constante, que deve começar na primeira infância e estender-se por toda a vida. Por meio das práticas de leitura, as crianças podem experimentar e vivenciar situações de leitura, produzindo sentidos a respeito das vivências sociais. Portanto, o incentivo da leitura desde a primeira infância deve sempre estar presente, contribuindo para a formação das atitudes e para a constituição do *habitus* desse grupo.

As crianças, desde bem pequenas, já possuem contado com alguns tipos de textos. Esses materiais fazem parte da cultura de cada uma e são mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento, podendo ser constituídos por panfletos, jornais, revistas, encartes, dentre outros.

Durante as ações realizadas com os bebês, observamos os *habitus* sendo formados em cada gesto das crianças: a forma como folheavam os livros, o cuidado e o interesse pelo conhecimento que cada jornal, encarte, ou seja, cada leitura trazia consigo. Isso se estrutura dentro desse campo que pode ser a fase da infância, momento privilegiado e campo principal da constituição da personalidade dos sujeitos, trajetórias que não se distanciam das vivências e dos *habitus* que se constroem nos primeiros anos de vida.

Os relatos dos pais foram importantes, pois valorizamos a parceria escola e família e acreditamos que envolver a família nesse processo é um fato que auxilia, de forma positiva, o trabalho nas instituições que prezam pelas especificidades da infância e da criança.

Com a realização do estudo, podemos perceber crianças mais autônomas, com hábitos de folhear, cuidar e com atenção aguçada para códigos e figuras. Por meio das práticas de leitura, as crianças pude-

ram experimentar e vivenciar situações de leitura, produzindo sentidos a respeito das experiências às quais foram submetidas. Portanto, o incentivo para a criação de um *habitus* leitor, desde a primeira infância, deve sempre estar presente, contribuindo para a formação das atitudes e criação de hábitos de leitura.

Pudemos perceber que a criança, desde muito pequena, está inserida em um contexto em que vive rodeada de materiais de leitura e escrita, sendo eles importantes como mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois as relações humanas são mediadas por instrumentos e signos, que podem determinar um acúmulo de conhecimentos aos sujeitos, que começam a formar um capital cultural.

Em relação às nossas inquietações em formar o *habitus* leitor na primeira infância, podemos constatar que essa formação depende da mediação do professor e dos instrumentos utilizados, já que as crianças são capazes de aprender, desenvolver, criar e recriar, tornando o trabalho totalmente significativo.

Em síntese, espero que essa pesquisa possa contribuir com o campo da educação, demonstrando que a leitura e a escrita devem fazer parte das vivências das crianças desde a primeira infância, com formas de demonstrar isso por meio de metodologias que tragam sentido e significado a suas vidas, tornando-se prazerosa e com significado real.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v. 02. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Editora Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 6. ed. - Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1989

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução: Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica Paula Montero. - São Paulo, Editora brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.

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

BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

KRAMER, S. (Org.). **Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2002.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas/Organizadores: Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do quadro permanente dos Programa de Pós-graduação em Educação - (cursos de Mestrado e Doutorado). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia e História da Educação, atua nos seguintes temas: memória, biografia e memorialistas; fronteira; escolas e estado laico. ORCID ID: 0000-0002-4539-6462. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7174344701638609>

Heloise Vargas de Andrade

Possui Graduação em Pedagogia (2014), Mestrado em Educação (2017) e Doutorado em Educação (2021) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História e Sociologia da Educação atuando principalmente nos seguintes temas: ensino secundário, ensino religioso, educação confessional, educação católica, memória e formação intelectual. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Atualmente é professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Campo Grande. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9063-5197>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4694542276053249>.

Jéssica Lima Urbietta

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017) e atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAEd/UFMS) com bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Tem experiência em pesquisa na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando nos seguintes temas: impressos escolares, imprensa escolar salesiana e educação salesiana. ORCID ID: 0000-0003-4626-8101. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8447917562366389>.

Loren Katuscia Paiva da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2019). cursando Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Atua como professora na educação básica na Escola Materna Berçário. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5066428882188363>.

Cristian Lopez Gomes

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) do campus de Campo Grande (2021). Pesquisador Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). ORCID ID: 0000-0003-3296-232X. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0091568428833430>.

Roselaine Alves Olmo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2021). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). ORCID-ID 0000-0002-8560-2099. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621212845754428>.

Cintia Medeiros Robles Aguiar

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2019) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Noveste Educacional (2021). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017). Atualmente é Bolsista DS CAPES no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) e Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). ORCID ID: 0000-0002-9177-9122. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0148324324893407>.

Stephanie Amaya

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Professora da Rede Municipal de Campo Grande – MS. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5386-0846>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1656745319869213>.

Adriana Espíndola Britez

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010). Especialização em Gestão Escolar pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica/EaD/UFMS (2012), Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS (2014) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020). Professora efetiva de Educação Infantil e Anos Iniciais - SEMED/PMCG/MS. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Têm experiências na área de Educação, com ênfases em Sociologia, História da Educação, atua nos seguintes temas: memória; memorialistas; trajetória e biografias de professores; e instituições escolares. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4530-0659>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4435571724787916>.

Zélia Vieira de Quevedo Bakargi

Graduada em Letras e Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999 e 2008), mestra em Psicologia e atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAEd/UFMS). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Tem experiência em pesquisa na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia Social, Gênero e Educação, atuando nos seguintes temas: mulheres na ciência e relações de gênero na educação. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4299-2610>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8558305296992922>.

Letícia Casagrande Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Sociologia da Educação, atua nos seguintes temas: relação família e escola e estado laico. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2779-806X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0778262324223105>.

Lauane Ferreira Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Tem experiência na área da educação básica, atua como professora regente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. ORCID ID: 0000-0001-6828-0617. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4830429791789337>.

Cristiane Cabral Rocha

Doutora em Educação pelo Programa Stricto Sensu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2021). Mestre em Educação pelo Programa Stricto Sensu Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2016). Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2013). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq) e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF), professora efetiva na rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (SEMED-CG) e professora temporária na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). ORCID ID: 0000-0001-0001-8321-3906 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1920528296701163>.

Clementina de Souza Almeida

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2010). Coursou pós-graduação a nível de especialização em Docência na Educação Infantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bem como especialização em Educação no Campo na mesma universidade. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq). Atuou como professora de Educação Infantil (2013 a 2016). Atuou como gestora de Escola de Educação Infantil em 2016. Atualmente está Coordenadora Pedagógica em Escola Municipal de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. ORCID ID: 0000-0001-6908-1767. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4868499999369696>.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

GEPASE/CNPq/UFMS



Grupo de Estudos e Pesquisas em
Antropologia e Sociologia
da Educação

ISBN 978-65-86943-98-6



9 786586 943986

 editora
UFMS

The logo for Editora UFMS, featuring a stylized graphic of a building or open book to the left of the text "editora UFMS".