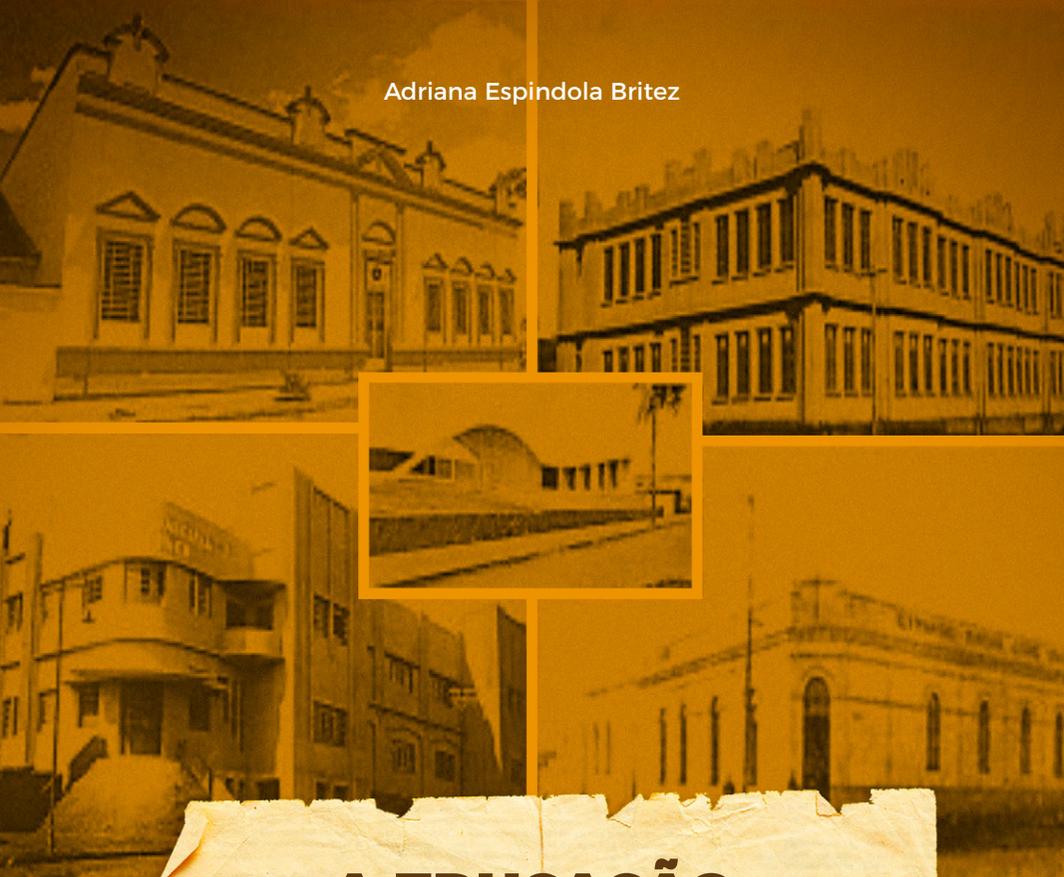


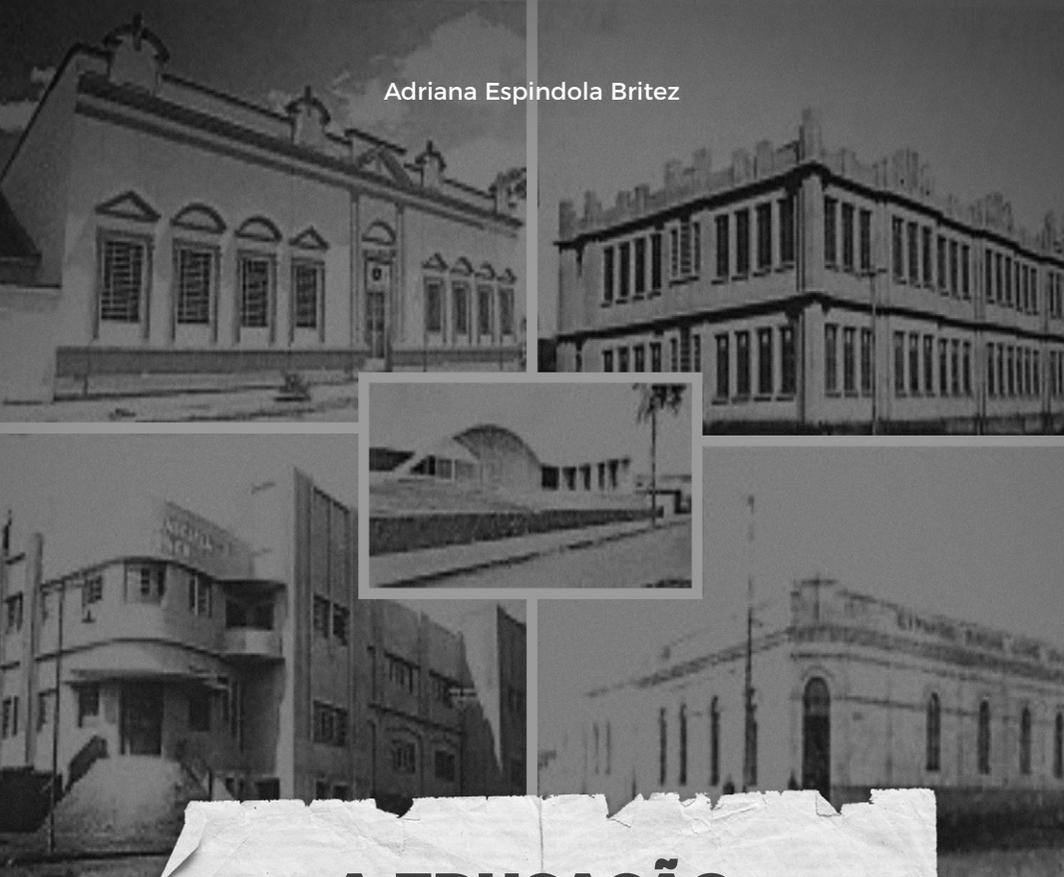
Adriana Espindola Brites



A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CAMPO GRANDE-MS:

retratos em fontes da
historiografia regional
e memorialística
(1920-1960)

Adriana Espindola Brites



A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CAMPO GRANDE-MS:

retratos em fontes da
historiografia regional
e memorialística
(1920-1960)



**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 174-COED/AGECOM/UFMS.
DE 10 DE FEVEREIRO DE 2023.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Andrés Batista Cheung
Alessandra Regina Borgo
Delasnieve Miranda Daspét de Souza
Elizabeth Aparecida Marques
Fabio Oliveira Roque
Maria Lígia Rodrigues Macedo
William Teixeira

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

Britez, Adriana Espindola.

A educação secundária em Campo Grande-MS [recurso eletrônico] : retratos em fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960) / Adriana Espindola Britez. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.
247 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-86943-84-9

Originalmente apresentada como dissertação da autora (Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014), sob o título: A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960).

1. Ensino secundário – Mato Grosso do Sul. 2. Ensino médio – Mato Grosso do Sul. 3. Educação – Mato Grosso do Sul – Historiografia. 4. Educação – Mato Grosso do Sul – Historiografia – Fontes. I. Título.

CDD (23) 373.098171

Bibliotecário responsável: Jaziel V. Dorneles – CRB 1/2.592

Adriana Espindola Brites

**A EDUCAÇÃO
SECUNDÁRIA EM
CAMPO GRANDE-MS:**
retratos em fontes da
historiografia regional
e memorialística
(1920-1960)

Campo Grande - MS
2023



© da autora:

Adriana Espindola Brites

1ª edição: 2023

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.

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: 978-65-86943-84-9

Versão digital: fevereiro de 2023



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

Para meus pais, Pedro e
Ordalina (*in memoriam*),
meus filhos, Pedro Gabriel
e João Victor, e minhas
netas Helena e Emanuely.

AGRADECIMENTOS

Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior (CAPES).

Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul (UFMS).

Profa. Dra. Jacira Helena
do Valle Pereira Assis, da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul (UFMS).

[...] para ler adequadamente uma obra na singularidade de sua textualidade, é preciso lê-la consciente ou inconscientemente na sua intertextualidade, isto é, através do sistema de desvios pelo qual ela se situa no espaço das obras contemporâneas; mas essa leitura diacrítica é inseparável de uma apreensão estrutural do respectivo autor, que é definido, quanto às suas disposições e tomadas de posição, pelas relações objetivas que definem e determinam sua posição no espaço de produção e que determinam ou orientam as relações de concorrência que ele mantém com os demais autores e o conjunto das estratégias, [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 178).

PREFÁCIO

UM CONVITE À LEITURA: PESQUISA SOBRE AGENTES EDUCADORES, ESTUDANTES E A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CAMPO GRANDE

Apresentar a autora e convidar leitores para a leitura de sua obra gera sentimentos paradoxais em quem tem a responsabilidade de prefaciá-la, pois ao mesmo tempo é uma honra, uma alegria e um desafio intelectual para aqueles que a engrandecem, por muitos motivos.

O primeiro, por ser Adriana Espindola Britez – cuja trajetória acadêmica e pessoal tive o privilégio de acompanhar – uma referência de estudante e pesquisadora. Observei que suas escolhas nos últimos doze anos, da graduação ao doutorado, foram pautadas por colocar a atividade acadêmica em lugar de igualdade com o seu lado pessoal, visto que acontecesse o que fosse em sua vida, as atribuições acadêmicas não ficariam em segundo plano. Pelo contrário, pois muitas vezes com lágrimas nos olhos, feridas no coração, ausências repentinas e percalços econômicos as suas obrigações foram cumpridas sempre com muita qualidade e rigor. Posso afirmar que, além de me surpreender, aprendi com seus gestos e atitudes.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem também aprende na caminhada da vida. Sem dúvida, aprendo com a Adriana, uma pessoa sensível e enérgica consigo e com os outros ao seu redor, com o intuito de ver todos bem e com êxito em seus projetos.

O segundo motivo, por ser Adriana uma pesquisadora que compreendeu o fazimento da pesquisa, recolhendo fontes das mais diversas:

ora nos arquivos de jornais e documentos locais no Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso do Sul, ora nos arquivos estaduais do estado de Mato Grosso e ora nos arquivos nacionais. Dessa forma, tornou-se exímia mentora dos pesquisadores mais jovens do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE), uma vez que ninguém soube mais do que ela como utilizar a Hemeroteca Digital Brasileira e consultar pela internet os periódicos – jornais, revistas, anuários, boletins – e as mais variadas publicações seriadas. Nesse movimento, destaco os Diários Oficiais da União, quando ela identificou os subsídios financeiros destinados às escolas secundárias e fomentou a discussão sobre o público e o privado na educação brasileira.

A fonte memorialística, também acionada como uma das fontes da pesquisa, foi cuidadosamente mobilizada, sem contudo, tomá-la como verdade ou mentira, mas como possibilidade de elemento histórico a ser entrecruzada com outras fontes, a fim de se aproximar do que era simbólico ou real.

Ensina-nos a autora que a empiria é o ponto de partida na construção do conhecimento. Por conseguinte, não se começa por ideias vagas ou apenas em parcas fontes já exauridas, mas sim naquelas que vão se aproximando das indagações da pesquisa, num constante ir e vir, até a organização de um denso relatório empírico. Assim, forma-se um mosaico com muitas peças, constituindo-se em possibilidades inúmeras de visualizar um primeiro desenho de pesquisa.

Sobre a pesquisadora também considero oportuno registrar sua capacidade de operar com Pierre Bourdieu e os estudos sobre a memória social, pois o autor, não muito bem recepcionado nos estudos sobre memórias, alcança na presente obra uma dimensão inequívoca da compreensão do que subjaz nas representações e práticas de agentes educadores e estudantes da educação secundária. O campo da História da Educação em Mato Grosso do Sul ganha com as contribuições ana-

líticas com base bourdieusiana voltadas tanto para o campo histórico quanto social, fruto de uma pesquisa no campo da educação.

Por fim, destaco que Adriana Espíndola Brites apresenta resultados da sua pesquisa de mestrado em educação, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação/FAED/UFMS, da qual tive a honra de ser sua orientadora e agora visualizo, nessa publicação, as inúmeras possibilidades de publicização da produção do seu conhecimento, que vão gerar reflexões e fomentar novas pesquisas.

Espero que o prefácio, escrito com sentimento e encantamento pela autora, suscite nos leitores a dimensão valorosa do conteúdo que se encontra disponível na presente obra. Reitero o convite a todos à leitura, para que sejam preservadas as memórias de agentes educativos, intelectuais e protagonistas do campo da educação nos primórdios da educação escolarizada em Campo Grande, em especial na educação secundária nos anos de 1920 a 1960.

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Campo Grande/MS, 05 de fevereiro de 2022.

INTRODUÇÃO

Esta obra é uma versão levemente modificada da dissertação de mestrado defendida em abril de 2014, no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O estudo aborda a representação da educação secundária nas fontes memorialísticas, com o objetivo de compreender a participação educacional e social desta fase de escolarização para desenvolvimento de Campo Grande, sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960. Nesse sentido, focaliza-se a noção de educação secundária no movimento da história da educação brasileira e a compreensão da sua representação nas memórias de agentes sociais que vivenciaram o processo educativo na periodização apresentada, e assim contribuir para a constituição da história social da educação secundária da cidade e do sul de Mato Grosso.

A opção por trabalhar com fontes históricas¹ regionais, isto é, fontes memorialísticas, parte do interesse pelos estudos desenvolvidos no País, e principalmente em Campo Grande, que envolvem a História da Educação, pois possuem ainda lacunas, possibilitando um vasto campo de estudo. Dessa forma, utilizar obras memorialísticas contribui para revelar os papéis históricos da educação secundária, e por meio dos atores sociais que vivenciaram o processo é possível desvelar pistas para compreender a importância da educação secundária para o desenvolvimento de Campo Grande na periodização apresentada.

¹ São os registros históricos, ou seja, conjunto de fontes produzidas pelo homem, e que o pesquisador utiliza para conhecer o contexto de produção, descobrir os sentidos e os modos de transmissão da história social e reconstruir os fatos passados, ou seja, a história. Podem ser fontes documentais, arqueológicas, impressas, orais, biográficas e audiovisuais, entre outras. (PINSKY, 2008).

O interesse em utilizar neste estudo abordagens históricas e sociológicas da educação tem sua gênese no ano de 2009, com as atividades realizadas como bolsista do Programa Bolsa Permanência² durante a graduação em Pedagogia (2007-2010). Essa experiência possibilitou a participação nos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia, Sociologia e Educação (GEPASE)³, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), coordenado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

Naquele ano, o grupo de estudo realizou o estudo intitulado “Observatório de educação, migração e memória: histórias de vida nas gerações de migrantes paraguaios em Campo Grande – MS”, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS). A proposta de estudo foi investigar a trajetória de escolarização de famílias de gerações de migrantes paraguaios radicados em Campo Grande – MS, bem como, o olhar da migração paraguaia em fontes da literatura regional, em foco, obras de literatura memorialística.

No ano seguinte, consolidei o trabalho de conclusão de curso com base na obra memorialística “Pelas Ruas de Campo Grande” (2008), do memorialista Paulo Coelho Machado, uma compreensão da visão de homem, sociedade e educação transmitida nos registros de memória do referido autor. Após os estudos realizados, constatou-se o potencial investigativo que

² Ação de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 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 deverá cumprir carga horária de 12 horas semanais em atividades de ensino, pesquisa ou extensão.

³ O referido grupo desenvolve pesquisas nas interfaces entre educação, sociologia da educação e antropologia da educação. Numa visão interdisciplinar, realiza pesquisas em diferentes questões educativas no âmbito regional, como a migração e o processo de escolarização a partir dos estudos da teoria bourdieusiana.

as fontes memorialísticas possuem, visto que trazem elementos importantes de reflexão e contribuem na constituição da historiografia regional.

Desta forma, buscou-se a continuidade nos estudos para perscrutar nessas fontes a representação da educação secundária no sul de Mato Grosso, tendo em vista que no decorrer dos estudos anteriores foi observado um expressivo número de publicações memorialísticas que trazem em seus escritos a história de Mato Grosso do Sul.

Vale destacar que este estudo fez parte do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMS), intitulado: “Ensino secundário no sul de Mato Grosso (Século XX)”, financiada pelo Programa Casadinho – MCTI/CNPQ/MEC/CAPES, que focalizou a natureza histórica e as particularidades assumidas do processo de conformação desse nível de ensino nessa região do País, entre o início do século XX até o ano de 1971.

Entre os anos de 1931 e 1971, a educação secundária esteve organizada em dois ciclos de estudos, denominados como “ginásio” e “colegial” (clássico e profissionalizante), cujo acesso se dava prioritariamente pelo exame de admissão⁴. A Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, marcou a extinção dos ginásios e fixou as novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com o objetivo de aumentar o nível de escolaridade eliminou o exame de admissão, aglutinou o ensino primário ao curso ginásial e o denominou de ensino de 1º Grau. A educação secundária passou ser denominada de ensino de 2º Grau e composta por todos os tipos de ensino, extinguindo a separação entre o ensino secundário e o profissional com a criação das habilitações de 2º Grau “possibilitando” que todos os cursos oferecessem o acesso ao Ensino Superior.

⁴ O exame de admissão foi instituído em âmbito nacional em todos os estabelecimentos oficiais de ensino pela Reforma Francisco Campos, em 1931, com o objetivo de selecionar os estudantes ao curso ginásial.

Desta forma, em consonância com o estudo coletivo, buscou-se a compreensão dessa fase do processo educacional dentro da história da educação regional e sua representação dentro do contexto da cidade de Campo Grande, sul de Mato Grosso, que no período delimitado passou por um desenvolvimento econômico, social e político. Para tanto, foram decisivas para a realização deste trabalho, o inventário documental e análise em diferentes fontes primárias e secundárias, tais como: registros escritos, iconografia, documentos oficiais, fontes historiográficas acadêmicas e, em especial, fontes da memorialística regional, entre outras.

O século XX foi marcado por muitas transformações econômicas, políticas e sociais no País. A educação secundária apresentou significativa ampliação entre as décadas de 1920 e 1960, principalmente nas cidades mais urbanizadas dos estados. Em Mato Grosso⁵, até a década de 1920, a educação secundária se manteve concentrada em Cuiabá, capital do estado, com duas instituições principais: o Liceu Cuiabano, criado em 1879, e a Escola Normal Pedro Celestino, inaugurada em 1910.

A situação educacional do sul de Mato Grosso era precária nesse período, com poucas escolas primárias e investimentos reduzidos. A educação secundária pública não existia, apenas em Corumbá e Campo Grande houve instituições particulares que ministravam alguns cursos secundários financiados pela municipalidade. Essas cidades, no período, apresentavam características de urbanização: a primeira ligada às atividades portuárias e a segunda sinalizava um desenvolvimento nas atividades pecuárias.

Deste modo, para compreender a representação da educação secundária no sul de Mato Grosso, optou-se por analisar a cidade de Campo

⁵ No período delimitado da pesquisa, tratar-se-á do Mato Grosso unificado, tendo em vista que a divisão do Estado de Mato Grosso foi concretizada em 1977, pelo governo Ernesto Geisel. A região sul foi denominada de Mato Grosso do Sul e Campo Grande se tornou capital do novo Estado. Sobre a divisão do Estado, sugere-se a leitura de Bittar (2009). A autora revela os diferentes fatores que condicionaram a construção do Estado de Mato Grosso do Sul.

Grande, tendo em vista que a partir da década de 1920 ela se tornou uma das principais cidades da região sul de Mato Grosso, em decorrência do seu desenvolvimento político, econômico e social.

A urbanização de Campo Grande foi marcada por dois momentos decisivos: o primeiro foi dado pela instalação dos trilhos da Noroeste do Brasil (NOB), em 1914, que favoreceu a transferência do eixo econômico Cuiabá-Corumbá para Campo Grande-São Paulo; o segundo momento foi a transferência do Comando da Circunscrição Militar de Corumbá para Campo Grande, em 1921, atraído pelos investimentos econômicos e sociais da cidade após a instalação da empresa Noroeste do Brasil (NOB). A cidade se tornou um empório comercial, fator condicionado pelas atividades pecuárias, atraindo novos imigrantes de outros estados e Países com o intuito de se estabelecer em Campo Grande, fortalecendo o setor terciário de sua economia. (BITTAR; FERREIRA JR., 2003).

O estudo apresenta a categoria representação como basilar para o trabalho. Representação trata-se de uma palavra de origem latina, oriunda do vocábulo *repraesentare*, que significa “tornar presente” ou “apresentar de novo”. Como categoria analítica é um instrumento de análise que permite interpretar, compreender e produzir conhecimento sobre as mudanças e permanências do homem e da sociedade. Portanto, exigiu um maior aprofundamento acerca da relação entre memória e história. Nesse sentido, para compor o conhecimento sobre a relação entre a educação secundária e a cidade de Campo Grande, expõe-se o lineamento em diferentes fontes da historiografia acadêmica e memorialística, cujas temáticas contemplam o interesse deste estudo.

Para a presente produção, o suporte principal foram fontes memorialísticas. Estas são compostas por uma variedade de produções e caracterizadas de acordo com sua finalidade em determinados contextos, como: biográficas, autobiográficas, históricas, entre outras. Por isso, o percurso teórico-metodológico construiu-se nas representações da educação secun-

dária constituídas nas memórias nos agentes sociais, isto é, o significado que eles atribuíram às escolas secundárias. Tais representações tendem a revelar a importância desta fase da escolarização para o desenvolvimento do sistema educacional e social da cidade. Em busca dessas representações também se fez necessário compreender o contexto social, econômico e político de produção em torno da educação secundária. Isto englobou as origens das instituições, suas funções e finalidades, a clientela escolar e o contexto social, os saberes e práticas vivenciadas nas instituições no contexto histórico do sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960.

No primeiro momento, para discutir e situar a análise no campo da história da educação e investigar a relação entre escola e cidade, buscou-se a historiografia acadêmica em nível nacional produzida sobre a educação, ou seja, uma historiografia da educação, que segundo Lombardi (2004, p. 153) “[...] é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas que estudam a educação.” Desta forma, expõe-se os estudos a partir da compreensão de que a educação secundária (ou média), até a Lei 5692/1971, foi composta pelos cursos ginásial e colegial e é constituída pelas instituições escolares que ministraram os cursos: Ensino Secundário Geral, Profissional e o Normal.

Em seguida, abordou-se os estudos da historiografia acadêmica regional que trazem a reflexão sobre a formação escolar e as representações sociais produzidas pela escolarização dentro da história da educação no sul de Mato Grosso no período delimitado para análise, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1. Quantificação de estudos sobre a “Educação Secundária” e “Campo Grande”

Natureza	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
Teses de doutorado	1	1
Dissertações de mestrado	19	6
Artigos em Periódicos	24	5

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Os estudos produzidos demonstram os interesses dos pesquisadores em analisar, refletir e construir a história da educação e aponta elementos importantes para entender a constituição da educação secundária no sul de Mato Grosso, e principalmente em Campo Grande. Uma vez que, apresentam diferentes objetos, 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. Vale destacar que os estudos selecionados foram produzidos por pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco.

Assim, agrupou-se as produções historiográficas acadêmicas em dois eixos: o primeiro contribui no conhecimento sobre a educação secundária no âmbito nacional e o segundo para a compreensão da escolarização secundária no âmbito regional. Em seguida, buscou-se nos acervos regionais as produções memorialísticas sobre a região sul de Mato Grosso e obras biográficas e autobiográficas de personalidades importantes do contexto social da cidade. Tais fontes estão disponíveis nos acervos disponíveis na biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Biblioteca Pública Estadual Dr. Isaias Paim e no Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA). Estas fontes compõem o quadro de análise do processo de conformação do ensino secundário em Campo Grande - MS.

As obras memorialísticas são produções escritas por memorialistas, também denominados *historiadores diletantes*, termo utilizado por Gilberto Luiz Alves (2003), que caracteriza os intelectuais externos ao campo acadêmico que produzem obras de cunho histórico pelo prazer de registrar suas memórias. Estas obras compõem a historiografia de Mato Grosso do Sul. A historiografia regional começou a ser produzida a partir dos escritos de memorialistas. Estes eram moradores da região ou intelectuais, geralmente com formação em Direito, Engenharia Civil e Jornalismo, que começaram a produzir fontes históricas sobre a região com apro-

fundamento nos estudos de fontes documentais. As narrativas das obras contribuem para a produção da história regional ao trazer elementos sobre a cultura e acontecimentos importantes de um período histórico, os relatos descritivos cheios de memórias individuais e coletivas, coletadas por fontes orais e permeadas pelas impressões pessoais do próprio autor.

Com base em Justino Magalhães (2004) as fontes biográficas e autobiográficas compreendem relatos de uma memória constituída. São escritos de natureza biográfica e ficcional, elaborados sem preocupação com a objetividade, porém são fecundos na aproximação ao objeto. Pelos múltiplos olhares e vivências, apresentam indícios para investigação pela narração de circunstâncias particulares e acontecimentos sociais. Para Maurice Halbwachs (2004), deve-se sempre considerar que tais fontes são representações do passado vivido e constituídas muitas vezes pelo recurso da memória, sendo esta seletiva e individual, porém também coletiva, por ter sido produzida a partir das vivências dentro do grupo social, sendo assim, recebe todas as influências e percepções do mundo social.

Não se pode deixar de ressaltar que as fontes historiográficas selecionadas que compõem a empiria deste estudo são consideradas obras da literatura regional e, desta forma, precisam ser compreendidas como uma categoria do campo literário. Assim, toda obra literária é um produto histórico, de/para uma sociedade específica, que mantém em si finalidades e objetivos específicos de produzir e reproduzir as produções simbólicas de um campo, porém possui grande valor para o campo de conhecimento. Segundo Pierre Bourdieu (1996a, p. 233):

Com efeito, se se encontram no campo literário, todos os traços característicos do funcionamento dos campos político e econômico, e, de maneira mais geral, de todos os campos – relações de força, capital, estratégias, interesses-, não existe nenhum dos fenômenos designados por esses conceitos que aí não se revista de uma forma inteiramente específica, inteiramente irreduzível ao que são.

No decorrer do estudo, reuniu-se 70 fontes da história regional que apresentam em seus escritos elementos sobre a história do sul de Mato Grosso e da cidade de Campo Grande. Deste modo, selecionou-se 10 fontes que trazem em seus registros as memórias de agentes sociais que participaram do processo educacional da cidade e, principalmente, que foram estudantes ou professores da educação secundária entre as décadas de 1920 e 1960, conforme apresenta-se no quadro a seguir:

Quadro 1. Fontes da história regional – Mato Grosso do Sul

Autor/Ano	Obra	Base
Maria Monteiro Albertini, Delma Monteiro Banducci e Haydée Monteiro (2006)	No tempo do Auxiliadora: Campo Grande na década de 1950	Autobiográfica
Jose Barbosa Rodrigues (1949)	Palavras de um professor	Histórica
Lucilene Machado (2009)	Gilka Martins: Minha Caminhada	Biográfica
Luiz Alexandre de Oliveira (1986)	O mundo que eu vi	Autobiográfica
Maria da Glória Sá Rosa (1990)	Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul	Histórica
Oliva Enciso (1986)	Mato Grosso do Sul – minha terra	Autobiográfica
Paulo Coelho Machado (2008)	Pelas Ruas de Campo Grande	Histórica
Peri Alves Campos (1939)	Álbum Fotográfico de Campo Grande	Histórica
Pierre Adri (2005)	O Meu Colégio Dom Bosco	Autobiográfica
Yara Penteado (1996)	Auxiliadora 70 Anos: 1926 -1996	Histórica

Organização: Elaboração da autora, 2021.

Esclareço que Penteadó (1996) e Sá Rosa (1990), autoras ligadas à academia, foram selecionadas porque ambas trabalham com o recurso da memória, suas obras apresentam depoimentos de ex-alunos e ex-professores. São narrativas de professores sobre a história das instituições, suas vivências e as relações entre a escolarização secundária e o desenvolvimento educacional na cidade.

Em busca das fontes da historiografia regional no acervo da ARCA⁶, localizou-se outras fontes que apresentam elementos de compreensão sobre contexto histórico e sobre a instrução pública de Campo Grande. São revistas e jornais produzidos que mostram um olhar sobre a representação da educação secundária por meio de notícias e propagandas das instituições escolares da cidade. Dentre os periódicos localizados, foram selecionadas algumas revistas. Entre elas estão: *Civilização (1934)*, *Álbum Fotográfico de Campo Grande (1939)*⁷, ambas organizadas por Peri Alves Campos, e uma edição da *Revista Folha da Serra* de 1933.

Desta forma, a partir dos levantamentos realizados nas fontes elencadas acima, visualizou-se um vasto quadro empírico com informações sobre a educação e das instituições escolares secundárias da cidade no período delimitado. A partir da delimitação e conhecimento sobre a educação secundária, no âmbito nacional e regional, estabeleceu-se uma análise sistemática com a triangulação e confronto de informações entre as diferentes fontes reunidas, com a delimitação inicial das categorias deste estudo, a saber: representação e distinção.

Buscou-se construir os procedimentos metodológicos de análise do estudo com base na perspectiva de Bourdieu (2011), o qual aponta

⁶ A ARCA possui um acervo de jornais, contém coleções incompletas dos jornais: O Comércio, O Mato-Grossense, Diário da Serra, Jornal da Manhã, Correio do Estado e jornais avulsos que possuem grande valor histórico.

⁷ A publicação original do documento se encontra no acervo do IHGMS.

que a escola é 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 forma, a partir das categorias, elencadas acima, buscou-se compreender como a escola cumpre a função de reprodução social pela reprodução da cultura, cuja função tende a perpetuar a estrutura social de hierarquização, imposta por uma classe a outra.

Utilizou-se Magalhães (2004) com o intuito de compreender o papel que a educação secundária representou para o desenvolvimento educacional da região sul de Mato Grosso e, principalmente, de Campo Grande, pois o autor apresenta uma contribuição significativa com sugestões metodológicas para se refletir sobre o papel das instituições escolares. Para o autor a representação se entrelaça com o contexto amplo da sociedade e com as práticas sociais dos agentes sociais.

Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, **representações**, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação. A dimensão material alarga-se das estruturas e dos meios ao processo, à participação e ao produto enquanto a dimensão simbólica reporta à participação e à construção educacional. Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal. (MAGALHÃES, 2004, p. 58, grifo nosso).

Desse modo, buscou-se construir a análise das fontes históricas e memorialísticas local a partir do entendimento de que são registros de memórias. Para isso, houve a necessidade de compreender a biografia dos agentes e por que estes adquiriram visibilidade social no campo social de Campo Grande. As narrativas de memórias descrevem detalhes

singulares da educação secundária e da sociedade. A partir dos escritos descritivos, organiza-se uma análise sistemática confrontando as informações com documentos oficiais e fontes teóricas, para compreender se essas singularidades estão ou não relacionadas com as particularidades do contexto amplo da sociedade.

De início, uma pergunta veio à tona: por que utilizar os estudos bourdieusianos na compreensão das representações em fontes da historiografia regional? Considero que os estudos de Bourdieu apresentam uma gama de categorias de análise que auxilia numa compreensão ampla do mundo social. Dentre essas categorias, destacam-se os conceitos de *habitus*, campo⁸, capital⁹, estratégias¹⁰ e classe social¹¹, que são reconhecidos como mecanismos de ação e coerção de produção e reprodução das estruturas sociais. Entende-se que esses conceitos mobilizam a constituição de representação e da distinção entre os agentes sociais.

O autor realizou pesquisas em diferentes campos, como: o esporte, a televisão, as artes, a literatura, entre outros, e sempre ressaltou que

⁸ Espaço de produção, ou seja, o universo onde se inserem os agentes e as instituições sociais, reconhecido como o mundo social, um espaço relativamente autônomo, dotado de leis próprias, mas que obedecem às leis sociais. (BOURDIEU, 2007).

⁹ Conceito elaborado para diferenciar os agentes pela quantidade de forças que possuem e que os coloca em diferentes posições no campo e são distinguidos em quatro tipos de capital: o social, o cultural, o econômico e o simbólico, este reconhecido como um sistema de classificação. (BOURDIEU, 2007).

¹⁰ Tem um sentido de jogo, que concilia as estruturas subjetivas e objetivas do agente social que foram interiorizadas por ele por meio do *habitus* e do campo, portanto constitui um princípio de ação em que são geradas estratégias ou esquemas individuais e coletivos para lidar com as disposições sociais e materiais que determinam a condição social, econômica e cultural dentro de um campo social. (BOURDIEU, 2004).

¹¹ A classe social é uma categoria cuja estrutura é socialmente definida, ou seja, distingue-se por inúmeras condutas e atitudes praticadas pelos indivíduos que partilham as mesmas características econômicas, sociais e culturais. Cada agente possui o capital (econômico, cultural e simbólico) adequado que lhe garante as disposições duráveis estruturadas para manter a sua posição nas relações de produção e reprodução em determinada classe social. (BOURDIEU, 2007).

em cada campo de análise são as condições da história social que mobilizam a produção das práticas sociais. Ao analisar o campo literário, resalta que este também mantém relação com a história e é permeado por relações de forças e lutas, sendo mobilizado por estratégias e interesses para transformar ou conservar as relações sociais.

Dessa forma, em ambos os estudos o referido autor aponta uma relação estreita entre história e sociologia. Enquanto a primeira apresenta uma reflexão sobre o passado e, ao se conhecer a história do campo, compreende-se melhor o presente para agir sobre ele, a segunda tem como finalidade compreender as relações sociais estabelecidas dentro do campo social e deixa “[...] evidente que uma sociologia plenamente acabada deveria englobar uma história das estruturas que são num dado momento o resultado de todo o processo histórico.” (BOURDIEU, 2004, p. 58).

Em Bourdieu (2007), as representações são compreendidas como esquemas de percepção e de apreciação do real, também entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social. Estas são variáveis de acordo com as disposições dos grupos ou classes sociais. Os agentes sociais produzem discursos sempre determinados segundo os interesses dos grupos que os forjam, produzindo estratégias e práticas para legitimar as escolhas dos agentes.

A representação produzida está estritamente ligada ao *habitus*, que são disposições gerais (gostos ou preferências) que estão inseridas no meio social do agente e que são por ele incorporadas, tornando-se disposições duráveis, que funcionam com uma estrutura estruturante, ou seja, como fazendo parte de sua subjetividade e que acaba por direcionar as suas ações. O *habitus* engendra representações e práticas. Estas são sempre ajustadas às condições objetivas das quais são produto e produzem uma representação subjetiva no agente, uma representação do seu próprio ser social.

[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. 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, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreendê-lhes o sentido social. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Bourdieu (1983a) aponta que o *habitus* é adquirido na família e é princípio da estruturação das experiências escolares. A escola tem o poder de transformar esse *habitus*, mesmo que diversificado, tornando-se o princípio de todas as experiências sociais ulteriores. Pela reestruturação de novos *habitus* constroem-se as representações e símbolos da instituição no mundo social.

Para Bourdieu (2011), as instituições escolares têm um poder simbólico de constituir as condições de apropriação dos “instrumentos de produção” de uma história instituída e a possibilidade de os indivíduos incorporarem, por meio delas, as estruturas objetivas (econômicas e sociais) de que são produtos, uma apropriação simbólica de um mundo social ao realizarem um processo de reestruturação do *habitus* pelo processo de conhecimentos legítimos.

A ideia de representação efetivada nas instituições escolares está suscitada na existência de um sistema educacional que garante a “[...] transmissão hereditária de poder e dos privilégios, [...] dissimulando

sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função.” (BOURDIEU, 2011, p. 296).

Assim, a escola reproduz as relações sociais, ao produzir e reproduzir a cultura e a ideologia da estrutura de classes, uma “ação coercitiva” definida pela ação pedagógica, que é imposta aos alunos por um sistema de pensamentos diferenciais que cria *habitus* diferentes, ou seja, predisposições para agirem segundo certos códigos de condutas, normas e valores que os caracterizam como pertencentes a uma classe. (BOURDIEU, 2011).

Pierre Bourdieu, na obra “A distinção: crítica social do julgamento”¹², aponta uma estreita relação da representação que o agente tem de si e dos outros e as distinções produzidas pelos sistemas de classificações, sendo estes adquiridos pelos *habitus*, campo e capitais que envolvem o agente social segundo a estrutura de classe à qual ele pertence.

A distinção é a representação dos esquemas de percepção e apreciação que são próprios da realidade das classes sociais. A distinção é produzida pelo interesse de classe e parte da compreensão real do termo que se assenta na “[...] diferença inscrita na própria estrutura social quando percebida segundo as categorias apropriadas a essa estrutura.” (BOURDIEU, 1989, p. 144). A distinção é promovida pelo acúmulo de diferentes capitais - seja simbólico, escolar, social, entre outros -, sendo estes reconhecidos como “transfigurações simbólicas” das diferenças promovidas pelos níveis, ordens, graus e hierarquias simbólicas.

¹² A obra apresenta o resultado de um trabalho teórico e empírico do autor para pensar racionalmente a estrutura da teoria da prática e desvelar criticamente a estrutura social e simbólica do espaço social. Articula a relação entre as condições de existência (classe social) e os sistemas de classificações, ou seja, a classe social interfere nos estilos de vida e nas posições sociais. Os sistemas de classificações são entendidos como os capitais: cultural, econômico, social e simbólico dos agentes sociais. (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (1989) também define a distinção como um capital simbólico, o capital de qualquer espécie, conhecido e reconhecido pelos agentes dotados de categorias de percepção resultantes das incorporações da estrutura social. Uma instituição escolar faz parte do mercado¹³ de bens simbólicos, cujas leis são próprias e são guiadas pela lógica propriamente simbólica de distinção, pela transmissão de saberes e práticas que tornam o agente social diferente e reconhecido legitimamente como diferente.

A noção de distinção vincula-se ao conceito de classe social, cuja definição se estabelece por intermédio da trajetória social, e ao classificar uma classe social deve-se considerar a sua situação e posição na estrutura social, e também todos os meios das relações e ligações estabelecidas com as demais classes sociais. Estas ligações são dinâmicas e marcadas por lutas de força, de sentido e reconhecimento, sendo fortemente marcados pelo campo de inserção, pelo volume de capital (econômico, cultural, social e político) e estratégias que garantem sua posição no espaço social. (BOURDIEU, 2007, p. 101).

Roger Chartier (1994, p. 108) alerta que as representações são construções mentais e “[...] são sempre governadas por mecanismos e dependências desconhecidos dos próprios sujeitos”, muitas vezes contraditórias, pois são reproduções subjetivas do sujeito e apresentam um sentido do mundo do qual ele faz parte. Assim se faz necessário articular as estruturas objetivas e as representações subjetivas, pois o sujeito constrói sua representação a partir das representações coletivas incor-

¹³ Para Bourdieu (2011, p. 99), o mercado pode ser definido como “[...] o conjunto das condições sociais de produção e de reprodução dos produtores e dos consumidores.” Em Bourdieu (2007), a ideia de mercado escolar está ancorada na existência de um sistema escolar que se constitui como um espaço que, tendo suas próprias leis e exercendo seus veredictos e sanções, funciona como um mercado. Bourdieu afirma a existência de vários mercados, tais como “[...] familiar, escolar, profissional [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 84); “[...] econômico, simbólico [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 310).

poradas, que estruturam os esquemas de percepção e de apreciação e se distanciam do real.

Magalhães (2004, p. 43) aponta que a noção de representação apresenta elementos de simbolismos biográficos, relacionados aos projetos de vida idealizados pela relação dos sujeitos com a instituição. Essas representações construídas e simbolizadas podem ser projetadas nas memórias e nos relatos dos indivíduos.

Bourdieu (2004) auxilia a compreender as produções literárias que utilizam o recurso da memória a partir de sua análise sociológica da autobiografia e da biografia, como espécie de autoanálise e uma “produção do reconhecimento”, em que o autor seleciona determinados aspectos da sua história e que não são necessariamente os mais importantes ou mais interessantes, mas que racionaliza os significados dos acontecimentos vividos para um objetivo específico e que tem relação com o tempo presente. Os acontecimentos associados aos nomes próprios, lugares, circunstâncias, ligações e relações desenham a singularidade das biografias.

Os estudos de Bourdieu (1996b) trazem a obra literária como uma produção cultural do mundo social, e nesse campo entra em jogo uma crença coletiva, a *illusio*, um investimento ligado a interesses e vantagens específicos do campo. O papel do pesquisador seria se distanciar dessa *illusio* e, ao mesmo tempo, fazer dela seu objeto de estudo, a fim de compreender a multiplicidade de mediações complexas e contraditórias que se exprimem na realidade objetiva da sociedade, na vinculação da autonomia e dos fenômenos mantidos entre si pelas condições sócio-históricas.

Compreende-se que a representação faz interface com a memória. Por isso, busca-se apreender o conceito de memória por meio do estudo de Halbwachs (2004). O autor ressalta que toda memória é social

e histórica, por haver uma constante relação com outros indivíduos e o mundo social, por estar apoiada em “quadros sociais de referência” - ou seja, a cultura estabelecida – e, por ser baseada e transmitida pela linguagem própria de um grupo, cada memória é ativada conforme os objetivos implicados. Ele não vacila em determinar que a história é uma espécie de memória, mas baliza que a memória individual e coletiva está associada ao vivido, e a história é o registro escrito e muitas vezes não se torna significativa a vida dos grupos sociais. A história é a memória do exterior e do social, a memória é interna e pessoal, e assim denomina a memória individual como uma memória autobiográfica e a memória coletiva como uma memória histórica. A memória individual é um conhecimento atual do passado e absorve os traços da memória coletiva. Segundo Halbwachs (2004, p. 31), “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós.”

Dessa forma, os pesquisadores que lançam mão desse recurso apresentam aspectos relevantes para a compreensão de uma época, pois se utilizam da experiência de vida, da tradição oral, da coleta de dados e da escrita de uma narrativa histórica sem a sistematização acadêmica.

A partir dos direcionamentos teóricos apresentados é possível olhar sobre as diversas facetas do presente objeto de estudo. Para construir a história social da educação secundária por meio de sua representação em fontes da memória se faz necessário apreender a sua interface com a história e considerar que a memória é individual e coletiva, por isso traz elementos para esclarecer a história e necessita do cotejo com outras fontes.

A obra está estruturada em introdução, três capítulos e considerações finais. A introdução, expõe o tema, objetivo e percurso teórico e metodológico adotado no estudo. O Capítulo I, é apresentado um recuo

histórico na história da educação secundária no Brasil do século XX. São expostas a noção de educação secundária, sua gênese e seus atributos, como a educação secundária se constituiu numa estrutura educacional dualista e sua representação no contexto social, econômico e político do País entre as décadas de 1920 a 1960.

O capítulo II, foi focalizado na historiografia educacional regional os condicionantes econômicos, sociais, políticos e materiais envolvidos na constituição da educação secundária no sul de Mato Grosso. Busca-se compreender os estudos acadêmicos produzidos sobre instituições escolares de Campo Grande e que permitem abordagens na representação sobre a educação secundária.

O capítulo III, foram analisadas as representações da educação secundária e sua participação na história educacional e social em Campo Grande e no sul de Mato Grosso no período de 1920 a 1960. Operou-se com as categorias de análise representação e distinção nas quatro obras, essas fontes iniciais foram acrescidas de outras necessárias e consideradas importantes para a compreensão dos aspectos históricos, econômicos e sociais da cidade. Apreciou as representações de estudantes de classes menos privilegiadas, e como alcançaram certa representação social, dada pelas trajetórias vividas como alunos secundaristas. A educação secundária se manifestou como uma forma de ascensão social e econômica, que influenciou na trajetória individual e modificou o destino social de cada agente. Além disso, são apresentados os modos de escolarização constituídos nas instituições secundárias e os elementos que enfatizam a representação da educação secundária distinta em Campo Grande. Ao mesmo tempo, abrangeu a importância da educação secundária para a história educacional e social de Campo Grande no período de 1920 a 1960.

Nesse sentido, nas considerações finais da obra, foi apresentada uma síntese das análises, trazendo os efeitos das representações dos

agentes sociais, que sinalizaram como as instituições secundárias de Campo Grande imprimiram um legado de valores e práticas na produção dos *habitus*, estratégias e mecanismos sociais e culturais de distinção social, além disso uma forma de estratégia de inserção social em diferentes campos sociais.

Este estudo concretizou-se a partir da cedência de uma bolsa de estudo de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e oportunizou o olhar sobre a educação secundária ter sido representada como um mecanismo de disposições que influíram na trajetória social dos agentes que frequentaram as instituições escolares secundárias de Campo Grande.

Enfim, o estudo contribui na composição da história social da educação secundária na região sul de Mato Grosso entre as décadas de 1920 e 1960, atual estado de Mato Grosso do Sul. A partir da compreensão da história como um processo, que carece sempre de novos olhares, busca-se, pelas análises em fontes da historiografia regional e memorialística, construir um novo conhecimento sobre a educação secundária em Campo Grande. Pois, os estudos relacionados a educação secundária apresentam diferentes olhares como: as instituições escolares, a cultura escolar, as disciplinas escolares, entre outros.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL:

O PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO

SOCIAL E ECONÔMICO DO SÉCULO33

1.1 A gênese e os atributos da Educação Secundária.....34

1.2 A educação produzida no Século XIX

e a noção de educação secundária do Século XX42

1.2.1 O ensino secundário as representações do ideal de educação das elites e de ascensão

das classes intermediárias66

1.2.2 O ensino normal a representação da formação

docente no contexto brasileiro73

1.3 As representações das escolas

secundárias na modernização das cidades79

CAPÍTULO II

O PROCESSO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

NO SUL DE MATO GROSSO

E EM CAMPO GRANDE (1920-1960)92

2.1 A educação secundária do sul de

Mato Grosso nos estudos da historiografia regional93

2.2 A educação secundária em Campo Grande

nos estudos da historiografia acadêmica111

CAPÍTULO III	
A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CAMPO GRANDE NAS MEMÓRIAS ESCRITAS DE AGENTES SOCIAIS	122
3.1 Luiz Alexandre de Oliveira: a trajetória de um estudante negro e pobre com presença marcante na educação em Campo Grande de 1930 a 1950	124
3.2 Oliva Enciso: a trajetória de uma mulher envolvida com a educação de Campo Grande, entre as décadas de 1930 a 1950	156
3.3 Gilka Martins: a trajetória na educação secundária feminina de Campo Grande na década de 1930	174
3.4 Pierre Adri: a trajetória do estudante secundarista numa instituição modelar de Campo Grande, entre as décadas de 1940 a 1960	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS	230

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL: O PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO DO SÉCULO XX

A educação produzida pela sociedade se relaciona com o momento histórico, pautada por condicionantes econômicos, políticos, filosóficos, culturais e sociais, exercendo a função social da formação de homens. Dessa forma, neste capítulo o objetivo é explorar a noção de educação secundária, por meio de estudos realizados na História da Educação para compreender a forma como a historiografia produziu uma visão da escolarização secundária no contexto social e econômico do Brasil no século XX.

É um capítulo de caráter conceitual, no qual se trata da noção de educação secundária pela compreensão de suas origens, suas características e suas funções nos diferentes ramos de ensino. Aponta-se a constituição da educação secundária no Brasil como uma função seletiva e dualista, que seguiu os modelos francês e inglês de educação, as tentativas infidas de uniformização e democratização desse nível de ensino na história da educação brasileira. Nesse sentido, incursiona-se em estudos que tiveram como foco a compreensão da educação secundária no Brasil e nos estudos realizados sobre instituições escolares secundárias, para se compreender o papel dessas escolas no contexto social, econômico e cultural no desenvolvimento das cidades.

O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro, apresenta-se, por meio dos estudos sobre a História da Educação, a noção da educação secundária, suas características e funções. O segundo tópico tem por objetivo compreender a educação secundária brasileira

diante da constituição de um ensino dualista. Para ampliar o entendimento acerca da noção da educação secundária no contexto brasileiro no decorrer do século XX, dedicam-se duas partes para tratar do ensino secundário e ensino normal, primeiro, por serem estes os tipos específicos de ensino que alcançaram maiores representações sociais e segundo, porque ambos fazem diálogo com as fontes analisadas neste trabalho. No último tópico, coloca-se em *zoom* o lugar social da escolarização secundária na produção e reprodução da sociedade, com bases nas produções acadêmicas do campo da educação.

1.1 A gênese e os atributos da Educação Secundária

A proposta deste tópico é discutir a noção de educação secundária, suas funções e atributos dentro do contexto social e econômico do Brasil. Para alcançar esse objetivo, buscam-se nos estudos da história da educação os elementos que a constituíram a fim de responder a duas questões: qual a compreensão de educação secundária, em especial no contexto brasileiro? Qual a sua gênese e seus atributos?

A noção de educação secundária permeia uma questão principal que tem sido problematizada no campo da História da Educação: diz respeito à sua nomenclatura. Entende-se que esta é uma aceção ampla para caracterizar o processo educativo na fase da adolescência, que em distintos momentos históricos utilizou diferentes termos, como: educação secundária, instrução média, ensino secundário e ensino médio.

Compreende-se que estes são sinônimos e são utilizados para caracterizar a educação pós-estudos primários. A educação secundária “[...] significaria a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, ou que se superpõe à educação primária ou elementar; seria a educação do adolescente, como a educação primária é a da criança.” (SILVA, 1969, p. 19).

As questões sobre a nomenclatura “educação secundária” surgem após a Revolução Industrial. Naquele momento histórico alterou-se o seu significado amplo, de um “grau de ensino”, para um sentido restrito e associado a “tipos específicos de ensino”, ou seja, tipos de ensino caracterizados por finalidades específicas visando atender às necessidades sociais surgidas pelos condicionantes históricos. Passou-se a pensar em tipos de ensino com características diferentes, abrangidos nos objetivos sociais, aspectos pedagógicos e curriculares. Dessa forma, tenderam a se organizar em uma “dupla rede” de instituições: a primeira reservada ao povo e a outra destinada às classes médias e altas da sociedade (SILVA, 1969; PETITAT, 1994).

Os termos “primário” e “secundário” começam a ser utilizados numa acepção pedagógica durante a Revolução Francesa, a partir de dois relatórios e projetos concebidos na França para estabelecer um sistema público de escolas e apresentados na Assembleia Constituinte Francesa. O termo “primário” surge no relatório e projeto pela designação “escola primária”, formulada por Talleyrand, em 1791, e o termo “secundário” foi empregado primeiramente por Condorcet, no “Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública”, o *Rapport*, em 1792.

As ideias pedagógicas de Condorcet delinearão a educação secundária, ao proporem um sistema de ensino em cinco graus: Escola Primária, Escola Secundária, Institutos, Liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Letras. Os estudos secundários apresentavam diferentes formas e eram destinados às crianças cujas famílias tinham condições de “[...] dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar à sua educação maior número de anos.” (CONDORCET, 2010, p. 27).

Ambos os termos - primário e secundário - estão ligados originalmente ao pensamento revolucionário em defesa uma educação pú-

blica para todos os cidadãos, ao proclamar a universalização da escola como uma necessidade do momento histórico.

Ressalva-se que o acesso igualitário à escola primária representava o pensamento ideológico burguês de universalização da educação, porém as transformações históricas ocorridas na Europa Ocidental, entre os séculos XVIII e XIX, delinearão os contornos e as características da educação secundária do século XX.

Este estudo limita-se a compreender a noção de educação secundária estabelecida no Brasil do início do século XX até a década de 1960, tendo em vista que se baliza na representação da educação secundária em Campo Grande entre as décadas de 1920 a 1960. Assim, se faz necessário entender como ocorreu à estrutura da educação secundária diante dos condicionantes históricos de desenvolvimento econômico e social do País.

A estrutura da educação secundária do início do período da República até a década de 1970 foi composta pelos cursos ginásial e colegial, com variações em sua denominação. Após o ano de 1931, o acesso se dava pelos exames de admissão, responsáveis pela seletividade (Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931). Após a implantação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Estado fixou novas diretrizes e bases ao ensino de 1º e 2º graus, modificando o ensino primário e a educação secundária.

Essa legislação reestruturou o ensino, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos com a aglutinação do ensino primário com o ginásial e extinguiu os exames de admissão e o curso ginásial. A primeira etapa de educação recebeu a nomenclatura de “ensino de 1º Grau”, com duração de oito anos, cuja finalidade era uma “educação geral fundamental”, “sondagem vocacional” e “iniciação para o trabalho”. A segunda etapa de ensino recebeu a nomenclatura de “2º Grau”, cuja

proposta visava à “habilitação profissional de grau médio”, com duração de três ou quatro anos. O aluno, ao terminar qualquer um dos tipos de ensino, estaria capacitado para ingressar no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1980).

Ao extinguir o curso ginásial, entendido como o primeiro ciclo da educação secundária, a noção de educação secundária ganhou novos contornos, com finalidades e características distintas do período anterior.

O estudo de Pessanha e Brito (2013) aponta que a noção de educação secundária apresenta controvérsias e singularidades, tendo em vista que em diferentes períodos, a definição do significado dessa etapa de ensino remete à discussão de seu caráter propedêutico e/ou terminal. Sua definição está condicionada no debate sobre a sua clientela, conteúdos curriculares e a organização do trabalho didático.

[...] a definição da identidade do ensino secundário abriu distintos questionamentos a partir dos anos 1930 até os anos 1960: sobre seu caráter de fase intermediária de escolarização; sobre as várias etapas em que foi desdobrado e as respectivas estruturas organizacionais; sobre a sua equiparação com outras formas de escolarização, entendidas ou não como correlatas – os ensinamentos técnico e normal e, por último, a inclusão dos ensinamentos secundário, normal e profissionalizante numa categoria mais abrangente, o ensino médio, consagrado pela LDB de 1961. (PESSANHA; BRITO, 2013, p. 10).

Com fundamento nos estudos realizados (SILVA, 1959; NUNES, 1980; RIBEIRO, 1982), compreende-se a educação secundária como todos os tipos de ensino que se seguem após a escolarização primária ou elementar, com distintas funções e características específicas, envolvidos por diferentes aspectos pedagógicos, curriculares, econô-

micos e sociais. São fatores condicionantes socialmente definidos que levam a distinguir as características e as funções dos tipos de estudos secundários.

Segundo o sistema educativo, a educação secundária pode ser ministrada em estabelecimentos com diversas denominações. As mais frequentes são "escola secundária", "liceu", "ginásio" e "colégio". As escolas secundárias foram pensadas em duas perspectivas: a primeira, uma escola para atender às classes dominantes, onde predominou o ensino secundário geral e, a segunda, uma escola com o objetivo de atender aos trabalhadores, onde se constituiu o ensino profissional, nesse último, incluídos os ensinos técnico (industrial, comercial, agrícola) e normal (formação de professores).

Vale destacar que o ensino normal não tendeu a receber somente as classes trabalhadoras, mas também foi o tipo de ensino destinado as filhas das elites aristocráticas, funcionários públicos e comerciantes. Assim, passa-se a compreender os tipos específicos de ensino abrangidos na educação secundária.

Entende-se por ensino secundário geral aquele de caráter propedêutico, cujas origens se deram nos países europeus, no movimento de expansão da civilização europeia. A sua constituição tem suas raízes nos fundamentos da educação ocidental, permeada pela tradição clássico-humanista, cuja finalidade era a formação da burguesia e das elites econômicas, políticas e religiosas para o acesso aos cursos superiores (VECHIA; CAVAZZOTI, 2003).

A escola secundária foi “[...] historicamente, foi instrumento aristocrático de seleção e de ascensão social para as classes privilegiadas” (LIMA, 1967, p. 329). Entende-se por “instrumento aristocrático de seleção” o papel do ensino secundário geral, que se constituiu num tipo de ensino cuja educação manteve um objetivo bem marcante, uma

educação de elite e destinada a manter um dado *status*, ou seja, na conservação social das classes sociais dominantes, ou ainda das classes sociais em ascensão social.

As instituições escolares secundárias têm suas origens nos modelos de lycées franceses, nos *Gymnasium* alemães e nas *grammar schools* inglesas, caracterizados por um currículo herdado da tradição pedagógica clássico-humanista de cultura geral. As instituições escolares responsáveis por esse tipo de ensino

[...] eram nitidamente seletivas, num triplo sentido: *socialmente* seus alunos provinham das classes sociais mais elevadas, pressupondo-se nas mesmas condições especiais de motivação e de experiência cultural pré-escolar e extraescolar; *pedagogicamente*, seus alunos eram recrutados, desde o nível elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; *profissionalmente*, visavam essas instituições a habilitar, com exclusividade, às ocupações que exigiam estudos de nível superior. (SILVA, 1969, p. 25).

Nos estudos sobre o ensino secundário geral na História da Educação são utilizados, para caracterizá-lo, outros termos como: “ensino secundário”, “ensino clássico”, “ensino acadêmico” ou “ensino propedêutico”. Silva (1959; 1969), Zotti (2005), Nunes (1980), Dallabrida (2008), entre outros, utilizam o termo “ensino secundário” para compreender as finalidades e as características desse tipo de ensino.

Com base no que foi exposto, adota-se no decorrer da escrita o termo “ensino secundário” para tratar desse tipo de ensino da educação secundária que tem por finalidade específica o preparo intelectual de jovens para os cursos superiores.

O ensino secundário profissional surge pela necessidade de formação das classes trabalhadoras, em resposta às transformações e às

necessidades econômicas e sociais após a Revolução Industrial. Esse tipo de educação foi a justificativa dos pensadores iluministas para manter a proposição de uma escola burguesa para todos, porém não igualitária e de caráter dualista, pela criação de dois tipos distintos de escola: a escola dos filhos dos trabalhadores e a escola dos filhos dos dirigentes da sociedade. (ALVES, 2004).

As origens das instituições escolares profissionais têm seus símbolos nas escolas primárias superiores da Europa¹⁴, constituídas por um ensino especializado de natureza profissional ou técnica, baseado numa instrução fácil e breve, em que o aluno adquiria as noções necessárias para atuar e exercer seu ofício na sociedade.

Para Silva (1969), os alunos do ensino secundário profissional eram provenientes das classes sociais cuja “necessidade econômica não pressionava” de modo imediato no ingresso ao campo de trabalho, porém as instituições mantinham-se “distinguidas” e “estigmatizadas” pelos “preconceitos de classe” e seus egressos eram destinados aos postos da indústria e das atividades terciárias, que exigiam uma qualificação “um pouco melhor” do que a do nível elementar.

O ensino secundário normal, ou apenas ensino normal, tem suas origens no modelo de escola francesa baseado nas ideias de Pestalozzi e no movimento iluminista do século XVIII, na proposição de uma educação laica, pública e a democratização da cultura para as massas populares sem restringir os privilégios das classes dominantes. A história da

¹⁴ Para Silva (1969) no século XIX, com a generalização da educação elementar na Europa, ampliou-se o número de alunos aptos a frequentar a escola média. Como uma forma de distinguir os destinos escolares dos alunos provenientes das escolas elementares, foram criadas as chamadas *écôles primaires supérieures* na França, *Bürgerschulen* na Alemanha e as *higher elementary schools* na Inglaterra. A intenção era possibilitar o acesso à escolarização média para classes trabalhadoras, consideradas inadequadas para o ensino secundário geral.

Escola Normal “[...] está associada à necessidade da profissionalização dos docentes num tempo de institucionalização da instrução pública no mundo moderno que se construía sob o signo da ordem social burguesa.” (SCHAFFRATH, 2008, p. 146).

A institucionalização do ensino normal se tornou essencial pelas transformações sociais, econômicas e culturais do século XVIII, cujos ideais liberais promulgaram a secularização e extensão do ensino primário a todas as classes sociais. Posteriormente, no século XIX, sob a responsabilidade do Estado, a escola normal teve como finalidade a formação de um corpo docente leigo e responsável pela educação das massas populares.

Naquele período, o público que frequentava a escola normal era predominantemente masculino, a educação feminina era inexpressiva, principalmente na formação docente. Esse quadro foi modificado pelas ideias de Pestalozzi na obra “Como Gertrudes educa seus filhos”, ao distinguir a mulher como a primeira educadora, responsável pelas crianças e de grande influência sobre os homens. Dessa forma, as autoridades francesas fomentaram a ideia de uma educação feminina e de preparação para a docência. (SCHAFFRATH, 2008).

Assim, o ensino normal se constituiu dentro de um movimento político e social e manteve duas funções essenciais: a primeira, uma instituição para a preparação da docência e, a segunda, um tipo de instituição aristocrática, responsável pela formação feminina, para dotar a mulheres de um aprendizado clássico. Entende-se que a noção de educação secundária se constituiu pela instituição e modernização das escolas secundárias entre os séculos XVIII e XIX. Diante da nova organização social e das novas relações de poder, o acesso aos estudos secundários foi um dos fatores da reformulação social e política para transmitir a ideologia da escola para todos, mas mantendo um caráter dualista.

O dualismo escolar parte da compreensão de que a educação para todos e a expansão da educação secundária vêm dos interesses das classes dominantes e estiveram ligadas às necessidades surgidas pelas transformações políticas, econômicas e sociais de uma sociedade urbano-industrial capitalista, sempre numa relação entre trabalho intelectual versus trabalho manual, ou seja, uma formação distinta entre as classes privilegiadas e as classes dos trabalhadores.

As escolas secundárias cumpriram duas funções: a formação humanística das classes dominantes e médias e oportunizou às classes populares a formação para o campo de trabalho, mantendo a reprodução das desigualdades sociais. Ao ter acesso à educação secundária, também possibilitou às classes populares novas condições sociais, econômicas e políticas.

O acesso aos conhecimentos do ensino profissional contribuiu para o campo de trabalho e ao mesmo tempo, a classe trabalhadora ao se apropriar dessas condições de escolarização se manifestou por transformações das condições de produção da sociedade e reivindicaram o acesso ao ensino secundário, pois este era o tipo de ensino específico no preparo para o acesso ao ensino superior.

1.2 A educação produzida no Século XIX e a noção de educação secundária do Século XX

Neste tópico, perscruta-se a História da Educação com o intuito de compreender a noção de educação secundária brasileira no século XIX que influenciou na constituição da noção estabelecida no decorrer do século XX. A escola secundária se concretizou com um caráter dualista, diante das diferentes propostas educacionais “infidas” de democratizar o acesso à escola secundária, pois ao assumir as particularidades e ca-

racterísticas específicas de uma formação voltada às elites, diante das novas condições sociais e econômicas do País também se destinou a atender às classes intermediárias da sociedade.

Os planejadores das escolas secundárias cercaram-nas de todos os cuidados para que não se popularizassem e para que não perdessem seu sentido marcadamente seletivo, preocupação que ainda hoje perdura, embora de maneira sub-reptícia, apesar da democratização de que se diz ter sido impregnado o sistema escolar. (LIMA, 1967, p. 12).

A educação secundária brasileira tem suas origens com o desenvolvimento da educação jesuítica no século XVII, cujas raízes de tradição clássico-humanista foram transmitidas por meio de um ensino uniforme e “semioficial”. Esse modelo educacional destinou-se a formação teológica para religiosos, vocacionados e os filhos dos colonizadores, o último grupo tornou-se a aristocracia rural brasileira. O objetivo da educação secundária foi criar uma “cultura de elite” associada aos interesses políticos e econômicos dos colonizadores portugueses. O ensino era estabelecido pelo *Ratio Studiorum*, baseado na literatura antiga e língua latina (VEIGA, 2005).

A igreja exerceu papel importante no campo educacional, com o apoio do Estado português, sendo relevante a participação dos jesuítas, entre outras ordens religiosas¹⁵, na constituição da educação secundária. Entre os anos de 1570 e 1759, foram criadas pela ordem jesuítica cerca de 17 instituições (Seminários, Colégios, Recolhimentos para

¹⁵ No período da colonização, outros modelos educacionais, vinculados ou não ao clero, marcaram a presença na escolarização. As ordens, dos franciscanos e das Carmelitas, e o bispado das capitanias fundaram seminários, colégios e conventos na Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco e se espalharam por outras regiões após a expulsão dos jesuítas. A Coroa Portuguesa criou, em 1699, a Escola de Artilharia e Prática e de Arquitetura da Bahia e a Escola de Fortificação no Maranhão, e, em 1772 no Rio de Janeiro a Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho, com a finalidade de formar quadros militares para a defesa da Colônia. (VEIGA, 2005).

moças e escolas de ler e escrever), localizadas desde a região do litoral nordestino até a Ilha do Desterro, em Santa Catarina. Entre essas instituições foram fundados os colégios em Ilhéus (1565), Olinda (1568) e Rio de Janeiro (1573). Eles iniciaram os estudos secundários com os cursos de Letras e Filosofia (RIBEIRO, 1982).

Segundo Veiga (2005), os colégios jesuítas representavam aos jovens colonizadores um elemento de afirmação social, principalmente porque ali se delineava uma distinção entre as carreiras intelectuais e os ofícios manuais e mecânicos, num período em que a educação ainda não representava uma ascensão social, tendo em vista que os valores eram guiados pela riqueza e não pela cultura.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, houve um rompimento com a tradição educacional e cultural introduzida por eles, embora as estruturas da sociedade continuassem baseadas nas relações entre senhores e escravos. A política colonial tinha como objetivo a inserção no regime capitalista, que tomou corpo com o movimento iluminista, pautada numa visão racionalista, na qual o Estado ampliou a discussão entre a fé e a ciência.

Os colégios jesuíticos passaram a ser reconhecidos como colégios-seminários pombalinos, sendo organizados pelas determinações do governo central. Nessa época, houve também a criação de instituições por outras ordens religiosas. As reformas pombalinas procuraram imprimir uma renovação na orientação educacional, de formar o perfeito nobre e negociante, em ampliar os interesses pelos cursos superiores pelo aprimoramento da língua portuguesa e estudos científicos. Dessa forma, as instituições atenderiam às necessidades da metrópole, em busca de uma “formação modernizada da elite colonial” para atender ao Estado, e não somente à Igreja. (RIBEIRO, 1982).

Dentro desse contexto de buscar imprimir uma “modernização” na Colônia, a Coroa enviou alguns “ilustrados” para Portugal, a fim

de prepará-los para desempenharem a função de adaptar e articular os interesses da camada dominante portuguesa com as atividades internas da Colônia. Entre esses ilustrados, estão: Francisco José Lacerda e Almeida (geólogo), Alexandre Rodrigues Farias (médico e naturalista), José Bonifácio de Andrade e Silva (mineralogista), José Joaquim Azeredo Coutinho (Fundador do Seminário de Olinda), entre outros.

Para compreender a participação dos colégios-seminários pombalinos na educação secundária, destaca-se o Seminário de Olinda. Este não foi o único, mas manteve certa representatividade sobre as outras instituições, por ter sido fundado por Azeredo Coutinho, que sob a influência das ideias iluministas absorvidas no período que foi aluno da Universidade de Coimbra, buscou uma renovação na formação de padres e educadores e imprimiu uma nova metodologia de ensino, em vista a uma modernização na educação no Brasil.

Alves (2001) contribui para a compreensão das origens da escola moderna no Brasil, pela análise histórica do colégio-seminário pombalino de Olinda, cuja função social foi preparar os quadros clericais católicos e “estudantes ricos”, cujas famílias podiam financiar a formação dos filhos.

O Seminário de Olinda, fundado em 1800, tinha a pretensão de seguir o modelo do Colégio dos Nobres de Lisboa (1761). Mesmo sem alcançar seu objetivo, se tornou a melhor instituição de instrução secundária do período. Nele eram utilizados métodos suaves no desenvolvimento do currículo voltado às ciências modernas, aprofundados na matemática, ciências físicas e naturais. Para a formação feminina, foi fundada, em 1802, a instituição “Recolhimento de Nossa Senhora da Glória”, a fim de atender à nascente nobreza e fidalguia brasileira. Ambos foram fundados pelo bispo Azeredo Coutinho.

O estudo sobre o Seminário de Olinda, em Pernambuco, revelou o caráter burguês do plano de estudo da instituição, pelas aspira-

ções econômicas e do ideário pedagógico do bispo Azeredo Coutinho, reconhecido como “[...] um pensador burguês que expôs de forma cristalina as suas ideias. Diante da necessidade histórica, ele não tergiversou, preferiu encará-la e pagar o preço.” (ALVES, 2001, p. 89).

O estatuto elaborado por Azeredo Coutinho se tornou tendência e modelo nos colégios brasileiros fundados na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, como: o Seminário Franciscano de Santo Antônio no Rio de Janeiro e o Seminário de Mariana em Minas Gerais. O documento apresentou a estrutura do ensino, organização curricular, divisão do trabalho docente, a relação entre professor e aluno no funcionamento da escola e vinculação do estabelecimento de ensino com as ideias iluministas. Os padres e alunos eram formados num novo modelo inspirado no espírito moderno, uma junção entre a religião e a ciência. (ALVES, 2001).

A noção de educação secundária no período colonial permeou a formação humanística e manteve a função de formar o clero e as elites coloniais masculinas por meio de um “[...] trabalho intelectual segundo um modelo religioso.” (VECHIA; CAVAZZOTI, 2003, p. 29).

No período do Império, as ideias da Revolução Francesa direcionaram os debates na Assembleia Legislativa e Constituinte em 1823, proclamando o ensino primário gratuito e a criação de novas instituições nos níveis posteriores, porém isto não se consolidou por não haver os recursos para sua concretização. Em 1834, com o Ato Adicional, o Estado coloca para as províncias a responsabilidade das proverem o ensino primário e secundário, sendo de sua alçada o ensino superior e a escola do governo central, ou seja, o Colégio Pedro II.

A igreja manteve a participação na instrução secundária durante o Império pela manutenção de colégios-seminários, distintos da organização dos seminários-pombalinos, que visavam à função propedêu-

tica na preparação aos cursos superiores e seguia o plano de estudo do Colégio Pedro II, igualando-se, dessa forma, aos liceus e escolas particulares leigas. O conflito entre a tradição clássica e as ideias do novo século inspirou novas instituições e inovações no currículo. (ALVES, 2001).

Com o crescimento econômico e social, em especial o desenvolvimento das cidades no final do século XIX, acentuou-se uma estratificação social mais complexa, com a presença de uma pequena camada intermediária, ligadas aos setores da mineração, artesanato, comércio e política. Essa camada intermediária desempenhou relevante papel político e social nas transformações ocorridas no final do século, pois, percebeu o valor da escola como instrumento para afirmar-se como classe. Buscou-se pela “educação escolarizada” manter relações com a classe dominante, principalmente, para obterem o acesso às funções burocráticas, administrativas, intelectuais reconhecidas socialmente, “[...] o ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que “classificava”” (ROMANELLI 1980, p. 37), ou seja, o ensino secundário.

Com o advento da República, os republicanos lançaram o ideal de democratização do ensino, propondo um projeto educativo de tornar a educação elementar acessível a todas as classes sociais. O poder público admite a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, com o objetivo de difundir o ensino a toda a população. Nagle (2001) define, como categoria, o interesse pela educação como o “entusiasmo pela educação”, em que a educação era a base para resolver os problemas brasileiros, sendo necessária a incorporação das grandes camadas da população no processo civilizatório para o desenvolvimento nacional.

Após a proclamação da República, surgiram as primeiras propostas de caracterizar no País uma educação secundária obrigatória, além de buscar a organização do sistema de ensino. Esboçando um

modelo de escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instituições adequadas, originam-se os grupos escolares e o interesse pela formação de professores. A instrução secundária passou por grandes reformulações, os liceus, colégios particulares e seminários passaram por um “aperfeiçoamento didático” e ampliaram-se as instituições particulares. As instituições de iniciativa religiosa mantiveram um caráter “formalista” e “autoritário” e as leigas imprimiram uma “renovação” no ensino. (VECHIA; CAVAZZOTI, 2003).

Segundo Veiga (2005, p. 238), “[...] é no regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, atinge parte das camadas populares e se afirma como vetor de homogeneização cultural da nação.” A autora destaca que no período de 1889 a 1971 houve quatro movimentos significativos para a história da educação: organização administrativa, estrutura organizacional, os debates teóricos e os debates políticos na defesa da escola pública, a fim de consolidar uma escola pública, laica e gratuita nos moldes republicanos. Apresentam-se a seguir esses movimentos, dando ênfase à educação secundária.

O primeiro movimento em relação à educação secundária é marcado por uma organização administrativa na tentativa de ampliar as funções federais e uniformizar a educação, principalmente o ensino secundário, para atender às novas tendências sociais no Brasil, de uma sociedade agrário-comercial-exportadora e o surgimento de uma nova classe intermediária. No período da Primeira República, realizaram-se algumas reformas educacionais na tentativa de organizar o ensino secundário, que oscilaram entre a influência humanista clássica e a científica:

- A Reforma Benjamin Constant (1890) estabeleceu um mesmo programa de ensino, a inspeção geral da união nos estabelecimentos, o exame de madureza e a equiparação, pela carência de uma estrutura institucional. A partir dos princípios de liberdade e laicidade, imprimiu o caráter formativo

com base científica, introduzindo de maneira profunda as ideias de positivismo de Auguste Comte.

- O Código Eptácio Pessoa – Código dos Institutos Oficiais de Ensino Secundário e Superior (1901), foi uma tentativa de uniformizar o ensino e equiparar os estudos entre as escolas privadas e públicas dos estados, por meio de uma padronização do currículo, da didática e processamento de exames de madureza. Permitia o acesso feminino aos cursos secundários e superiores.
- A Reforma Rivadávia, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República (1911), permitiu aos estabelecimentos de ensino secundário a realização de exames reconhecidos oficialmente e restringiu a ação do governo federal. Cada estado estabelecia regras próprias. Promoveu a extinção da equiparação, certificados e a institucionalização dos exames de admissão ao ensino superior para as Faculdades e os exames parcelados.
- A Reforma Maximiliano, Lei de reorganização do ensino secundário e superior na República (1915), reiniciou o processo de ampliação das funções do governo no ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores. Adotou a concepção preparatória, seriação dos estudos e um currículo reduzido de seis disciplinas por série.
- A Rocha Vaz¹⁶, Lei de reforma do ensino secundário e superior (1925), propôs a implantação generalizada do ensino ginasial, seriado e com frequência obrigatória, pela ampliação das funções normativas e fiscalizadoras da União. Eliminou os exames preparatórios e parcelados.

¹⁶ A reforma surgiu após debate público com a participação de Afrânio Peixoto, da Liga Pedagógica e da Sociedade de Medicina e Cirurgia.

Observa-se que esse primeiro movimento foi marcado pelo confronto de ideias em relação à educação escolarizada, e principalmente ao ensino secundário, sob a influência positivista na tentativa de fundamentar a formação científica, em contraposição à formação humanística, tendo como objetivo uma formação humana, e não apenas preparatória para os cursos superiores, porém houve a incorporação de matérias científicas¹⁷ às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico “[...] sem, contudo, progredir no sentido de conseguir-se um ensino secundário mais adequado às novas tendências sociais no Brasil.” (RIBEIRO, 1982, p. 73).

No início do século XX, diante das novas configurações sociais e econômicas da sociedade no campo da educação, ganha força a reafirmação da constituição de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, pois as escolas secundárias ainda mantinham um caráter tradicional e destinado à classe dominante. A educação secundária era reconhecida como um atributo de mobilidade social, uma distinção de poder econômico e político entre as classes sociais. Nesse contexto, verifica-se que a oferta da escola secundária era incipiente e oferecida praticamente pela iniciativa privada. (ROMANELLI, 1980).

O segundo movimento surge, segundo Veiga (2005), com os debates teóricos na década de 1920, caracterizados pelo “otimismo pela educação”¹⁸ fomentado por “jovens intelectuais” que promoveram re-

¹⁷ Sob a orientação positivista a Reforma Benjamin Constant incluiu no currículo as Ciências Físicas e Naturais. Na escola primária, instituiu o ensino das disciplinas de Aritmética Elementar e de Geometria Prática, e na escola secundária, as disciplinas de: Trigonometria, Física, Química, Biologia, Sociologia e a Moral. (RIBEIRO, 1982).

¹⁸ Orge Nagle, em seu estudo sobre “Educação e sociedade na Primeira República” (2001), caracteriza a década de 1920 pelo entusiasmo na educação e otimismo pedagógico, promovidos por intelectuais e educadores que delinearam debates e “planos de reforma”, para recuperar o atraso brasileiro na educação. “Na passagem do entusiasmo para o otimismo se teria produzido no movimento uma crescente dissociação entre problemas sociais, econômicos e políticos e problemas pedagógicos.” (CARVALHO, 1989, p. 48).

formas educacionais nos Estados¹⁹, nos princípios da Pedagogia Nova²⁰. As reformas educacionais promovidas foram distinguidas pela formação intelectual de seus autores, pela reorientação pedagógica e por uma nova visão dos objetivos da educação, ou seja, uma “educação integral”.

Esse período foi marcado pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)²¹, pelo desenvolvimento de pesquisas e ampliação das publicações sobre o higienismo, eugenia, biologia, psicologia, sociologia e metodologias de ensino.

Entre os anos de 1924 e 1932, a ABE realizou debates teóricos e educacionais. A partir de 1927, realizou diversas conferências nacionais pedagógicas, na tentativa de imprimir um programa educacional de revalorização da educação na constituição de uma “educação integral”, discutindo primeiramente a alfabetização. O sistema escolar continuava racionalizado nos recursos financeiros, não atingindo as metas democráticas de “generalização dos benefícios escolares”, como “[...] consequência de um processo inadequado de transição da economia agrícola fundada na escravidão para a fase industrial do operário urbano livre.” (CARVALHO, 1989, p. 14).

As ideias da Escola Nova, que desde o final do século XIX buscaram imprimir à escola um caráter realista para atender às constantes

¹⁹ Lourenço Filho (Ceará-1925), Anísio Teixeira (Bahia-1925), Francisco Campo e Mário Casassanta (Minas-Gerais - 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal- 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco-1928).

²⁰ Ocorreu no Brasil a partir da influência cultural norte-americana após a Segunda Guerra. O imperialismo americano impôs novos padrões de consumo de bens materiais e culturais. A Escola Nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino aprendizagem, liberdade e interesse da criança e do educando, práticas de trabalhos manuais nas escolas, valorização da pedagogia experimental e colocou a criança no centro do processo educacional. (GHIRALDELLI JR., 2001)

²¹ Fundada em 1924, no Rio de Janeiro na Escola de Belas-Artes, por iniciativa de Heitor Lyra da Silva. O grupo de educadores reunidos na ABE foi denominado “entusiastas da educação”. (VEIGA, 2005; CARVALHO, 1989).

transformações da sociedade, não foram concretizadas. Primeiramente, porque as escolas de instrução pública continuavam impregnadas pela visão católica, haja vista a hegemonia católica no campo da educação,

[...] a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo que proclamava evidenciar as "deficiências" da escola tradicional, dava força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos. (SAVIANI, 1999, p. 23).

E em segundo lugar, porque a Escola Nova foi difundida nas reformas educacionais em alguns estados, organizadas em escolas experimentais ou núcleos de educação equipados e aprimorando a qualidade do ensino destinado a pequenos grupos de elites. O ideário escolanovista difundido pelos educadores gerou consequências nas redes oficiais organizadas na forma tradicional, porém trouxe implicações negativas, pelo afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento ao nível destinado às classes populares. (SAVIANI, 1999).

Para Alves (2004), o modelo de escola pensado por Comenius²², a "escola para todos", foi sempre retomado. A escola e o trabalho didático se reformularam de acordo com as condições materiais do Estado e da sociedade. A obra *Didática Magna* é considerada o primeiro tratado sistemático da Pedagogia e estabeleceu os pilares para a educação moderna. Propôs um projeto educativo, no qual sistematizou uma organização do ensino com o objetivo de "ensinar tudo a todos", um sistema de ensino dividido em quatro tipos de instituições. Na constituição dos

²² Jan Amos Comenius - (1592 - 1670).

tipos de escola, aponta uma distinção de suas funções: as escolas de infância e primária se destinariam a todos os homens, e o ginásio e a academia eram destinados aos homens que direcionariam a sociedade. (ALVES, 2004).

Após o período da Primeira República, a educação brasileira sofreu significativas transformações decorrentes das novas configurações sociais e econômicas do País. As teses da Escola Nova em torno da escola dualista e da educação primária influenciaram os debates políticos de intelectuais liberais na proposição da reformulação da política educacional. Os debates resultaram na publicação, em 1932, do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros 24 educadores.

O documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” lançou novas diretrizes para a política escolar, baseadas nos novos ideais pedagógicos e sociais diante do desenvolvimento urbano e industrial do País. O documento discutiu o individualismo na política, a “solidariedade nacional”, o princípio da laicização, nacionalização do ensino e os “ideais democráticos”, a fim de adaptar a educação às transformações sociais e econômicas. Assim, defendeu a educação pública obrigatória, gratuita e leiga, com o objetivo de superar a discriminação e a falta da democracia do ensino brasileiro (AZEVEDO, 1976).

O documento propôs uma escola secundária unitária, na qual o aluno seria destinado à formação acadêmica e profissional. Indicou uma reorganização da estrutura dos ensinos: secundário, técnico e profissional, para que se mantivesse um acesso sem privilégios, pois o ensino secundário era caracterizado como um “redução dos interesses de classes”, que mantinha o dualismo no sistema de ensino pela falta de continuidade e articulação deste com os outros graus. Buscou imprimir um “conceito dinâmico” ao propor uma escola secundária unificada

(humanística e profissional), sem divisão entre trabalhadores e intelectuais, em que coube à União fixar normas, princípios e autonomia na ampliação dos sistemas regionais. (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1991).

Dessa forma, compreende-se que a noção de educação secundária no início do século XX manteve uma concepção de formação restrita às minorias, cujo acesso era privilégio das elites e das classes intermediárias, estas surgidas com a urbanização das cidades. O ensino secundário manteve a função de preparação para os cursos superiores e, o ensino normal, a função de preparar profissionalmente professores para uma educação renovada, tendo em vista o projeto de ampliar a educação primária para todos.

O projeto político republicano tinha como objetivo oferecer o ensino para todos, entretanto o caráter dualista da escola prevalecia: para as privilegiadas, eram reservados os estudos científicos; e para o povo, o ensino se restringia ao elementar e profissional.

Como preparo intelectual representava oportunidade de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios, nos liceus, não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior, qualquer que fosse sua origem social – média ou alta. (RIBEIRO, 1982, p. 57).

Para Romanelli (1980) foi no contexto histórico brasileiro na década de 1930 que ocorreu a transição de uma sociedade oligárquica e agrária para a urbano-industrial, modificando as estruturas sociais e de poder econômico e político. A crescente industrialização do País nesse período resultou em mudanças também para o campo da educação, houve uma ampliação na demanda social pela educação nas cidades ou regiões atingidas pela industrialização, principalmente aumentou o interesse da classe intermediária da sociedade pela educação secundária.

Segundo Veiga (2005), o **terceiro movimento** na história da educação republicana foi marcado pela estruturação educacional com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos. As funções da escola secundária começaram a ser questionadas pelos novos rumos do capitalismo.

A partir da criação do Ministério, o Governo Federal buscou uma nova concepção de educação secundária (ou média), o novo projeto de educação em âmbito nacional buscou caracterizá-la como um nível de ensino destinado à formação geral do adolescente apontando para a profissionalização. A educação secundária passou a ser constituída pelos cursos: Ensino Secundário Geral, Comercial e o Normal. (NUNES, 1980).

A reforma Francisco Campos (1931/1932) imprimiu uma nova organização à educação secundária, pela estruturação do ensino secundário, comercial e normal, além de organizar a contratação de professores e a inspeção das escolas. Porém, sem uma articulação entre os ensinos secundário e comercial, tornou o ensino secundário seletivo e elitizante. Em relação ao ensino normal na formação de professores a reforma não se concretizou, advinda apenas no ano de 1946, com a Reforma Capanema. Até o ano de 1931, no ensino secundário, a frequência não era obrigatória e com exames preparatórios para obter o título de bacharel para o acesso ao ensino superior.

A partir da década de 1930, as discussões sobre a educação giravam em torno de uma adaptação da educação à realidade social diante da nova fase de desenvolvimento econômico e social do Brasil. O sistema de ensino se mantinha adequado à “estagnação social” promovida pelos privilégios existentes e exigia uma nova escola de preparação formal no sentido prático, voltada ao crescimento do setor industrial e expansão do mercado interno. (ROMANELLI, 1980).

Segundo Teixeira (1999, p. 304), o sistema escolar brasileiro mantinha a intenção de prover as necessidades educativas da sociedade, sem alterar a sua estrutura “[...] confinando a distribuição de cada educação as estritas necessidades de cada classe”. Primeiro manteve um sistema dual de ensino, e depois, pela manutenção de um sistema “tríplo”, com a escola primária para o povo, o sistema de ensino médio vocacional para as classes médias e o curso acadêmico e superior para a elite. O modelo escolar manteve “barreiras intransponíveis” entre si, dadas pelo caráter eliminatório proposto pelos exames de admissão no nível primário e os exames de vestibular no final do curso secundário.

No Brasil, a distinção entre os diferentes sistemas de educação era predominantemente a da distinção social do aluno, sem a correspondente diferença entre métodos e filosofia da educação ao, salvo quanto ao conteúdo do currículo, o que apenas acentuava o caráter de discriminação social. A real tradição educacional brasileira era a da educação para o privilégio e daí a resistência a educação destinada apenas a preparar o educando para o seu *status social*, se este não era de privilégio. (TEIXEIRA, 1999, p. 304).

Para Veiga (2005), no decorrer da implantação da Reforma Francisco Campos, se dá o quarto movimento na história da educação republicana, marcado pelos debates políticos em defesa da escola pública e gratuita, desencadeados pela publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 e, no ano de 1959, pelo documento “Mais uma vez convocados”.

É importante lembrar que, por causa dos debates políticos e reformas educacionais realizadas pelos educadores reformadores, algumas propostas do “Manifesto” foram acolhidas pelos elaboradores da Constituição de 1934, como: a proposta de elaboração de um plano nacional de educação, ensino primário integral, gratuidade, liberdade de ensino e frequência obrigatória. Porém não foi atendida a propos-

ta de laicização do ensino. O ensino religioso passou a ser facultativo, resultado da campanha da Igreja Católica, por meio da “Liga Eleitoral Católica”, composta por vários setores da sociedade, demonstrando a força da Igreja na época. (CURY, 1988).

Houve um período de “Conflito de ideias” (1931-1937) entre educadores católicos e intelectuais acerca da manutenção do humanismo na educação brasileira. Questionava-se a “sobrevivência dos estudos clássicos” e a “proeminência da cultura científica” centrada na cultura geral. Os primeiros defendiam a escola tradicional subordinada à doutrina religiosa, tipos de educação diferenciados para os homens e as mulheres e responsabilidade da família pela educação. Os intelectuais educadores escolanovistas defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a responsabilidade pública na educação. (CURY, 1988).

Os intelectuais renovadores defendiam a presença do Estado no desenvolvimento das escolas secundárias tendo em vista que a igreja sempre foi a instituição mais importante até o século XIX no desenvolvimento do ensino e, no decorrer do século XX, foi perdendo poder e recurso do Estado. “O estado percebe a importância da educação e sua dimensão política de inculcar a ideologia e prática educacionais que lhe convém, em especialmente a de impor a concepção da naturalidade na divisão do trabalho para a paz social.” (CURY, 1988, p. 124).

A reforma do sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas (1930-1945) foi marcada pelo ideário político do “Estado Novo”. O governo do Estado Novo (1937-1945), diante da expansão acelerada no desenvolvimento econômico e pelos fatores de ordem social, buscou uma nova reorganização na educação secundária.

Entre as décadas de 1940 a 1960, as discussões sobre a função da educação secundária giravam em torno do sistema de ensino dualista que se encarregava de selecionar os pretendentes em cada grau e do

outro lado a expansão da economia, que necessitava do preparo das pessoas para os novos cargos no mercado de trabalho, exigindo a formação em novas especialidades.

Os estudos de Abreu (2005) e Romanelli (1980) apontam que nesse período houve uma ampliação das instituições de educação secundária, estando estas localizadas nas cidades urbanizadas. Porém o acesso às escolas secundárias, sejam elas de ensino secundário, normal ou profissionalizante, ainda era incipiente, pois as instituições eram na sua maioria privadas e seletivas. Poucas eram as instituições públicas.

A camada intermediária da sociedade se expandiu rapidamente, exigindo a modificação na estrutura do sistema de ensino para ampliar as oportunidades educacionais. Para essa classe, o acesso à educação secundária significava um meio de ascensão social, possibilidade de ingresso ao ensino superior e para muitos representava o topo da escolarização. Assim, o ensino secundário passou a ser predomínio da classe média, por ser reconhecido como estratégia de distinção de classe ao possibilitar a entrada numa educação acadêmica como uma forma de “acrescentar prestígio às posições conquistadas” (ROMANELLI, 1980).

Como as instituições de ensino secundário eram insuficientes para atender às novas demandas sociais advindas do desenvolvimento econômico e industrial do País, o governo investiu na estruturação do ensino técnico-profissional (Industrial, Agrícola e Comercial), que por meio da Reforma Capanema²³ resultou na criação de cursos artesanais

²³ Foram eles: Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Cria o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

e dos cursos de aprendizagens (SENAI, SENAC e Escolas Técnicas Federais). Essa medida reforçou a dualidade no sistema regular de ensino, pois possibilitou às massas populares a oportunidade de escolarização profissional e manteve o interesse das classes privilegiadas pelo ensino secundário, por ser este considerado a passagem natural para os cursos superiores. (NUNES, 1980).

A Reforma Capanema, as chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, se constitui num conjunto de Decretos-Lei de 1942 e 1946, que teve o objetivo de reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, propondo a reestruturação do sistema educacional pela divisão econômico-social do trabalho. A educação serviria aos interesses, habilidades e mentalidades de acordo com as diversas classes sociais.

Segundo Abreu (2005, p. 40), os objetivos legais e gerais da escola secundária foram dados pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942): “[...] formar a personalidade integral do adolescente, desenvolvendo-lhe a consciência patriótica e humanista, propiciando-lhe a cultura geral, como base para estudos superiores.”

O sistema de ensino foi organizado em: educação superior, educação secundária, educação profissional, educação feminina e educação primária, propondo modelos educacionais diferenciados de acordo com o pertencimento de classe. A fim de renovar a educação, o sistema educacional objetivou atender em seus diferentes ramos de ensino à “elite das elites”, a “elite urbanizada” e a educação dos jovens destinados à formação do “grande exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação”, porém dada a situação econômica e social do País, ocorreram inúmeras dificuldades para a sua aplicação. (RIBEIRO, 1982; ROMANELLI, 1980).

Silva (1969) tece críticas sobre a expansão no período da Reforma Capanema. Para o autor, houve uma expansão “anômala” e “desordenada” com a função de formação geral e básica. Não houve uma es-

estrutura, um currículo e nem uma finalidade expressa que concretizasse a democratização no ensino. O ensino secundário se manteve pedagógica e socialmente seletivo e ajustado às determinações de classes. A expansão no ensino profissional não manifestou uma política definida de educação, e sim uma política de estrutura para minimizar os conflitos sociais entre as frações da classe dominante e média.

A Constituição de 1946 buscou a redemocratização do País após a queda da Ditadura Vargas. A especialização e a educação para o trabalho com um caráter instrumental e utilitário na seleção cultural foram consideradas os pressupostos legítimos para a democratização do ensino secundário entre a década de 1950 e 1960. Houve novamente discussões em torno da educação secundária, que se mantinha, principalmente, em instituições privadas pertencentes às congregações religiosas e favorecia as classes privilegiadas, com poucas instituições públicas. (SOUZA, 2009).

Os estudos sobre a educação secundária na década de 1950 trazem uma nova concepção para o termo. Abreu (2005, p. 42) utiliza “escola secundária” num sentido técnico, “[...] corresponde à segunda grande divisão da escala educacional, de cujo tronco (ensino médio) é o ramo julgado mais importante”. A partir da década de 1950, com as mudanças na estrutura social e econômica do País e o ideal de democratização do ensino, a escola secundária não se restringiu apenas às classes dominantes. A classe intermediária teve a possibilidade de frequentar as instituições.

O documento “Manifesto dos educadores mais uma vez convocados”²⁴, de 1959, idealizado por educadores republicanos e democráticos no período de elaboração da primeira LDB, teceu críticas sobre a

²⁴ O documento foi publicado em jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro, no boletim do Centro Regional de Pesquisas de São Paulo, na Revista Educação e Ciências Sociais e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

situação do ensino no País, enfatizou uma “educação para a evolução”, que deveria servir para o trabalho e desenvolvimento econômico. Defendia a escolarização para capacitar todos para a administração, organização e governança nos diferentes setores da sociedade. A questão do ensino secundário é focalizada nas críticas às escolas particulares que ministravam um ensino religioso, negando o princípio de escola pública, gratuita, leiga e universal. (VEIGA, 2005).

A partir da publicação do manifesto de 1959, foi deflagrada a “Campanha em Defesa da Escola Pública” em 1960, que mobilizou os educadores da velha geração dos “pioneiros”, do movimento estudantil e de sindicalistas de várias partes do País, contra a situação geral do ensino no País e os debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse movimento foi encabeçado por Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, entre outros, e tinha como principais princípios:

Em primeiro lugar, o nosso objetivo central é a qualidade e a eficácia do ensino. Se defendemos a Escola Pública, fazemo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país de produzir “bom ensino” e de proporcioná-lo, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população. [...] Em segundo lugar, pretendemos impedir que o Estado Democrático continue prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, com perda maior ou menor de sua autonomia para a realização das tarefas educacionais que lhe competem administrativamente e politicamente, e com a devastação improdutiva dos recursos oficiais destinados à educação. [...] Em terceiro lugar, pretendemos esclarecer e alertar as opiniões para que todos os cidadãos patriotas e responsáveis, independentemente do seu saber e prestígio, venham a preocupar-se com os proble-

mas educacionais brasileiros e com sua solução, colocando-se assim em condições de influenciar, pelos mecanismos normais do regime democrático, as decisões e orientações dos partidos e do governo nesse campo. (FERNANDES, 1960, p. 186.).

Vale destacar a participação dos movimentos estudantis, dos alunos secundaristas e dos cursos superiores no movimento em defesa da escola pública. Desde a década 1940, os estudantes secundaristas já começavam a se organizar em grupos dentro das escolas secundárias, os chamados “grêmios”, em diversas regiões do País, para debater e transformar a educação no País. Em 25 de julho de 1948, surge a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) para fortalecer a representação e a luta estudantil em parceria com a União Brasileira dos Estudantes (UNE), representada pelos estudantes universitários.

O movimento estudantil representava os estudantes brasileiros que, ao tomarem consciência da situação de exploração da população, assumiam responsabilidades e posições de lideranças no processo de desenvolvimento. Esses movimentos, a exemplo, a UNE, mobilizaram discussões e campanhas, desde a reforma universitária até a alfabetização das massas populares, como os Centros Populares de Cultura, cultivando a participação dos “grêmios” no desenvolvimento dos projetos. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Para Cunha (1980), o processo de redemocratização com o fim do Estado Novo possibilitou a reentrada das classes populares no cenário político e o movimento estudantil levantou a bandeira de que era preciso conscientizar em massa, “em escala industrial”, não somente empenhado na alfabetização, mas no enriquecimento cultural e conscientização política da população para conquistar os bens sociais, principalmente na educação secundária, que representava a possibilidade de ascensão social da família.

As propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 04 de dezembro de 1961, não trouxeram grandes modificações nas estruturas do ensino postas pela reforma Capanema, porém apresentaram inovações ao permitir a equivalência dos cursos secundários ao estabelecer a educação de grau médio. Manteve o ensino secundário e o técnico em dois ciclos (ginasial e colegial), propôs um currículo diversificado para o ensino secundário e sem prescrever um currículo fixo e rígido, proporcionando um grau de descentralização das responsabilidades pela criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação demorou a ser aprovada, pelos diversos conflitos de interesses que permearam o processo de tramitação. A principal discussão girava em torno da centralização e descentralização das responsabilidades sobre a educação e depois houve as discussões entre os defensores do ensino público e privado. Em 1961, foi aprovada a primeira LDB, a Lei 4.024, que, em relação ao ensino secundário, conservou os princípios de flexibilidade e autonomia dos sistemas estaduais, manteve o paralelismo de ramos de ensino médio, manteve um ensino secundário com uma função seletiva, dada pelo currículo acadêmico contraposto ao ensino técnico e de formação de professores, porém permitiu a equivalência nos cursos ao facilitar a mobilidade entre eles.

Após a década de 1960, a sociedade brasileira vivenciou um grande movimento de desenvolvimento, implicados pela expansão econômica e social, resultado dos grandes fluxos migratórios do campo para as grandes cidades. O sistema educacional brasileiro foi marcado por dois momentos importantes, dados pelo crescimento da demanda social em busca de uma educação secundária e superior.

No sistema educacional brasileiro, entre os anos de 1960 e 1970, foi introduzida a tendência tecnicista, cujos ideais trataram a educação

como *capital humano*. O investimento na educação possibilitaria o crescimento econômico do País. A educação pública foi prejudicada pela excessiva burocratização do ensino e controle das atividades, ignorando o processo pedagógico. O sistema educacional evidenciou, segundo Saviani (2006, p. 48) “[...] a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante”.

Para Romanelli (1980), as transformações sociais e econômicas do País entre as décadas de 1960 a 1970 não interferiram no prestígio do ensino secundário. Ao demonstrar a evolução da matrícula geral do ensino médio, a autora verificou a expansão do ensino profissional, que resultou na ampliação de matrículas no ensino secundário, que conferia *status* e proporcionava a educação acadêmica. O ensino secundário permaneceu acadêmico e tradicional, numa dicotomia entre trabalho manual *versus* trabalho intelectual.

Houve a ampliação das críticas à escola pública pela Igreja Católica, essas abordaram os aspectos pedagógicos (a escola confessional a única que desenvolveria a inteligência e formaria o caráter) jurídicos (a educação é dever da família e não do Estado) e de financiamento (dever do Estado financiar as escolas privadas e torná-las públicas), assim a Igreja Católica acusou a escola pública de desenvolver somente a inteligência, e não atendeu os fins da educação de preparar os jovens para a vida coletiva. Os defensores da escola pública rebateram as críticas, “[...] demonstrando que ela não se omite quanto aos problemas dos fins da educação, entendendo que os próprios meios subordinam-se aos fins”. (RIBEIRO, 1982, p. 150).

Dentro desse contexto, a Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, modificou a noção da educação secundária na proposta de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialida-

des como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A noção de formação para o trabalho foi concebida a partir da proposta de terminalidade, o nível de 2º grau proporcionava uma formação técnica que assegurava o exercício de uma profissão. As funções dos tipos de ensino da educação secundária passaram a ser a formação do adolescente para uma habilitação profissional, ou seja, “[...] uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade” (ROMANELLI, 1980, p. 238).

Em síntese, compreende-se a noção de educação secundária como o processo educativo após os estudos primário ou elementar, cujo modo de educação e acesso era restrito apenas às classes sociais dominantes até o século XIX. Pelo desenvolvimento das sociedades e pelos imperativos apresentados pelo contexto histórico, a noção de educação secundária destinada à formação de elites permeou a concepção de ensino dualista, pela preposição de tipos de ensino diferenciados, pela restrição do acesso, para atender às classes sociais dominantes e às novas classes sociais em ascensão social.

No contexto brasileiro do século XX, houve uma modificação na noção de educação secundária, numa discussão entre elitização e democratização, de uma educação destinada apenas à formação das elites, as classes dominantes, cuja função social era a formação das individualidades condutoras da sociedade, mantida até o final da Primeira República, para uma concepção de ensino voltado às classes dominantes e intermediárias da sociedade, cuja noção permeou a formação intelectual e moral da juventude até meados da década de 1950, como uma nova concepção de ensino técnico.

Pelo processo de urbanização e modernização ocorrido no País após o primeiro período da República, ocorreu um desenvolvimento

ampla que modificou a situação política, econômica e sociocultural. Houve uma disputa entre os diferentes segmentos das classes dominantes, principalmente a “nova” classe burguesa, direcionados pelos investimentos na industrialização buscava a inserção na liderança social e econômica do País.

Percebe-se que todas as reformas educacionais propostas até a década de 1960 foram pensadas no sentido de manter o caráter seletivo no ensino secundário. As legislações no sistema educacional brasileiro acentuaram o dualismo, separando uma educação escolar das elites da educação popular. Para não criar ou diminuir os conflitos postos pela ascensão da classe média, diversificaram-se os ramos na educação secundária, mantendo um ensino secundário de caráter propedêutico e valorizando a educação profissional e normal para também favorecer o *status* social.

1.2.1 O ensino secundário as representações do ideal de educação das elites e de ascensão das classes intermediárias

O ensino secundário sempre foi associado ao ensino das elites, destinado à formação dos filhos das classes dominantes com vistas ao ensino superior. De modo geral, manteve um caráter de formação elitizante desde o século XVIII até a última metade do século XX.

No período colonial, o ensino secundário foi responsável pela formação dos cleros e filhos da aristocracia rural e nobre, por meio do estudo das humanidades-jesuítas e logo após, as aulas avulsas (aulas régias)²⁵ de Latim, de Grego, de Filosofia, de Retórica, mantendo a

²⁵ Promulgadas pela reforma pombalina em 1759, as aulas régias marcaram o surgimento do sistema público e laico, pertencente ao Estado e não mais restrito à Igreja, porém ocorreu uma ampliação de estabelecimentos de ensino particulares e sem organização pedagógica. (VECHIA; CAVAZZOTI, 2003).

continuidade do ensino de base clássica e finalidade religiosa. O ensino oferecido pelos jesuítas nos colégios-seminários foi considerado um “símbolo de classe”, pois foi responsável pela formação acadêmica e aristocrática da classe dominante.

A educação dada pelos jesuítas foi transformada em “educação de classe”, por manter as características de uma educação distinta para a aristocracia latifundiária rural e nobre, e assim atravessou o período colonial e imperial e atingiu o período republicano. Com a demanda social por educação aumentada, pela ascensão das classes intermediárias e ampliação da oferta “[...] esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir *status*.” (ROMANELLI, 1980, p. 36).

No período do Império foram criados os Colégios-Seminários, apontado anteriormente, e as primeiras instituições de ensino secundário de caráter público: o Liceu Provincial de Pernambuco (1827); o Liceu de Sergipe (1833); o Ateneu, do Rio Grande do Norte (1835); o Liceu da Bahia (1836), o Liceu Provincial Paraibano (1836); e o Liceu de Santa Catarina (1837). Essas instituições na realidade reuniam as aulas avulsas na tentativa de organizar o ensino, tendo em vista que anteriormente as aulas eram dadas em muitos estabelecimentos particulares que não apresentavam organização e nem unidade de pensamento. (RIBEIRO, 1982)

Com o Ato Adicional de 1934, as províncias ficaram responsáveis por oferecer e manter o ensino secundário. O governo central era responsável pelo ensino superior e pelo Colégio Pedro II. A posição do Governo em relação à educação nacional limitou o ensino secundário a uma função preparatória no sentido de “ensino formativo”. O ensino secundário foi mencionado na legislação da época com a denominação de “ensino superior”, diante do seu caráter de maior complexidade de práticas educacionais. (HAIDAR, 1972).

O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro, sob a jurisdição da Coroa no local que funcionava o Seminário de São Joaquim. Era destinado a educar a elite intelectual do País e serviu de padrão para os liceus provinciais. Foi o único a realizar os exames do grau de bacharel para o acesso aos cursos superiores e seu estatuto foi baseado no modelo francês de escolas secundárias.

O regulamento de 31 de janeiro de 1838 introduziu, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, organizados em um curso regular de 6 a 8 anos. Ensinar-se-iam no novo colégio as línguas latinas, grega, francesa e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia e a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho. (HAIDAR, 1972, p. 22).

O Colégio Pedro II é considerado o marco histórico da constituição organizacional do ensino secundário no País, sob a influência francesa, principalmente as ideias de Condorcet, que propunha a graduação do processo educativo e a educação como dever do Estado. Adotaram-se os termos “primário” e “secundário”, exprimindo a ideia de estruturação sistemática da educação nacional. (SILVA, 1959).

Ação direta do Governo na difusão do ensino secundário se realizou pela criação e manutenção e concessão de auxílio aos estabelecimentos e implantou algumas ações na tentativa de estruturar o ensino secundário. A Reforma Couto Ferraz, de 1854, propôs um sistema de ensino secundário em dois modelos, o primeiro ministrado pelo Colégio de Pedro II, com um curso de sete anos, e o outro com aulas públicas nos liceus provinciais.

Para organizar o ensino, estabeleceu a realização de exames gerais e preparatórios nas Províncias, reconhecimento dos exames realizados nos liceus provinciais na equiparação dos estudos realizados nos liceus com o Colégio Pedro II. Assim, os liceus e colégios provinciais,

públicos e privados, eram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino adotados pela instituição, tendo em vista que os exames preparatórios seguiam o programa do Colégio.

Segundo Haidar (1972, p. 95), o “[...] ensino ministrado no Colégio de Pedro II foi, portanto, durante todo o Império, um padrão ideal”, por isso, a história do ensino secundário público no período do Império se reduziu a história da instituição. Os preparatórios e exames parcelados, entre inúmeras reformas, transmitiram o “pensamento oficial” sobre a natureza e os objetivos do ensino secundário como o “padrão real” de modelo educacional. O *status* de colégio padrão perdurou até meados do século XX, mantendo a finalidade de formar as elites intelectual, econômica e religiosa brasileira.

Compreende-se que a noção de ensino secundário no período do Império teve um caráter fragmentado e desarticulado, afinal traduzia o ideal burguês do pensamento pedagógico e as condições reais postas à sua finalidade de preparação para os cursos superiores dos filhos da burguesia. Assim, a educação secundária se manteve propedêutica e destinada a uma minoria, cujo objetivo pedagógico foi

[...] proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta as novas exigências socioeconômicas, incorporando os estudos das ciências e das humanidades modernas, mas com caráter desinteressado e intelectualista, como meio de acesso ao ensino de nível superior. (ZOTTI, 2005, p. 30).

Com o advento da República, o ensino secundário, para atender à nova realidade social e política, modificou seus sentidos, que não seriam apenas para uma preparação básica de formação clássica, mas para uma formação científica e moderna, cujos objetivos seriam formar os novos profissionais: advogados, magistrados, médicos, engenheiros militares, funcionários civis, para atender ao desenvolvimento do País.

Durante a Primeira República, houve uma alteração na função do ensino secundário. O Governo atribuiu a ele uma função formativa, ampliando e retificando o papel preparatório, e consagrou o sistema dual de ensino, entre a “educação da classe dominante” (escolas secundárias, acadêmicas e escolas superiores) e a “educação do povo” (escola primária e escola profissional), reflexo da organização social, com novos estratos sociais emergentes²⁶. Esse período foi marcado pela falta de uma organização nacional do sistema de ensino, pois o Governo Federal não interferiu na autonomia dos estados. (ROMANELLI, 1980).

O ensino secundário era um tipo de escola destinada à formação das elites e considerada de qualidade, por oferecer uma sólida formação para os adolescentes. Para Nunes (2000, p. 14), essa etapa do ensino buscava

[...] oferecer uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo.

A década de 1920 foi fortemente marcada pelas críticas da ABE sobre a educação. Em relação ao ensino secundário a ABE teceu críticas ao papel formativo da escola secundária, de caráter propedêutico, pois a função da escola era formar dirigentes pelo interesse de homogeneizar uma mentalidade diante das ações das elites sobre a sociedade. A proposta da ABE era a organização do ensino secundário de “espírito científico”, com múltiplos tipos de cursos e integrado ao primário e superior para atender a todas as camadas da sociedade, e destacou a formação de professores para modificar esse quadro. (RIBEIRO, 1982; CARVALHO, 1989).

²⁶ Composta por uma pequena burguesia industrial, pela classe média formada por intelectuais letrados, ou padres, militares e imigrantes que se ocupavam das profissões liberais e da lavoura. A classe popular era composta pelas camadas camponesas da economia de subsistência, pequenos artesãos e comerciantes das cidades.

Para responder às críticas, o ministro Francisco Campos criou em 1931 o Conselho Nacional de Educação e traçou um projeto nacional de educação a fim de reorganizar o sistema de ensino por meio de diversas reformas, advindas das “aspirações sociais” provenientes da intensificação do capitalismo industrial e por consequência dos debates em torno da expansão do ensino.

O Decreto n. 19.890 de 1931 reestruturou o ensino por meio de uma nova organização, organizou em duas etapas: a primeira, com duração de cinco anos (curso fundamental), e a segunda, de dois anos (curso complementar), que visava à formação nas especializações profissionais. Propôs a seriação curricular, frequência obrigatória dos alunos e um sistema regular de inspeção, tendo em vista que até o ano de 1931 a frequência não era obrigatória e com exames preparatórios para obter o título de bacharel para o acesso ao ensino superior.

No final desse período, o Decreto n. 21.241 de 1932 consolidou a Reforma Francisco Campos com a instituição das Inspetorias Regionais. Essa Reforma conferiu um “nível legal” e organização ao ensino secundário a fim de superar os cursos preparatórios e exames parcelados. (SILVA, 1969; RIBEIRO, 1982; DALLABRIDA, 2009).

Compreende-se que as reformas empreendidas por Francisco Campos mantiveram na educação secundária o caráter dualista, no qual o ensino secundário era destinado às “elites condutoras” por ser o único ramo a dar acesso ao ensino superior. Permaneceu o enciclopedismo no currículo, o caráter propedêutico no ciclo complementar e o sistema de exames altamente seletivo.

Em continuidade ao movimento de estruturação educacional, a Reforma Capanema (1942), pelo Decreto n. 4.244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário-, teve como finalidade a ação do Governo Federal sobre o ensino secundário, com vistas à sua uniformização. Representou uma definição completa de ensino secundário como um “tipo

específico de ensino” e caracterizado por seus objetivos e currículo. Sua finalidade foi a “formação da personalidade do adolescente”, por meio da promoção da “consciência humanística” e da “preparação intelectual”. A Reforma reforçou a dualidade quanto à formação profissionalizante e a função do ensino secundário no preparo ao ensino superior. (ZOTTI, 2005; ROMANELLI, 1980).

O ensino secundário foi reestruturado em dois ciclos: o primeiro, um curso ginásial (4 anos), e um segundo (3 anos), organizado em clássico e científico, sem caráter de especialização. O ensino secundário manteve o seu caráter propedêutico, adotou o sistema de provas e exames previstos na Reforma, ou seja, reforçou a seletividade, principalmente pelo curso admissional no acesso ao curso colegial.

Segundo Veiga (2005, p. 292), a Reforma Capanema reconheceu que “[...] o secundário o nível de ensino por excelência, destinado a formar os futuros cidadãos em sua consciência patriótica”. Para alcançar esse objetivo, defendeu um currículo altamente humanístico no preparo das individualidades condutoras do povo e da nação.

Observa-se que o movimento de estruturação do ensino secundário manteve um caráter elitista, conferido pelo currículo propedêutico e sistemas de exames, que excluiu os cursos profissional e normal da possibilidade de dar acesso ao ensino superior.

A Lei n. 5692/71 reformulou o ensino primário e secundário, tendo em vista o objetivo de aumentar o nível de escolaridade e a cultura geral básica, para atender às necessidades sociais e econômicas impostas pelos acordos entre MEC-USAID²⁷. O ensino secundário abran-

²⁷ O Ministério de Educação do Brasil estabeleceu mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional para reformular alguns aspectos específicos do ensino brasileiro. Nos acordos, eram previstos o recebimento de assistência técnica e a cooperação financeira para a implantação das reformas.

geu todas as modalidades de ensino médio, tentou romper a ligação entre o ensino secundário e profissional, com a institucionalização das habilitações.

A referida Lei propôs a criação de uma escola de 1º grau e “facultou” aos alunos dos diferentes tipos de ensino do nível de 2º grau a progressão ao Ensino Superior. Entende-se que o curso científico permaneceu com um caráter propedêutico e tradicional, manteve a predominância no interesse pelos estudos por filhos das elites e classes médias, tendo em vista que mantinha um currículo específico no preparo para o acesso aos cursos superiores.

Em síntese, compreende-se que o ensino secundário, no decorrer do século XX, o ensino secundário manteve a concepção de ideal de educação para as elites, representando a manutenção e permanência no topo da escala social e, para as classes intermediárias, a oportunidade de ascensão social pelo acesso à escola secundária e possibilidade de ingresso nos cursos superiores.

É possível inferir, que alguns indivíduos das classes populares tiveram acesso ao ensino secundário, porém isto era algo atípico, dadas as condições econômicas e o alto custo da frequência nas escolas secundárias, tendo em vista que essas instituições se localizavam nas principais cidades e a classe trabalhadora necessitava encaminhar-se ao mercado de trabalho, além disso, estas escolas ofertavam seus cursos em período diurno.

1.2.2 O ensino normal a representação da formação docente no contexto brasileiro

Neste tópico busca-se compreender a noção que permeou o ensino normal no século XX, tendo em vista que esse ramo da educa-

ção secundária está referenciado nas fontes utilizadas para análise no segundo capítulo deste estudo, pois o ensino normal manteve como essência a função social de formação de professores, mas também apresentou a possibilidade de a classe média ampliar a sua escolarização.

O ensino normal foi constituído no Brasil pela criação da Escola Normal de Niterói, fundada em 1835, que foi percussora do projeto público elaborado pelas elites, membros da burguesia e do clero. Primeiramente, essas elites buscaram a formação de professores, do sexo masculino, e depois, com a modernização da sociedade no final do século, possibilitou à mulher a educação nas escolas normais.

No período imperial, após o Ato Adicional de 1834, as províncias procuraram organizar escolas normais, a fim de formar professores para disseminar uma mentalidade moralizante e difusora de conhecimento, porém os critérios de seleção para os cursos se baseavam mais nas condições morais, econômicas e sociais do que no preparo intelectual. (SCHAFFRATH, 2008).

A partir da criação da Escola Normal de Niterói, o governo investiu também na criação de escolas normais em diferentes províncias, como: Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). O curso manteve a finalidade de melhor preparar os docentes e era realizado nível secundário, diante da falta de corpo docente para as “escolas de primeiras letras” e pelo desinteresse do governo pela carreira.

Com a Reforma Couto Ferraz (1854), foi proposto na formação de professores um ensino prático para uma finalidade específica, pelo aperfeiçoamento das matérias e práticas de ensino que seriam ministrados por professores adjuntos, no qual o aluno seria um professor auxiliar e avaliado por três anos. Por consequência, foi desvalorizada e dispensada a instalação das escolas normais. (SAVIANI, 2008).

Haidar (1972) ressalta ainda que a instrução secundária feminina se restringiu aos colégios particulares. Os colégios foram organizados por senhoras de origem estrangeira e em regime de internato. E no ano de 1884, por meio de José Manuel Garcia, foi aberto o curso secundário feminino, no período noturno, no Colégio de Pedro II, cujo programa de ensino era mais amplo do que a proposta francesa de educação, por abarcar as disciplinas de Legislação e Pedagogia.

Em relação ao ensino normal, no período da Primeira República (1889-1929), a ideia de educação como “salvação dos males sociais” e “equalizadora de oportunidades” difundiu as escolas primárias e, por conseguinte, se deu o princípio de democratização do ensino feminino, já que antes desse período a instrução era destinada principalmente ao sexo masculino e poucas filhas das elites no preparo para o casamento. A função social do ensino normal passou a ser a formação das mulheres para “modelar uma infância saudável.” (ALMEIDA, 2006).

Para Bueno (2003), a escola normal se constituiu como uma opção às mulheres para continuar os estudos. Os novos tempos visavam a eliminar os “resquícios de ignorância” e prepará-las para integrar os novos quadros político-sociais. A industrialização do País possibilitou a ampliação da oferta de trabalho aos homens, provocando a evasão dos professores das escolas e, por consequência, houve a necessidade de as mulheres ocuparem os lugares dos mestres.

No âmbito do ensino normal, na Primeira República, havia uma separação do curso normal em ciclos, formação geral e profissional, com ampliação dos estudos pedagógicos, apresentava um currículo híbrido, composto pelo ensino de humanidades, ciências quantitativas e currículo profissional. As instituições de iniciativa privada mantinham as escolas normais, não havendo controle da qualidade da educação oferecida. (TANURI, 2000).

Para Müller (1999), nesse mesmo período houve a legitimação da profissão docente, dada pelo reconhecimento da necessidade de estudo especializado e formação técnica. A legitimação do ofício era feita pelo “reconhecimento” e “sanção social” dos letrados. Não era exigida a comprovação legal dos cursos normais, mas sim apenas os diplomas dos cursos regulares.

As propostas da Escola Nova tiveram mais ênfase nas reformas pedagógicas entre as décadas de 1930 a 1940. Estavam vinculadas à formação de professores para o nível primário e na implantação das várias escolas rurais no País. Nas reformas educacionais propostas pelos Estados, as Escolas Normais funcionaram como campo de experiências e difusão da renovação educacional, pois seguiam o princípio escolanovista de centralidade da criança no processo de aprendizagem e que estas deveriam ser educadas em escolas públicas por professores formados pelo Estado. (TANURI, 2000; SAVIANI, 1999; NAGLE, 2001).

A partir da década de 1930, a educação apresentou uma importância social e houve um maior reconhecimento social do exercício da profissão docente, ampliando as funções docentes e relacionadas, como coordenação, orientação, inspeção e administração. Diante dessas novas funções, o Estado investiu em cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério, tendo em vista, que não era obrigatório o certificado do curso normal.

Segundo Tanuri (2000), o ensino normal passou pela primeira regulamentação do governo central, sob a orientação da Carta outorgada em 1937, que não conferia mais aos estados a atribuição expressa na organização dos sistemas de ensino. Essa orientação já havia sido apontada na Carta de 1934, que incumbia à União, conforme Art. 15, inciso IX, a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.” (BRASIL, 1934).

No final da década de 1940, duas instituições foram criadas para a valorização docente: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²⁸, em 1938, órgão responsável pela qualificação de pessoal para a administração escolar e que cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados; e em 1939 é criado o curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), cuja função foi formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados para a docência nos cursos normais.

A Reforma Capanema manteve uma perspectiva propedêutica ao ensino normal, redefiniu os ciclos e o curso. A nova legislação tratou separadamente cada ramo de ensino e, dessa forma, não tratou da educação secundária como uma concepção ampla de escolarização secundária. O dualismo foi mantido e acentuado ao diversificar os ramos de ensino, em que os estratos altos e médios optaram pelas escolas que “classificavam socialmente” e as classes populares faziam a opção pelas escolas que “preparavam rapidamente para o trabalho” (ROMANELLI, 1980).

Segundo Veiga (2005), a Reforma Capanema, pelo Decreto-lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, organizou o ensino normal, teve como finalidade a formação dos docentes para as escolas primárias, habilitar administradores dessas escolas e desenvolver técnicas e conhecimentos sobre a educação da infância. No curso do primeiro ciclo, habilitava regentes para o ensino primário, em “Escolas Normais Regionais” e o segundo ciclo oferecia o curso de formação do professor primário, nas chamadas “Escolas Normais”. Essa lei reforçou a histórica dualidade na

²⁸ Entre as décadas de 1950 a 1960, realizou importantes pesquisas de caráter sociológico nos âmbitos nacional e regional. Atuou em campanhas de destaque nacional para a valorização da educação, como: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Campanha de Inquérito e Levantamento para o Ensino Médio e Elementar (1953), Campanha Nacional de Educação de Adultos (1958), entre outras. (VEIGA, 2005).

formação de professores, com currículos diferenciados, variação salarial e escolas distintas, e reforçou o padrão de ensino estabelecido nos estados.

A primeira LDB (Lei n. 4.024/61) padronizou a duração do curso normal, porém manteve a autonomia administrativa dos estados, reafirmou o papel dos institutos de educação e conservou a dualidade histórica entre a escola normal de grau ginasial e a escola normal de grau colegial. As escolas normais apresentaram disparidade de formação, pela diversidade de escolas públicas e particulares sem controle de qualidade.

Com a Lei n. 5.692/71, que estabeleceu diretriz para o 1º e 2º graus, contemplou-se a escola normal com a profissionalização obrigatória no 2º grau, com a chamada “Habilitação Específica para o Magistério” (HEM) e aboliu-se a profissionalização antes ministrada. Assim, “[...] a já tradicional escola normal perdia o *status* de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau.” (TANURI, 2000, p. 14).

A referida Lei objetivou a formação de professores em dois níveis: o primeiro, uma formação de três anos destinada a lecionar as matérias de 1ª a 4ª série do 1º Grau, cujo currículo era composto por disciplinas da área de educação (Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino, Didática e Estágio Profissional); e o segundo, a formação no nível de 2º Grau mais um ano de estudos adicionais em uma área específica, destinados a formar o professor polivalente especializado para atuar até a 6ª série do 1º Grau. (ROMANELLI, 1980).

Dessa forma, compreende-se que a formação nas escolas normais representava um alto padrão de qualidade nas pequenas cidades, tendo em vista os pouquíssimos cursos superiores e apenas a exigência de formação em nível secundário na docência das escolas primárias. A

distinção das escolas normais foi produzida pelos tipos de instituições (privadas, públicas e confessionais) que imprimiram modos de escolarização e formação, de acordo com o papel e função social de cada escola.

O ensino normal representou para muitos, principalmente para a classe intermediária, o reconhecimento de uma formação, e mantém um *status* social. Com a ampliação e criação dos grupos escolares em várias regiões do País, possibilitou-se aos professores a inserção no mercado de trabalho e participação no desenvolvimento das cidades.

1.3 As representações das escolas secundárias na modernização das cidades

Ao retomar à História da Educação para compreender a noção de educação secundária permeada pela institucionalização de caráter dualista, observa-se que a institucionalização das escolas secundárias de ensino secundário e normal no decorrer do século XX foi fator importante ao desenvolvimento das cidades. Assim, objetiva-se neste tópico identificar aspectos pertinentes da produção veiculada em dissertações e teses sobre a relação entre as escolas secundárias e o desenvolvimento das cidades.

[...] uma cidade higienizada, organizada e moderna inclui a escolarização como peça fundamental em seu projeto de sociedade. Nesse sentido, o lugar da escola no tempo da cidade evidencia-se como espaço e tempo entrelaçados por meio de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente. (GATTI, 2010, p. 143).

As transformações econômicas e sociais deixam nas cidades marcas de uma história pontilhadas por um conjunto de valores, usos, há-

bitos e desejos que mantém nos tempos o cotidiano dos homens e da sociedade. As representações das linguagens urbanas se apresentam a partir de características culturais estabelecidas, que criam “[...]a imagem urbana de inversão do privado que se torna público, do individual que se coletiviza, do defeito que se modifica em qualidade, da cultura popular que se oficializa e se impõe ao reconhecimento.” (FERRARA, 1990, p. 6).

Dessa forma, o ensino secundário configura parte dessas marcas, por produzir e reproduzir valores, usos e hábitos pertinentes ao contexto social, mantendo a relação entre educação e desenvolvimento econômico, cultural e social.

Segundo Petitat (1994, p. 36), as cidades exercem funções importantes de produção do conhecimento. No seu desenvolvimento são criadas as instituições escolares que reúnem “relações sociais avançadas”, e estas participam “[...] de maneira direta de uma produção social, da definição cultural de camadas que buscam não somente reproduzir-se assim como a suas diferenças, mas também produzir-se, dentro de um processo de diferenciação, de distinção e de afirmação”.

Assim, nessas produções é relevante a participação da escola, pois a partir do momento que existe ampliação do sistema escolar, isto também contribui na valorização e no reconhecimento de grupos excluídos socialmente, tendo em vista a necessidade de atender aos diversos campos de trabalho surgidos no desenvolvimento social, político e econômico da cidade. A educação secundária manteve os signos de *status* das classes privilegiadas, porém as instituições escolares, surgidas da necessidade de renovação da sociedade, possibilitou o reconhecimento da formação das classes menos privilegiadas.

Dessa forma, os estudos produzidos nos programas pós-graduação contribuem na compreensão da leitura, da interpretação e da construção na História da Educação no contexto das cidades. Essas

produções trazem importantes informações sobre a relação mantida entre escola e cidade e a conjunção ampla da educação e os universos educacionais no âmbito regional.

[...] a ideia de que a cidade é uma construção dos homens e, portanto, nunca pode ser apenas estritamente racional. Ela é memória organizada e construção convencional, natureza e cultura, público e privado, passado e futuro. A mudança é características das cidades, mas essas mudanças têm história, personagens e uma trama de desejos individuais e de projetos. (FENELON, 1999, p. 291).

Por isso, no decorrer desse trabalho, sente-se a necessidade de buscar e perceber como se deu o processo de ensino secundário no contexto das cidades, as representações produzidas que estabelecem relações entre diferentes segmentos sociais, a cidade e a escolarização.

No estudo de Pessanha e Gatti Jr. (2012), compreende-se o caráter dualista do ensino secundário, visto que este traz elementos que explicitam os “modos de distinção” que foram produzidos em “instituições escolares exemplares”, na percepção dos modos de funcionamento de colégios e grupos escolares.

A percepção do sentido e dos objetivos sociais das instituições escolares contribui sobremaneira para o entendimento das relações fundamentais que se estabelecem entre o particular e o geral no processo de compreensão e de construção de interpretações sobre a história das instituições escolares, pois que no entendimento dessa relação ancora-se a descoberta da identidade ou mesmo da dinâmica das identidades construídas e assumidas pelos sujeitos que dão vida às instituições educativas. (PESSANHA; SILVA, 2012, p. 271).

Os estudos de Pessanha e Gatti Jr. (2012)²⁹ tiveram como temática a relação entre os tempos históricos das cidades e das suas escolas, sendo o objeto de estudo a cultura escolar produzida. Os resultados apontaram para uma estreita relação entre determinadas instituições escolares e o processo de urbanização e modernização das cidades. Tais instituições foram consideradas “escolas exemplares” pela manutenção de uma identidade cultural e histórica ligada aos grupos sociais dominantes.

Martinez, Gantos e Boyanard (2012) analisaram a cultura escolar, o tempo e o espaço no Liceu de Humanidades de Campos, uma instituição de caráter propedêutico. Colaboram no reconhecimento dos conhecimentos escolarizados, formalizam o dualismo na educação secundária ao abordar a equiparação do Liceu com o Colégio Pedro II e enfatizam, pela análise das categorias (prédio, professores, alunos e currículo), que a escola construiu uma distinção desde sua origem, por ser destinada aos grupos sociais dominantes e às classes sociais em ascensão.

Nos estudos de Dallabrida (2008; 2009; 2012) e Garcia (2008), cujas temáticas tratam das diferentes instituições que ministraram o ensino secundário e o ensino normal, observa-se que trataram de diferentes temáticas, como: o currículo, as disciplinas escolares, a culturas e as práticas escolares das instituições secundárias. As temáticas abordadas trazem em si os elementos que evidenciam a participação das escolas na formação e desenvolvimento dos indivíduos para atuar em diferentes setores da sociedade. A escola secundária “[...] é uma instituição reclamada, bem aceita e prestigiadora da comunidade a que pertença” (ABREU, 2005, p. 62).

Os estudos de Dallabrida (2001; 2008; 2012) e Mello (2012) buscaram compreender a institucionalização do ensino secundário

²⁹ A coletânea apresenta os resultados de pesquisas no estudo comparado entre instituições escolares públicas, estudo comparativo sobre a cultura escolar de quatro instituições escolares públicas constituídas no processo de urbanização modernização das cidades brasileiras no período de 1880 a 1970.

em Santa Catarina no decorrer do século XX, focalizando o Colégio Catarinense³⁰, que manteve muita visibilidade e prestígio no contexto social e político da cidade de Florianópolis e no Estado.

O colégio teceu uma tradição na educação, o ensino secundário atendeu às prescrições do ensino nacional, porém foi reinventado pelo corpo docente, dando uma formação jesuítica, masculina e elitista. Segundo Dallabrida (2012, p. 178) os alunos “[...] eram preparados para o ingresso nos cursos superiores de prestígio por meio da transmissão de conhecimentos e da interiorização de condutas de elite.”

Nicolau (2010) analisou o Ginásio Salesiano de Itajaí, instituição particular destinada à formação masculina. Foi considerado como um “dispositivo de poder” pelas práticas discursivas e não discursivas que intercediam na economia da cidade, na população e na formação dos indivíduos para atuarem em diferentes setores da sociedade.

Os estudos discutem a cultura escolar da instituição como uma produtora de capital social, tendo em vista que o público que o frequentou era originado das classes dominantes. Os resultados das pesquisas apontam que a instituição consolidou, pelo ensino secundário, uma formação escolar das elites dirigentes e intelectuais da cidade.

O estudo de Garcia (2008) também tratou do ensino normal em Santa Catarina pela institucionalização da educação feminina. O *lôcus* de estudo foi o Colégio Coração de Jesus³¹ na cidade de Florianópolis,

³⁰ Fundado em 1906, pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, para atender às necessidades das famílias catarinenses, destinado à formação dos rapazes dos grupos sociais mais abastados. De caráter privado, manteve o internato e externato até meados da década de 1960 e atendeu apenas a rapazes até a década de 1970. Priorizou o ensino secundário de caráter propedéutico na preparação para o acesso aos cursos superiores. (MELLO, 2012).

³¹ Em 1935, foi inaugurada a seção Ginásio Feminino, que ofereceu o ensino normal e, a partir de 1947, passou a oferecer o ensino secundário. O único curso do primeiro ciclo do ensino secundário reservado às mulheres em Santa Catarina até meados da década de 1940. (GARCIA, 2008).

considerado como um “fato de destaque” para a escolarização feminina na sociedade catarinense. A instituição ofereceu o internato, semi-internato e externato, sendo que o internato era destinado às filhas das famílias residentes em outras cidades do Estado.

No estudo, fica evidente a participação da instituição no desenvolvimento social e econômico da cidade e da região, pelo tipo de educação ministrado para mulheres dentro de uma cultura escolar própria. A instituição pretendia homogeneizar a sociedade, por meio do preparo para o casamento ou para um trabalho docente reconhecido socialmente. Funcionou como uma estratégia também das classes intermediárias para ascensão social, por ser considerado um “[...] espaço seletivo e de seleção, onde apenas um corpo homogêneo seria capaz de conviver sem maiores problemas de adaptação” (GARCIA, 2008, p. 203).

Os estudos de Chaves Junior (2001), Viana (2004), Bernardelli (2007), Teixeira (2010) e Gatti (2010) trazem elementos para compreender a escolarização média em Minas Gerais³² pela reconstrução da história de instituições escolares em diferentes momentos históricos. As temáticas permearam a produção e organização do ensino secundário, nos aspectos sobre a relação entre a escola e a cidade na formação da juventude e na representação social das instituições para a sociedade.

Bernadelli (2007) e Gatti (2010) tiveram como *locus* de pesquisa o Lyceu de Uberlândia³³ - em diferentes momentos históricos - que,

³² Os pesquisadores selecionados são oriundos de grupos de pesquisa de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade Federal de Minas Gerais. Ambos os grupos têm se dedicado a reconstruir a história e a memória da educação na região do Triângulo Mineiro e tornaram-se referências nos âmbitos regional e nacional pelos estudos produzidos sobre instituições escolares.

³³ Essa instituição, no decorrer de sua história, recebeu vários nomes. Destacam-se: Lyceu de Uberabinha (1854), Lyceu de Uberlândia (1928), Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929), Colégio Estadual de Uberlândia (1944), Escola Estadual de Uberlândia (1968), entre outras.

pela sua trajetória histórica, manteve prestígio e reconhecimento social na formação da educacional da cidade de Uberlândia.

Bernadelli (2007) reconstruiu por meio da história e memória a gênese e consolidação do Liceu de Uberlândia. A instituição possuiu um prestígio e credibilidade na sociedade uberlandense. Ofereceu diversas modalidades de ensino, o público frequentou os cursos: primário, admissional e profissional - este último não era elitizado, porém manteve as características *lyceais*, de origem francesa, na concepção de um ensino secundário propedêutico para formar as classes dirigentes da nação.

Gatti (2010) discute que os projetos de modernização da cidade de Uberabinha - em 1929 o nome mudou para Uberlândia - estavam alicerçados em duas perspectivas: na urbanização e na escolarização. A escola foi considerada a principal promotora dos ideais de progresso e de modernidade e tinha como finalidade incutir na escolarização secundária os ideais de uma sociedade urbana, pela construção do conhecimento e cultura, modos e normas de civilidade.

Os estudos sobre o *Gymnásio Mineiro de Uberlândia* contribuíram na percepção da escola dentro do processo de modernização da cidade, via escolarização, em que essa instituição manteve seu caráter propedêutico como mecanismo de ascensão social e de distinção social ao construir sua representação social como um “estabelecimento elitista” pelas análises das metodologias de ensino, do controle disciplinar e das práticas escolares e sociais.

Chaves Jr. (2001), Viana (2004) e Teixeira (2010) buscaram reconstruir a história do *Ginásio Mineiro de Belo Horizonte* em diferentes períodos, discutiram a função do ensino secundário diante dos contextos sociais e econômicos apresentados no País no decorrer do século XX e o papel da instituição no processo de desenvolvimento da

cidade e na formação educacional das classes dominantes e das camadas médias da sociedade.

Ao analisar os estudos, verifica-se que a materialização das instituições secundárias estava estritamente ligada ao desenvolvimento das cidades. Essas escolas participaram da produção de uma representação de ensino secundário que favorecesse a formação das elites. As práticas escolares, como uma forma de apropriação, marcaram o comportamento dos alunos nos espaços sociais da cidade e distinguiram os alunos que frequentaram as escolas nos diferentes períodos, seja pela excelência escolar ou pela representação social mantida pela escola.

Os estudos abordaram a constituição de uma cultura política nas instituições pela produção de representações, que imprimiram ao ensino secundário

[...] o papel de preparar a mocidade com melhores condições econômicas para a condução político-administrativa do Estado. Uma cultura política que encontrou na relação entre o cânone positivista, ordem e progresso, e a escola, um caminho para formar as “elites” e construir a própria República. No campo político das disputas e lutas, o Estado trabalhou no sentido de legitimar no social uma representação de instrução secundária voltada para a população mais abastada. (CHAVES JUNIOR, 2001, p. 175).

Os estudos de Leonardi (2002), Sbardelotto (2009), Furtado (2007) e Tesseroli (2008) contribuem na compreensão da educação secundária feminina no decorrer do século XX. Os pesquisadores compreenderam a história da formação de professores em diferentes cidades e regiões. As instituições secundárias femininas apresentaram no decorrer da história da educação dois papéis fundamentais: o primeiro, a preparação de mulheres, das classes abastadas ou das classes baixas, para o casamento e reconhecimento social; e o segundo, para a formação de professores.

Leonardi (2002) analisou o Colégio Puríssimo Coração de Maria, que ofereceu um ensino integral destinado às filhas das elites e construiu uma imagem de qualidade dentro da sociedade de Rio Claro. As práticas pedagógicas e a cultura escolar produzida pela instituição tinham a função de oferecer uma “boa educação” e desenvolver as “virtudes” das futuras professoras.

Sbardelotto (2009) pesquisou o desenvolvimento dos cursos normais públicos de formação de professores primários no oeste do Paraná. A Escola Normal Secundária Iguaçu ofertou o curso ginásial e formou os profissionais necessários às funções diretas educacionais do sistema educacional local e atendeu à demanda da “população flutuante” que desejava prosseguir com a escolarização.

Em síntese, os estudos despontam a importância das instituições secundárias para a formação das classes sociais favorecidas, por diferentes fatores, como: seleção dos indivíduos, currículo, cultura escolar e prática escolar, que caracterizaram e mantiveram uma distinção social. Consideram-se tais fatores como estratégias, mecanismos constituídos pela educação secundária para homogeneizar os indivíduos pertencentes a uma estrutura social ou prepará-los para uma provável ascensão social.

Considera-se neste tópico que a educação secundária no Brasil, no decorrer do século XX, atendeu ao movimento histórico e econômico da sociedade em desenvolvimento, uma sociedade capitalista que atendia aos interesses das classes dominantes, porém, com a ampliação da educação secundária, as classes médias tiveram acesso a ela, ampliando as possibilidades de inserção em outros campos sociais.

A implantação e ampliação das instituições secundárias estavam relacionadas ao desenvolvimento econômico e social das cidades e viviam à preparação dos indivíduos para uma nova sociedade. Assim, mantiveram uma relação intrínseca com os determinantes das estruturas econômica, social e política.

Dessa forma, é relevante retomar os estudos produzidos pelo campo educacional, com ênfase nos estudos da história e da sociologia, para compreender o movimento histórico que envolveu a educação secundária. Assim, observa-se no conhecimento produzido sobre a educação secundária, que esta possui uma concepção ampla de escolarização, ou seja, período do processo educacional pós-estudos elementares, cuja função social é a formação do adolescente. Esse período de escolarização também foi compreendido por uma concepção restrita, constituído pelos diferentes tipos de ensino, com finalidades e características específicas, ambos mantidos por estreitas relações com as classes sociais. Desse modo, não se considera o ensino secundário como sinônimo de educação secundária, e sim um tipo específico da educação secundária.

Com o desenvolvimento social do século XX e também da sociedade brasileira, a criação de escolas secundárias se constituiu numa concepção dualista de educação, cuja estrutura educacional se organizou de acordo com a estrutura social. O dualismo educacional se caracterizou, prioritariamente, a um tipo de ensino voltado às elites, o ensino secundário de caráter propedêutico para preparar para o acesso aos cursos superiores e, secundariamente, de outro tipo destinado às classes menos favorecidas, o ensino profissional de caráter terminal para preparar com conhecimentos técnicos e formação prática para inserção no mercado de trabalho.

Assim, primeiro compreende-se que o projeto político republicano visava à formação elementar para “todas” as classes sociais e fica claro que a educação secundária não foi priorizada por parte das elites dirigentes e autoridades políticas, sendo sempre proclamada nos discursos políticos e nos manifestos, mas nunca as propostas foram traduzidas em ações práticas para modificar a realidade social. Desde o período colonial, passando pelo período imperial e chegando na república, a educação secundária apenas recebeu iniciativas de renovação, mas que não foram consolidadas, tendo em vista os fortes interesses das elites sobre os idea-

lizadores das escolas secundárias, principalmente do ensino secundário, para não o popularizar e não perder o seu sentido seletivo.

A educação secundária no contexto brasileiro do século XX apresentou elementos para dar continuidade ao seu caráter de educação seletiva e produziu uma distinção dos públicos que a frequentaram, por meio dos exames de admissão que selecionavam os alunos. O ensino secundário preparava para o acesso ao ensino superior, as escolas profissionais e normais preparavam para os melhores cargos, ambos visavam à formação para as funções de liderança social. Pode-se considerar que os fatores econômicos, sociais e pedagógicos são considerados elementos de classificação e seleção no decorrer da escolarização secundária neste período.

Bourdieu (2007) ajuda a compreender essa função seletiva constituída no ensino secundário. Na escolarização das classes dominantes, estão imbricadas algumas questões que envolvem, segundo o autor, a origem social, o *habitus*, os capitais social e econômico e o campo de inserção dos indivíduos das classes dominantes no mundo social.

O ensino secundário, reconhecido como ensino das elites, passou a ser o objetivo das classes médias, que após o desenvolvimento econômico do País reconheceram seus direitos e buscaram maiores inserções na educação secundária, tendo em vista uma maior ascensão social. O ensino profissional foi constituído em diferentes tipos de ensino, sendo estes: o comercial, o industrial, o agrícola e o normal. O ensino profissionalizante manteve como característica específica atender uma necessidade social de preparação ao trabalho. As classes menos privilegiadas da sociedade buscaram neste ramo de ensino a possibilidade de alcançarem melhores posições no mercado de trabalho e, assim, também melhorarem as suas condições sociais.

Neste capítulo não se aprofundaram as discussões sobre o ensino profissional. Priorizou-se apenas compreender o conhecimento produ-

zido sobre os ensinos secundário e ensino normal, tendo em vista as fontes selecionadas para análise. Mas vale destacar que esse tipo de ensino apresenta grande importância na História da Educação, pois foi destinado aos grupos sociais que não podiam por condições econômicas se manter no ensino secundário e, principalmente, ter acesso a uma formação acadêmica. O ensino profissional foi considerado uma oportunidade para os jovens das classes populares darem continuidade aos estudos pós-elementares. Os cursos eram mantidos nas localidades - geralmente eram abertos cursos específicos (comercial, contador, secretariado, entre outros) - para atender à demanda do mercado de trabalho local e funcionavam no período noturno para atender aos estudantes trabalhadores.

Dessa forma, entende-se o ensino normal como um tipo específico da educação profissional e que se insere na educação secundária, pois tem o caráter de formação teórica e prática dos professores para as escolas elementares, diante do contexto histórico de democratização e ampliação da educação elementar no País.

A noção de educação secundária no País, do início da República até a década de 1960, se manteve dentro de uma organização dualista. O ensino secundário permeou a articulação entre uma cultura moderna e científica para atender a grupos das elites em transformação. O ensino profissional, instituído nas escolas comerciais, técnicas e normais, chamadas de instituições escolares estratificadas, formou um sistema escolar com bases homogêneas, cujos conteúdos científicos e conhecimentos “utilitários” não alteraram sua função de preparação para o trabalho. O ensino normal se estruturou a partir de duas concepções, a primeira, a organização da formação docente, e a segunda, a formação das filhas das classes sociais privilegiadas para a inserção social.

Em síntese, o acesso aos cursos secundários representava um importante diferencial na obtenção de prestígio na sociedade. Para as elites, o ensino secundário representava uma distinção social, princi-

palmente porque foi constituído num sentido seletivo, no qual ingresavam aqueles que detinham as reais condições econômicas e sociais e, portanto, considerados os principais destinados aos cursos superiores. O ensino secundário legitimou e refletiu o capital social e econômico das famílias privilegiadas, mantendo uma relação estreita entre o capital escolar e os capitais legitimados e *habitus* herdados pelas famílias.

Para as classes intermediárias e as classes trabalhadoras, a educação secundária representava a possibilidade de ascensão social. Aos filhos da classe intermediária que frequentassem o ensino secundário, este representava a possibilidade de adentrar a um curso superior. O ensino profissional representava aos filhos das famílias de classes intermediárias e de trabalhadores a possibilidade de alcançar melhores cargos no mercado de trabalho e, assim, ampliar e mobilizar outros capitais dentro da sociedade. Segundo Bourdieu (2007), o capital escolar aumenta a possibilidade de ampliação de outros capitais, como: o econômico, o cultural, o simbólico e o social, que são diferentes dos adquiridos pela origem social do agente.

O capital escolar adquirido na escolarização secundária, seja ela no ensino secundário ou profissional, proporcionou aos agentes sociais uma formação educacional legitimada e esta tendeu a inferir na trajetória social e possibilitar ao agente não pertencente às classes dominantes e não possuidores dos *habitus* da classe, o investimento em outros capitais (econômico, cultural e social), gerando assim novas práticas sociais e a possibilidade de inserção da família em outro campo social.

A educação secundária até a década de 1960 tendeu a ser um mecanismo de distinção dentro do contexto social, tendo em vista os poucos investimentos e diversas normatizações que mantiveram seu caráter dualista e seletivo.

CAPÍTULO II

O PROCESSO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO E EM CAMPO GRANDE (1920-1960)

Este capítulo tem por objetivo compreender a produção da historiografia regional com base nos estudos da história da educação e nas produções acadêmicas sobre o processo da educação secundária no sul de Mato Grosso e de Campo Grande. Encontra-se organizada em dois tópicos. O primeiro, se destina à reconstrução histórica dos condicionantes envolvidos na implantação da educação secundária na região sul de Mato Grosso e as instituições secundárias dentro do processo de desenvolvimento das cidades (MARCILIO, 1963, LEITE, 1970; BRITO, 2001; SOUZA, 2010, entre outros).

O segundo tópico, tem como objetivo apreender as diferentes perspectivas dos pesquisadores sobre a história da educação secundária na cidade. Vale-se, nesta parte, dos estudos produzidos nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco e das pesquisas realizadas sobre as instituições escolares secundárias da cidade para observar a importância social das escolas para a cidade (ADAMARI, 2005; ROCHA, 2010; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2009, entre outros).

Para Bourdieu (2004), a constituição da história social parte da reflexão sobre o passado, assim se faz necessário compreender a história do campo, ou seja, a “história das estruturas”. Dessa forma, nesta primeira parte do capítulo busca-se compreender o processo histórico da educação secundária no sul de Mato Grosso por meio dos estudos historiográficos regionais produzidos sobre a educação e as institui-

ções escolares secundárias que trazem a compreensão do contexto social, econômico e político da região sul do estado e as origens das instituições, suas funções e finalidades, a clientela escolar e os saberes e práticas vivenciadas nas instituições no contexto histórico de Campo Grande, no período 1920 a 1960.

2.1 A educação secundária do sul de Mato Grosso nos estudos da historiografia regional

Neste tópico, o objetivo é compreender quais os condicionantes econômicos, sociais, políticos e materiais envolvidos no processo de constituição da educação secundária no sul de Mato Grosso entre as décadas de 1920 e 1960. Vale destacar que no período delimitado no estudo não existia a divisão do Estado oficialmente, porém muitos embates políticos pela divisão, decretada pelo Governo Federal em 1977.

Dessa forma, as fontes da historiografia acadêmica regional contribuem para o entendimento da constituição da educação pelos elementos históricos, econômicos e sociais apresentados e nos levam a compreender o processo educacional da instrução secundária na região sul de Mato Grosso e, mais precisamente, observar como se deu a implantação e desenvolvimento das instituições secundárias em Campo Grande.

O desenvolvimento econômico e social do Estado de Mato Grosso girou em torno da pecuária, agricultura e comércio. Foi considerado um dos estados que demoraram a se desenvolver no País no século XX. Muitos enclaves, como crises políticas e econômicas, foram apresentados no decorrer de sua história. Fatos estes ocasionados pela distância dos centros dinâmicos da economia nacional e pela política estabelecida na região.

Bittar (2009) aponta que a pequena densidade populacional foi um dos motivos da dispersão geográfica. As cidades eram distantes

umas das outras, o que fortaleceu a “hegemonia de certos grupos” e os tornou grandes proprietários de terras, fortalecendo um sistema baseado nos “domínios familiares”. Destacam-se as famílias: Murtinho, Paes de Barros e Ponce.

Segundo Neves (1988), na Primeira República, as classes dominantes conseguiram se constituir como “elites políticas dirigentes” e disputaram e dominaram o “poder institucionalizado”. Essas elites, oriundas das famílias oligárquicas de origem rural, se concentravam na parte norte do Estado. Por isso, houve pouco investimento da região sul e isto motivou desde o final do século XIX as discussões sobre a divisão do Estado. A partir de 1920, a participação política da região sul do Estado começa se manifestar, sem conexão com as diretrizes da centralização do poder de Cuiabá,

[...] é nos anos 20 que o sul sofre um processo de confronto entre as posições governistas e conservadoras do norte e o conteúdo revolucionário dos movimentos nacionais. Esse confronto é instrumentalizado via forças militares, de forte presença naquela região – e parece indicar também embrionário pensamento liberal de novas lideranças urbanas, não raro vinculadas às famílias oligarcas e de ascendência rural. (NEVES, 1988, p.107).

Não somente a participação política foi fator no movimento de desenvolvimento do sul de Mato Grosso. Esse movimento foi impulsionado por outros dois condicionantes: o primeiro, com a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Segundo Oliveira Neto (2003), o Governo Central tinha um objetivo “estratégico de ocupação” ao alavancar a economia e desenvolvimento de regiões pouco desenvolvidas.

A construção da Estrada de Ferro no sul de Mato Grosso manteve dois objetivos, o primeiro, abastecer o mercado consumidor de São Paulo e Rio de Janeiro, e o segundo, concretizar o projeto de uma ferrovia transamericana, ligando dois oceanos.

A estrada de ferro se iniciava em Porto Esperança, na Bolívia, passava por Campo Grande e chegava à cidade paulista de Bauru, São Paulo. A ferrovia provocou mudança na parte sul do estado e principalmente em Campo Grande. Com a chegada de muitos imigrantes houve o desenvolvimento da pecuária, indústria e comércio. “Isso estabeleceu um novo paradigma de desenvolvimento para a cidade, a partir daí, ditado pelas prioridades da emergente burguesia nacional e pelas políticas de fortalecimento do jovem Estado republicano brasileiro.” (OLIVEIRA NETO, 2003, p. 50).

O segundo fator foi a transferência do Comando da Circunscrição Militar de Corumbá para Campo Grande, em 1921, e dessa forma assentou-se na cidade o *status* de capital militar e centralizadora do desenvolvimento na região sul. Após a década de 1930, a parte sul apresentava forte economia, principalmente pelo comércio e pecuária, sinalizados pelo “pensamento progressista dos tenentes” nas origens das elites políticas sulistas. (NEVES, 1988).

Os estudos de Bittar (2009) e Correia (1999) demonstram que o anseio pela divisão do estado surge pelos diferentes aspectos físicos, étnicos e econômicos presentes entre o norte e o sul. A região norte foi constituída na sua maioria por imigrantes do Norte e do Nordeste, a economia girava em torno da garimpagem do diamante e da extração de borracha. O sul do estado recebeu diversos imigrantes das regiões, Sul e Sudeste do País, além de estrangeiros (paraguaios, italianos, sírio-libaneses e japoneses).

A economia se moldou na criação de gado, exploração da ervamate e da agricultura. Tais aspectos resultaram na construção de um estado com diferenças entre as duas regiões, com fisionomias distintas, produzindo “[...] tendências e fenômenos dissociativos, sem que o tempo pudesse sedimentar laços de solidariedade entre as duas populações.” (CORREIA, 1999, p. 65).

A economia gerada pela região sul foi um dos fatores que mais condicionaram os anseios da divisão. O desenvolvimento da erva-mate, do comércio e da agropecuária aumentou a arrecadação estadual, porém a região sul não era contemplada por investimentos públicos. Como exemplo, a educação era precária, tanto a primária quanto a secundária.

Brito (2001) aponta que a situação precária da educação se dava por dois fatores: o primeiro foi dado pela situação socioeconômica do Estado. Os impostos arrecadados limitavam a organização do sistema de ensino, tendo em vista a grande dimensão do Estado e a localização das cidades. O segundo fator era a aplicação dos recursos de forma precária no setor educacional, pois eram atendidas as prioridades singulares de diversos “grupos de pressão”, ou seja, os recursos atendiam aos interesses de grandes pecuaristas, usineiros, a Empresa Matte Larangeira, entre outros, mantendo certo poder estatal. O Estado priorizou atender à educação primária, pela criação de escolas isoladas e grupos escolares.

Dentro desse contexto, verifica-se que a instrução pública secundária antes do início do século se manteve concentrada em Cuiabá, com duas instituições principais: o Liceu Cuiabano com os ensinos secundário, profissional e normal e a Escola Normal Pedro Celestino para a formação de professores.

O Liceu Cuiabano foi criado pela Lei provincial n. 536, de 3 de dezembro de 1879, com a denominação de “*Lyceu de Línguas e Ciências*”, tendo como princípio proporcionar uma educação capaz de acabar com a “barbárie” ainda existente na província e seguir os padrões (modelo) do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A proposta político-pedagógica do Liceu Cuiabano tinha um cunho moralizador, cujo objetivo era formar a elite mato-grossense para cumprir seu papel de propulsora do progresso e formar as camadas populares para se submeterem às classes dominantes. (SOUZA, 2010).

A Escola Normal de Cuiabá foi fundada em 1910, no governo de Pedro Celestino (1908-1911), tendo em vista a situação precária da instrução pública do início do século. A contratação de professores normalistas³⁴ em São Paulo, que não só fundaram a instituição, mas ministraram aulas com uma orientação pedagógica influenciada pelas ideias paulistas, foi reconhecido como o primeiro esforço do governo para modernizar o ensino do Estado. (LEITE, 1970).

Nas análises feitas por Silva (2013) sobre as representações de modernidade e progresso nos discursos políticos encontrados nas mensagens presidenciais entre as décadas de 1910 e 1920, revelou-se que o governo de Pedro Celestino buscou imprimir a ideia de modernidade e caráter civilizador na educação primária e também refletiu sobre o pensamento educacional relacionado à educação secundária.

Para a autora, a educação secundária foi tida como “um fator de progresso” por meio da defesa de um ensino secundário científico no Mato Grosso. Observa-se que o governo de Pedro Celestino manteve o desejo de equiparar a educação de Mato Grosso aos moldes do Estado de São Paulo. Com a vinda dos educadores paulistas, buscou reorganizar a instrução pública a partir da apropriação dos saberes e práticas desses professores dados por suas representações constituídas³⁵ dentro de uma formação inovadora.

A análise de Brito (2001) contribui para a compreensão ampla das transformações ocorridas em Mato Grosso e aponta que a educação

³⁴ Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, ambos formados pela Escola Normal Caetano de Campos, referência no país na formação de professores naquele período. (LEITE, 1970).

³⁵ Em Chartier (1990, p. 71), entende-se que as representações constituídas são consolidadas em “[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

secundária pública em Mato Grosso teve investimentos reduzidos e poucos estabelecimentos, “[...] a demanda e o investimento existentes em relação ao ensino primário já eram limitados pelas características econômico-sociais do estado, tanto mais o eram estas outras modalidades de ensino, para as quais concorria parcela bastante reduzida de alunos egressos da escola primária.” (BRITO, 2001, p. 75).

O sul de Mato Grosso, carecendo de instrução secundária estatal, foi suprido pela iniciativa privada, com a criação da Sociedade de Instrução Corumbaense, em março de 1918, sob a iniciativa da professora Maria Leite Pedroso de Barros, que iniciou em Corumbá as aulas avulsas de secundário particular, este posteriormente transformado em Ginásio Municipal Corumbaense. Em 1928, foi criado o Ginásio Maria Leite, pela iniciativa particular. Assumido pelo Governo Estadual em 1937, recebeu a denominação de Ginásio Estadual Maria Leite. (SOUZA, 2010, p. 12).

Esse fato ocorreu também em Campo Grande, visto que, em 1917, foi criado, por Arlindo de Andrade Gomes, o Instituto Pestalozzi, que inicialmente funcionou na cidade de Aquidauana apenas com a instrução elementar. Após a transferência para a cidade a pedido da Intendência Municipal, passou a oferecer a educação secundária, pelos cursos de ensino secundário, preparatórios e profissionalizantes mantidas pela municipalidade.

Até meados da década de 1920, a educação secundária pública foi concentrada na capital Cuiabá, no Liceu Cuiabano e na Escola Normal. Com apenas duas instituições, passou a ser mantida principalmente pela iniciativa privada, sendo principais os seguintes: Liceu Salesiano “São Gonçalo” e Colégio “Mato Grosso”, na capital; Ginásio Corumbaense e Colégio “Santa Teresa”, em Corumbá; o Instituto Mirandense, em Miranda; e o Instituto Pestalozzi, em Campo Grande.

Segundo Brito (2001) essa situação foi modificada no governo de Mário Corrêa da Costa (1926 – 1930), pela aprovação do Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, e estabeleceram-se pelo Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927 as disposições gerais do ensino mato-grossense. Nos artigos 1º e 2º, a estrutura educacional se apresenta dividida em duas categorias: ensino primário e ensino secundário, sendo essas modalidades ministradas em estabelecimentos educacionais públicos ou particulares sob a fiscalização do poder público. O Artigo 37 do Regulamento apresentou a orientação de que os professores admitidos para a instrução primária deveriam ser formados pelas escolas normais do Estado, assim fortalecendo a necessidade de abrir novas instituições para atender às novas escolas primárias propostas no Decreto supramencionado.

Na Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa pelo Presidente do Estado, Sr. Dr. Aníbal de Toledo, em 13 de maio 1930, apresenta-se um panorama da situação educacional no Estado. O presidente destacou o ensino como um dos “serviços públicos mais efficientes” e que privilegiou com mais investimentos o Liceu Cuiabano e à Escola Normal Pedro Celestino, ambos localizados na capital Cuiabá.

O ensino é um dos serviços públicos mais efficientes no nosso Estado. Iniciada em 1910 a adopção dos methodos pedagógicos modernos com a introdução de professores paulistas, a semente se desenvolveu nesta capital, como em terreno fértil, e propagou pelas cidades principaes em grupos escolares que vão apresentado resultados compensadores do esforço e dos encargos que impõem ao Thesouro. (MATO GROSSO, 1930, p. 39).

Para o presidente do Estado, Aníbal de Toledo, o investimento em novos métodos advindos da introdução de professores paulistas na formação de professores possibilitou a propagação da modernização

da educação nas principais cidades do Estado onde foram criados os grupos escolares. Com o investimento no ensino primário foi criada a Escola Normal de Campo Grande, que representava a expansão do ensino para a região sul do Estado, como declarado na Mensagem do presidente.

Sobre a Escola Normal de Campo Grande, installada há pouco, nada poderei informar ainda, senão que está confiada a um professor experimentado³⁶ e que da sua influência num meio prospero e intellectualmente adiantado, como a florescente cidade serrana, o Estado só pode esperar uma grande e benéfica expansão para o ensino na sua riquíssima região meridional. (MATO GROSSO, 1930, p. 46).

O interesse pela criação da Escola Normal de Campo Grande deu-se a partir da instalação do Grupo Escolar Joaquim Murtinho em 1922, sendo o sétimo de uma lista de onze estabelecimentos criados no período de 1910 a 1927, no governo de Pedro Celestino Corrêa da Costa. A Escola Normal foi a primeira instituição dessa natureza no sul de Mato Grosso, e as segunda do Mato Grosso. (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA; 2005).

Silva (2013) ressalta que o processo de modernização no Mato Grosso se deu por meio da circulação de ideias, pela articulação e mediação cultural das pessoas, pelos intercâmbios de conhecimentos, pela formação acadêmica e experiencial. Muitos estudantes mato-grossenses, professores e políticos eram formados nos grandes centros do País, como São Paulo e Rio de Janeiro. Isto fica evidente na Mensagem de Aníbal de Toledo. O presidente declara que houve investimentos anuais nos “*Institutos Científicos e Litterarios*” e para a formação de jovens do Estado no Rio de Janeiro (MATO GROSSO, 1930, p. 40).

³⁶ O “professor experimentado” citado acima é o professor Múcio Teixeira, personagem importante na história da educação de Campo Grande.

Assim, observa-se que houve a educação secundária pública no período da Primeira República, porém apenas mantida na capital do Estado, com os cursos secundário e normal. Fica evidente, na mensagem do Presidente Aníbal de Toledo, que a educação em todos os níveis e ramos de ensino não tinha sido alcançada, os investimentos eram poucos e os meios materiais para sua efetivação eram precários.

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), diante do contexto social e econômico do País, considerado periférico, pois apresentava um subdesenvolvimento e atraso diante das sociedades desenvolvidas, o Estado buscou imprimir uma inovação da educação, ampliando o controle e organização na educação secundária pela Reforma Francisco Campos, apresentada no primeiro capítulo.

Em Mato Grosso, a partir da década de 1930, o governo passou a investir na educação por meio de construções de prédios para a educação elementar (escolas reunidas e grupos escolares), materiais de ensino e pagamento de professores. O sul do Estado foi beneficiado com a criação da Escola Normal Joaquim Murтинho em 1930, em Campo Grande, porém, com poucos recursos, funcionou em anexo ao Grupo Escolar Joaquim Murтинho.

O governo do interventor Julio Strübing Müller (1937-1945) reorganizou a máquina estatal com a diminuição das secretarias e centralização da administração na tentativa de consolidar uma ordem capitalista em Mato Grosso. Criou, em 1937, a Secretária Geral e concentrou diversas repartições, principalmente a Diretoria da Instrução Pública. (BRITO, 2001, p, 79).

Nesse período, começou a se delinear o investimento na educação secundária pública no sul de Mato Grosso, sendo criado, no ano de 1937, o Ginásio Municipal Maria Leite, em Corumbá e, em 1938, criado o Liceu Campo-Grandense, em Campo Grande. As implanta-

ções de instituições secundárias nesses municípios ocorreram pelo desenvolvimento econômico e social que estes apresentaram por serem importantes cidades do Estado.

Apesar dos investimentos na educação pública nas primeiras décadas do século XX, a educação secundária não era gratuita, foi mantida por instituições privadas e duas instituições públicas localizadas em Cuiabá. O regulamento de Instrução Pública de 1927 enfatizava apenas a gratuidade na educação primária. Na educação secundária os alunos tinham de possuir recursos para a permanência e conclusão dos cursos, pois as instituições cobravam muitas taxas escolares.

A seguir apresenta-se o quadro de instituições de educação secundária no sul de Mato Grosso que atenderam aos alunos da região e mantiveram os tipos de ensino secundário, normal e profissional.

Quadro 2. Instituições de educação secundária em Cuiabá e no sul de Mato Grosso entre 1920 a 1960

Instituição/Ano de criação	Iniciativa	Cidade	Curso
Liceu Cuiabano (1880)	Pública	Cuiabá	Ensino Secundário Ensino Normal Ensino Profissional
Escola Normal Pedro Celestino (1910)	Pública	Cuiabá	Ensino Normal
Instituto Pestalozzi (1917)	Privada	Campo Grande	Ensino Secundário Ensino Profissional
Sociedade Instrução Corumbaense (1918)	Privada	Corumbá	Ensino Secundário Ensino Profissional
Colégio N. S. Auxiliadora (1926)	Privada	Campo Grande	Ensino Normal Ensino Profissional
Instituto Oswaldo Cruz (1927)	Privada	Campo Grande	Ensino Secundário
Escola Normal Municipal de Campo Grande (1927)	Privada	Campo Grande	Ensino Normal
Escola do Comércio (1928)	Privada	Corumbá	Ensino Secundário Ensino Profissional

Instituição/Ano de criação	Iniciativa	Cidade	Curso
Escola Normal Joaquim Murtinho (1931)	Pública	Campo Grande	Ensino Normal
Ginásio Municipal Maria Leite (1937)	Pública	Corumbá	Ensino Secundário
Liceu Campograndense (1938)	Pública	Campo Grande	Ensino Secundário
Ginásio Dom Bosco (1942)	Privada	Campo Grande	Ensino Secundário Ensino Profissional
Escola Normal Jango de Castro (1949)	Pública	Aquidauana	Ensino Normal
Ginásio Barão do Rio Branco (1949)	Privada	Campo Grande	Ensino Secundário
Colégio Osvaldo Cruz (1954)	Privada	Dourados	Ensino Secundário Ensino Profissional Ensino Normal
Escola Imaculada Conceição (1956)	Privada	Dourados	Ensino Normal
Ginásio Presidente Vargas (1958)	Pública	Dourados	Ensino Secundário Ensino Profissional
Ginásio Comercial Estadual 26 de Agosto (1968)	Pública	Campo Grande	Ensino Profissional

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Ressalta-se que, no quadro anterior apresentado, algumas das instituições secundárias de iniciativa privada receberam novas denominações no decorrer de sua história após receberem recursos públicos. Foi o caso da Sociedade Corumbaense de Instrução em Corumbá, fundada em 1918, que, no ano de 1928, passou para o poder municipal com o nome de “Ginásio Municipal Maria Leite” e, em 1937, sob a responsabilidade do Estado, foi denominada “Ginásio Maria Leite”. Em Campo Grande, o Instituto Pestalozzi, criado em 1917, recebeu nova denominação de “Ginásio Municipal Campo-Grandense” em 1927, após receber recursos da municipalidade, e funcionou anexa ao prédio a Escola Normal Municipal de Campo Grande e, no ano 1930, a Missão Salesiana o adquiriu e este passou a ser chamado de “Ginásio Municipal Dom Bosco”.

O poder público sempre financiou com recursos públicos a educação brasileira, esse financiamento advém do período da colonização, no qual o Estado ligou-se a Igreja, os colégios-seminários assumem um formato privado-estatal, pois dependiam de verbas públicas para manter-se em funcionamento. Deste momento em diante, as instituições privadas participam do jogo político, articulando os interesses privados a subordinação da esfera estatal, ou seja, as instituições privadas são mantidas e subvencionadas pelo poder público para suprir as necessidades objetivas da sociedade. Em Campo Grande, as instituições privadas são exemplo desse modelo, este modelo foi concretizado primeiramente, com o Instituto Pestalozzi, que em 1917 recebeu recursos da municipalidade para transferir-se para Campo Grande.

A instrução primária pública mantinha e reforçava as condições de elitização no acesso ao ensino secundário. Segundo Brito (2001, p. 71):

Até 1940, conforme relato apresentado pelo Interventor Julio Strübing Müller, somente o ensino primário ministrado pelos grupos escolares tinha duração de quatro anos e, portanto, dava ao aluno condições de dirigir-se ao ensino secundário; a partir deste ano, ainda de acordo com o chefe do executivo estadual, as escolas reunidas também foram autorizadas a manter a quarta série primária. Em outras palavras, a prática educativa pública, nestes termos, não só contribuía para manter as diferenças internas próprias a modalidades de escolas que se dirigiam a “distintos” tipos de cidadãos, reforçando desta maneira as diferenças sociais que estavam presentes na base desta estrutura, [...].

Poucos alunos que frequentaram a escola primária tinham acesso às escolas secundárias, pois não era facilitado o acesso nem a permanência, situação modificada - ou tentativa de modificação - com o Decreto-Lei nº 254, de 15 de março de 1939, que dispensou as taxas de

matrícula e permitiu a frequência dos filhos de operários pobres nos estabelecimentos de ensino secundário fundamental e complementar mantidos pelo Estado. (BRITO, 2001).

Esse decreto modificou a concepção de educação secundária em Mato Grosso mantida até a década de 1930, destinada às elites, ou classes abastadas, para uma concepção de educação secundária destinada aos que detinham os conhecimentos. Os alunos eram selecionados pelos conhecimentos adquiridos na educação primária, ou melhor, pela aprovação nos exames de admissão que mantinham a função de selecionar os alunos aos cursos secundários.

Nesse período, os estudantes que detinham o conhecimento necessário ao acesso à educação secundária eram oriundos das classes privilegiadas, reflexo do pouco investimento na instrução primária pública, pela presença do ensino particular no âmbito do secundário de custos elevados. Nas instituições públicas e privadas existiam altas taxas (matrícula, frequência, exames e certificados por disciplina) dificultando o acesso dos filhos das classes populares que concluíam a educação primária. (BRITO, 2001, p. 97).

Entre os anos de 1930 e 1954, o governo do Estado mobilizou esforços financeiros e legais para ampliar a organização educacional e o acesso à educação secundária em no sul de Mato Grosso com a abertura de cinco instituições públicas. Dessa forma, possibilitou a ampliação de matrículas no Estado, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2. Matrícula Geral – Ensinos: secundário, normal e comercial – Mato Grosso - 1930 a 1945

Categorias do ensino	1933	1935	1936	1937	1942
Ensino secundário	757	943	1.114	1.248	2.206
Ensino comercial	150	302	232	313	376
Ensino normal	409	490	486	537	0 ⁽¹⁾
TOTAL	1.316	1.735	1832	2.098	2.582
Crescimento (%)		31,8	5,6	14,5	23,1

⁽¹⁾ O ensino normal deixou de funcionar como um curso independente, sendo incorporado ao curso secundário.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A criação de escolas secundárias normais atendia aos interesses e necessidades do governo em instruir a população com a educação primária. A partir do governo de Pedro Celestino (1908-1911), houve uma política educacional voltada à criação das escolas reunidas e grupos escolares nas cidades do interior do Estado, principalmente nas principais cidades. Os grupos escolares tinham a principal função de homogeneizar a população, tendo em vista a dispersão geográfica do Estado. Assim, a formação de professores era necessária para garantir o conhecimento das primeiras letras e das noções de moral e civilidade,

[...] as intenções do Estado em agrupar a rede pública de ensino foram limitadas pelas condições sócio-econômicas presentes na realidade mato-grossense, caracterizadas pela dispersão populacional, fruto de um tipo de ocupação territorial que se baseava em atividades de cunho extensivo, como a pecuária e as atividades extrativas; sendo que, apenas os municípios com alguma importância no quadro regional foram contemplados com a presença de escolas reunidas e grupos escolares, neste período. Para as outras cidades e zona rural, eram destinadas as escolas isoladas urbanas, públicas e particulares, no primeiro caso; ou escolas isoladas públicas, no segundo. (BRITO, 2001, p. 63).

A Escola Normal de Cuiabá e a de Campo Grande formaram diversos professores, porém, após o ano de 1937, essa modalidade de ensino entrou num período de “decadência” no Mato Grosso, pela falta de investimentos em novas escolas e desativação das existentes. No governo de Julio Strubling Muller (1937-1945), com o Decreto n. 112, de 29 de dezembro de 1937, as escolas normais foram desativadas, incorporadas novamente aos Liceus como uma “Seção Normal” e/ou um de “Curso Especializado de Professores” para os alunos que optavam pelo magistério. Delegou-se também essa formação às instituições privadas. (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA; 2005).

Com o fim do governo de Getúlio Vargas, o Chefe do Poder Judiciário, José Linhares, assumiu a Presidência da República (30/10/1945 a 31/01/1946) e na sua gestão foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8.530, em 2 de janeiro de 1946, dando uma nova orientação ao mencionado ensino. Em Mato Grosso, após dez anos de desativação, o ensino normal foi restabelecido no governo do interventor José Marcelo Moreira (1946-1947), com o Decreto-Lei n. 834, de 31 de janeiro de 1947. Assim, foram reativadas as duas escolas normais: “Pedro Celestino”, na capital, e “Joaquim Murtinho”, na cidade de Campo Grande.

Rodríguez e Oliveira (2005) ressaltam que o ensino normal no sul de Mato Grosso ocorreu sobre um clima de “efervescência política”, mobilizado pelas ideias de progresso e desenvolvimento, porém foi marcado por uma instabilidade institucional, com interrupções provocadas pelas mudanças econômicas, políticas e ideológicas. Os vários regulamentos (1891, 1910, 1927, 1947, entre outros) que condicionaram a instalação e o funcionamento das escolas normais, bem como a organização administrativa e curricular, mantiveram as condições precárias do funcionamento das escolas normais desde o início do século até a década de 1960.

A partir dos estudos de Marcílio (1963), Brito (2001), Rodríguez e Oliveira (2005), observa-se que, no final da década de 1950, o ensino normal no sul de Mato Grosso foi constituído por poucas instituições, localizadas nas cidades de Campo Grande, Corumbá e Aquidauana. Essas instituições tinham a função de preparar professores para atuar no ensino primário, porém eram insuficientes para atender à demanda educacional do Estado, que apresentava um importante desenvolvimento econômico e social.

Tabela 3. Comparativo de matrículas do ensino primário e escolas normais do Estado

X	1937	1942	1948	1950	1953	1954
Matricula Geral do Ensino Primário	28.120	28.248	47.018	48.944	61.847	72.113
Escolas normais	2	0	2	3	4	4

Fonte: Elaboração da autora com base em Brito (2001).

Observa-se na Tabela 3, com base no trabalho de Brito (2001), que houve uma ampliação significativa no número de matrículas no ensino primário entre os anos de 1937 e 1954, porém não houve um aumento expressivo de escolas normais, pode-se considerar que a falta de investimento na Escola Normal foi resultado do Decreto n. 112, de 29 de dezembro de 1937, em que as escolas existentes foram desativadas e incorporadas novamente aos Liceus como um de “Curso Especializado de Professores”. Considera-se que esse número reduzido de escolas era insuficiente para atender à demanda de escolarização primária, reforçando a ideia de seletividade nesse tipo de ensino da educação secundária, pois as escolas estavam localizadas nas principais cidades da região sul e também para ter acesso ao curso os estudantes tinham de passar pelo exame de admissão promulgado pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Em relação aos outros tipos de ensino profissional (comercial, agrícola e industrial), são poucos os estudos sobre essas modalidades, quase inexpressíveis. Silva (2013), ao analisar os discursos políticos de 1910 a 1920, revela a preocupação dos presidentes em relação à formação técnico-profissional dos jovens em formar as classes trabalhadoras, a fim de modernizar o Estado.

Depositando confiança nos benefícios que o ensino profissional atrairia para o estado, era clara a opção do político por esse ramo secundário. Tendo mais confiança na educação técnica que propriamente em uma educação mais teórica, aquela formação poderia ser estendida a todo jovem, não fazendo diferença quanto à condição social do indivíduo. (SILVA, 2013, p. 05).

Porém esse pensamento não foi concretizado pelo governo no início do século, pois houve pouco investimento, apenas nos cursos secundário e normal. Essa situação está presente na Mensagem do Presidente Dr. Aníbal de Toledo.

Até hoje só conseguimos ministrar no Estado o ensino primário e o secundário, faltando-nos em absoluto a educação pré-escolar dos jardins de infância e a instrução superior. Quanto ao ensino profissional, temos exclusivamente o normal para formação de professores. Ensaíamos no governo passado o ensino comercial que por causas várias não teve prosseguimento. (MATO GROSSO, 1930, p. 40).

Os estudos de Brito (2001), Marcilio (1963) e Silva (2013) observaram o processo de desenvolvimento dos cursos comerciais a partir da década de 1930 no sul de Mato Grosso. Em 1932, foi criada a Escola Comercial Santa Teresa, em Corumbá. Os cursos comerciais tinham como objetivo formar as classes populares e funcionavam em salas anexas às instituições escolares no período noturno.

Silva (2001) aponta o pouco investimento no ensino profissional, dado que, no período de 1937 a 1942, houve a diminuição de instituições secundárias que ministravam o ensino comercial. De 9 instituições, passaram a ser 7 apenas. Isto revela a desarticulação e a falta de investimento no ensino profissional em Mato Grosso.

Após a promulgação do Decreto-Lei n. 450, de 14 de julho de 1942, o governo do Estado passou a regulamentar o ensino comercial e, no ano posterior, passou a ser organizado pela Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943). Assim, foram criadas as seguintes escolas comerciais: a Escola Técnica de Comércio Carlos de Carvalho e a Escola Técnica de Comércio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande; e a Escola Técnica de Comércio, em Três Lagoas. (MARCILIO, 1963).

Assim, observa-se que foi em meados da década de 1950 que a educação secundária profissional passou a ter maior relevância no sul de Mato Grosso. Segundo Marcílio (1963), no governo de Arnaldo de Figueiredo, o Estado começa a se responsabilizar e controlar o ensino profissional após a assinatura do Decreto 519, de agosto de 1948, que regulamentou esse ramo do ensino no Estado.

Assim, observa-se que, a partir da década de 1950, houve maior interesse do Estado pelo ensino profissional. Esse interesse em investir no ensino profissional surge pelo desenvolvimento das cidades e pela ampliação dos setores que giravam a economia, como o comércio e a indústria. Esses setores necessitavam de jovens com formação nas áreas comerciais. Os ensinos secundário e normal ainda permaneciam seletivos e com poucas instituições escolares, não comportando o número de jovens do Estado que concluíam o ensino primário.

Em síntese, a partir da década de 1920, a região sul do Estado apresentou um processo de modernização, atraindo uma grande

quantidade de imigrantes (árabes, japoneses, espanhóis, portugueses e italianos) e o comércio se intensificou após inauguração da estrada de ferro, em 1914, exigindo maiores investimentos na educação e na formação de profissionais para atuar na área educacional e nos setores do comércio e indústria (BITTAR; FILHO, 2004). Compreende-se que a educação secundária no sul de Mato Grosso recebeu poucos investimentos do poder estadual, entre as décadas de 1920 e 1960, com a criação e manutenção de poucas instituições públicas, e privilegiou-se o ensino secundário e normal.

As instituições foram criadas nas cidades com maior população e que estavam passando por um crescimento econômico e social, a saber: Corumbá, Campo Grande, Aquidauana e Dourados, que por diferentes motivos, no período em questão, apresentaram a necessidade de manter escolas secundárias. As instituições privadas mantiveram um significativo destaque no sul de Mato Grosso na constituição da educação secundária na primeira metade do século, suprimindo as necessidades de escolarização das cidades urbanizadas da região sul do Estado, dado a falta de instituições públicas.

2.2 A educação secundária em Campo Grande nos estudos da historiografia acadêmica

Este tópico tem como objetivo observar como os estudos acadêmicos analisam e retratam a educação secundária nas instituições escolares da cidade de Campo Grande no período de 1920 a 1960. Para alcançar esse objetivo, busca-se, nos estudos produzidos nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco, as pesquisas realizadas sobre as instituições escolares secundárias da cidade, observando a importância social dessas escolas e, assim, contribuir para a

análise das representações nas fontes memorialísticas da segunda parte deste capítulo.

A cidade de Campo Grande foi fundada em 1872 por José Antônio Pereira. A princípio, era um povoado, mas no ano de 1899 foi elevada a município. O crescimento e desenvolvimento foram proporcionados pelo estabelecimento de fazendas de criação de gado, em meados de 1906, com a abertura da estrada boiadeira por Manoel da Costa Lima. A partir desse período, o povoado se tornou um centro de comercialização de gado, fornecendo para o Triângulo Mineiro, São Paulo, Paraná e Paraguai (CORREIA, 1999).

O desenvolvimento e crescimento de Campo Grande foram marcados por dois momentos decisivos: o primeiro foi a instalação dos trilhos da Noroeste, em 1914, que favoreceu a transferência do eixo econômico Cuiabá-Corumbá para a Campo Grande-São Paulo e facilitou a vinda de migrantes do Sul e do Sudeste, entre eles, japoneses, alemães, russos e búlgaros, os quais se instalaram na região com a finalidade de investir na agricultura. A partir da década de 1920, ocorreu uma “explosão do desenvolvimento” com a instalação da ferrovia e das forças militares. O impulso do progresso foi dado pela urbanização da cidade na construção de ruas com linhas bem traçadas, jardim, calçadas, pavimentação e, principalmente, com a abertura de clubes, jornais, cinema, hospital e estabelecimentos de ensino. (OLIVEIRA NETO, 2003).

A Estação de Ferro Noroeste do Brasil fez a ligação de Campo Grande a São Paulo, favorecendo o seu desenvolvimento, aliado a outros fatores, apontados por Bittar (2009, p.193), como:

[...] amenidade do clima e fertilidade do solo; sua localização nos campos da Vacaria, propícios ao apascentamento dos rebanhos bovinos e à faina agrícola; além de sua privilegiada posição geográfica no

centro da região sul do estado, bem como as levas migratórias nacionais (paulistas, mineiros, gaúchos) e estrangeiras (paraguaios, árabes, japoneses, portugueses, italianos). O certo é que de todas as cidades beneficiadas pela ferrovia no trecho mato-grossense, avultou Campo Grande.

O segundo momento foi a transferência do Comando da Circunscrição Militar de Corumbá para Campo Grande, em 1921, atraído pelos investimentos econômicos e sociais para a cidade após a instalação da empresa Noroeste do Brasil (NOB). A cidade se tornou um emporio comercial e atraiu novos imigrantes de outros estados e países, fortalecendo o setor terciário de sua economia. A cidade passou a ser reconhecida como a capital militar e considerada a capital econômica de Mato Grosso, onde todos os grupos econômicos – pecuaristas, industriais, comerciantes, agricultores, artesões, etc. participavam do desenvolvimento econômico e das atividades políticas. Campo Grande foi palco de diversos embates políticos entre as décadas de 1920 e 1960. O principal debate foi a causa divisionista, em que políticos, militares agropecuaristas e intelectuais estabelecidos na região sul do Estado ambicionaram a divisão de Mato Grosso.

Bittar (2009), na realização de sua tese de doutorado, forneceu importantes informações sobre o processo de divisão do Estado de Mato Grosso do Sul. O estudo preencheu as lacunas da história política da região, apontando uma relação estreita entre a causa regional e a política nacional do regime militar. O estudo revelou as influências exercidas pelas classes dominantes na causa divisionista, ideologia fomentada em gerações desde a década de 1930.

A causa divisionista, pela sua longa duração, atravessando décadas, foi passando de geração a geração, inicialmente, na mesma classe social que defendia a cisão, a dos grandes fazendeiros. A propagação desse ideal foi angariando aceitação, de um lado a classe

social que o defendia desfrutava de prestígio, era economicamente dominante, e, nessa condição, as suas idéias eram também dominantes, [...]. De outro lado, havia a questão concreta da singularidade que marcava as duas regiões, com seus traços culturais distintos, sua formação histórica transcorrida em tempos e ritmos muito diferenciados uma da outra, tudo agravado pelas dificuldades objetivas de integração, o que tornou, de fato, norte e sul duas realidades diversas e não duas partes complementares da mesma história. (BITTAR, 2009, p. 431).

A causa divisionista ganhou expressiva notoriedade após a participação de políticos, pecuaristas e militares do sul do Estado na Revolução Constitucionalista de 1932³⁷. Nesse movimento, os laços entre Campo Grande e São Paulo, iniciados com a Estrada de Ferro, foram estreitados em defesa dos interesses econômicos e políticos do sul do Estado. Na década de 1940, a elite pecuarista³⁸ enfatizava os antagonismos entre Campo Grande e Cuiabá, reforçando que o desenvolvimento estava associado à pecuária e a cidade era considerada a capital econômica do Estado.

Nesse movimento de desenvolvimento econômico, político e social da cidade, o desenvolvimento educacional também foi reconhecido, pois até a década de 1920, segundo Bittar e Ferreira Jr. (1999, p. 170), “[...] havia um ginásio em Mato Grosso: o Liceu Cuiabano. Era altamente seletivo o sistema de ensino [...]”, ao ginásio chegavam poucos, tendo em vista o exame de admissão que era muito rigoroso,

³⁷ Movimento armado ocorrido no Estado de São Paulo, entre julho e outubro de 1932, que tinha por objetivo a derrubada do Governo Provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova constituição para o Brasil.

³⁸ Bittar (2009) aponta que os grandes proprietários de terra se constituíram e se reconheceram como uma “elite condutora”. A pecuária era a base econômica do sul e direcionou o progresso e a expansão da cidade. Os representantes dos latifundiários do sul do Estado protagonizaram o movimento separatista, citando como exemplo Paulo Coelho Machado.

assim, no ensino secundário ingressavam apenas os filhos da elite que tinham condições de manter os estudos na instituição. Desse modo, houve modificação no contexto educacional na cidade com uma significativa criação de instituições secundárias, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 3. Instituições secundárias em Campo Grande no período de 1920 a 1960

Instituição	Período de funcionamento	Iniciativa	Curso
Instituto Pestalozzi	1917-1927	Privada	Ensino Secundário Ensino Profissional
Gymnasio Municipal de Campo Grande	1927-1930	Privada	Ensino Secundário Ensino Profissional
Escola Normal Municipal de Campo Grande	1927-1930	Privada	Ensino Normal
Colégio N. S. Auxiliadora	1926	Privada	Ensino Normal Ensino Profissional
Instituto Osvaldo Cruz	1927-2008	Privada	Ensino Secundário
Escola Normal Joaquim Murtinho	1931-1971	Pública	Ensino Normal
Liceu Campo-grandense	1938 - 1942	Pública	Ensino Secundário
Ginásio Estadual Campo-grandense	1942-1971	Pública	Ensino Secundário
Ginásio Municipal Dom Bosco	1930	Privada	Ensino Secundário Ensino Profissional
Ginásio Barão do Rio Branco	1949-1954	Privada	Ensino Secundário

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Vale destacar que algumas instituições apresentadas no quadro acima receberam outras denominações, como: o Instituto Pestalozzi, criado em Campo Grande em 1917, em 1927, passou à denominação de Gymnasio Municipal de Campo Grande para pleitear a equiparação junto ao Colégio Pedro II, no ano de 1930, foi comprado pelos salesianos, passando a denominar-se Ginásio Municipal Dom Bosco e, em

1942, recebeu a denominação atual de Ginásio Dom Bosco. O Liceu Campograndense foi criado em 1939 e, após receber reconhecimento oficial, passou a denominar-se Ginásio Estadual Campograndense, e, no ano de 1971, recebeu o nome de Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Vale destacar que algumas instituições apresentadas no quadro acima receberam outras denominações, como: o Instituto Pestalozzi, criado em Campo Grande em 1917, em 1927, após receber verbas municipais passou à denominação de Ginásio Municipal de Campo Grande, no ano de 1930, foi comprado pelos salesianos, passando a denominar-se Ginásio Municipal Dom Bosco e, em 1942, recebeu a denominação atual de Ginásio Dom Bosco. O Liceu Campograndense foi criado em 1939 e, após receber reconhecimento oficial, passou a denominar-se Ginásio Estadual Campograndense, e, no ano de 1971, recebeu o nome de Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Assim, com base nos estudos da historiografia educacional, observa-se que a educação secundária em Campo Grande, entre as décadas de 1920 e 1960, foi mantida: por instituições de iniciativa privada - o Instituto Pestalozzi, que se tornou o Colégio D. Bosco; o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; e o Instituto Oswaldo Cruz -; e por três instituições públicas - o Liceu Campo-Grandense, que se tornou o Colégio Maria Constança; a Escola Normal Joaquim Murтинho; e o Ginásio Barão do Rio Branco. Destaca-se que essas instituições e sua história dentro do contexto social serão abordadas na segunda parte deste estudo, em interlocução com as representações nas fontes memorialísticas, autobiográficas, biográficas e históricas selecionadas.

Buscam-se nos estudos realizados no âmbito dos programas de pós-graduação os estudos relacionados com os campos da educação e das instituições escolares na cidade, tendo em vista que alguns pesquisadores buscaram compreender a política educacional, o currículo, as

disciplinas escolares e a cultura escolar de algumas instituições secundárias, como: o Colégio Osvaldo Cruz, o Colégio Joaquim Murтинho, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e o Colégio Maria Constança Barros Machado.

O primeiro estudo realizado nos programas de pós-graduação sobre as instituições secundárias do sul de Mato Grosso foi pelo PPGEdu/UFMS. Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo apresentou, no ano de 1997, a dissertação intitulada *O ensino de Didática, na década de trinta no sul de Mato Grosso: ordem e controle?*. O estudo apresenta a reconstrução da história do ensino de Didática no sul de Mato Grosso, na década de 1930. As fontes de pesquisa abrangeram publicações das décadas de 1920 e 1930, cadernos e livros de ex-normalistas, livros de atas e de expediente das Escolas Normais existentes na época em Campo Grande e entrevistas com ex-professores e ex-normalistas das escolas normais Dom Bosco e Joaquim Murтинho.

As análises das diferentes fontes indicam que houve uma estruturação da formação escolarizada na cidade desde o início deste século em decorrência da mudança do eixo econômico do comércio de exportação, realizado em Corumbá, para a pecuária, centrada na cidade de Campo Grande. A disciplina de Didática foi influenciada pelo ideário escolanovista de “ordem e controle” transmitido pela docência de ex-normalistas cuiabanas, sendo estas formadas pelos professores paulistas, que exerceram influência no campo educacional de Mato Grosso.

A escola normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso (1930-1950), de Vera Lucia Gonçalves de Oliveira (2010), do PPGEdu/UCDB, analisou o contexto socioeconômico e político em que ocorreu a implantação da Escola Normal em Campo Grande. A pesquisadora descreveu a trajetória da Escola Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no período de 1930 a 1950, pelo processo de organização escolar e do ideário e/ou concepção de

educação religiosa presentes na formação de professores na referida escola. A metodologia utilizou fontes documentais formadas por Leis, Decretos, mensagens presidenciais e livros de registros escolares, coletados no referido Colégio.

Os resultados retratam que as irmãs salesianas vieram para o sul de Mato Grosso, especificamente para Campo Grande, em 1926, no contexto de crescente urbanização da cidade, para fundar o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, pois nesse período não havia instituição especializada para a formação feminina e assim teve reconhecimento social por ser a única instituição escolar de iniciativa particular para o sexo feminino, atendendo nos regimes de internato e externato.

No âmbito do PPGEdU/UCDB, o estudo *O ensino secundário no sul do estado de Mato Grosso no contexto das reformas educacionais: o ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949)*, de Marcelo Pereira Rocha (2010), abordou o processo de organização escolar e o papel social desempenhado pelo Ginásio Osvaldo Cruz como instituição particular de ensino secundário reconhecida pela sua tradição na sociedade, por ter oferecido à população sul-mato-grossense os níveis ginásial e colegial, e conclui que:

[...] característica propedêutica para a formação da elite, assumindo a lacuna deixada pelo poder público na referida cidade, atendendo em sua maioria, jovens do sexo masculino que aspiravam ao ensino superior e, certamente, aos cargos da administração pública Assim, a Instituição Osvaldo Cruz, nos fins da década de 1940, consolidou sua presença como umas das instituições de ensino, sendo uma das pioneiras da iniciativa privada a oferecer o ensino secundário no sul do Estado de Mato Grosso. (ROCHA, 2010, p. 83).

O Colégio Maria Constança Barros Machado tem sido lócus de estudo de vários pesquisadores para compreender a história da edu-

cação de Campo Grande. O primeiro estudo realizado no campo acadêmico sobre essa instituição foi o *Colégio Estadual, a professora Maria Constança e o curso colegial na década de 50, em Campo Grande*, de Izabel Cristina Silva Souza (1998), do PPGEduc/UCDB. A autora analisou o processo de criação e instalação do primeiro curso secundário público-científico na cidade de Campo Grande em 1953. Realizou pesquisa documental e história oral para resgatar o momento histórico e as vivências de alunos e professores dentro do contexto social.

As análises dos documentos emulam para interpretação simples e tradicional de que o curso e o colégio são resultados dos esforços da professora Maria Constança, apesar do contexto econômico, político, social e cultural pertinente e definidor dos objetivos educacionais. A descoberta dos primeiros alunos matriculados no científico demonstra uma nova feição aos referenciais indicados, pois o estudo sobre a economia e a política do Sul de Mato Grosso, aliado à importância de Campo Grande, propicia uma nova análise do movimento de criação, da implantação do novo nível de ensino e do colégio, enfatizando que a escola foi criada para atender às necessidades de formação dos jovens aliados ao contexto econômico e social da cidade.

Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande, MS (1954-2004), de Maria Fernandes Adamari (2005), do PPGEduc/UFMS, analisou os sentidos dos espaços que marcaram os momentos históricos do Colégio Maria Constança. O atual prédio da primeira escola da rede pública estadual foi construído em 1954, projeto de Oscar Niemeyer³⁹, e se tornou a escola de referência de Campo Grande.

O vínculo cidade e escola passa a ser um investimento urbano que, na segunda metade do século XX, não era centrado mais nos grupos escolares, mas nas es-

³⁹ Projeto solicitado pelo governo do Estado para o colégio Maria Leite, em Corumbá, e que foi duplicado em Campo Grande. (ADAMARI, 2005).

colas secundárias como forma de preparar um novo cidadão para o mundo da industrialização. Havia necessidade de construir mais escolas com projetos arquitetônicos que possibilitassem dar a praticidade que o novo momento histórico exigia. (ADAMARI, 2005, p. 68).

O resultado do estudo retrata a relação estreita entre a origem da escola e a evolução de Campo Grande, ou seja, pelo processo de urbanização se fez necessária a expansão escolar pública secundária na cidade.

Outros estudos vinculados à Linha de Pesquisa “Escola, Cultura e Disciplinas Escolares”, do Programa de Pós-Graduação da UFMS⁴⁰, buscaram compreender o currículo, as disciplinas escolares e a cultura escolar produzida no Colégio Maria Constança. Esses estudos retratam que o Colégio Maria Constança ganhou um sentido de “escola exemplar”⁴¹, expressado pela seletividade na admissão dos alunos e pelas disciplinas ministradas por professores considerados excelentes e dedicados ao trabalho escolar.

⁴⁰ São eles: “Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares” de Adriana Alves de Lima Rocha (2007), “A disciplina língua inglesa e o “sotaque norteamericano”: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança” de Marta Banducci Rahe (2006), “Estudos sobre Escola: tempos e espaços na Escola Maria Constança Barros Machado” de Crislei Aparecida Alves de Almeida (2009), “Indícios das práticas curriculares na disciplina história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970” de Fernando Vendrame Menezes (2012), “O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)” de Horácio dos Santos Braga (2005), “A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense – (1942-1962)” de Stella Sanches de Oliveira (2009) e “História da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)” de Rosana Sant’Anna de Morais (2007),

⁴¹ As escolas exemplares expressaram os projetos de modernização e escolarização dos grupos sociais economicamente dominantes. Esses estabelecimentos mantinham uma cultura escolar distinta, resultados obtidos pelas análises dos aspectos singulares de cada instituição, como: os edifícios, os alunos, os professores e a organização curricular, manuais e práticas escolares. (PESSANHA; GATTI JR., 2012, p. 9).

O estudo de Ribeiro (2013) evidencia que o ensino secundário do Maria Constança preparou intelectualmente os estudantes e, principalmente, possibilitou que esses estudantes adquirissem habilidades e um conjunto de regras sociais, de comportamentos, normas e valores que poderiam garantir-lhes posições privilegiadas na sociedade. Dessa forma, a escola foi considerada uma estratégia de escolarização das classes médias em busca de reconhecimento escolar e ascensão social.

Considera-se esses elementos como representações importantes na constituição de uma cultura escolar distinta da escola, cuja função social tendeu a formar nos estudantes um *habitus* culto que os diferenciou na sociedade. O *habitus* culto se constitui como

[...] princípios de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas igualmente nas *maneiras* de implementá-las, conjunto de propriedades secundárias que, por serem reveladoras de condições diferentes de aquisição, estão predispostas a receber valores muito diferentes nos distintos mercados. (BOURDIEU, 2007, p. 64).

Observa-se nos estudos realizados sobre o Colégio Maria Constança que a instituição passou a ter grande relevância social dentro do contexto de Campo Grande, pois atendeu a uma nova população escolar, ou seja, os filhos de militares, ferroviários, trabalhadores do campo, comerciantes e funcionários públicos, que buscavam a preparação para os cursos superiores.

As análises desses autores ganha relevo para o presente estudo pelo acúmulo de informações sobre as instituições escolares de Campo Grande. A partir da leitura dessas fontes acadêmicas, foi possível refletir sobre alguns aspectos relacionados às representações das escolas para a cidade e para a sociedade. Assim, esses estudos permitem realizar interlocuções e complementar as análises propostas no capítulo posterior.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CAMPO GRANDE NAS MEMÓRIAS ESCRITAS DE AGENTES SOCIAIS

As memórias são fontes históricas, pois elas nos ajudam a saber o que tem sido lembrado por alguém em especial ou certos grupos. As memórias, como toda fonte histórica, precisam da crítica que o historiador e/ou educador elabora a partir de uma concepção teórica e do confronto que estabelece entre diferentes fontes e versões de um evento lembrado. (NUNES, 2001, p. 1).

Este capítulo está composto por quatro tópicos e se dedica às análises das fontes da historiografia regional, memorialística, autobiográfica e biografia, nas quais opera-se com a categoria representação, dada a relevância social da educação secundária no contexto brasileiro e regional entre as décadas de 1920 e 1960.

Nesse sentido, elegem-se quatro obras âncoras para análise dos autores ex-alunos ou ex-professores de ensino secundário em Campo Grande/MS. São estes: Oliveira (1986), Enciso (1986), Adri (2005) e Machado (2009). A escolha dessas fontes como âncoras se deve ao fato de todos os sujeitos estarem diretamente envolvidos no processo educacional das instituições secundárias e apresentarem em suas memórias elementos de representação sobre a educação secundária no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande, sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960.

Vale destacar que essas fontes iniciais são acrescidas de outras, que apresentam relatos de memórias, necessárias para a compreensão da representação da educação secundária em Campo Grande, como: Sá

Rosa (1990), Machado (2008), Penteadó (1996), Campos (1933; 1939) e Albertini, Banducci e Monteiro (2006).

No primeiro t3pico, 3 trazida a autobiografia *O mundo que eu vi* (1986), de Luiz Alexandre de Oliveira, como eixo central no qual aborda-se a expectativa de um estudante de classe popular que alcançou certa representaç3o social, dada por sua trajet3ria de aluno secundarista na d3cada de 1930.

No segundo t3pico, 3 apresentada a autobiografia de Oliva Enciso: *Mato Grosso do Sul: minha terra* (1986), com 3nfase nos aspectos pertinentes 3 sua representaç3o como uma importante personagem para a hist3ria da educaç3o em Campo Grande, envolvida com projetos sociais e pol3ticos. A educaç3o secund3ria 3 vista como uma forma de ascens3o social e econ3mica.

No terceiro t3pico, a base 3 a obra biogr3fica de Gilka Martins, intitulada: *Gilka Martins: minha caminhada* (2009), escrita por Lucilene Machado, que traz alguns elementos que enfatizam a representaç3o da formaç3o feminina de educaç3o secund3ria em Campo Grande e os modos de distinç3o constitu3dos no internato.

No quarto t3pico, apresenta-se a obra *Meu Col3gio Dom Bosco* (2005), de Pierre Adri, autobiografia escrita sobre o tempo de estudante do Col3gio Dom Bosco, com o intuito de buscar os elementos sobre a representaç3o de ter sido aluno secundarista em uma “escola modelar” que possibilitou uma distinç3o social.

Segundo Chartier (2011, p116), “[...] a mem3ria p3de aspirar a uma relaç3o com o passado mais verdadeira, mais aut3ntica, do que a hist3ria.” Dessa forma, analisam-se as fontes a partir do entendimento de que elas podem revelar aspectos das instituiç3es escolares secund3rias, contribuindo para se compreender a participaç3o no contexto social e econ3mico de Campo Grande e no sul de Mato Grosso.

Busca-se, com base nos estudos bourdieusianos, perscrutar se a inserção na educação secundária influenciou na trajetória social dos agentes que frequentaram as instituições escolares secundárias de Campo Grande, principalmente em que medida contribuiu para o processo de desenvolvimento da cidade no período delimitado.

3.1 Luiz Alexandre de Oliveira: a trajetória de um estudante negro e pobre com presença marcante na educação em Campo Grande de 1930 a 1950

A história tem demonstrado sempre que a mistura de povos, em determinadas condições, termina numa amálgama perfeita. (OLIVEIRA, 1986, p. 92).

Nesse tópico, o aporte inicial é a obra autobiográfica *O mundo que eu vi*, de Luiz Alexandre de Oliveira. Os seus relatos trazem contribuições sobre a representação de um aluno da classe popular que não apresentava condições econômicas e familiares para frequentar um curso secundário e, mais tarde, viera a ser professor e proprietário de uma instituição secundária. Para esse autor, o foco principal é apreender o papel de ter sido aluno de uma instituição secundária e que expressou uma significativa mudança em sua trajetória social e profissional, mas, sobretudo, buscam-se as representações desse nível de ensino no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande.

Para tanto, recorre-se também a outras fontes da historiografia regional, tais como: Sá Rosa (1990)⁴² e Machado (2008), para compor o quadro empírico, pois tais fontes trazem elementos sobre a trajetória histórica e educacional da cidade. A produção da historiografia regio-

⁴² Maria Glória Sá Rosa reuniu depoimentos de diversos professores de Mato Grosso do Sul sobre os aspectos educacionais e culturais e desenhou os contornos do processo de estruturação educacional da região.

nal é lida à luz da produção acadêmica de Bittar e Ferreira Jr. (1999), Brito (2001), Neves (1988), entre outros.

Luiz Alexandre de Oliveira, na apresentação do referido livro, resgata a importância dos registros escritos para a história da humanidade. Esses registros possibilitaram estudos, decifrações e a constituição da história do passado.

Para o autor, com a democratização da imprensa, escrever um livro deixou de ser privilégio dos ricos e se tornou acessível a todas as classes sociais: “Muitas obras também se perderam no decorrer do tempo, mas seus autores permanecem sempre lembrados, pelas mensagens que deixaram através delas.” (OLIVEIRA, 1986, p. 9).

Uma autobiografia é a história por meio de uma construção narrativa que seleciona fatos da memória individual e coletiva. Segundo Halbwachs (2004, p. 101):

A necessidade de escrever a história de um período, de uma sociedade e até mesmo de uma pessoa só desperta quando elas já estão bastante distantes no passado para que ainda se tenha por muito tempo a chance de encontrar em volta diversas testemunhas que conservam alguma lembrança.

O livro foi escrito a pedido dos colegas da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras (ASL), da qual foi sócio fundador, com intenção de se manter lembrado por meio das mensagens transmitidas, revelando as dificuldades vivenciadas de um homem da classe popular que alcançou destaque social pelo “cultivo das letras”. O autor considera sua obra como um “depoimento despretensioso” dos oitenta anos vividos, e não uma autobiografia completa.

A partir dos estudos de Alberti (2008), entende-se que uma autobiografia é constituída por memórias em depoimentos, e estes ten-

dem a revelar uma visão da vida sobre um tema, geração ou grupo e as formas de conceber o mundo. Isto significa a possibilidade de relacionar as memórias com o contexto social e constituir significados na história do passado e do presente.

Figura 1. Professor Luiz Alexandre no exercício da advocacia na Câmara Municipal de Campo Grande



Fonte: Campos (1939).

A imagem acima retrata o professor no período que exerceu a advocacia na cidade de Campo Grande, após formar-se em Direito no Rio de Janeiro, e retrata a sua ascensão social, visto que, por sua origem (pobre, negro e filho de lavadeira), não possuía condições e capitais socialmente reconhecidos para um sucesso escolar e nem possibilidade de ascensão social. Para dar início às análises, busca-se compreender quem foi Luiz Alexandre de Oliveira e seu papel dentro do contexto educacional da cidade.

O professor Luiz Alexandre de Oliveira nasceu em 14 de abril de 1903, em Viçosa, Minas Gerais, de origem familiar na classe popular. Era filho de Januária Maria de Oliveira, neta de ex-escrava com um branco e que se casou por imposição da família e teve cinco filhos, sendo que três sobreviveram e, o último filho, Luiz Alexandre, nasceu cego e recuperou a visão parcialmente aos três anos de idade. Dada essa situação, o pai abandonou a família. Januária trabalhou como lavadeira e cozinheira. O autor retrata a mãe como uma “mulher heroína”, pois buscou pelo trabalho dar educação aos filhos. A família migrou para Mato Grosso atraída pelo trabalho na construção da Estrada de Ferro. Depois de três meses de trabalho em condições precárias, instalaram-se, em 1913, na cidade de Aquidauana, que apresentava um desenvolvimento comercial dado pela instalação do escritório da Noroeste do Brasil e suas oficinas.

Em 1918, o professor Luiz Alexandre de Oliveira veio a Campo Grande em busca de novas oportunidades de trabalho, visto que a cidade de Aquidauana entrou em decadência, as oficinas da Noroeste do Brasil foram transferidas para Três Lagoas e o Instituto Pestalozzi, o principal colégio da cidade, foi transferido para Campo Grande, que naquele período apontava para um desenvolvimento econômico e social, como apresentado anteriormente. Na cidade, ele trabalhou nas obras de abastecimento de água para a cidade e na construção do prédio da circunscrição militar. Foi aluno do Instituto Pestalozzi, nos ensinos primário e secundário. No período do curso ginásial, trabalhou como vigilante da instituição, passando a lecionar no curso primário, como forma de pagamento pelos estudos. Foi professor e diretor na escola Visconde de Cairu e fundou, em 1923, o Instituto Rui Barbosa, de ensino primário. Em 1925, prestou os exames preparatórios para o ensino Normal, formou-se professor em 1928. Posteriormente, em 1932 iniciou o curso de Direito na Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro.

Após a conclusão do curso o professor retornou a Campo Grande, lecionou e foi diretor da instituição secundária, denominada Colégio Osvaldo Cruz (antes Instituto Rui Barbosa). Deu aulas também na Escola Normal Joaquim Murтинho e Colégio Dom Bosco. Em 1946, se tornou deputado na Constituinte de Mato Grosso, instalada após a deposição de Getúlio Vargas da presidência da República, depois foi vice-prefeito na administração de Wilson Barbosa Martins, membro do Rotary Clube de Campo Grande e sócio fundador da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras. Assim, o professor Luiz Alexandre de Oliveira se tornou uma figura importante na representação da educação secundária, pela sua participação como aluno e professor em instituições escolares desse nível de ensino na cidade.

Em Aquidauana, o professor Luiz Alexandre teve acesso à escolarização primária, porém revela que sua aprendizagem foi “dura”, pois pela pouca visão teve fraco preparo.

Minha mãe matriculou-me no curso primário, em Minas. Passei por três escolas, mas até aos nove anos não tive aproveitamento algum. Apesar dos conselhos que lhe davam: “tire esse menino da escola, arranje um ofício para ele, ele não enxerga, não vai aprender nada, é melhor pô-lo para trabalhar”, ela teimou e quis que eu me educasse. Só em Aquidauana, em 1913, é que vim aprender a ler. (SÁ ROSA, 1990, p. 30).

Nas memórias escritas pelo professor, é ressaltado que enfrentou muitas situações escolares desmotivadoras desde a infância, dadas por suas condições sociais e físicas. Bisneto de ex-escrava, filho de lavadeira e com deficiência visual, não apresentava possibilidades de sucesso escolar, por isso não concluiu o ensino primário.

Segundo Bourdieu (2011, p. 238), “[...] não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferen-

ças sociais sistematicamente associadas.” Por isso, o autor enfatiza que o acesso ao sistema escolar e a igualdade de oportunidade postulada pela escola democrática não garantem a igualdade social e o sucesso escolar a todos os agentes. O mundo social classifica o agente em três dimensões “clássicas”: o econômico, o cultural e o social, e esses capitais objetivados mantêm uma relação e são incorporados ao *habitus* que determina, classifica e distingue os agentes em diferentes classes e influi em suas trajetórias sociais e principalmente escolares.

Por isso, compreende-se a representação que o autor coloca sobre sua escolarização primária como uma fase “dura”. Ele não era portador dos capitais objetivados que tendem a mobilizar uma trajetória escolar de sucesso, ou seja, não possuía as condições econômicas, culturais e sociais para aquisição de capital escolar, em vista que esses capitais são valores condicionantes do processo de escolarização dos agentes sociais.

Luiz Alexandre de Oliveira retrata que sua inserção no campo do magistério se deu em Aquidauana. Como precisava ajudar a família, passou a utilizar as suas instruções básicas de leitura e escrita para ministrar aulas de Português para alguns japoneses trabalhadores da Estrada de Ferro, dando início nesse período a um importante vínculo com a colônia japonesa.

O relacionamento do autor deste livro com a colônia japonesa data de 1919, em Aquidauana. Ali teve ele os primeiros alunos japoneses que queriam aprender Português. Vindo para Campo Grande, em 1923, esse relacionamento continuou. A colônia japonesa desta cidade mantinha uma escola rural, que foi afinal transferida para a cidade e instalada no local onde ainda hoje funciona, com a denominação de Escola Visconde de Cairu. (OLIVEIRA, 1986, p. 41).

Brito (2000) reconstruiu a história da “Escola Visconde de Cairu” por meio de depoimentos de pessoas envolvidas diretamente com a instituição e dedicou uma parte de seu estudo para abordar o relacionamento construído entre o professor Luiz Alexandre e a colônia japonesa. A autora retrata que, por ter vivenciado um “ambiente hostil” durante sua escolarização, ele se tornou sensível às questões e problemas vividos pelos japoneses. O trabalho como professor em Aquidauana foi importante para ele, pois foi junto aos japoneses que encontrou apoio e trabalho em Campo Grande.

Os japoneses pouco ou quase nada sabiam da língua portuguesa. A partir das aulas ministradas por Luiz Alexandre, passavam a ver seu professor como um amigo da colônia japonesa. Quando mais tarde se mudaram todos para Campo Grande, um dos motivos que possibilitou seu ingresso como professor na escola Visconde de Cairu foi exatamente essa confiança que foi sendo construída e se estabeleceu ao longo do tempo. (BRITO, 2000, p. 103).

Para Bourdieu (2008), o domínio da língua culta, o padrão reconhecido como legítimo, funciona como um capital que proporciona a quem possui a mobilização de outros capitais, como: cultural, social e econômico.

O capital - que pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido - representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção, logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos. (BOURDIEU, 1989, p. 134).

Assim, compreende-se que o conhecimento das primeiras letras possibilitou a primeira experiência de Luiz Alexandre no campo do magistério. Em vista de que a instrução primária naquele momento histórico era tida como capital e considerada uma distinção social, pois como aponta Romanelli (1980) o índice de analfabetos no início do século chegava a 69% da população. O magistério funcionou como uma estratégia do autor, pois, pelo capital escolar possuído, mobilizou um capital social junto à colônia japonesa.

O professor Luiz Alexandre de Oliveira foi presença marcante na história da Escola Visconde de Cairu, 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. A partir da promulgação do Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispôs sobre a entrada de estrangeiros no território nacional, e depois com a Segunda Guerra Mundial, a situação dos japoneses em Campo Grande se agravou, como aponta Brito (2000, p. 96):

Em Campo Grande, a situação não foi diferente, ainda que o clima de tensão não se fizesse sentir de maneira imediata. A partir de 1938, em função daquela conjuntura, a colônia japonesa passou a correr o risco de ter os seus bens confiscados e ser olhada com desconfiança pelas autoridades estaduais. Logo, essa maneira de representar o 'outro' foi difundida e incorporada pela população. Com o advento da II Guerra, a situação se agravou.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o professor teve fundamental importância à comunidade japonesa, pois a colônia transferiu todos os seus bens para ele, a fim de evitar que a Colônia tivesse seus bens confiscados. (BRITO, 2000).

Na coletânea “Pelas ruas de Campo Grande”, de Paulo Coelho Machado⁴³ (2008), o autor recorreu à tradição oral na busca de lembranças e informações sobre os aspectos físicos e sociais dos vários personagens que fizeram parte da história da cidade, apresentando elementos relevantes sobre o desenvolvimento social, econômico e cultural da cidade. A coletânea apresenta uma visão de sociedade duplamente ligada ao contexto histórico, associada a um universo social situado e datado, ou seja, Paulo Coelho Machado procurou enfatizar em suas obras o desenvolvimento da cidade de Campo Grande, a partir das representações dos homens e das instituições que aqui se estabeleceram desde sua fundação.

Machado (2008), em sua obra, retrata que, entre as décadas de 1920 e 1960, Campo Grande foi palco de um grande desenvolvimento econômico e social e manteve os signos de uma futura metrópole, consolidando-se como a capital de Mato Grosso do Sul no dia 11 de outubro de 1977.

Uma cidade nasce por três razões: política, econômica e cultural. Quando há combinação das três razões, dizem os sociólogos, a cidade passa a ter um poder de atração irresistível. A Campo Grande faltava a razão política, que somente surgiu com sua designação para capital do estado, criado em 1977. Mas as atrações econômica e cultural eram evidentes. Prosperava o comércio, com os bons negócios de gado. O advento da ferrovia de 1914 e a instalação das forças

⁴³ O autor nasceu em São Paulo, filho de Eduardo Olímpio Machado e Elvira Coelho Machado. Casou-se com Zilá Corrêa Machado, com que teve quatro filhos. Foi alfabetizado em Campo Grande e formou-se em Direito pela Faculdade Fluminense no Rio de Janeiro. Foi professor, oficial da reserva (segundo tenente, CPOR), promotor e auditor substituto da Justiça Militar da 9ª Região Militar. Paulo Coelho Machado pertencia à classe social dominante e manteve certa representatividade e inserção dentro do contexto social, participando ativamente no processo de divisão do Estado de Mato Grosso. (MACHADO, 2008).

militares concorreram para a explosão do desenvolvimento econômico, com o dinheiro derramado na construção dos quartéis em 1920, quando a vila acabava de ceder lugar a cidade. [...] Foi nessa época que a cidade tomou seu verdadeiro impulso de progresso. Médicos, advogados, engenheiros, dentistas aqui se instalaram. Urbanização, nas ruas bem-traçadas, jardim, calçadas e pavimentação. Clubes, jornais, esporte, **bons estabelecimentos de ensino**, hospital. (MACHADO, 2008, p. 320, grifo nosso).

O autor aponta que, após a década de 1920, bons estabelecimentos de ensino foram criados em Campo Grande. A partir de sua colocação e com base nas fontes da historiografia acadêmica (ROCHA, 2010; BITTAR; FERREIRA JR., 1999; PESSANHA; SILVA, 2012), identifica-se que, dentro desse contexto de desenvolvimento vivenciado em Campo Grande, entre as décadas de 1920 e 1960, alguns estabelecimentos de educação secundária, públicos e privados, foram criados. São eles: o Instituto Pestalozzi (1917), o Instituto Oswaldo Cruz (1927), a Escola Normal de Campo Grande (1930), o Liceu Campo-Grandense (1939), entre outros, como apresentado no quadro de instituições secundárias de Campo Grande na primeira parte deste capítulo. O professor Luiz Alexandre de Oliveira revela que: “Foi o Instituto Pestalozzi a semente do Colégio Dom Bosco e das instituições de ensino secundário, que em Campo Grande, se seguiram a ele” (SÁ ROSA, 1990, p. 31).

O Instituto Pestalozzi foi a primeira instituição secundária e é considerada o marco histórico desse nível de ensino em Campo Grande, foi criado e inicialmente instalado em Aquidauana em 1915 por Arlindo de Andrade Lima. Em 1917, a instituição transferiu-se para Campo Grande. Machado (2008, p. 386) traz a representação dessa instituição para a cidade.

Não havia tráfego de veículos motorizados. Apenas carroças e coches e carruagens de tração animal, ca-

valeiros e pedestres. A pavimentação de nossa rua principal só aconteceria uma década depois. Mas já se pressentiam os avisos do progresso. Os habitantes da terra vermelha acreditavam no seu chão e tinham certeza de que nasceria aqui uma grande civilização. Por isso a população recebeu com satisfação e esperança a decisão do grupo Pestalozzi de transferir o colégio para Campo Grande, que já se apresentava grandes perspectivas de crescimento, com início da construção dos quartéis e outras conquistas que impressionavam os visitantes, além do clima amenos e dos profissionais que podiam ser aproveitados como professores. O colégio foi aberto na esquina da Rua 14 de Julho com a Avenida Mato Grosso. Arlindo Lima era o diretor.

Para Petitat (1994, p.11), a escola “[...] contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade”. O desenvolvimento de uma sociedade exige uma “permanente renovação” das técnicas sociais e culturais para construir uma ordem dinâmica de relações entre grupos e classes em modificação.

O colégio, embora particularmente destinado a certas camadas, é produto de uma estrutura de conjunto das relações de força e de sentido dentro da sociedade e de um nível elevado de trocas econômicas, para as quais a cultura escrita escolarizada, uniformizada, serve de referência, de enraizamento e de distinção. Não mais somente para alguns grupos profissionais, mas a toda uma classe social. (PETITAT, 1994, p. 100).

Observa-se que Machado (2008) retrata a relação entre o processo de urbanização e a necessidade de criação de instituições escolares para o desenvolvimento da cidade. O autor coloca que a população recebeu com “satisfação” e “esperança” a decisão de transferir o colégio

para cidade. Dessa forma, compreende-se a importância social do colégio para o preparo intelectual da sociedade que já estava sendo preparada para o progresso.

Petit (1994) afirma que a escola é produto de um “conjunto de relações de forças” e “trocas econômicas”. Essa relação fica clara na narrativa de Luiz Alexandre de Oliveira, apresentada na obra de Sá Rosa (1990, p. 31).

Em 1917, no início do ano, a convite da Prefeitura, ele transferiu o Instituto Pestalozzi para Campo Grande. Além das vantagens que a Prefeitura lhe concedia, como homem arguto, compreendeu que Campo Grande era um campo bem mais promissor, para qualquer iniciativa no terreno escolar. Aqui alugou uma casa recém-construída no local, onde fica hoje o Colégio Dom Bosco e depois o prédio anexo, que foi erguido, de acordo com as instruções dele, para servir de internato para meninas e meninos.

Ao se conceber a memória como expressão individual, se faz necessário buscar informações em documentos para compreender a história. Busca-se saber se houve vantagens concedidas da prefeitura para o Instituto. Foi encontrada, no acervo digitalizado da Câmara Municipal de Campo Grande, a Resolução n. 116, de 05 de julho de 1917, que determina a “subvenção anual” por dois anos, ao Instituto Pestalozzi instalado em Aquidauana e como condição este teria de se instalar em Campo Grande, atender às leis e normas postas às instituições particulares e submeter-se à fiscalização da autoridade municipal. A resolução, nos artigos 1º e 4º, determinou que a escola mantivesse os cursos primário e secundário gratuitos, durante o período que receberam as verbas da prefeitura, para o sexo masculino, jovens que não tinham condições financeiras,

Assim, entende-se que a transferência da escola para Campo Grande foi constituída numa relação de interesses econômicos: o do poder municipal em oferecer ensino público e o do proprietário, pois Aquidauana, naquele período, apresentava sinais de decadência e não tinha condições de manter uma instituição privada. Pelas vantagens oferecidas pela prefeitura, Arlindo Andrade viu na transferência do Instituto Pestalozzi para a cidade a oportunidade de continuar com a escola e ser a “semente” da educação secundária na cidade, como apontou o professor Luiz Alexandre de Oliveira anteriormente. Dessa forma, foi o Instituto Pestalozzi a primeira instituição escolar secundária a oferecer o ensino público na cidade, conforme a Resolução n. 116, que estabeleceu o ensino gratuito para os jovens da cidade.

O professor Luiz Alexandre narra a Sá Rosa (1990) que frequentou o ensino primário no Instituto Pestalozzi entre os anos 1918 e 1920. Deduz-se, com base na narrativa do autor, que o motivo que o facultou a frequentar a escola foram as condições impostas pela prefeitura para subsidiar a instalação do Instituto Pestalozzi, em Campo Grande, quando ofereceu ensino gratuito para os estudantes pobres do sexo masculino.

Luiz Alexandre de Oliveira (SÁ ROSA, 1990) revela que, após realizar os estudos primários, passou a frequentar o curso ginasial também no Instituto Pestalozzi e retrata as dificuldades de um aluno sem recursos financeiros de frequentar a educação secundária. Frequentou a instituição como uma espécie de “bolsista” e pagou seus estudos com os trabalhos de vigilante e de professor no curso primário.

Antes de me formar, trabalhei como vigilante e como professor do curso primário do Instituto Pestalozzi. Ai, como o diretor só queria professores formados, fui obrigado a sair. Mais tarde, o professor João Tessitori quis me trazer de volta, mas aí já era

tarde. Disso nasceu uma inimizade entre nós que só o tempo ajudou a desfazer. Reconheço, entretanto, que, se hoje tenho um diploma, devo isso ao apoio que recebi do professor Tessitori. (SÁ ROSA, 1990, p. 32).

Isto leva à compreensão de que o início da educação secundária em Campo Grande não foi cultivado apenas para as classes dominantes, mantendo uma relação com o momento histórico nacional, em que diante do desenvolvimento econômico e social do País se ampliava a discussão sobre o acesso aos estudos secundários para as classes trabalhadoras. (ROMANELLI, 1980).

Observa-se, desta forma, que houve ainda que limitado, a possibilidade de alunos das classes populares de frequentar a educação secundária e o seu acesso representava uma forma de ascensão social, pois no início do século a educação secundária só era acessível às classes dominantes e poucos das classes intermediárias.

Ser aluno e formar-se em uma instituição secundária era uma forma de se distinguir socialmente, pois, segundo o professor Luiz Alexandre de Oliveira, havia preconceito social sobre os alunos das classes populares.

O que senti em relação à minha pessoa foi a discriminação social. Em diversas ocasiões, era tratado de maneira diferente dos meninos de posição social elevada. **Meu cartaz melhorou depois de uma excursão a Aquidauana e Miranda, em que banquei o orador.** Não fui discriminado por ser negro, mas sim por ser pobre. Nunca senti discriminação racial em Mato Grosso, onde diversos negros alcançaram posição de destaque. A discriminação do negro é quase sempre de ordem econômica. (SÁ ROSA, 1990, p. 32, grifo nosso).

A memória revelada pelo professor de se sentir distinto pelo discurso é explicada pelo poder simbólico⁴⁴ que o discurso produz nos agentes e nos diferentes campos sociais. Para Bourdieu (1989), os discursos funcionam como “instrumentos” indispensáveis para a construção de um campo de possibilidades. São consideradas estratégias discursivas e que dependem dos interesses específicos e dos objetivos, um jogo simbólico, o qual o agente utiliza para garantir uma posição nos sistemas de “relações invisíveis” no campo social de que participa.

O professor Luiz Alexandre, ao afirmar que não foi discriminado por ser negro, e sim por ser pobre, leva à reflexão sobre a força ideológica da Democracia Racial no País, um mito na sociedade brasileira. Essa ideologia nega as diferenças raciais e aliena muitas pessoas discriminadas com a negação do racismo e sim, exaltando a condição econômica.

Compreende-se que o professor Luiz Alexandre de Oliveira é um indivíduo oriundo de um grupo social discriminado, a sua narrativa traz a representação dessa alienação que nega o racismo e o preconceito velado. Ao apontar que sentia discriminação por ser pobre, revela que a transmissão da ideia de que todos, negros e brancos, são iguais e possuem as mesmas condições é uma imagem positiva que não combina com a realidade do autor.

No decorrer de sua obra observam-se algumas situações vividas de preconceitos e ligadas ao seu pertencimento étnico, como o seu período de escolarização primária. Por isto, o professor manifestou o sentimento de se sentir distinguido pelo discurso proferido, por não ser uma realidade para um homem negro naquele período. O discurso funcionou como uma estratégia para se diferenciar e se destacar no grupo.

⁴⁴ Bourdieu (1989, p. 07) aponta que “[...] o poder simbólico é um poder de construção da realidade”, é um “poder invisível” que se utiliza de sistemas simbólicos para garantir as “divisões objetivas da estrutura social”.

Luiz Alexandre de Oliveira traz importantes elementos sobre a representação da educação secundária no Instituto Pestalozzi, como o relato sobre a vinda de professores de São Paulo e não de Cuiabá. Aqueles professores direcionaram uma renovação da educação no sul do Estado, imprimindo uma cultura humanística. Possibilitaram que os primeiros alunos da instituição realizassem os exames de fim de ano em São Paulo, tendo em vista que o Instituto Pestalozzi não tinha seu curso reconhecido naquele período.

Em 1918, foi a São Paulo e lá contratou duas normalistas e diversos professores que viriam imprimir novos rumos à Educação do Sul do Estado. Quero contar isso, para esclarecer a versão errônea, que corre por aí, de que foram as professoras formadas em Cuiabá, que iniciaram o processo educacional, e promoveram a melhoria no nível cultural no Estado. Esse grupo de professores, vindo de São Paulo, ampliou o programa do colégio até o nível de primeiro ginásial. Depois foi feito um convênio com o Colégio Estadual de São Paulo, para que os alunos daqui pudessem fazer seus exames de fim de ano naquele Estado, onde se hospedariam numa pensão localizada na rua das Flores, dirigida pela mãe do Dr. Dolor de Andrade, que havia feito um convênio com o colégio. O Estado ganhou professores no nível de José de Sabino do Patrocínio, excelente advogado, com boa cultura humanística e outra vocação para o ensino, Dolor Ferreira de Andrade, que já estava em Aquidauana, quando a Pestalozzi foi fundada. Vieram ainda Luis Ayres Porto Carreiro, engenheiro que mais tarde tomou parte ativa na derrubada do Morro do Castelo, no Rio, Ataliba de Melo e Henrique Correia. (SÁ ROSA, 1990, p. 31).

O professor Luiz Alexandre de Oliveira narra as dificuldades encontradas no início das atividades dos cursos secundários, principalmente na validade dos cursos oferecidos.

Seus primeiros tempos de funcionamento foram duros. Os professores paulistas regressavam ao seu Estado natal e aqui não havia substituto para eles. Como os exames não tinham validade, os alunos realizavam o curso, sem saber aonde fazer as provas finais, para terem seu curso reconhecido. A sorte foi a “Lei dos Preparatórios” em 1918, que permitiu aos alunos do Pestalozzi prestar exames aqui mesmo em Campo Grande, com bancas especiais, vindas do Rio de Janeiro. Apenas três elementos de Campo Grande fizeram parte dessas bancas: Camilo Boni, Capitão Nominando de Arruda e Jaime Vasconcelos. (SÁ ROSA, 1990, p. 31).

Com interesse em manter uma instituição secundária em Campo Grande, o prefeito Arnaldo Estevão de Figueiredo pagou todas as despesas da banca de examinadores, tendo em vista as impossibilidades dos alunos em prestar os exames em São Paulo.

Em 1923, quando Arlindo Lima já havia arrendado o colégio ao professor Henrique Correia, o MEC⁴⁵ enviou uma banca examinadora que reconheceu os cursos dos alunos. Vieram professores ilustres do D. Pedro II, entre os quais Cecil Thiré. O prefeito de Campo Grande, Arnaldo Estevão de Figueiredo, pagou todas as despesas da banca. Eu, como aluno pobre, não poderia, nem em sonho, ir até São Paulo prestar exames, mas fui aprovado em 1925 por uma banca de professores locais, de que faziam parte Jaime Ferreira de Vasconcelos e Miguel Carlos de Oliveira Melo, o qual já havia lecionado na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. (SÁ ROSA, 1990, p.31).

O professor Luiz Alexandre de Oliveira revela o interesse da municipalidade em manter a educação secundária, que era privada.

⁴⁵ Ao recorrer a sua memória, Luiz Alexandre de Oliveira fez referência ao Ministério de Educação (MEC), mas vale destacar que nesse período existia o Departamento Nacional de Ensino.

Este interesse advém das condições sociais e econômicas vivenciadas pela urbanização de Campo Grande a partir de 1920. A urbanização da cidade exigia a consolidação de instituições secundária para preparar os jovens para atuar em diferentes setores da sociedade.

Segundo Cabral (1999) em 1920, o primeiro recenseamento realizado na cidade apontou que havia 21.360 habitantes na cidade, considerando seus distritos, um resultado expressivo para a época, e consequência da inauguração da Estrada de Ferro em 1914. Desta forma, compreende-se que o investimento na educação secundária pela municipalidade foi motivado pela crescente urbanização da cidade apresentada no período.

No decorrer do curso ginasial no Instituto Pestalozzi, o professor Luiz Alexandre ministrou aulas no curso primário no Pestalozzi e na escola Visconde de Cairu para pagar seus estudos do colegial e criou em 1923 o Instituto Rui Barbosa, de nível primário, após ser afastado do cargo no Pestalozzi. Com o ensino secundário concluído, acreditou que poderia se manter na profissão do magistério e em 1930 tentou prestar concurso para o cargo de professor de Geografia na Escola Normal de Campo Grande.

Eu era da oposição, pertencia ao partido de Júlio Prestes, e, por isso, recebi um recado do Governador da época, Leônidas de Matos, de que não adiantava me inscrever, nem prestar o concurso, porque, mesmo que passasse, não seria nomeado. Os candidatos eram a Professora Galega (Ana Luísa Prado Bastos) e a professora Noêmia Freire, ambas cuiabanas e muito bem caçadas na política. (SÁ ROSA, 1990, p. 33).

Em 1930, foi inaugurada a Escola Normal de Campo Grande para a formação de professores. Funcionou no prédio do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, inaugurado em 1921. Também reconhecida como Escola Normal Joaquim Murtinho, foi inaugurada pelo presi-

dente do Estado, Dr. Aníbal Toledo (22/1/1930 a 30/10/1930), sendo a primeira instituição dessa natureza no sul de Mato Grosso, tendo em vista que o ensino normal cabia somente à Escola Normal “Pedro Celestino” de Cuiabá.

Sobre a inauguração da Escola Normal de Campo Grande, o professor José Barbosa Rodrigues⁴⁶ apresenta a importância social e educacional da instituição para Campo Grande. No discurso proferido, que faz parte de sua obra “Palavras de um professor” (1949), ele revela:

Sempre é motivo de alegria e de contentamento a abertura de uma nova escola, seja ela a mais humilde possível, pois tal acontecimento trará, mais tarde, grandes benefícios à humanidade. Se essa escola é secundária ou superior, maior é o júbilo que invade todos os corações amantes da instrução e do progresso. Porém, se essa casa de Ensino é uma escola Normal, então a alegria, o contentamento e a satisfação atingem o máximo do que é capaz o coração humano, pois dela sairão os plasmadores das futuras, os forjadores dos caracteres dos cidadãos do porvir, os construtores da Pátria de amanhã. (RODRIGUES, 1949, p. 10).

O professor Múcio Teixeira Júnior foi o primeiro diretor da Escola Normal. Em seu depoimento para Sá Rosa (1990), revela que em Campo Grande não havia professores capacitados, assim foram contratados professores de Cuiabá e São Paulo.

⁴⁶ Nasceu em Poços de Caldas. Casado com Henedina, em Guaxupé. Quando chegaram a Campo Grande, na década de 1940, exerceram o magistério de forma pioneira, em vários estabelecimentos de ensino. Professor Barbosa, como gostava de ser chamado, de origem na classe trabalhadora, começou como faxineiro no Jornal do Comércio. Com muito trabalho, construiu o maior grupo de comunicação do Estado. Dono de um jornal, duas rádios e uma televisão.

Como diretor da escola Normal Anexa de 30 a 32 convivi com professoras cuiabanas que deixaram seu nome na história de nosso ensino. Maria Constança de Barros Machado, Elisa Silva, Elvira Pacheco, Simpliciana Correa, Ana Luisa Prado Bastos, Helvecina Reveilleau, Sofia Berenece. Essas professoras enfrentavam corajosamente um meio estranho, moravam em casas de amigos e dedicavam-se de corpo e alma ao ensino. Nunca faltavam às aulas, nem reclamavam das longas horas que passavam ao lado dos alunos. Quando casavam, repartiam com os alunos o amor dos filhos. (SÁ ROSA, 1990, p. 49).

O professor Luiz Alexandre narra que, entre as décadas de 1930 a 1940, as instituições escolares receberam muitas intervenções políticas do Estado, no âmbito regional e nacional. Houve muitos embates políticos no País e isto refletiu no campo educacional de Campo Grande:

Em 1930, foi aberto concurso para professor de geografia na Escola Normal de Campo Grande. Eu era da oposição, pertencia ao partido de Júlio Prestes, e, por isso, recebi um recado do Governador da época, Leônidas de Matos, de que não adiantava me inscrever, nem prestar o concurso, porque, mesmo que passasse, não seria nomeado. (SÁ ROSA, 1990, p.32-33).

O grupo de professores da Escola Normal recebia a proteção política de Cuiabá, como relata Ayd Camargo César em depoimento a Sá Rosa (1990). Ela formou-se normalista em 1934 na instituição, manteve-se por atividades de professora particular até assumir a docência em 1938.

Só consegui ser nomeada para o Joaquim Murinho e infiltrar-me na turma das professoras cuiabanas, porque era praticamente sobrinha do prefeito. Elas formavam um reduto privilegiado, protegido pela política do Norte. (SÁ ROSA, 1990, p.41).

Ayd Camargo César acrescenta ainda:

Era muito rancorosa a política da época. Certos políticos não deixavam que fossem nomeados professores do partido da oposição. Eu, graças a Deus, nunca fui perseguida, porque tinha parentes, tanto na UDN quanto no PSD. Os professores viviam quietinhos, com medo de perder o emprego, não reivindicavam melhores salários, greve era uma palavra que não existia, acho que tanta greve prejudica os alunos, tanto que muitos pais preferem pôr seus filhos em escolas particulares. (SÁ ROSA, 1990, p. 42).

O professor Múcio Teixeira relata que foi exonerado do cargo de diretor em 1932, por ter participado da Revolução Constitucionalista de São Paulo. Foi um dos organizadores do Batalhão Visconde de Taunay e aquartelou o grupo no prédio da Escola Normal. No ano de 1935, voltou ao cargo de diretor novamente, até o ano de 1937.

Os relatos de memórias individuais dos professores refletem a memória histórica social de Campo Grande e apresentam uma importante categoria de análise para o presente estudo: o envolvimento do campo político⁴⁷ no campo educacional.

Os estudos de Neves (1988) e Bittar (2009) apresentam aspectos relevantes para compreender essa relação estabelecida em Campo Grande, pois ambas as pesquisas envolveram análises sobre as elites políticas mato-grossenses e suas relações com o desenvolvimento nos diferentes campos da sociedade. Para as autoras, houve revezamento partidário entre o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN). O primeiro apresentava maior força eleitoral no norte e o segundo no sul.

⁴⁷ Bourdieu (2004, p. 200) define o campo político como um “[...] um universo autônomo, um espaço de jogo onde se joga um jogo que possui regras próprias; e as pessoas envolvidas nesse jogo possuem, por esse motivo, interesses específicos, interesses que são definidos pela lógica do jogo e não pelos mandantes”.

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

Esse revezamento partidário influi na educação de Campo Grande, como se observa nas memórias dos professores Luiz Alexandre, Múcio Teixeira e Ayd Cesar. Os estudos de Bourdieu (1983a) levam a compreender esse movimento, a partir da noção de campo, entendido como espaço estruturado de posições relacionais, isto é, significa o espaço simbólico em que ocorrem as relações sociais e essas interações se estabelecem por meio de conflitos e lutas, por isso o campo é entendido como de “forças” e de “lutas” que visam transformar o mundo social. No meio social são estabelecidas as representações de grupo/classe, que por sua vez são determinadas e legitimadas, constituindo um poder simbólico que determina valores e práticas da estrutura social. Bourdieu enfatiza a relação entre campo político e outros campos da estrutura social e ressalta que o trabalho político é

[...] destinado a produzir classes sociais enquanto *corporate bodies*, grupos permanentes, dotados de órgãos permanentes de representação, de siglas, etc., tem muito mais possibilidade de ser bem-sucedido na medida em que os agentes que se pretendem reunir, unificar, constituir como grupo, estiverem mais próximos no espaço social (logo, pertencentes à mesma classe no papel). (BOURDIEU, 2004, p. 156).

Dessa forma, compreende-se que cada governo emprega estratégias para garantir uma unicidade política, assim, utiliza o poder político para fazer grupos e manipular a estrutura social e principalmente a educação ao dar emprego a correligionários, que tem papel fundamental na produção e reprodução dessas estruturas. Por isso, em cada

memória revela-se uma angústia e um receio sobre o período, pois esses professores participavam das lutas e jogos políticos fortemente marcados pelos enfrentamentos partidários entre UDN e PSD, sendo submetidos às instabilidades no trabalho nas escolas públicas da cidade.

O professor Luiz Alexandre de Oliveira (1986) relata em suas memórias que, por causa do episódio do concurso para professor de Geografia da Escola Normal, decidiu buscar trabalho como professor em São Paulo. Fracassando nessa busca, foi para o Rio de Janeiro em 1932. O professor trabalhou em algumas escolas, mas sem sucesso decidiu deixar o magistério e participar de outro concurso público e este foi cancelado pelo governo de Getúlio Vargas que preencheu as vagas existentes favorecendo os seus protegidos. Diante desses acontecimentos, decidiu fazer o curso de Direito na Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro. Após concluir o curso, retornou a Campo Grande para trabalhar na advocacia, mas devido ao seu temperamento e atritos com o juiz da cidade nas causas que defendia, decidiu mudar de profissão. Assim começava sua nova experiência na educação e principalmente na educação secundária, como relata:

Durante algum tempo, ele foi presidente da Junta de conciliação e Julgamento local, com bom desempenho, chegando à conclusão de que talvez fosse mais bem-sucedido como juiz; o destino, porém, lhe deu mais uma surpresa; foi ser diretor de um colégio em decadência, pessimamente instalado e muito endividado. Era o antigo Colégio Oswaldo Cruz, que estava passando por uma fase difícilíssima, e, além disso, funcionava em local impróprio e alugado. (OLIVEIRA, 1986, p. 36).

Em 15 de março de 1927, o professor Henrique Correa iniciou as atividades do Instituto Oswaldo Cruz, tendo como iniciativa os anseios dos grupos sociais da elite diante da ausência de ginásios públicos e com características de internato,

[...] o regime de internato foi o meio mais seguro encontrado, por exemplo, pelos fazendeiros e comerciantes para que seus filhos tivessem acesso e concluíssem o ensino secundário, levando-se em conta que nesse período a população no estado era predominantemente rural. (ROCHA, 2010, p. 73).

O Instituto Osvaldo Cruz funcionou no antigo Instituto Rui Barbosa, criado por Luiz Alexandre de Oliveira, em 1923, que ministrava aulas do ensino primário. Em 1929, passou a denominar-se “Ginásio Osvaldo Cruz”, após avaliação da junta examinadora deliberada pela Reforma Rocha Vaz (1925) que regulamentou a organização administrativa e pedagógica da instituição nos moldes do Colégio Pedro II. Após o reconhecimento oficial, o professor Luiz Alexandre de Oliveira retrata que o Ginásio Osvaldo Cruz passou por muitas modificações administrativas, devido às mudanças de proprietários e de diretores.

O fundador do Osvaldo Cruz foi o professor Henrique Correa. Ele reabriu o Instituto Rui Barbosa, que havia fracassado, com o nome de Instituto Rui Barbosa. Mais tarde, vendeu-o a Augusto Cardoso, oficial do exército de Ponta Porã que por sua vez passou a Antonio Leite de Campos. Os novos proprietários do colégio foram um grupo de professores de que faziam parte Argemiro Fialho Meireles, Teixeira Campos, Múcio Teixeira Júnior e outros. (SÁ ROSA, 1990, p. 33)

Esse grupo fazia parte do sindicato de professores que administrou a instituição entre 1933 e 1934. Em 1934 o professor Enzo Cianelli comprou-a e ampliou os cursos oferecidos, após incorporar a Escola Ativa, a Escola Visconde de Taunay e o curso Comercial Carlos de Carvalho ao Ginásio Osvaldo Cruz. O professor Luiz Alexandre de Oliveira afirma ainda que este foi o melhor diretor do colégio durante sua existência.

Figura 2. Propaganda do Internato Osvaldo Cruz na Revista Civilização
- 1934

99

“Internato Osvaldo Cruz”

Cursos Primário, Admissão, Ginásial seriado e parcelado

O curso ginásial seriado corre das 7 às 11 horas da manhã.
Os cursos primário e de admissão, de 1 às 5 da tarde.
O curso parcelado — das 7 às 10 horas da noite.

Aulas noturnas para empregados no comércio, operários e militares.

Propriedade de um sindicato de vários professores, juridicamente constituído, desde Outubro do ano passado, este Internato acaba de sofrer, em todos os ramos de sua vida tão completa reforma que equivale á inauguração de um novo estabelecimento de ensino.

De posse já de um terreno amplo e magnificamente situado, gentilmente doado pela nossa altruística municipalidade, estará, dentro em breve, graças aos esforços de todos que nele mourejam, condignamente instalado em predio próprio.

A sua Diretoria está composta, no corrente ano, do Tenente Antônio de Souza Junior -Diretor e do Dr. Tertuliano Meireles—Vice-Diretor, atualmente em exercício.

A Secretaria está a cargo do Dr. Múcio Teixeira.

A Inspetoria, do Dr. José Valeriano Maia, incansavel batalhador em pról da moralização do ensino a seu cargo.

O Corpo docente dispensa comentários, por constituir o maior padrão de gloria desta casa de ensino.

Não obstante a séria responsabilidade do vasto programa que o Internato propõe realizar por todo o ano fluente, houve por bem a sua Diretoria reduzir, sensivelmente a tabela de preços em todos os cursos, o que o torna acessível a todas as classes.

O sensível aumento de sua matrícula, em seus vários cursos, atesta eloquentemente, os primeiros triunfos deste Instituto educandário, na sua nova fase.

Campo Grande, 5 de Março de 1934.

Fonte: Revista Civilização (1934).

A imagem acima faz parte do periódico “Civilização”, do ano de 1934. Ela revela que a instituição mantinha um curso noturno para empregados do comércio, operários e militares. Também deixa claro o interesse da instituição em oferecer a educação para todas as classes: “[...] houve por bem a sua Diretoria reduzir, sensivelmente a tabela de preços em todos os cursos, o que o torna acessível a todas as classes” (CIVILIZAÇÃO, 1934, p. 99). Isto demonstra que o Internato Oswaldo Cruz era uma instituição privada, mas não reduto das elites e buscou atender às classes intermediárias e trabalhadoras.

Figura 3. Propaganda do Ginásio Oswaldo Cruz na década de 1940

MANTEAUX E TAILLEURS
de tecidos nacionais e estrangeiros.

Só GUASPARI
— Absoluta garantia —

REPRESENTANTES:
MISSEL & GUTHEIL CAMPO-GRANDE

GINASIO OSVALDO CRUZ
Caixa Postal, 67 — Telefone 68 — CAMPO-GRANDE — MATO-GROSSO

CURSCS: - Primário - Admissão - Comercial
Sob Inspeção Federal Ginásial
Internato e Externato e Perito-Contador
PARA AMBOS OS SEXOS Escola de Dactilografia : : P. I. M. n. 623

No Ginásio "OSVALDO CRUZ" se ensina a ter um físico sadio, uma inteligência firme e, sobretudo, um caráter reto, decidido e nobre.

O Corpo Docente deste estabelecimento é a garantia do ensino.

529
Alguns Medalhões em 1933
Os exames dados em todos os dias e em todos os pontos da cidade de Foz de Iguaçu.

ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES:
Instituição fundada em 1914
FUND. ESCOLAR
Grêmio Literário
"CASTRO ALVES"

Faculdade de Instrução Militar n. 621 - Anexa ao Curso Técnico Comercial
Caixa do Estado que Joazeiro Caderista de Reservista de 2ª Categoria.

— TODOS OS ESPORTES ACONSELHÁVEIS —

BRASIL
FABRICA DE FORMATURA DA U. R. TEMA DE BACHARELANDAS
— DO ANO DE 1938 —

Fonte: Campos (1939).

A imagem acima é resultado da busca de fontes da historiografia regional no Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA), onde foram localizados alguns exemplares de revistas da década de 1940, entre

elas, o *Álbum Fotográfico de Campo Grande*, de 1939, editado por Peri Alves Campos⁴⁸. De acordo com a propaganda acima do Ginásio Osvaldo Cruz, a instituição tinha a função de “se ensinar a ter um físico sadio, uma inteligência firme e, sobretudo, um caráter reto, decidido e nobre”. Essa função estava estritamente ligada à educação militar, pois a instituição oferecia um Curso de Instrução Militar, em parceria com a Circunscrição Militar. Muitos de seus professores eram militares e responsáveis por algumas disciplinas escolares.

No início da década de 1940, tornou-se a mais importante instituição de Campo Grande e em consequência criou novos mecanismos de seleção: o comportamento e o aproveitamento escolar.

A Diretoria em vista do sempre crescente número de alunos, não desejando ampliar suas instalações e garantir ao mesmo tempo um ensino verdadeiramente eficiente, resolveu limitar a 500 o número de matrículas para o externato, e fixar em 80 as vagas para o internato masculino. Haverá, em consequência, uma seleção entre os alunos, na qual serão fatores principais o comportamento e a aplicação. Os interessados deverão dirigir-se em tempo à Secretaria do estabelecimento para as informações necessárias e para reservar as vagas (JORNAL DO COMÉRCIO, 1940 apud ROCHA, 2010, p. 77).

As atividades escolares privilegiaram um currículo humanista, com muitas atividades físicas, ministradas por professores militares, além do ensino de Desenho, Cartografia, Topografia, entre outras atividades. Os alunos realizaram atividades extraescolares em grêmios e associações. O Grêmio Castro Alves, criado em 1934, foi o mais importante deles.

⁴⁸ O álbum fotográfico era um modelo de publicação utilizado até meados da década de 1960. Apresenta informações relativas às cidades ou regiões do País. Essas publicações reuniam imagens, informações e narrativas ligadas às memórias de agentes sociais.

Ainda na década de 1940, o Ginásio Osvaldo Cruz foi comprado por José Fragelli e Wilson Barbosa Martins, e depois pela Igreja Batista, sob a direção de Gioia Martins. Todavia, a referida denominação não conseguiu manter a qualidade de ensino e muitos alunos saíram da instituição, pela má fama dada pelos professores que não estavam comprometidos com a instituição.

Em 1942, o professor Luís Alexandre de Oliveira adquiriu o Instituto. Em suas palavras, relata que enfrentou grandes dificuldades, pelas dívidas herdadas e pelos embates políticos, principalmente com os salesianos.

[...] com a entrega a direção ao professor Gioia Martins, cuja administração foi desastrosa. As instalações eram péssimas, os professores desonestos vendiam provas ou então reprovavam os alunos na primeira época, para depois obrigarem-nos, a terem aulas particulares com eles. A corrupção chegara assim a seu ponto máximo. A fama era tão ruim, que certos pais, depois de pagar todo um semestre adiantado, tiravam os filhos de lá, preferindo perder o dinheiro, a vê-los mal formados. Como eu tinha assumido pesados compromissos, para a Igreja Protestante comprar o colégio, recebi-o por conta das dívidas. Mas aí surgiu novo problema: O dono do prédio queria que eu o comprasse, senão iria vendê-lo a outro. Chegou até a oferecê-lo ao Naim Dibo, que não se interessou pelo negócio. Fiquei numa situação superdifícil. Como adquirir o prédio sem dinheiro? Para complicar a situação, o arcebispo Dom Orlando Chaves começou a fazer campanha contra o colégio, dizendo que eu e o Osvaldo Cruz éramos protestantes. Chegou até a fazer proposta de compra ao dono do prédio, oferecendo a ele trezentos contos a mais do que eu havia tratado, o que me obrigou depois a desembolsar essa quantia. Dom Orlando Chaves e o pessoal do Dom Bosco estavam totalmente engana-

dos quanto à ideologia do Osvaldo Cruz, que nunca teve conotações protestantes, tanto que, mais tarde, irmãs de caridade estudaram lá. Essa questão religiosa foi superada mais tarde, graças à atuação de Dom Antônio Barbosa. (SÁ ROSA, 1990, p. 34).

Para Bourdieu (2007), na história social, a Igreja exerceu em diferentes campos um “monopólio de produção legítima” e, no campo educacional, é representada como um “instrumento de produção” dos bens legítimos da sociedade, ou seja, funcionou como um campo de produção ideológica e de maneira autônoma definiu por meio de instrumentos de pensamento do mundo social as diferenças entre agentes sociais que ocupam posições diferentes no campo das relações de classes.

Isto é verificado na história da educação brasileira, que desde o período da educação jesuítica diferenciou a formação para o trabalho para as classes trabalhadoras (indígenas, negros e brancos pobres) e a formação humanística para as classes privilegiadas (nobreza e latifundiários) da sociedade. Os conflitos entre a Igreja e o Estado são resultados de lutas por esse monopólio de produção legítima para garantir a formação dos agentes sociais para atender aos interesses de cada um. No decorrer do século XX, com a propagação do ideal de “democratização educacional” na produção de uma escola pública e laica, o Estado ampliou as suas influências nos diferentes campos da sociedade e principalmente na educação. (CURY, 1988).

Observa-se que a memória dos “embates políticos” enfrentados pelo professor Luiz Alexandre com os salesianos são produtos dos conflitos políticos e históricos da presença da igreja no campo educacional, que manteve o monopólio da educação no País até o século XIX ao produzir um pensamento educacional elitista, excludente e espiritualista.

Dessa forma, esse conflito histórico, entre Estado e Igreja, é também verificado no contexto de Campo Grande, pois os salesianos,

representantes da ideologia católica, buscavam dar continuidade à política educacional que se adequava na defesa de uma escola privada e elitista, como um núcleo de reprodução cultural das classes privilegiadas da cidade. O Colégio Oswaldo Cruz representava a possibilidade real das classes intermediárias e trabalhadoras terem acesso à educação secundária, que entre as décadas de 1920 a 1960, mantinha um signo de distinção, pois não era um nível de escolarização acessível a todas as classes sociais.

O Ginásio Oswaldo Cruz na administração do professor Luiz Alexandre recebeu o reconhecimento oficial no ano de 1944, passou a oferecer cursos noturnos para os militares de baixa patente e trabalhadores de origens populares, que não faziam parte das elites econômicas e intelectuais da cidade. Em 1949, houve a elevação do Ginásio para Colégio, que possibilitou o atendimento do ensino primário, comercial e os dois ciclos do ensino secundário, conforme a Reforma Capanema (Decreto-Lei n. 4.244 de 1942). Manteve os cursos clássicos e científicos sob a inspeção preliminar até o ano de 1951.

Depois do reconhecimento oficial do Colégio Oswaldo Cruz, o professor Luiz Alexandre de Oliveira transferiu a direção da instituição para Carlos Henrique Schrader, qualificado para o cargo, porém com o passar dos anos a escola novamente entrou em decadência, voltando o professor a assumir a gestão da escola no ano de 1970.

O professor Luiz Alexandre de Oliveira (1986; 1990) revela em suas memórias o seu olhar sobre a qualidade do ensino oferecido no passado e no presente.

Há muitos anos atrás, a vida de professor era bem mais difícil. Não se podia reclamar de nada, não havia greve, quem não estivesse satisfeito que caísse fora. A gente não ganhava domingo, feriado, dia santo, e muitos colégios não pagavam férias. [...] O

professor nunca teve posição social condizente com a atividade exercida, [...]. Acho um erro dizer-se que o ensino de antigamente era melhor do que o atual. O ensino antigo era falho, incompleto, os professores deixavam muito a desejar. Não havia fiscalização do Governo. A única vantagem do ensino de ontem sobre o de hoje é que o aluno saía da escola com boa caligrafia, o que não acontece no presente. [...] Eu mesmo, quando diretor, lutei muito, para colocar à frente das aulas, professores qualificados. [...] Hoje, o ensino está prejudicado pela massificação, que elimina o relacionamento professor/aluno e também pela má organização dos currículos, que são extensos, inócuos. O aluno passa por certas matérias como gato sobre a brasa. (SÁ ROSA, 1990, p. 35).

Para o professor, a qualidade do ensino se dava pela dedicação dos docentes. Ser professor apresentava dificuldades, estas dadas pelo pouco investimento nas escolas pelo governo e pela falta de reconhecimento social da profissão, porém revela-se que a falta de qualidade foi suprida pela relação professor/aluno. Com poucos alunos em sala, o professor se dedicava melhor aos resultados das aprendizagens básicas dos alunos. É trazida a crítica à massificação, que ao ampliar o acesso à escolarização produziu novos problemas sobre a qualidade de educação oferecida.

Sobre a massificação da educação, compreende-se o sistema de ensino como um “operador institucionalizado de classificações”, ou seja, sistemas de classificações objetivados que mesmo com a democratização da educação produz e reproduz estratégias para transformar com naturalidade as classificações sociais em classificações escolares. (BOURDIEU, 2007)

Na democratização da educação, o ensino secundário se tornou para as classes trabalhadoras um “direito por natureza”, porém produ-

ziu uma defasagem entre as representações produzidas por esse tipo de ensino e a sua “oferta concreta de oportunidades” na sociedade.

Tais aspirações - que, em outro tempo e para outro público, haviam sido perfeitamente realistas por corresponderem a oportunidades objetivas - são frequentemente desmentidas, de forma mais ou menos rápida, pelos veredictos do mercado escolar ou do mercado de trabalho. (BOURDIEU, 2007, p. 135).

A partir da autobiografia do professor Luiz Alexandre e da sua narrativa trazida em Sá Rosa (1990), compreendem-se as dificuldades que ele teve para frequentar uma instituição secundária na década de 1930 e a representação do trabalho como professor na educação secundária entre as décadas de 1940 a 1950.

As suas memórias revelam que ele soube mobilizar os seus capitais adquiridos. Com os conhecimentos da escolarização primária, mobilizou o capital social junto aos japoneses, sendo reconhecido como um “bom professor”, teve acesso à educação secundária, assim mobilizando outros capitais. Como exemplo foi dado o discurso proferido no período de estudante no Instituto Pestalozzi, que o distinguiu perante os outros alunos.

No depoimento do professor Luiz Alexandre, foi possível perceber que a oportunidade de estudar no Instituto Pestalozzi influenciou no seu projeto de vida, o tornou um professor requisitado nas instituições da cidade que se dedicou na consolidação do Ginásio Osvaldo Cruz como uma das mais importantes instituições secundárias da cidade, entre as décadas de 1930 e 1950.

Em síntese, pela leitura da autobiografia de Luiz Alexandre, observa-se que na visão do ex-aluno, professor e diretor da educação secundária, esse nível de ensino representou um fator importante para o desenvolvimento educacional e social de Campo Grande, no período

de 1920 a 1960. Isto se evidencia nas suas memórias do processo educacional vivenciado no Instituto Pestalozzi. Por não ter sido uma escola destinada apenas às classes privilegiadas da sociedade, proporcionou a alguns indivíduos das classes médias e trabalhadoras o acesso à escolarização secundária, em seus diferentes tipos de ensino.

3.2 Oliva Enciso: a trajetória de uma mulher envolvida com a educação de Campo Grande, entre as décadas de 1930 a 1950

Agradeço a meu Deus porque vim até aqui...Olho pra trás e vejo a longa estrada que percorri... (ENCISO, 1986, p. 178).

Neste tópico trata-se da obra autobiográfica de Oliva Enciso, intitulada: “Mato Grosso do Sul: minha terra” (1986). A escolha da obra para análise tem em vista que seus escritos apresentam a sua trajetória como ex-aluna, ex-professora de ensino secundário e representante política. Oliva Enciso tornou-se personalidade⁴⁹ significativa para a história da educação de Campo Grande, e por sua representação no contexto da cidade duas escolas receberam o seu nome, a Escola Municipal Oliva Enciso e a Escola Cenecista Oliva Enciso. A partir de suas memórias, são trazidos à tona elementos sobre a representação da educação secundária em Campo Grande e como esta influenciou no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande, sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960.

Para ampliar o quadro empírico, recorre-se a outras fontes da historiografia regional, a saber: Sá Rosa (1990) e Campos (1934, 1939),

⁴⁹ Para Bourdieu (1996b, p. 82), é constituída por “[...] um o conjunto de posições simultaneamente ocupadas, em um momento dado do tempo, por uma individualidade biológica socialmente instituída, que age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições que permitem sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos.”

com o intuito de ampliar o olhar para a educação secundária entre as décadas de 1930 e 1950.

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

Figura 4. Sessão especial da Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 1992



Fonte: Instituto Memória - AL/MT (2013)

A imagem acima retrata a homenagem recebida na Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 1992, dada por ter sido a primeira mulher a ocupar uma cadeira de deputada estadual em Mato Grosso, no ano de 1958, e pela sua atuação política.

Por meio de suas ações políticas e sociais, criou, em 1959, o Instituto de Previdência de Mato Grosso (IPEMAT) e fundou diversas instituições de ensino profissional, como: a Sociedade Miguel Couto dos Amigos do Estudante (1940), o SESI (1948), o SENAI (1949), entre outras. Pelo seu empenho, foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso em 1963. Foi destacada diretora estadual da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)⁵⁰ e, em 1967, ajudou a fundar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No campo literário, foi escritora e poetisa, participando ativamente da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. Publicou os seguintes livros: *Biografias dos Patronos da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras*, *Pensai na Educação, Brasileiros*, *Palavras de Poesia e Mato Grosso do Sul – Minha Terra*.

Assim, a sua autobiografia *Mato Grosso do Sul – Minha Terra* apresenta aspectos relevantes sobre o seu processo de escolarização secundária que influenciou em sua trajetória política e social. Estudou o primeiro ciclo do ensino secundário no Instituto Pestalozzi entre os anos 1925 a 1930 e no mesmo período foi professora do ensino primário na instituição para pagar seus estudos. Frequentou o ensino profissional, concluiu em 1932 o Curso de Contador na Escola do Comércio Dom Bosco, no ano de 1934 formou-se normalista pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

⁵⁰ Fundada em 1943, na cidade de Recife/PE, como Campanha do Ginasiano Pobre, tornou-se, em 1947, a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Em 1969, passa a se chamar Campanha Nacional de Escola da Comunidade. Até hoje, o mais expressivo movimento de educação comunitária da América Latina.

Enciso (1986) relata que não tinha condições de frequentar o Instituto Pestalozzi. Em 1924, após terminar os estudos primários no Colégio Spencer, foi apresentada pelo professor Bartolomeu ao professor João Tessitore Junior e convidada por ele a fazer o exame de admissão no Instituto Pestalozzi. Passou com êxito nos exames, porém sua mãe ficou viúva e para manter a família dependia dos recursos das atividades de costureira e de ajuda do genro, casado com sua irmã Mercedes.

Quando mostrei à minha mãe a lista com a matrícula, mensalidades, livros e uniforme, ela me olhou com tristeza e me disse: -“Minha filha, nós não podemos...” - Voltei ao Pestalozzi para dizer ao Diretor que podia dar o meu lugar a outro aluno, porque eu não podia pagar. E quem me recebeu foi a esposa do Prof. Tessitore, a D. Raquel, que me mandou esperar e foi falar com ele, logo voltando para me dizer: - “O Diretor disse para você pagar o que pagava no Colégio Spencer”. Transmiti o recado à minha mãe e ela: - Nem isso... e o uniforme... os livros...” – Voltei ao Pestalozzi e disse a D. Raquel que não dava mesmo para eu estudar, e ela novamente foi falar com o Sr. Tessitore, mandando-me esperar. Logo voltou: “O diretor disse que você não precisa pagar nada. Ele só quer que você seja uma boa aluna.” – Quando contei isso à minha mãe e Mercedes, nós três choramos juntas... Então voltei ao Pestalozzi. O Sr. Tessitore estava dessa vez na Diretoria e eu lhe disse então que uma vez que eu não ia pagar nada, eu queria ajudar o colégio na limpeza ou outro qualquer serviço. Ele me mandou voltar às 13 horas e então me levou a uma classe, onde hoje é a Capela do Colégio Dom Bosco, e onde estavam quarenta e cinco alunos do quarto ano primário, esperando o professor. Olhei para o Sr. Tessitore, surpresa e mesmo assustada, e ele disse apenas: - “Eu lhe ajudarei...”. (ENCISO, 1986, p. 19).

Oliva Enciso revela em sua memória o sentimento de poder frequentar o curso ginásial. Sendo filha de trabalhadores, teve possibili-

dade de frequentar a educação secundária num período em que esta era reconhecida como o ensino das elites, em vista de as instituições serem mantidas principalmente pela iniciativa privada e apenas os filhos das classes privilegiadas terem condições de frequentá-las.

Os seus relatos trazem contribuições sobre a representação do Instituto Pestalozzi, transferido para Campo Grande em 1917, pelo Dr. Arlindo Lima. Enciso (1986) revela que Arlindo Lima transferiu a instituição para o professor João Tessitore Junior em 1925, que assumiu a direção do Instituto em 18 de janeiro. Em 1927, o Instituto Pestalozzi passou a receber novamente recursos da municipalidade, pois recebeu recursos entre os anos de 1917 a 1920 como exposto anteriormente, e ser denominado “Gymnasio Municipal de Campo Grande”.

Corria a década de 20 e o colégio, como nome mudado para “Ginásio Municipal de Campo Grande” sofre grandes transformações de que a mudança de nome seria, certamente a menor. Empenha-se o Professor Tessitori, árdua e incansavelmente, em edificar um estabelecimento modelar. Lança mãos de todos os seus recursos intelectuais e físicos e aos poucos vai modelando aquele que iria ser a consubstanciação dos seus sonhos. Convida para ministrar aulas não só professores locais, como também médicos, advogados, engenheiros, militantes na cidade. Consegue trazer, com ingentes esforços, uma Banca Examinadora de professores do Colégio Pedro II – padrão do Brasil – que veio chefiada pelo notável matemático Cecil Thiré. Ficaram bem impressionados com o preparo dos alunos. E assim não foi difícil conseguir o reconhecimento oficial, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Ginásio Municipal de Campo Grande, que em 1929 diplomou a primeira turma de ginásianos. Por questão de saúde, o Professor Tessitore transfere esse educandário à Congregação Salesiana, passando a denominar-se – Ginásio Dom Bosco, de onde surgiram as Faculda-

des Unidas Católicas de Mato Grosso – a FUCMAT. (ENCISO, 1986, p. 23).

Enciso (1986) coloca que o interesse e o trabalho do professor João Tessitore Junior tornaram o Ginásio Municipal de Campo Grande de um modelo de educação. Nele investiu recursos físicos e intelectuais para compor o quadro de professores, buscou profissionais formados em outras áreas na tentativa de melhorar a educação na instituição e a parceria com o poder municipal para a equiparação ao Colégio Pedro II, o “padrão ideal” de educação do período dado pelo sistema de estudos seriados desenvolvidos em cursos de regular duração.” (HAIDAR, 1972).

Figura 5. O Ginásio Municipal de Campo Grande em 1927



Fonte: Rocha (2010).

Em busca de mais informações sobre o auxílio da municipalidade para a instituição, foi encontrada, nos arquivos da Câmara Municipal de Campo Grande, a Resolução n. 124, de 10 de fevereiro de 1927.

Art. 1º: O Gymnasio Pestalozzi, hoje Gymnasio Campo Grande, é considerado estabelecimento municipal

de ensino, passando a denominar-se *Gymnasio Municipal de Campo Grande*. Art. 2º: O *Gymnasio* rege-se a por estatuto próprio sob a condição de adaptar integralmente o programa de ensino do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Art. 3º: Ao poder executivo caberá exercer a fiscalização que julgar conveniente ao bom nome do estabelecimento, reservando-se-lhe o direito de interesses na orientação dos seus trabalhos, fazer-se juridicamente ou pessoa de sua indicação. Art. 4º: Ao poder executivo caberá no corrente exercício o crédito que for necessário ao custeio do serviço de fiscalização oficial do estabelecimento e consignará nos custeios orçamentários a verba referente a cada exercício, enquanto perdurar a equiparação do *Gymnasio*. (CAMPO GRANDE, 1927).

Em contrapartida, de acordo com a Resolução n. 203, de 26 de fevereiro de 1929, no Artigo 2º, a instituição para manter as verbas recebidas pela municipalidade deveria oferecer o ensino secundário gratuito para dez alunos pobres e fazer redução de 50% de desconto nas taxas de exames.

Vale destacar, que a instituição não pode ser considerada a partir de 1927 uma instituição pública, pois se manteve privada, pois conforme a Resolução n. 228, de 28 de maio de 1930, a prefeitura pagou João Tessitore & Cia Limitada, a subvenção anual declarada na Resolução n. 203, de 26 de fevereiro de 1929, e no mesmo ano o professor vendeu a instituição para a Missão Salesiana. Também cabe colocar que no *Gymnasio Municipal de Campo Grande* funcionou anexa a Escola Normal Municipal de Campo Grande. A Resolução n. 145, de 13 de julho de 1927 criou a instituição e deliberou em seus artigos sobre sua organização, ofereceu o ensino gratuito cabendo o aluno arcar somente com as taxas de inscrição e exames. Teve como função o preparo de professores para o magistério primário.

O objetivo de equiparação foi atingido com o reconhecimento oficial pelo Departamento Nacional de Ensino em 1929, pelo cumprimento integral dos programas das disciplinas e aprovação da maioria dos alunos que prestaram os exames de final de ano. Vale destacar que apenas os estabelecimentos públicos poderiam obter reconhecimento oficial, conforme o Decreto n. 16.782/1925, imposto pela Reforma Rocha Vaz. A instituição recebia auxílio da municipalidade e assim pode pleitear a equiparação e em Campo Grande “[...] tornou-se o único colégio reconhecido oficialmente e equiparado ao Colégio Pedro II” (CAMPOS, 1939, 80).

Enciso (1986) revela que por questões de saúde o professor João Tessitore Junior, no ano de 1930, transferiu para os padres salesianos a instituição. Os salesianos assumiram a direção desse Ginásio que passou a se chamar Gymnasio Municipal Dom Bosco e, depois, Ginásio Dom Bosco, em 1942. Naquela época, a instituição funcionava com dois cursos: o primário e o ginásio, em regime de internato e externato. Seu primeiro diretor foi o Pe. João Pian, que autorizou a construção do moderno e arrojado prédio para os padrões da época, o atual Bloco A, que foi inaugurado em 1936.

Oliva Enciso frequentou o Instituto Pestalozzi como aluna e professora. Declara que ser aluna e professora representou novas conquistas e realizações, principalmente a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos numa instituição reconhecida.

E aí começou uma nova fase da minha vida. No dia seguinte da manhã, quando estávamos em forma para entrar em classe, D. Raquel se postou em frente e disse alto para que todos ouvissem: - “De hoje em diante, vocês têm de chamar a Oliva de “Dona Oliva”, porque ela é também professora!” – Meus colegas me olharam com um mudo sorriso e até eu achei graça, como o pessoal de casa também. Observei, durante

os cinco anos do curso ginásial, um horário só interrompido aos domingos e feriados: às 5h30 da manhã – Missa na Santa Casa; das 7h30 à 11h30 – Aulas do Ginásio e das 13h às 16h30 – Aulas do Primário. (ENCISO, 1986, p. 20).

Para Bourdieu (1996b), o espaço de posições sociais se retraduz num espaço de tomadas de posições dado pela intermediação de disposições e/ou *habitus*, ou seja, o agente, ao se inserir em uma nova posição social, mobiliza novas práticas e bens que definem e mantêm a sua posição na estrutura social.

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (BOURDIEU, 1996b, p.21).

Na memória de Oliva Enciso, analisa-se a representação do ensino secundário como distinção que possibilitou sua inserção no magistério. Compreende-se a constituição de novos *habitus*. A aluna que também alcançou uma nova posição no espaço social estabeleceu *habitus* para manter-se nas diferentes posições, de aluna e de professora. Isto está refletido na sua rotina de atividades durante os cinco anos de estudo e trabalho.

A necessidade de estabelecer novos *habitus* surge da compreensão deste como um princípio gerador e unificador de práticas, bens e representações que retraduz as características essenciais e relacionais do agente em sua posição no espaço social. Para se manter na posição de aluna e professora, a autora estabeleceu práticas de estudo e trabalho, produzindo um sistema de diferenças em suas práticas e determinados pelos condicionantes de sua posição, num momento na posição como aluna e no outro momento a posição como professora.

Os alunos de origens populares que frequentaram as instituições secundárias criaram estratégias para se distinguir e se tornar parte do grupo, como sendo melhores alunos, como retrata a autora:

Reconheço que era boa aluna de matemática, física, química, história natural, latim, português, inglês e francês e nem tanto em geografia e história, mas passei com distinção nos exames finais dessas matérias, por pura proteção divina: os pontos que eu tinha estudado, eram os que caíam nos exames. (ENCISO, 1986, p. 21).

Observa-se como o resultado dessas estratégias de distinção a homenagem recebida de Oliva Enciso pelo professor João Tessitore Junior na sua formatura do curso ginásial em 1929, postulada na “Galeria de Alunos Ilustres” da *Revista Homenagem* como uma “figura de inteligência brilhante”.

Oliva Enciso – Termina também neste ano, seu curso de humanidades, com uma vida escolar sem igual. Seu temperamento dócil, su’alma contemplativa e mística, educada nos sentimentos mais puras da religião católica, revela em seus trabalhos literários uma certa timidez, um quê de medo. Cultivou com carinho as ciências naturais e físicas, bem como a matemática, conseguiu muitas as vezes distinções nelas. [...] Há em seus trabalhos a revelação de uma alma sensível, dotada de fogosa imaginação criadora, mais extremamente tímida, donde o contraste e truncamento abruptos de imagens, que parecendo descarriladas procuram um como trilho moral, com linguagem dócil, acariciando uma cândida humildade cristã. Filha de paraguaio e brasileira sente-se su’alma desta hereditariedade de características psíquicos diferentes, mas amalgamados por uma educação sadia e forte. Ao futuro, deixemos seu pronunciamento a respeito. (ENCISO, 1986, p. 22).

Para Bourdieu (1983a), o *habitus* produz práticas de uma ação individual em cada sujeito. Este, posta a sua posição na estrutura social, vivencia experiências que estruturam sua subjetividade, constituindo uma “matriz de percepções e apreciações”. Esses elementos orientam e estruturam suas ações posteriormente. O *habitus* marca sua trajetória fazendo parte de sua subjetividade e tende a definir as estratégias e as suas distinções estruturais.

[...] as práticas que o *habitus* produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto. (BOURDIEU, 1983a, p. 61),

Compreende-se que o *habitus* constituído pela dedicação aos estudos produziu a sua distinção entre os outros alunos, pois ele está no princípio dos conjuntos de ações que são objetivamente organizadas em estratégias, e estas muitas vezes são o produto de uma verdadeira intenção estratégica. Assim, reconhece-se nas representações de ser boa aluna uma estratégia de distinção subjetiva, que foi utilizada por Oliva Enciso no período de estudante para se destacar como aluna e como professora, deixando suas marcas na história da educação de Campo Grande.

Concluído o curso ginásial Oliva Enciso foi convidada a trabalhar na Prefeitura de Campo Grande em 1930, no cargo de “amanuense-datilógrafa”, ou seja, escrevente, dando início à sua inserção no campo da política. Porém, antes de tratar de suas representações na política, que contribuíram para a história da educação de Campo Grande, analisar-se-ão algumas de suas representações sobre o segundo ciclo da educação secundária.

Por ter sido aluna do Curso de Contador no Ginásio Dom Bosco, formada em 1932, e do curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, sendo diplomada normalista em 1934, revela a representação dos ensinamentos de uma instituição confessional que influi na trajetória social do indivíduo, como destaca Enciso (1986, p. 35):

Essas irmãs muito influíram na minha vida. E das Irmãs, com as quais convivi nessas duas épocas, guardo inapagáveis recordações, bem assim das colegas que tive. Ainda hoje a elas estou ligada pela Associação das Ex-Alunas Salesianas, da qual fui também presidente. Essa Associação foi fundada em Campo Grande, em 24 de setembro de 1933, pela estimadíssima Ir. Bartira Constança Gardés, que nela continua atuando como Delegada Inspetorial para Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e oeste de São Paulo, nomeada em 1958, pela Inspetoria Provincial. A obra de Dom Bosco é universal e é incalculável o número de Ex-alunos Salesianos e Ex-Alunas Salesianas, espalhados pelo mundo, procurando aplicar ao menos um pouco do que aprenderam, como eu, do Cristianismo vivo e atuante que praticou, seguindo ensinamentos do Divino Mestre.

Acrescenta ainda que o *habitus* religioso⁵¹ influenciou na constituição do seu *habitus* profissional, na realização dos trabalhos com dedicação e perfeição, como relata Enciso (1986, p. 28):

Eu tinha entrado na Associação das Filhas de Maria e no Manual estava escrito que ninguém podia fazer melhor do que uma Filha de Maria e num livro de

⁵¹ A partir da noção de *habitus*, entende-se que o *habitus* religioso é a interiorização e incorporação das disposições ou capacidades treinadas e estruturadas no seio de instituições religiosas, cujo sistema simbólico é produzido por “[...] um corpo de especialistas e, precisamente, por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo” (Bourdieu, 1989, p. 12).

Marden também li: “Se perfeito em tudo o que fizeres” e houve uma vez em que fiz um ofício 8 vezes! Eu ficava aborrecida com o prejuízo, mas a Prefeitura, pensava eu, ganhava uma funcionária eficiente. Eu ia a missa e punha uma finalidade espiritual no meu trabalho, procurando fazer tudo bem e tratando bem a todos que me procuravam. Assim me tornei benquista. Assisti a 26 entradas de Prefeitos e todos se tornaram meus amigos. (ENCISO, 1986, p. 28).

Segundo Bourdieu (1983a, p. 63), o *habitus* é o resultado de uma ação organizadora que engendra “[...] aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e, de uma certa maneira, pré-adaptadas as suas exigências objetivas”. Assim, é constituído por disposições duravelmente inculcadas em três dimensões fundamentais: as condições objetivas, a subjetividade do indivíduo e as situações concretas de ação.

Dessa forma, compreende-se que a representação do *habitus* religioso pela autora foi construída através das disposições disponíveis e estrategicamente organizadas pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, sendo essa representação um reconhecimento de um modo de pensamento, com um efeito naturalizado e caracterizado pela ação da participação com os mecanismos e vínculos de uma instituição confessional. A hipótese é de que a origem social (classe trabalhadora) e o *habitus* constituído no seio de uma instituição secundária confessional mobilizaram em Oliva Enciso em sua inserção no campo político o anseio de lutar por uma educação pública para as classes trabalhadoras.

Na obra de Enciso (1986), observa-se que a autora apresentou em seus escritos a participação efetiva de algumas instituições públicas na década de 1950 destinadas às classes populares, como: a Sociedade Miguel Couto, fundada em 1940, a Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen, fundada em 1948 em parceria com o Serviço Social da

Indústria (SESI), a Escola Profissional do SENAC e o Ginásio Barão do Rio Branco, ambas instituições fundadas em 1949. As quatro primeiras instituições mantiveram o ensino primário em conjunto com a formação profissional, sendo o último, o Ginásio Barão do Rio Branco, uma instituição destinada ao ensino secundário, de iniciativa privada, por ter como sua entidade mantenedora a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos.

A autora fazia parte da Sociedade Miguel Couto: amigos dos estudantes, uma instituição filantrópica aberta em 1939 com a participação de alguns representantes políticos e da sociedade. Destacam-se: Eduardo Olímpio Machado⁵², Vespasiano Barbosa Martins e Dolor de Andrade, entre outros.

Nas atividades realizadas pela Sociedade, conheceu, em 1947, a proposta do Dr. Felipe Tiago Gomes, fundador e “apóstolo” da “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade”. Assim, o professor Felipe Tiago, com a ajuda de Oliva Enciso, então secretária da prefeitura, fundou, em 12 de novembro de 1949, a Campanha em Mato Grosso e o Ginásio Barão do Rio Branco.

Extender-se-ia ao Estado em 1949 a Campanha Nacional dos Ginásios Gratuitos, que a 12 de novembro desse ano promove sob o patrocínio da Sociedade Miguel Couto, a sua primeira reunião. Foram animadores desse movimento, os Drs. Felipe Tiago Gomes, Paulo Coelho Machado, a professora Maria Constança Barros Machado, Carlos Schrader e Oliva Enciso. Dessa primeira reunião resultou a criação do Ginásio Gratuito “Barão do Rio Branco”, em Campo Grande. (MARCÍLIO, 1963, p. 172).

⁵² Pai de Paulo Coelho Machado, foi um importante representante político, esteve à frente como articulador das ideias divisionistas na década de 1930 e transmitiu seu legado ao seu filho, que foi considerado o principal mentor intelectual da divisão. (BITTAR, 2009).

Enciso (1986), ao apontar a existência do Ginásio Barão do Rio Branco, instiga a buscar fontes que retratam a história dessa instituição em jornais, revistas e diários oficiais da época. O Ginásio foi uma iniciativa da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos em parceria com Oliva Enciso, 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. A única instituição pública em funcionamento naquele período era o Liceu Campo-Grandense, criado em 1939.

O Ginásio Barão do Rio Branco era destinado aos trabalhadores e funcionou em uma sala anexa ao Grupo Escolar Joaquim Murтинho, no período noturno. Ofereceu o primeiro ciclo do ensino secundário, o curso ginásial, em conjunto com cursos profissionalizantes, necessários à preparação profissional para o mercado de trabalho.

Enciso (1986) revela a professora Maria Constança Barros Machado foi a primeira diretora e ficou no cargo até a primeira turma concluir o curso ginásial. A professora no mesmo período exercia a função de diretora no Colégio Estadual Campo-grandense e na Escola Normal. A autora revela ainda as dificuldades de manter a instituição e a dedicação da professora Maria Constança Barros Machado.

Os primeiros anos do Ginásio Barão do Rio Branco foram difíceis! A Sociedade Miguel Couto pagou os professores, por empréstimos, durante três anos. Funcionou inicialmente numa escolinha particular da D. Ana Luisa Prado Bastos, depois na da D. Simpliciana Corrêa, transferindo-se posteriormente para o Grupo Escolar Joaquim Murтинho e daí para a sede própria, em terreno que conseguimos da Prefeitura, na Avenida Afonso Pena, onde está. A prof^a. Maria Constança de Barros Machado era Diretora do Colégio Estadual Campograndense, que hoje tem seu nome e também Diretora da Escola Normal do

Estado, mesmo assim encontrou tempo para enfrentar as primeiras e enormes dificuldades da instalação e dos primeiros anos do Barão do Rio Branco, do que ela nunca se esquece. (ENCISO, 1986, p. 113).

Compreende-se que as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos da instituição se deram pela falta de investimentos públicos. Nas informações levantadas, identificou-se, nos Diários Oficiais da União, que o Ginásio recebeu verbas federais para a manutenção da instituição entre os anos de 1951 a 1965. A primeira verba foi fornecida pela Lei n. 1.490, de 11 de dezembro de 1951, que concede à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, com sede na cidade de Recife, Estado de Pernambuco, o auxílio de Cr\$ 1.770.000,00 (um milhão, setecentos e setenta mil cruzeiros), destinados a custear a manutenção dos estabelecimentos de ensino da Campanha.

A partir desse primeiro subsídio, foram destinadas outras verbas. Apresentam-se os anos e os valores das verbas destinadas à instituição no quadro a seguir:

Tabela 4. Ano e Valores recebidos do Governo Federal para subsidiar as despesas do Ginásio Barão do Rio Branco

Ano	Valor (Cr\$)
1951	50,000
1954	45,000
1963	130,000
1965	200,000

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do JUSBRASIL (2013).

O levantamento de informações no Diário Oficial da União revelou que o Ginásio Barão do Rio Branco recebeu verbas nos anos de 1954, 1963 e 1964, juntamente com o Colégio Oswaldo Cruz, o Colégio Dom Bosco, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, entre outras instituições de Campo Grande. Essas verbas destinadas às instituições

demonstram o interesse e o investimento do poder público federal na educação secundária em Campo Grande, reflexo das necessidades econômicas e sociais do País. Observa-se que o Ginásio Barão do Rio Branco recebeu verba no ano de 1965. Isto contradiz a informação representada na memória de Oliva Enciso, de que o Ginásio funcionou até o ano de 1954, quando foi inaugurado o novo prédio do Colégio Estadual Campo-Grandense, antigo Liceu Campo-Grandense.

Segundo Halbwachs (2004, p. 84), “[...] um dos objetivos da história pode ser, exatamente, lançar uma ponte entre o passado e o presente, e restabelecer a continuidade interrompida.” A memória é individual e seletiva, por isso o pesquisador precisa se precaver e buscar informações para contemplar a história.

Para confirmar essa informação, localizou-se na legislação de Campo Grande a Lei n. 433, de 20 de setembro de 1955, que concedeu a subvenção anual ao Ginásio e, posteriormente, a Lei n. 957, 18 de maio de 1966, que concedeu a doação do terreno para a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos.

Art. 1º - Fica e Poder Executivo autorizado a fazer doação à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos - Secção de Mato Grosso, com sede nesta cidade, de um lote de terreno com as seguintes características: Ao Norte com a área cedida a UCE, medindo 80,00 mts; ao Sul com a Av. Afonso Pena medindo 80.00 mts; a Leste com terreno a serem cedidos ao SESC, medindo 40,00 mts; a Oeste, frente para a Rua 25 de Dezembro, medindo 44,00 mts. Art. 2º - Destina-se o terreno mencionado no artigo anterior à construção do prédio para instalação da sede a própria do Ginásio Barão do Rio Branco. (CAMPO GRANDE, 1966).

Dessa forma, compreende-se que o Ginásio Barão do Rio Branco ofereceu o ensino secundário para a classe trabalhadora, se manteve em

funcionamento e posteriormente foi denominado de Escola Cenesista de Educação Pré-escolar e Ensino Fundamental Oliva Enciso, que funcionou em Campo Grande até o ano de 2012. Buscaram-se mais informações sobre esse processo, mas devido a não localização da documentação, dado pelo fechamento da escola, não se pode afirmar se a instituição manteve os seus ideais iniciais de atender à classe trabalhadora.

Em síntese, a partir da leitura de Enciso (1986), analisa-se que a autora trouxe representações importantes sobre o Instituto Pestalozzi, este considerado o marco histórico da educação secundária em Campo Grande. A fonte diz que o reconhecimento social da instituição se deu pela dedicação do professor João Tessitore Junior em obter o reconhecimento oficial, com a equiparação ao Colégio Pedro II.

Esse professor a oportunizou estudar na instituição e ampliou seu olhar para a educação. Pelo *habitus* constituído na educação secundária, fez dela uma excelente aluna e professora e esses *habitus* influenciaram em sua trajetória social no campo da política. Advinda da classe trabalhadora, vivenciou e enfrentou dificuldades para se formar, pois frequentou os cursos de Contador e Normal ao mesmo tempo em que trabalhava como secretária na Prefeitura de Campo Grande.

No campo da política, como importante figura política e social, se dedicou à luta pela educação das classes populares. Oliva Enciso mobilizou a criação de instituições para as classes trabalhadoras, como SENAC e o Ginásio Barão do Rio Branco, cuja função social era a formação dos jovens que não tinham condições de frequentar as escolas privadas entre as décadas de 1940 e 1950. Essas instituições representavam, para a sociedade, a formação de homens “dignos e úteis à pátria”, como afirmou a autora.

Conclui-se que o Ginásio Barão do Rio Branco contou, no decorrer de sua história, com o apoio do poder público, federal e muni-

cipal e com a presença de representantes políticos, como Paulo Coelho Machado, que se viam na obrigação de expandir a oferta educacional para atender às necessidades de desenvolvimento econômico e social de Campo Grande.

Nas memórias de Oliva Enciso, observa-se a sua dedicação à educação, cuja representação revela a importância da educação secundária para o desenvolvimento educacional e social da cidade. Nas representações da autora, como ex-aluna, professora e representante política, a educação secundária era considerada um fator determinante para o desenvolvimento de Campo Grande, entre o período de 1920 a 1960. Por ter sido agente do processo educacional da cidade, Oliva Enciso buscou garantir e organizar a educação em Campo Grande com o desenvolvimento do ensino ginasial e da educação profissional, lutando em vários setores do governo por sua manutenção.

3.3 Gilka Martins: a trajetória na educação secundária feminina de Campo Grande na década de 1930

Posso expor, a essa altura da vida, sem qualquer metáfora, opiniões que formei ao longo da vida, mas reservada que colorida, mas com integridade. Sempre dei às coisas seu verdadeiro nome e escolhi a verdade em detrimento dos interesses. O que conto aqui são verdades. Porém são verdades que eu escolhi. Ninguém consegue escrever a vida toda num livro. A gente seleciona as lembranças de caso pensado. (MACHADO, 2009, p. 13).

Neste tópico, trabalha-se com a biografia *Gilka Martins: minha caminhada*, escrita por Lucilene Machado⁵³, em 2009. A obra faz parte

⁵³ A autora faz parte da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, é cronista no jornal Correio do Estado - MS, membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e da UBE-MS. Publicou os seguintes livros: “Plântula – Poesia”, “O Gato Pernóstico”, “Coisas de Mulher”, “Fio de Saliva”, “Claricianas” e “Biografia de amores”.

da série “Banco de Memórias” do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHGMS), cujo objetivo é o resgate da memória das pessoas que foram protagonistas ou testemunhas da história da sociedade campo-grandense. O objetivo é apreender as representações sobre a educação secundária no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande, sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960.

Sobre a biografia, Gilka Martins nasceu no dia 14 de maio de 1923, em Nioaque. É filha de Demosthenes Martins⁵⁴ e de Corila Lesonier. A biografada é primogênita de uma família de cinco irmãos, cursou os primeiros anos escolares em Nioaque, depois veio para Campo Grande, em 1932, onde morou com sua tia Maria Emília Martins e estudou na Escola Ativa. Posteriormente, estudou como interna no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora até o ano de 1941.

Gilka Martins sempre acompanhou seu pai, Demosthenes Martins em sua vida pública. Desempenhou trabalho de voluntária na Legião Brasileira de Assistência Social, onde desenvolveu inúmeros trabalhos na assistência social, entre os quais, a arrecadação de alimentos e também donativos em espécie para os familiares dos pracinhas. Em 1961, prestou concurso para o 7º Cartório de Notas, Registros de Imóveis - 2ª Circunscrição. Pessoa reconhecida pela sua capacidade de trabalho, honestidade, amizade, dedicação, o que a qualifica com relevantes serviços para a sociedade campo-grandense. (MACHADO, 2009).

⁵⁴ Demosthenes Martins nasceu em 26 de outubro de 1894, em Goiana (PE) e faleceu em 15 de março de 1995, em Campo Grande. Teve por principais obras literárias: Aspectos Jurídicos e Políticos do Município (1972); História de Mato Grosso (1975); e A Poeira da Jornada (1980). Foi membro decano da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e advogado e prefeito da cidade de Nioaque (1921), intendente de Bela Vista (1923) e prefeito de Campo Grande (1942-1945). Foi Secretário de Justiça e Finanças, Secretário da Agricultura no Estado Uno em Cuiabá e representante da Celursa (Companhia de Energia). Em 1973, foi declarado Cidadão Mato-Grossense pela Assembleia Legislativa.

Sua biografia foi escrita a partir de transcrição de seus relatos. A biografia revela uma mulher trabalhadora que, sempre atenta aos acontecimentos, foi participante, ao lado do pai, Demosthenes, de momentos importantes da história de Campo Grande. Depois de concluir os seus estudos secundários, trabalhou em diferentes órgãos públicos no exercício dos cargos de secretária e de escrevente. Foi a primeira mulher em Mato Grosso a comandar um Tabelionato, o 7º Cartório de Notas, Registros de Imóveis - 2ª Circunscrição, e exerceu cargos na diretoria da Associação de Notários e Registradores (ANOREG). Exerceu a diretoria da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e da obra de assistência às famílias dos pracinhas da época da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Figura 6. Gilka Martins no comando do 7º Cartório de Notas de Campo Grande



Fonte: Mato Grosso do Sul - Criação e Instalação 30 anos - FCMS (2010).

A imagem acima retrata Gilka Martins atuando 7º Cartório de Notas, Registros de Imóveis - 2ª Circunscrição. A biografada é a representação social feminina de classe média na sociedade campo-grandense na década de 1940.

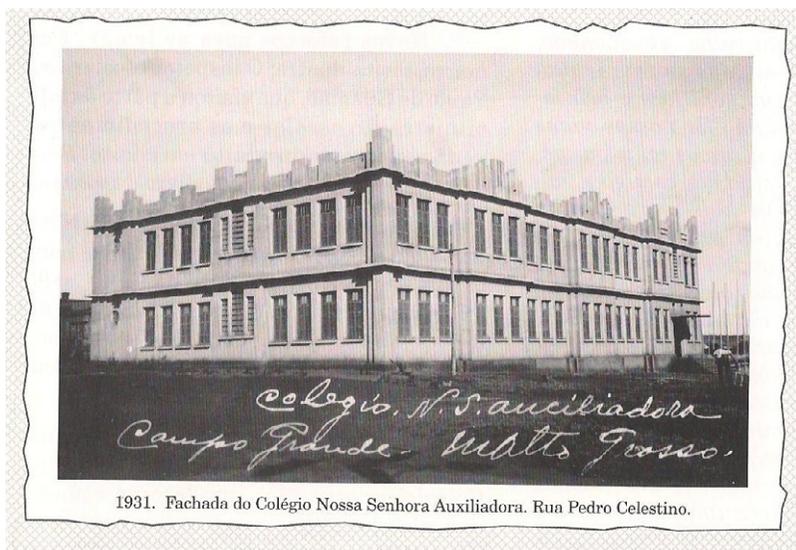
Recorre-se a Penteado (1996), Albertini, Banducci e Monteiro (2006) para compor o quadro empírico da representação da educação secundária do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. A primeira fonte foi publicada pela antropóloga Yara Penteado, ex-aluna do Colégio, em homenagem aos 70 anos da instituição, uma reconstrução histórica da escola com a utilização de documentos e relatos de memórias de ex-alunas, freiras e professoras.

A segunda fonte faz parte da série *Eu sou história*, publicada pelo Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul com a finalidade de resgatar a história de pessoas que retratam os aspectos da sociedade campo-grandense. No volume utilizado, encontra-se o depoimento de três irmãs e ex-alunas do Colégio: Delma, Maria Monteiro e Haydée, que trazem em seus relatos de memória a representação por elas vivenciada na instituição, em períodos diferenciados. Haydée foi aluna interna e frequentou os cursos complementar e ginásial, entre os anos de 1940 e 1944. Delma foi interna por dois anos e frequentou os cursos primário e ginásial, iniciados no ano de 1949. Maria Monteiro frequentou o curso ginásial no início da década de 1960.

Ambas as obras contribuem na representação da educação secundária em Campo Grande, por apresentarem aspectos importantes da primeira instituição destinada à formação feminina: o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, também conhecido como Colégio Auxiliadora ou Colégio das Irmãs. Apresentam-se pistas para compreender a importância da educação, como uma forma de autonomia da mulher, frente ao desenvolvimento da cidade.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi criado em 25 de fevereiro de 1926 e instalado inicialmente num prédio alugado na rua 26 de Agosto. Ofereceu o internato, semi-internato e externato, iniciou nas atividades dos cursos primário e complementar. Foi o primeiro colégio feminino do sul do Estado, cuja proposta era educar as “filhas do sertão”. (BITTAR; FERREIRA JR., 1999).

Figura 7. Fachada do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1931



Fonte: Penteadó (1996).

A imagem retrata a construção do novo prédio. Mais amplo, tinha como finalidade ampliar a modalidade de internato, tendo em vista o aumento pela procura de matrículas. O Colégio foi transferido em 1931 para a sede atual, na rua Pedro Celestino, no terreno doado pela municipalidade, cuja estrutura tinha a capacidade de atender a 500 alunas, internas e externas. As suas alunas vieram de várias cidades da região, como: Aquidauana, Miranda, Corumbá, Rio Brillhante, Coxim, Ponta Porã, além de Campo Grande. (PENTEADO, 1996).

Em busca de mais informações sobre a instalação do Colégio na cidade, localizam-se três resoluções nos arquivos digitalizados da Câmara Municipal de Campo Grande. A primeira, n. 127, de 27 de outubro de 1927, concedeu auxílio financeiro para a aquisição de mobiliário e material escolar, a segunda, n. 186, de 10 de novembro de

1928, concedeu gratuitamente o aforamento do terreno para a instalação da instituição, e a última, n. 246, de 4 de julho de 1930, concedeu um auxílio financeiro para estimular a construção do novo prédio da instituição localizado na rua Pedro Celestino.

Essas resoluções demonstram o interesse da municipalidade na instalação da instituição na cidade, uma contribuição da prefeitura para resolver a falta de estabelecimentos de ensino, pois naquele período funcionavam apenas o Instituto Pestalozzi (1917) e o Grupo Escolar Joaquim Murtinho (1921). Havia a falta de instituições dedicadas à educação feminina e que oferecia o regime de internato na cidade.

Em 1928, o curso comercial funcionou como anexo da instituição. Regulamentado pelo Decreto n. 17.329 de 28 de maio de 1926⁵⁵, foi denominado como Escola do Comércio Dom Bosco e “[...] abriu novas perspectivas, abrangendo os cursos de admissão, propedêutico, secretariado e contador. Era a afirmação da missão bem-sucedida, a terra firme tinha dado bons frutos e a messe começava a ser colhida” (PENTEADO, 1996, p. 35).

No Colégio Auxiliadora, também funcionou a Escola Doméstica⁵⁶, destinada às “Filhas de Maria” das classes populares, que não tinham condições de pagar os estudos. Em 1930, na instituição passou a funcionar, em anexo, a Escola Normal Dom Bosco, equiparada às escolas normais estaduais pelo Decreto n. 96, de 10 de setembro de 1931.

⁵⁵ Regulamento para os estabelecimentos de ensino technico commercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal.

⁵⁶ A Escola Doméstica era um projeto educativo das Salesianas para as meninas pobres. Em troca dos serviços de limpeza da escola, as meninas recebiam moradia e estudos gratuitos. A frequência às aulas era no horário regular e as tarefas eram feitas quando lhes sobrava tempo para tal, entre uma e outra atividade. O curso de Secretariado foi substituído pelo Curso de Contabilidade. (PENTEADO, 1996, p. 62).

Houve um período de não funcionamento entre os anos de 1938 a 1947, causado pelo Decreto n. 112, de 29 de dezembro de 1937, que desabilitou as escolas normais do Estado. Foi reaberta com o nome de Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, autorizada pelo Decreto n. 266, de 6 de janeiro de 1946. (PENTEADO, 1996; MARCILIO, 1963).

Entende-se que a instalação do Colégio e a abertura dos cursos normal e comercial na instituição permitiram novas possibilidades de escolarização às mulheres de Campo Grande, pois elas tinham como possibilidade apenas no curso normal, localizado na capital Cuiabá. Isto dificultava o acesso de estudantes do sul de Mato Grosso, principalmente as mulheres, tendo em vista que muitas famílias tinham como preferência o investimento da escolarização dos filhos homens.

Naquele período, era quase impossível a permissão às filhas mulheres de estudar longe da família. O objetivo educacional para elas era o preparo para o casamento. “[...] a educação que as filhas das elites do sul de Mato Grosso recebiam no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pretendia atender às expectativas postas pela sociedade quanto ao modelo ideal de mulher: boa filha, virtuosa esposa e dedicada mãe” (TRUBILIANO; MARTINZ, 2010, p.05).

Gilka Martins relata: “Estudei até a quinta série do ginásio, que eram de cinco anos, e quando concluímos o curso passávamos a ser bacharel em Letras.” (MACHADO, 2009, p. 75). Ela estudou no Colégio Auxiliadora entre os anos de 1933 e 1941, da educação elementar ao curso ginásial. Nesse período, a família não tinha muitas condições financeiras, porém mantinha relações sociais com famílias importantes da sociedade, como políticos e fazendeiros. Um capital social, dado pela condição política e jurídica de Demosthenes Martins, que possibilitou o acesso de Gilka à instituição.

A representação da educação feminina, na relação entre a educação e o preparo para o casamento, está presente na memória de Gilka Martins, que assim relata em sua biografia:

Fui para o Auxiliadora porque meu pai queria que eu cursasse o Ginásio e não o Curso Normal. O Ginásio estava na moda e era uma ponte para se ingressar em outras carreiras. **Foi uma época em que eu tive de enfrentar circunstâncias que vinham de encontro aos meus ideais. Eu tinha o desejo latente de seguir estudando, de me firmar em uma carreira.** Era bonito, tanto quanto raro, uma mulher estudada. Mas os pais priorizavam o estudo dos homens, porque seriam os futuros chefes de família. A mulher tinha a opção de se casar e ser sustentada pelo marido. As mulheres investiam no magistério ou em uma formação que pudesse ser aproveitada na instituição lar, como costurar e bordar. As moças mais sofisticadas saíam para aprender línguas, tocar piano e entender de moda, que era o quem na prática, iria diferenciá-las uma das outras. Dentro desse quadro, bem mais favorável, estava eu, não para escolher, mas para aceitar o que me seria imposto. Meu pai não tinha condições de sustentar três homens na escola e mais as mulheres. Somos cinco. Logo pensava que iria me casar e sequer fazer uso de uma formação acadêmica. Em outras palavras, uma mulher não merecia tantos investimentos. (MACHADO, 2009, p. 35, grifo nosso).

Para Bourdieu (2010, p. 50), 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, uma

[...] lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, *espontânea e extorquida*, só

pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos *efeitos duradouros* que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, as disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe.

Os estudos de Almeida (2006) e Bueno (2003) sobre a história da educação feminina no País apontaram que a escola tinha como objetivo preparar a boa esposa, mãe e educadora dos filhos. No contexto republicano, diante das novas tendências sociais, a educação foi a possibilidade de a mulher sair do espaço privado e ter maior participação no espaço social.

Pela memória de Gilka Martins, compreende-se a lógica entre dominação e submissão, na qual a educação masculina era a preferência nas escolhas das famílias e a educação feminina era destinada ao casamento. Por isso, a inserção na educação secundária deixou marcas na memória da biografada, pois representava a oportunidade de continuar seus estudos, sem ter como objetivo o casamento, mas sim uma formação profissional.

Assim, a educação secundária pode ser compreendida como uma estratégia de inserção social, utilizada pelas mulheres para transpor a lógica de dominação e submissão, pois, em seus diferentes cursos, o normal, secundário ou profissional, dava para muitas mulheres novas oportunidades de escolhas, que não fosse o casamento.

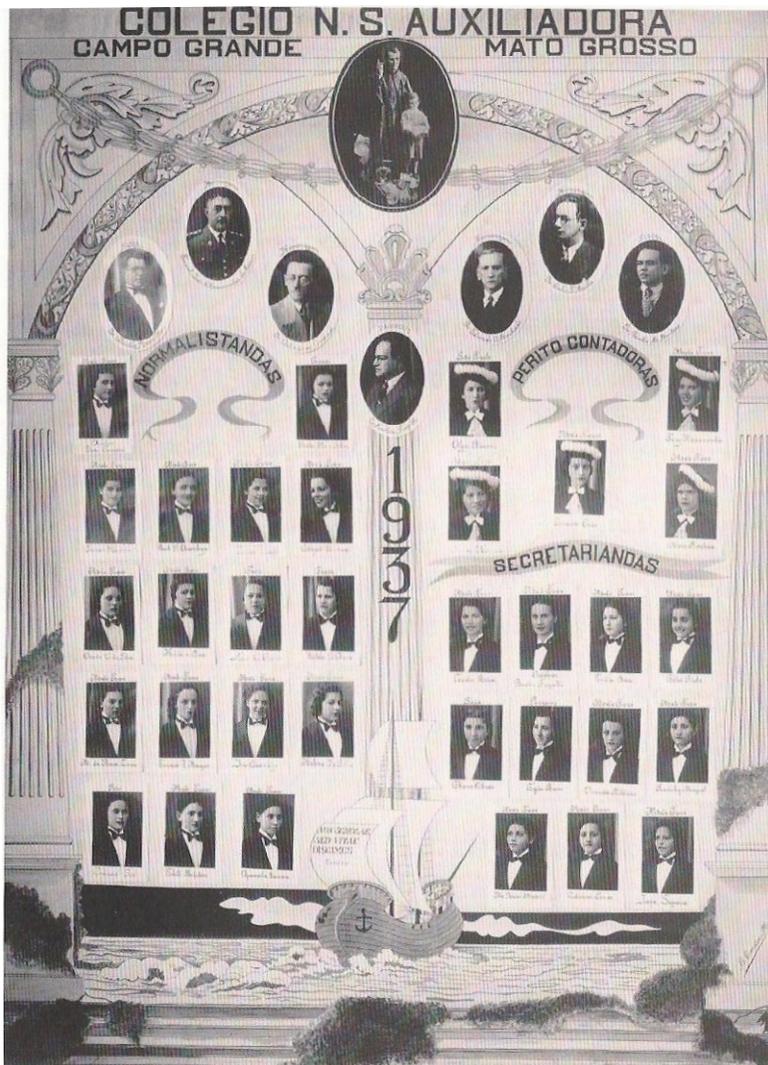
Na trajetória de vida de Gilka o casamento não foi sua escolha, mas sim o trabalho que possibilitou várias experiências de vida.

Como exposto anteriormente, na década de 1930 a cidade de Campo Grande apontava para um desenvolvimento econômico, social e político. O comércio foi o propulsor de mudanças no modelo de educação feminina em Campo Grande, conforme aponta Gilka Martins:

O comércio foi um dos primeiros desafios a ser ultrapassados pelas mulheres campo-grandenses. O progresso econômico da cidade abria espaço para a ala feminina. [...] Os estabelecimentos comerciais comandados por mulheres prosperaram. Era um novo papel feminino na sociedade. (MACHADO, 2009, p. 36).

Dessa forma, o Colégio Auxiliadora também passou a atender a essas novas tendências, com a abertura do curso de Contabilidade, uma necessidade das novas características sociais e econômicas da cidade. “O curso de Secretariado foi substituído pelo Curso de Contabilidade. Mais uma vez a visão da sociedade e suas mudanças, o desenvolvimento da cidade e a expansão do setor de comércio estavam a exigir um curso que lhes respondesse mais de perto”. (PENTEADO, 1996, p. 61):

Figura 8. Quadro de formatura de normalistas, contadoras e secretariadas de 1937



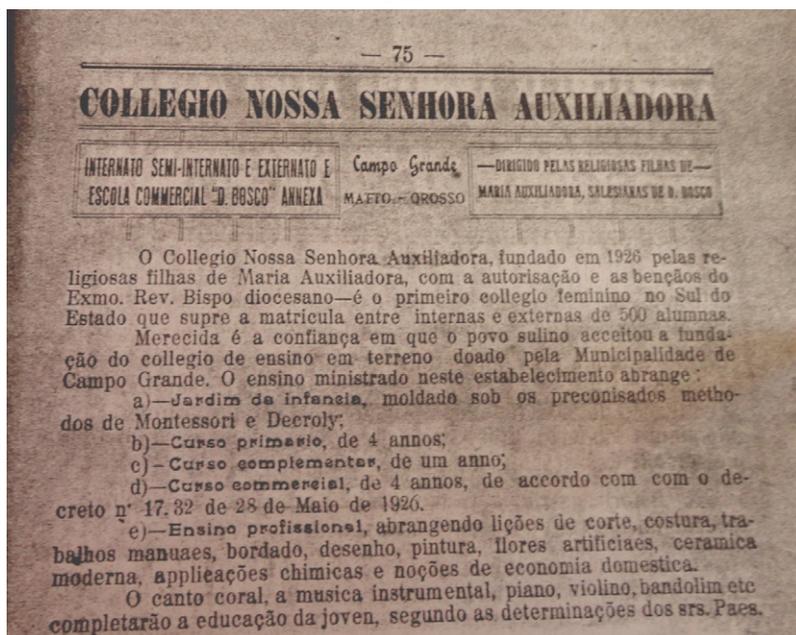
Fonte: Penteadó (1996).

A imagem apresenta o quadro de formatura do ano de 1937. Ao se observar o número de concluintes em cada curso - 17 normalistas, 11 secretárias e 5 contadoras - demonstra-se a preferência pelo curso normal.

Para as mulheres, o curso normal era reconhecido e prestigiado na sociedade, “[...] ser uma normalista equivalia a ter conquistado um alto grau de escolaridade, restrito a poucos. O prestígio das normalistas era enorme.” (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 174). Essa preferência foi demonstrada anteriormente, na Tabela 3, de matrícula geral dos ensinos: secundário, normal e comercial no Estado entre os anos de 1930 e 1945. A tabela demonstrou que os estudantes tinham preferência pelo ensino secundário, em seguida o normal e por fim o comercial.

Assim, compreende-se que o Colégio Auxiliadora ofereceu o ensino profissional e representava para as mulheres uma forma de inserção no campo de trabalho, pois nesse período o comércio foi o principal motor de desenvolvimento da cidade. Algumas escolas abriram cursos de Comércio e Contabilidades, e muitas mulheres das classes menos privilegiadas frequentaram esses cursos, pois a tendência da Escola Normal era priorizar a educação de moças das classes sociais altas e médias, cujas famílias tinham condições de manterem-nas no internato.

Figura 9. Propaganda do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora do ano de 1933



Fonte: Revista Folha da Serra (1933).

A imagem acima traz informações sobre o Colégio Auxiliadora, retirado da *Revista Folha da Serra*, publicada no ano de 1933. Na propaganda sobre a escola, consta que a educação das jovens era baseada na formação profissional e compreendia o ensino de corte e costura, trabalhos manuais, bordados, desenho, cerâmica, economia doméstica, entre outras atividades, cuja função seria a preparação das jovens para o casamento.

Para Bueno (2003, p. 207), a formação educacional para moças no País tinha como “[...] objetivo investir na educação feminina, no sentido de dotar o “belo sexo” de aperfeiçoamento intelectual, porém mantinham, junto ao programa de cultura geral, um leque de atividades e de trabalhos voltados para boas maneiras e prendas domésticas”.

Percebe-se pela propaganda que o Colégio atendia às diretrizes do currículo nacional para o curso comercial, seguia as orientações da Reforma Francisco Campos de 1931, que previa no currículo os conhecimentos de disciplinas específicas⁵⁷ e necessárias para o aprimoramento intelectual de suas alunas. Porém a instituição manteve em sua grade curricular conhecimentos para o desempenho de funções voltadas para as obrigações domésticas e, dessa forma, cumpria a sua função social de oferecer, por meio de uma educação religiosa, o preparo intelectual em conjunto com as “prendas domésticas”, a formação da mulher perfeita para o casamento.

A biografia de Gilka Martins (MACHADO, 2009) revela aspectos importantes da educação secundária do Colégio Auxiliadora, apontando uma representação importante da educação daquele período: o internato. A maioria das escolas privadas do período de 1920 a 1960 manteve essa modalidade. O internato é representado por lembranças de angústias e alegrias, uma ruptura no *habitus* dos agentes sociais, que tinham de viver sob as regras e disciplinas da instituição.

Quando fui aluna do Auxiliadora com o fim de me preparar para o exame de admissão, tive que ser interna e viver sob as concepções religiosas das freiras. Era um tempo que não me deixava escolhas, era viver como demandavam as regras. Anunciada uma ordem, ela deveria ser cumprida sem questionamentos. Havia certas peculiaridades de comportamento no círculo religioso que geravam conflitos enormes dentro dessa condição infante-juvenil (e digo no plural porque não fui a única), que ainda não sabia discernir o que era regulamento ou autoritarismo. (MACHADO, 2009, p. 16).

⁵⁷ São elas: Português, Francês, Inglês, Alemão, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho e Música. (VEIGA, 2005).

Para Bourdieu (2011), a constituição do *habitus* pode ocorrer de maneira consentida ou imposta. A instituição escolar tende a exercer, por meio de uma ação pedagógica contínua, duradoura, regulamentada (seus programas, horários e lugares) e cultivada por meio de seus agentes sociais (professores e auxiliares), uma “ação de imposição e de inculcação” de novos *habitus*. A instituição escolar confessional, no seu “exercício legítimo de poder”, tem como alvo

[...] modificar em bases duradouras e em profundidade a prática e a visão de mundo dos leigos, impondo-lhes e inculcando-lhes um *habitus* religioso particular, isto é, uma disposição duradoura, generalizada e transferível de agir e de pensar conforme os princípios de uma visão (quase) sistemática do mundo e da existência. (BOURDIEU, 2011, p. 88).

A representação do internato por Gilka Martins revela essa imposição de novos *habitus*, um período marcado por conflitos, pois ela tinha de modificar o *habitus* constituído no campo familiar e seguir as novas regras e práticas da instituição, constituindo um novo *habitus*, ou seja, a inculcação explícita de modelos educacionais da instituição, uma “força formadora de *habitus*”. Esse modelo explícito de educação religiosa deixa marcas nas memórias e representações de modelos ideais do ser social e coletivo. Assim relata Gilka Martins:

A religião foi algo forte em minha vida. Também em algo que pesava muito na sociedade. As famílias frequentavam a igreja com assiduidade. Era uma espécie de reconhecimento à cidadania. A inclusão social passava pela igreja, a política passava pela igreja, a política passava pela igreja e, claro ninguém ficava livre dos ameaçadores comandos nem das prestações de contas depois da morte. (MACHADO, 2009, p. 18).

Esse conflito também foi vivenciado por Haydée Monteiro, que foi para o internato no Colégio Auxiliadora no ano de 1940 e retrata um

período de muitas angústias, porém representa a importância de ser aluna interna e como as freiras estruturavam os novos *habitus* dessas alunas.

Aqui cheguei em 1940, vinda de Bonito, e fui para o internato cursar o quarto primário e a preparação para o exame de admissão. Lá fiquei até o término daquele curso, em 44, portanto, quatro anos. No começo foi difícil, pois saí de Bonito, daquela liberdade de espaço para a **rigidez do regulamento** das alunas internas. Éramos mais ou menos cento e vinte alunas divididas em turmas pequenas, médias e maiores, divisão esta referente ao ano que se cursava. A separação era no dormitório e no recreio. Aliada às saudades de casa, havia também a diversidade de temperamentos, ou melhor, a maneira de ser de cada uma, que dificultava um pouco a adaptação. [...] Vez por outra, a irmã Noemi (assistente-geral) reunia a turma para a **solene carraspana**, logicamente merecida, já que a condução e orientação daquele bando de jovens não deviam ser fáceis. Havia meninas de várias regiões: Aquidauana. Miranda, Corumbá. Rio Brillante, Coxim, Ponta Porã e daqui da cidade, pois **era de “bom tom” estudar interna** para aprender, além do estudo, trabalhos manuais, música, religião e até boas maneiras. (ALBERTINI; BANDUCCI; MONTEIRO, 2006, p. 6, grifo nosso).

Segundo Bourdieu (2011, p. 211):

[...] a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos a sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação. (BOURDIEU, 2011, p. 211).

Dessa forma, compreende-se, pelas memórias de Gilka Martins e Haydée Monteiro, o *habitus* cultivado. Ambas demonstram o conflito

vivenciado, porém evidenciam a influência e o resultado do *habitus* cultivado na instituição. Gilka Martins revela a força formadora do *habitus* religioso, ao afirmar que este foi uma marca em sua vida, e Haydée Monteiro, ao apontar que ser interna era uma distinção, pelas possibilidades de aprender além dos estudos das internas.

Outras memórias das ex-alunas do Colégio Auxiliadora revelam a ação pedagógica utilizada pela instituição e levam à compreensão da constituição e da influência do *habitus* cultivado, como exemplo, a disciplina exigida na instituição.

O regulamento, o silêncio, as ordens e a falta de liberdade são marcas dessa disciplina, como retrata Delma Monteiro Banducci, que ingressou no internato do Colégio Auxiliadora em 1949.

O regulamento do Colégio era pra mim “inviável de ser vivido” se assim me expressar. O que mais me incomodava era o silêncio absoluto nas infundáveis tardes passadas no salão de estudo onde entrávamos após o recreio do almoço e só saímos para o jantar. Esse período era interrompido para o lanche e um pequeno recreio, quando então voltávamos para o salão de estudo. De vez em quando entrava uma freira e escrevia no quadro-negro seis números correspondentes a seis alunas. Eu era o n. 67. Era hora do banho. Iamos de 6 em 6. [...] Os recreios tinham de ser desfrutados ou com jogos de queimada, que eu detestava, ou com brincadeiras de roda, que eram muito entediantes. Não se tinha liberdade para ficar conversando com as amigas, a assistente passava desfazendo as rodinhas que, segundo elas, não eram saudáveis. Os passeios de domingo, tão esperados durante a semana, eram feitos em fila de duas e não podíamos escolher nosso par. Tudo era determinado pela assistente; então, o que podia ser agradável tornar-se frustrante já que, geralmente, eu pelo menos, era brindada com colega com quem não tinha menor

afinidade. (ALBERTINI; BANDUCCI; MONTEIRO, 2006, p. 12).

Delma Monteiro Banducci relata que se apropriou dos hábitos de disciplina e de boas maneiras que, exigidos na época de internato, foram determinantes na sua constituição de excelente dona de casa.

Bem, devo dizer que de tudo que vivi muitas coisas boas seguramente ficaram. A disciplina que adquirimos nos tem acompanhado em nossas vidas. As boas maneiras, até mesmo a forma de bem arrumar uma cama, etc., ajudaram no meu desempenho como dona-de-casa. O ensino era, sem dúvida, um dos melhores de Campo Grande. Tanto assim que optei pelo mesmo colégio para o ensino fundamental das minhas filhas e não me arrependi pela escolha. (ALBERTINI; BANDUCCI; MONTEIRO, 2006, p. 16).

A apropriação do conjunto de regras das instituições era passaporte para um *status* social, conforme aponta Penteadó (1996, p. 95):

Esse conjunto de regras tinha a finalidade única de tornar os internos (particularmente as meninas) um ser educado e virtuoso. Essa educação formal, de moça fina, de ‘colégio de freiras’, era passaporte para um status e sua correspondente expectativa pela sociedade do desempenho que a confirmasse.

Para Bourdieu (1983b), o *habitus* produz toda maneira de se comportar no mundo social, um reconhecimento prático e imediato de classificações sociais. Isto não implica reconhecer quais os conteúdos particulares que se revestem os sistemas de relações, mas sim apreender a estrutura que os permeia, ou seja, é por intermédio das regras e da disciplina que se “opera a incorporação das estruturas objetivas”, o que representa os “signos visíveis” de distinção.

Enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engen-

drados pela história. O princípio de continuidade e da regularidade que o objetivismo concebe ao mundo social sem poder explicá-lo é o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 181).

Dessa forma, compreende-se que as representações das regras e das disciplinas exigidas pela instituição funcionaram como uma operação de incorporação do *habitus* cultivado, por meio de instrumentos e modos legítimos de transmissão e de percepção de apropriação das regras do mundo social.

As regras e as disciplinas giravam em torno das atividades coletivas, privilegiando mais a constituição do ser social do que do ser individual, uma formação feminina que orienta fortemente as práticas sociais no decorrer da trajetória individual e social de cada aluna.

Gilka Martins acrescenta ainda que houve a constituição dos vínculos sociais, ao retratar as amigas com personalidades da história de Campo Grande.

Posteriormente fui para o colégio Auxiliadora, o internato que já era na Pedro Celestino, administrado pelas freiras. Lá eu conheci aquelas que seriam minhas amigas pra vida toda. A Nelly Martins, filha de Vespasiano, que se casou posteriormente com o Wilson e á partiu para outro plano. A Edwiges Coelho, filha de Laucídio Coelho, que se casou com Rachid Derzi, político conhecido, chegando ao Senado, e a Zilá Correia, filha de Autonomista, que foi casada com Paulo Coelho Machado – das duas últimas sou amiga até hoje. (MACHADO, 2009, p. 35).

A representação dos vínculos sociais criados no Colégio Auxiliadora também está presente na memória de Haydée Monteiro. No internato, foram construídas sólidas amigas.

Foi um tempo bom que deixou muitas saudades, não só das colegas como das próprias Irmãs, que eram bondosas, cada uma com a sua maneira de ser, umas mais severas, outras mais compreensivas e tolerantes. Fiz lá amizades que até hoje perduram e algumas delas envolveram as famílias, que também se tornaram amigas. (ALBERTINI; BANDUCCI; MONTEIRO, 2006, p. 6).

A representação dos vínculos sociais na educação secundária é compreendida pelas relações sociais estabelecidas nas instituições. Essas relações tiveram o poder de produzir, impor e inculcar a representação legítima do mundo social, ou seja, representavam todos os atributos material e simbolicamente de uma escola das classes dominantes, construindo uma representação coletiva, “[...] que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem.” (CHARTIER, 1994, p. 108).

Para Bourdieu (2007), os vínculos sociais são reconhecidos como um capital social que, por meio das relações familiares ou de amizade, pode funcionar como uma “rede de apoio e proteção”, o que o coloca como um dos elementos indispensáveis para um melhor resultado na aquisição de outros capitais. O capital social é reconhecido como

[...] conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s). Tais agentes são dotado de propriedades comuns e, também, encontram-se unidos através de ligações permanentes e úteis. Assim, o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse

exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (NOGUEIRA; CATTANI, 2008, p. 10).

Por isso, compreendem-se as representações das ex-alunas dos vínculos de amizades constituídas, pois estas representavam os vínculos sociais que posteriormente eram retomados e potencializados no capital social e influíam numa distinção na trajetória de cada uma. Por refletir o que elas tinham em comum por terem frequentado o internato, mantinham um sentimento de pertencimento de grupo privilegiado, um reconhecimento social de longa duração.

Penteado (1996) reforça que a educação secundária nos internatos representou um investimento das famílias, uma estratégia de bons casamentos e reconhecimento social.

Moça interna em colégio de freiras, por definição, era síntese da virtude e de bom comportamento. Ou deveria ser. Os pais orgulhosos, exibiam seus troféus à sociedade, de olho nas alianças que fariam, se alianças de ouro confirmassem as esperanças de casamento. Porque éramos todas casadouras, nas nossas donzelices e nas nossas prendas, adquiridas. (PENTEADO, 1996, p. 119).

Penteado (1996) coloca a importância de um colégio em regime de internato para abrigar moças advindas de famílias abastadas do interior do sul do Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. Ter uma filha no Colégio Auxiliadora era considerado pela sociedade “signos distintivos”, por revelar os signos de nobreza e de berço.

Os internatos, com certeza, representavam a resposta a uma necessidade provocada pelas raízes rurais, na necessidade de se dar estudo aos filhos. Ou, então, para realizar pequenas fantasias de status, pois a cidade mais próxima de onde o fazendeiro tinha a sua casa, ou o comerciante morava, com certeza não era suficientemente boa para abrigar os filhos dessas oli-

garquias rurais ou dessa burguesia urbana emergente. Na mesma medida, quanto mais se afastava em distância, mas se ganhava em projeção e se destacava a família. (PENTEADO, 1996, p. 111).

Ser aluna de um internato representava o reconhecimento do capital econômico possuído pela família e o investimento no capital escolar e cultural em uma instituição tradicional. As instituições secundárias representavam uma forma de garantir uma posição e reconhecimento do agente social em campos determinados, pois mantinham um poder de inculcar

[...] a representação dos agentes em relação ao futuro de sua própria posição e que depende do futuro objetivo dessa posição, mas também a representação dos outros agentes a respeito dessa posição, contribui para determinar o futuro objetivo da posição considerada. (BOURDIEU, 2007, p. 323).

O internato no Colégio Auxiliadora imprimiu uma distinção social. As alunas que o frequentaram geralmente eram das classes dominantes, filhas de agropecuaristas, políticos e grandes comerciantes. Um “internamento seletivo”, cuja função é, segundo Dallabrida (2011, p. 186):

[...] constituir um grupo de alunos socialmente homogêneo, que geralmente é originário da alta burguesia. A convivência permanente e intensa confere ainda mais homogeneidade social aos alunos das classes preparatórias, que tecem relações afetivas durante a adolescência, sendo geralmente conservadas após o período de estudos superiores.

A representação social do Colégio Auxiliadora está em Penteado (1996, p. 79), quando afirma que, no decorrer de sua história em “[...] meio a muitas outras escolas de nível semelhante, continuava se afirmando como um dos melhores de Campo Grande.”

Dessa forma, compreende-se que o internato possibilitou às alunas internas a criação de vínculos sociais, estreitados por um estilo de vida em comum, por meio da origem privilegiada e pela cultura escolar que proporcionou o estabelecimento de amizades duradouras. Assim, entende-se que foi o modelo de educação feminina religiosa na modalidade de internato que garantiu a representação social e histórica do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Em síntese, a representação da educação secundária por Gilka Martins e a educação proporcionada pelo Colégio refletem a dicotomia da função social da educação secundária para o sexo feminino. Esta tinha como objetivo o preparo intelectual para a inserção no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantinha uma educação tradicional para o casamento. Os “efeitos duradouros” que as ordens sociais exercem sobre as mulheres, ou seja, as práticas e os *habitus* constituídos nas instituições funcionaram como disposições espontaneamente harmonizadas pela ordem social. (BOURDIEU, 2010),

Compreende-se que, no processo de institucionalização do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, expresso nas fontes consultadas, se desenvolveu numa história institucional com base na sua relação com o contexto e com as especificidades e singularidades locais e regionais, posto que a instituição ofereceu o ensino comercial e contador, para atender ao desenvolvimento educacional e social de Campo Grande.

As regras e a disciplina exigidas nessa instituição se tornaram representações relevantes da biografia de Gilka Martins e nos relatos de Haydée e Delma. Fica evidente a força do *habitus* cultivado e o papel da instituição escolar de construir no ser individual os modos de ser social para atender ao contexto social, ou seja, a constituição do indivíduo social para agir e atuar de acordo com as regras e necessidades da sociedade, um *habitus* cultivado que influenciou nas trajetórias sociais das ex-alunas.

Observa-se que as representações do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora nas memórias e relatos selecionados foram construídas pela “disciplina”, “ensino ministrado” e “dedicação de professores”, que imprimiram um reconhecimento social e simbólico da instituição. Essa dimensão simbólica, de participação na construção educacional, está presente na representação da tradição que essa instituição imprimiu na sociedade pela confiança nos métodos de ensino que garantiram para as mulheres a inserção social em diferentes campos, como o escolar, o social e o profissional. Para Gilka, talvez a inserção no campo profissional fosse o mais importante, por ela ter se dedicado ao trabalho.

As práticas pedagógicas das irmãs salesianas, de educar segundo um modelo religioso, são representações da realidade educacional vivenciada naquele período, que permitem uma aproximação da compreensão das expectativas da sociedade, pelo modo de percepção e de pensamento de uma época ou de um grupo social.

O *habitus* constituído nas instituições produziu representações e práticas que se ajustaram às condições objetivas da sociedade daquele período, ou seja, o preparo intelectual e profissional aliado ao preparo para o casamento.

Assim, a partir da representação de Gilka Martins sobre a educação secundária, compreende-se que para ela a escola se tornou importante por possibilitar o seu preparo e o seu acesso ao campo de trabalho. Machado (2009), Penteadó (1996) e Albertini, Banducci e Monteiro (2006) dizem que a escola se tornou importante para o desenvolvimento educacional e social de Campo Grande e do sul de Mato Grosso, por oferecer o internato, uma educação feminina de reconhecimento, que possibilitou a educação de moças da cidade e de outras cidades do interior.

Entre as décadas de 1930 a 1960, a educação secundária representou, principalmente para as mulheres de Campo Grande, uma ma-

neira de alcançar novos ideais, tendo em vista uma época em que poucas mulheres estudavam e trabalhavam. Os estudos superiores eram privilégio dos filhos homens, as mulheres eram destinadas ao magistério.

A educação secundária oferecida pelo Colégio Auxiliadora proporcionou a muitas mulheres, não só das classes privilegiadas, as condições de inserção social e participação no desenvolvimento educacional e social da cidade.

3.4 Pierre Adri: a trajetória do estudante secundarista numa instituição modelar de Campo Grande, entre as décadas de 1940 a 1960

Relembrar uma infância, principalmente quando marcada por nuances e passagens que a fizeram digna de ser estampada e revivida, após muitos anos, é tarefa das mais sublimes e doces que a vida na sua grandiosidade proporciona ao ser humano. (ADRI, 2005, p. 15).

Nesse tópico, o objetivo é abordar a autobiografia de Pierre Adri, denominada *O 'meu' Colégio Dom Bosco*, escrita no ano de 2005 para homenagem ao “modelar” (sic!) e tradicional estabelecimento de ensino da cidade de Campo Grande, o Colégio Dom Bosco.

A finalidade é compreender as representações do autor sobre o Colégio Dom Bosco, e sua participação no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande, sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960.

Vale destacar que essa instituição teve sua origem no Instituto Pestalozzi, criado em 1917 por Arlindo de Andrade Gomes. Foi transferido, em 1927, para o professor João Tessitore Junior, em parceria

com o poder municipal. Para alcançar a equiparação, passou a denominar-se “Ginásio Municipal de Campo Grande”. No ano de 1930, pela aquisição da instituição pela Missão Salesiana, recebeu o nome de “Ginásio Municipal Dom Bosco”.

Pierre Adri nasceu em 1946, na cidade de Campo Grande, filho de uma família de comerciantes, Wadi Adri e Rosa Adri, representantes da classe média da cidade. Foi aluno do Colégio Dom Bosco, no ensino primário e no secundário, entre os anos de 1954 e 1964, num período em que a educação secundária se apresentava mais acessível para as classes médias e populares. Casado com Mirna Sandra Di Giacomo, Adri é pai de Milena, Rejane, Marcelo e Reginaldo, que também estudaram na mesma instituição nas décadas de 1980 e 1990.

Após terminar os estudos secundários, foi para o Rio de Janeiro e formou-se advogado pela Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, em 1970, atuando na área jurídica até 1984. Na década de 1980, exerceu respectivamente as profissões de jornalista e radialista, foi o primeiro presidente da Associação dos Cronistas Esportivos do Mato Grosso do Sul (ACEMS) e exerceu a presidência de outras instituições ligadas ao esporte na região sul do Estado.

No campo jornalístico, atuou em vários órgãos da imprensa de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, como o Jornal da Manhã (MT) e a Revista Destaque (MS). Após a publicação, em novembro de 2005, do livro intitulado *O ‘meu’ Colégio Dom Bosco*, tornou-se membro efetivo da Academia Municipalista de Letras do Brasil e da União Brasileira de Escritores UBE-MS. (DOURADOS NEWS, 2002).

Figura 10. Pierre Adri homenageado pela Aeronáutica.



Fonte: Jornal de Domingo de 30 de outubro de 2011.

A imagem acima retrata a homenagem recebida no Dia da Força Aérea Brasileira, na “Cerimônia de Comendas”, conhecida como a mais alta distinção da Aeronáutica: Ordem do Mérito Aeronáutico. Pierre Adri, o terceiro à direita, recebeu a Comenda, no Grau de Cavaleiro, concedida aos cidadãos brasileiros que se destacaram nas suas áreas de atuação a serviço da nação brasileira.

Adri (2005, p. 15) aponta que a escrita da obra reflete suas memórias de infância como aluno do Colégio Dom Bosco, marcadas por “nuances” e “passagens”, revividas após muitos anos. Para o autor, relembrar “[...] é tarefa das mais sublimes e doces que a vida na sua grandiosidade proporciona ao ser humano”.

Para Habswachs (2004), as memórias da infância revelam as impressões do indivíduo em sua inserção no meio social, precedidas por

um contato direto com o passado e condicionadas para a reconstrução histórica.

O mundo, para a criança, não é jamais vazio de humanos, de influências benfazejas ou malignas. Nos pontos onde essas influências se encontram e se cruzam, corresponderão talvez, no quadro de seu passado, às imagens mais distintas, porque um objeto que iluminamos nas duas faces e com duas luzes nos revela mais detalhes e se impões mais à nossa atenção. (HALBWACHS, 2004, p.47).

Dessa forma, buscam-se na escrita do autor os elementos de representação da fase da escolarização secundária vivenciados no Colégio Dom Bosco. Em sua autobiografia, Pierre Adri (2005, p. 15) retrata a “honra” e “satisfação” de ter sido aluno do Colégio Dom Bosco.

Tive a honra e a satisfação de fazer parte integrante, como aluno, desse **majestoso educandário** de 1953 a 1964, participando, ativamente, de todos os seus acontecimentos nas respectivas metades dessas duas décadas, oportunidade em que recebi os **dignos ensinamentos**, conferidos na época, em uma cidade do interior que, diga-se de passagem, carecia de uma melhor estrutura de desenvolvimentista, ao contrário de hoje, onde a pujança do progresso aparece em todos os seus quadrantes, numa demonstração exata de integração total, no **tempo e no espaço**, com seus habitantes, apesar, é bem verdade, das dificuldades imperiosas que a cercam e que sempre cercaram a evolução exponencial de um lugar, provocada pelos tempos modernos. (ADRI, 2005, p. 15-16, grifo nosso).

Pierre Adri aponta alguns elementos importantes que caracterizam a instituição como uma referência de educação para a cidade. Ao mencionar a escola como “majestoso educandário” no “tempo e no espaço”, transmite a visão de que a escola manteve um destaque na cidade pela sua arquitetura, ampla e moderna para os moldes da época.

A escola está situada na esquina de duas importantes ruas da cidade, na Avenida Calógeras esquina com a Avenida Mato Grosso, a instituição ocupa hoje mais da metade de uma quadra. Os “dignos ensinamentos” envolvem a concepção de um ensino tradicional com base religiosa, marcas da estrutura educacional da Missão Salesiana.

O Colégio Dom Bosco foi o marco da educação salesiana masculina no sul de Mato Grosso. Com ele se deu início à oferta de ensino regular para as crianças e jovens que não tinham condições econômicas de estudar na capital do Estado, Rio de Janeiro ou São Paulo. “Transformou-se com o tempo, num dos colégios mais tradicionais da cidade [...]” (BITTAR; FERREIRA JR, 1999, p. 177).

Figura 11. Colégio Dom Bosco na década de 1930



Fonte: Bittar e Ferreira Jr. (1999).

A figura anterior retrata a arquitetura moderna do prédio do Ginásio Municipal Dom Bosco para os padrões da época. Localizado na esquina de duas ruas centrais de Campo Grande, a 14 de Julho e a Mato Grosso, o atual Bloco A foi inaugurado em 1936. Para Adri (2005, 16), após a instalação definitiva da nova sede, o Colégio alcançou um reco-

nhecimento de educação de qualidade e se transformou na “[...] coqueluche do ensino para todos que, em suas respectivas idades escolares, possuíam o privilégio de integrar o seu corpo discente”.

A Congregação Salesiana foi fundada por Dom Bosco, em Turim, na Itália. Chegou à América Latina em 1875. No Brasil, em 1883, fundou, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, o Colégio Salesiano Santa Rosa. A Missão expandiu-se por todos os estados do país. Em 1894, chegaram a Mato Grosso, onde os salesianos iniciaram suas atividades educacionais assumindo uma escola de educação primária e, posteriormente, o ensino secundário.

Francisco (2010) aponta a importância da Congregação de São Francisco de Sales, os salesianos, para o Mato Grosso no início do século. Os salesianos combinaram o saber-fazer pedagógico, as técnicas e os conteúdos de uma educação moderna com uma orientação marcadamente religiosa. Serviram à formação das classes dirigentes e à profissionalização das classes populares apresentadas pelas demandas do Estado.

[...] a vinda dos salesianos para Mato Grosso, não foi apenas a chegada de mais uma congregação religiosa para atuar em áreas, nas quais a atuação do Estado não era suficiente. Caracteriza-se como um processo mais amplo de disciplinarização e racionalização, próprias da modernidade. (FRANCISCO, 2010, p. 34).

Os salesianos criaram importantes instituições no Estado. Em 1906, fundaram o Liceu Salesiano São Gonçalo em Cuiabá e, em 1899, o Colégio Salesiano de Santa Teresa, em Corumbá. Na cidade de Campo Grande, em 1926, as Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora⁵⁸ fundaram

⁵⁸ As Filhas de Maria Auxiliadora formam uma congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana, é o ramo feminino da família salesiana, fundada por São João Bosco e co-fundada por Santa Maria Mazzarello. São popularmente conhecidas por “irmãs salesianas”.

o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Em 1961, criaram a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), instituição pioneira de Ensino Superior no sul Mato Grosso.

O Ginásio Municipal Dom Bosco ofereceu o ensino primário e a educação secundária, com os cursos secundário, normal e profissional. Até o início da década de 1970 funcionou em regime de internato e externato e destinado aos filhos das classes privilegiadas (proprietários de terra, funcionários públicos, comerciantes, entre outros). Estudar no Ginásio era sinônimo de boa educação religiosa e *status* social.

Sob a direção do Pe. João Pian, foi conferida, pelo Decreto n° 23.697, de 2 de janeiro de 1934, e de acordo com a Reforma Francisco Campos, a inspeção permanente para o curso fundamental e secundário. Na abrangência da Lei Orgânica do Ensino Secundário e do Decreto-lei n° 4.245, de 9 de abril de 1942, o Ginásio Municipal Dom Bosco foi autorizado a funcionar como colégio, pelo Decreto n° 11.456, de 3 de fevereiro de 1943 e passou a se chamar Colégio Municipal Dom Bosco. (OLIVEIRA, 2013).

Figura 12. Reportagem sobre o Ginásio Municipal Dom Bosco



Fonte: Campos (1939).

A imagem anterior foi retirada do Álbum Photográfico de Campo Grande de 1939, publicado por Peri Alves Campos. A reportagem apresenta informações sobre o Colégio Dom Bosco do final da década de 1940.

O Ginásio Municipal Dom Bosco conta com um total de 1.426 alunos, assim distribuídos: 267 do curso ginasial seriado, 446 do curso de admissão e preliminar, 121 internos e 592 externos e semi-internos. O Ginásio é, como se disse, um egrégio de Dom Bosco, isto é, do maior educador do século passado e também dos nossos tempos, pois o seu sistema não morreu; aí está palpitante em 1586 colégios salesianos espalhados em 53 nações. No ano passado, realizou-se, a maratona intelectual, em todo o território nacional. O resultado já é conhecido: não ficam mal lembrar que os melhores colocados foram alunos e alunas de colégios de Padres e Freiras. Isso faz a gente pensar e se admirar... Mas tal admiração desaparece quando se reflete que a instrução acompanhada de educação religiosa é sempre a melhor. (CAMPOS, 1939, p. 63).

A partir da reportagem, observa-se a importância educacional do Colégio para o sul de Mato Grosso e principalmente para Campo Grande, por apresentar, no ano de 1939, um número significativo de alunos para uma instituição particular. Isto revela que a instituição foi fundamental para o desenvolvimento social, econômico e educacional da região sul. A instituição foi reconhecida como a oportunidade de muitas famílias das classes intermediárias oferecerem aos seus filhos uma escolarização secundária, tendo em vista que a educação secundária nos grandes centros urbanos não era acessível a todos.

A representação de ter sido aluno do Colégio Dom Bosco está na memória de Pierre Adri ao exaltar o ensino ministrado e a distinção⁵⁹ produzida pela instituição.

Foram anos de glória vividos ao lado de expressivos companheiros, hoje destaques na vida social, não somente em Mato Grosso do Sul, mas além de nossas fronteiras, pois tiveram a base de ensino e distinção de serem alunos no Colégio Dom Bosco, uma verdadeira missão delegada para bem ensinar e preparar, ao molde de hoje, jovens para o futuro da pátria. (ADRI, 2005, p. 77).

Para Bourdieu (2012, p. 78), a instituição escolar contribui para constituir as “disposições gerais e transponível da cultura legítima”, transmitidas por estratégias objetivas de saberes e práticas escolarmente reconhecidas e que cooperam para classificar uma classe social. Assim, uma instituição escolar desse porte se distingue pela produção de saberes que são reconhecidos socialmente, sendo necessário

⁵⁹ Categoria bourdieusiana para compreender os mecanismos sociais e culturais. A análise parte da compreensão da posição ocupada pelo agente social, dos capitais objetivados constituídos (econômico, cultural e social), que são incorporados ao *habitus*, determinam a posição do agente e constituem as práticas que o classificam na estrutura social. (BOURDIEU, 2007).

[...] considerar que as características determinantes da instituição escolar são adquiridas desde o momento em que aparece um corpo de especialistas permanentes cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada e que encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculturação legítima da cultura legítima.

Compreende-se o Colégio Dom Bosco como uma instituição escolar distinta, por possuir esse corpo de especialistas, os salesianos, pois estes mantiveram uma organização e estrutura educacional que faltava no campo da educação no sul de Mato Grosso. Observa-se a falta de organização e estrutura educacional das demais nos estudos de Bittar e Ferreira Jr. (1999) e Brito (2001), e também pela representação da educação secundária presente nas autobiografias do professor Luiz Alexandre de Oliveira (1986) e Oliva Enciso (1986), que revelaram o funcionamento precário das instituições escolares na primeira metade do século XX.

Para Francisco (2010, p. 20), o reconhecimento social das instituições escolares salesianas foi construído por meio de suas práticas escolares no movimento de modernização da sociedade,

[...] a educação salesiana apresenta consonância com aspectos importantes do ideário moderno, uma vez que a aplicação de seu projeto pedagógico revela-se dentro de uma lógica de racionalização, individualização, homogeneização e disciplinarização, princípios basilares da modernidade.

As características de uma instituição confessional são construídas na relação entre educação e religião e produzem uma prática escolar de reconhecimento. Os estudos de Nicolau (2010), Dallabrida (2012), entre outros, revelaram que os colégios católicos criaram estratégias de distinção, colocando em prestígio a sua tradição educacional com ênfase na relação educação e religião. Por isso, entende-se que, através de sua organização institucional, o Colégio Dom Bosco manteve certa

representação social e foi reconhecido como uma “escola de elite” na cidade destinada a formar distintamente os jovens para a sociedade.

Para Pierre Adri, o Colégio Dom Bosco representava uma confiança na sociedade, pois os alunos que frequentaram a educação secundária posteriormente tiveram destaque nos estudos superiores e na sociedade. A escola proporcionou aos seus alunos

[...] todas as condições para prosseguirem com distinção nos estudos superiores, quer em faculdades e universidade do Estado, como de todo o País, oferecendo-lhes o corresponde suporte para prosperarem nas suas dignas profissões liberais escolhidas do mesmo modo para o correspondente destaque na respectiva comunidade. (ADRI, 2005, p. 106).

Nos estudos bourdieusianos, a escola é responsável pela aquisição do capital escolar, pelo qual os anos de estratégias de “inculcação escolar” possibilitam ao indivíduo a aquisição de “título escolar”. O capital escolar possuído determina as distinções entre os indivíduos, pois “[...] o capital escolar permanece também forte nos campos não abrangidos pelo ensinamento da escola” (BOURDIEU 2007, p. 17). O sociólogo ressalta que o volume de capital escolar, em conjunto com outros capitais (cultural, econômico e social) mantém as distâncias entre as classes.

Pierre Adri retratou o capital escolar possuído por meio dos estudos recebidos na instituição escolar. Pela análise de suas memórias, entende-se que um capital escolar foi incorporado e depois materializado na sua inserção no ensino superior, um capital escolar reconvertido em capital universitário. O capital escolar possuído pelos ensinamentos do Colégio gerou uma distinção escolar e mobilizou as disposições para a inserção no ensino superior e no campo social.

Pierre Adri (2005) também retrata a representação oriunda da dedicação dos professores do Colégio Dom Bosco no ato de ensinar e cumprir o currículo, que assim imprimiram uma confiança na sociedade.

A parte curricular durante o ginásio no Colégio Dom Bosco, foi fielmente cumprida e ministrada com muito louvor, pois os professores, padres e mestres eram muito dedicados na arte de ensinar e, para tanto, não mediam esforços e muito menos sacrifícios para cumprir a missão confiada, sempre lembrada com extrema devoção e com muito carinho. (ADRI, 2005, p. 77).

Segundo Magalhães (2004), a instituição educativa é tradição e representação e por trás da instituição estão os mestres, responsáveis pela orientação educativa, os quais carregam consigo as suas dimensões biográficas e as dimensões de representação institucional.

Adri (2005) contribui em sua autobiografia na compreensão dessas dimensões, biográficas e representação institucional. O autor apresenta em vários momentos do livro que os professores mais significativos da instituição eram de origem europeia, frequentaram instituições educativas localizadas em cidades da Europa e estavam vinculados ao sacerdócio, como exemplo, cita: o Pe. João Greiner (1905-1970)⁶⁰, Pe. Constantino Monte (1917-2002)⁶¹, Pe. Félix Zavattaro (1914-1996)⁶², Pe. Heitor Castoldi (1911-1974)⁶³, entre outros.

⁶⁰ Nasceu no dia 7 de março de 1905 em Hiltersried na Oberpfalz-Baviera, frequentou o ginásio em Ratisbona (Regensburg), estudou filosofia em Corumbá e em 1927 foi à Itália para estudar a teologia na Crocetta. (MISSÃO SALESIANA EM MATO GROSSO, 2013).

⁶¹ Ele nasceu em 4 de fevereiro de 1917, em Muris, perto de Udine, norte da Itália, sendo seus pais Ermacora de Monte e Rosa de Monte. Desde 1930, frequentou o aspirantado de Bagnolo, até 1934, e com 18 anos veio para o Brasil. Fez o noviciado em Cuiabá. (MISSÃO SALESIANA EM MATO GROSSO, 2013).

⁶² Nasceu em Borgo San Martino, na Itália, recebeu a instrução primária salesiana e frequentou pequeno seminário salesiano de Foglizzo Canavese. Em 1929, migrou para o Brasil e completou seus estudos de Filosofia em Lavrinhas (SP). (MISSÃO SALESIANA EM MATO GROSSO, 2013).

⁶³ Nasceu em Milão-Itália, aos 13 de janeiro de 1911, filho de Luís e Ana Brevi, estudou no aspirantado de Bagnolo-Piemonte. Finalizado o ensino ginásial, migrou para o Brasil. (MISSÃO SALESIANA EM MATO GROSSO, 2013).

A partir da representação dos mestres responsáveis por sua escolarização, compreende-se que os sacerdotes, que também foram professores, foram os responsáveis pela constituição da tradição educativa do Colégio Dom Bosco, pela produção e reprodução de uma educação esmerada na Europa em conjunto com a formação sacerdotal. Por isso, nota-se como a distinção de uma instituição escolar se exerce de uma maneira direta, exemplo Missão Salesiana (estrutura educacional objetiva) e, de outra maneira indireta, exemplo dos professores (estrutura educacional subjetiva).

Os professores são preparados pela Igreja para o sacerdócio (possuindo diferentes tipos de capitais), passam a atuar no campo da educação e pelo nível elevado de conhecimentos se tornam professores prestigiados. Dessa forma, esses professores garantem uma qualidade nas atividades realizadas, elevando a representação de reconhecimento social da instituição escolar.

Pierre Adri apresenta alguns elementos que levam a refletir sobre o reconhecimento social do Colégio Dom Bosco para a sociedade, como exemplo, a participação da instituição no desfile de comemoração da Independência do País, em que as principais instituições da cidade eram convidadas se apresentar na principal rua da cidade.

A apoteose do Colégio Dom Bosco perante a sociedade campo-grandense aparecia com grande esplendor em todo o transcórre de cada 7 de Setembro, data magna da Independência Brasileira e isso ultrapassou anos e anos, pois em cada parada que o estabelecimento colegial tomava parte era motivo de admiração, aplauso e, sobretudo reconhecimento público com louvor sempre dado pelas autoridades. (ADRI, 2005, p. 67).

Para Bourdieu (2007), o reconhecimento social de uma instituição escolar se define por sua orientação ética pelos valores de classe,

pela inculcação de práticas culturais legitimadas e pelos atributos estruturalmente associados às posições que ela concede aos agentes (diplomas e posições sociais que ela confere).

Dessa forma, compreende-se que o reconhecimento educacional e social do Colégio Dom Bosco em Campo Grande foi constituído pelo atendimento aos filhos das classes dominantes e intermediárias, manteve por meio de seus professores práticas escolares e culturais legítimas e ofereceram aos seus alunos um capital escolar como garantia de mobilização de novas posições sociais.

Pierre Adri, em suas memórias, destaca as práticas esportivas e as competições internas e externas da instituição, uma representação da tradição esportiva do Colégio Dom Bosco.

O Colégio Dom Bosco sempre foi tradicional com o futebol e no decorrer do ano letivo havia disputas dos campeonatos envolvendo as séries ginásia, científico e contador, cujos jogos se estendiam por diversas semanas disputados pelos alunos do curso diurno e noturno, tudo na mais ampla organização, destacando-se sempre a rivalidade nas disputas como ponto alto das competições para a felicidade dos assistentes, principalmente dos que se aglomeravam em volta dos campos. [...] Era a festa esportiva sempre presente ao lado do devido aprimoramento intelectual. (ADRI, 2005, p. 45).

Segundo Bourdieu (2004, p. 210), existem “[...] boas razões para se tratar as práticas esportivas como um espaço relativamente autônomo, mas não se deve esquecer que esse espaço é o lugar de forças que não se aplicam só a ele”. Isto confere ao esporte um espaço “não fechado”, pois ele está inserido em outros espaços, ladeado por um universo de práticas que estão estruturadas e constituídas por um sistema.

Compreende-se que a tradição dos exercícios físicos e das competições esportivas no Colégio Dom Bosco estava envolvida por outros elementos, como os ensinamentos de fraternidade e integração, estruturados pelo modelo educacional salesiano. As práticas e competições são reconhecidas como disposições práticas do esporte que constituem nos agentes sociais o sentido do jogo e as suas regras, contribuindo para o jogo social.

Pierre Adri traz a representação de distinção produzida pelas práticas esportivas realizadas no Colégio Dom Bosco. Aponta, ainda, que o esporte criou disposições e práticas que influenciaram em sua trajetória, no seu olhar sobre competição e nas relações sociais.

Até hoje aqueles maravilhosos momentos de glória e de descontração, motivados pelas brincadeiras e pelas gozações sobre futebol integram como lembrança o cotidiano de cada aluno numa alusão inesquecível e acima de tudo marcada pela emoção daqueles belos dias onde jovens se deleitavam em contar as suas vantagens junto aos colegas de classe, assim como da outra, formando aquela integração onde imperava acima de tudo a fraternidade e a vontade em ser cada vez mais amigos dos amigos. (ADRI, 2005. p. 78).

Para Bourdieu (2007), a representação dos esportes como elemento de distinção passa a existir “em função dos esquemas de percepção e de apreciação que lhes são próprios”. O esporte mantém a distinção em três aspectos: a representação do esporte pela classe social, os benefícios físicos e simbólicos imediatos e nos relacionamentos econômicos e sociais da prática do esporte pelo agente social.

[...] as diferentes classes tem gastos (de ordem econômica, cultural e "física") e benefícios associados aos diferentes esportes, benefícios "físicos" imediatos ou diferidos (saúde, beleza, força - visível com o culturismo, ou invisível com o higienismo, etc.),

benefícios econômicos e sociais (promoção social, etc.), benefícios simbólicos, imediatos ou diferidos, relacionados com o valor distribucional ou posicional de cada um dos esportes considerados (isto é, tudo o que advém a cada um deles pelo fato de sua maior ou menor raridade e de estar mais ou menos claramente associado a uma classe: assim, boxe, futebol, rugby ou culturismo evocam as classes populares; tênis e esqui, a burguesia; e golfe, a grande burguesia), benefícios de distinção proporcionados pelos efeitos exercidos sobre o próprio corpo (por exemplo, magreza, bronzado da pele, musculatura mais ou menos aparente, etc.) ou pelo acesso a grupos altamente seletivos, obtido pela prática de alguns deles (golfe, polo, etc.). (BOURDIEU, 2007, p. 25).

Dessa forma, nota-se que Pierre Adri (2005, p. 78) se sentiu distinguido pelo *habitus* constituído na prática de esporte no Colégio Dom Bosco, ou seja, essa distinção é o resultado da produção de práticas distintivas. A representação de distinção do ex-aluno se ressalta na escrita da “emoção daqueles belos dias onde jovens se deleitavam em contar vantagens junto aos colegas de classe”. Assim, revelam alguns dos elementos do sistema de propriedades que classificam e são classificantes. Isto demonstra que a prática do esporte explica, classifica e define a posição do agente no espaço social. O *habitus* constituído pelo esporte mobilizou a sua inserção no campo esportivo, como cronista esportivo e ter exercido cargo de presidente em diferentes instituições ligadas ao esporte, como a Associação dos Cronistas Esportivos do Mato Grosso do Sul (ACEMS).

A partir da leitura da autobiografia de Pierre Adri, compreende-se que a representação do Colégio Dom Bosco para a sociedade é observada pela tradição construída e pelo reconhecimento público em dias festivos. Entre esses dias estavam os desfiles e datas comemorativas, como o desfile do “Dia 7 de Setembro” e a “Solenidade de Pre-

miação”. Esse reconhecimento foi produzido por meio de sua história como instituição ligada à formação das classes privilegiadas, ponto que o autor revela ao ressaltar a satisfação das famílias que mantiveram em sua estrutura organizacional a formação de uma “cultura legítima”⁶⁴, dada pelos ensinamentos ligados ao capital cultural da Europa, reflexo da formação religiosa dos padres-mestres que se formaram em instituições escolares da Itália.

Pierre Adri (2005) ressalta, no tópico denominado “As solenidades de premiação”, as recompensas recebidas pelos alunos do curso primário e secundário a cada final de ano, que se destacavam durante o ano letivo.

A premiação consistia em subida ao palco dos que conseguiram ultrapassar a barreira do ano letivo, como também daqueles que, por louvor próprio, almejavam o destaque e fizeram por mérito as medalhas, sempre colocadas ao peito do consagrado pelo aplauso dos presentes perante as autoridades. Era inegavelmente, uma festa muito bonita e que se repetia para a satisfação de alunos, mestres e familiares ano após ano, num período em que o despontamento nos estudos era considerado uma grande conquista, essa razão das poucas possibilidades do então processo promissor enveredado para se atingir o objetivo para os componentes de várias famílias, pois o atrelamento direto ao trabalho consumia, por uma razão muito séria, ou seja, a luta pela subsistência e o dever, razão de poucos da prole adentrarem aos

⁶⁴ A cultura legítima é construída pelo mercado dos bens culturais e simbólicos, esse mercado tem suas leis próprias de produção e reprodução, mobilizadas por uma categoria de produtores (classes dominantes) que impõem suas normas e percepções, não objetivando uma cultura universal entre os sujeitos, mas a bens culturais que podem ser acessíveis às classes que possuem certos capitais (econômico, cultural e social, entre outros) e que compreendem a lógica simbólica da distinção dos bens culturais. (BOURDIEU, 1989).

estudos, visando alguma maior conquista. (ADRI, 2005, p. 72)

Para Bourdieu (2004, p. 163), “[...] os títulos escolares, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento”. O reconhecimento do capital escolar obtido se converte num tipo de título escolar, uma certidão de competência que confere ao seu portador um valor convencional, ou seja, um capital simbólico universalmente reconhecido. O reconhecimento conferido pelo título escolar tem como um dos seus efeitos transmitir marcas e classificações escolares, associando o sistema oficial de diplomas às qualidades educacionais dos indivíduos.

Dessa forma, compreende-se, na memória de Pierre Adri sobre a solenidade de premiação, que a premiação recebida por meio das medalhas representava um reconhecimento, marcado e garantido socialmente, concedendo um valor distintivo e reconhecido coletivamente como um símbolo de distinção, que separa os mais competentes dos menos competentes. Os alunos da educação secundária passaram por um sistema de avaliação. Esse sistema funcionou como uma forma de distinção, na qual os alunos tinham de se dedicar aos estudos e ter comportamentos exemplares.

Na representação de Pierre Adri, a educação secundária do Colégio Dom Bosco entre as décadas de 1940 e 1950 certificou os sujeitos de uma maneira regulamentada e institucionalizada e favoreceu uma ascensão social, econômica e simbólica dada pela distinção produzida pela educação na instituição.

Assim creio, tanto para mim como para outros, que tiveram o privilégio de frequentar os bancos escolares do Colégio Dom Bosco foram marcados com esse estigma de um mito de vaidade e de vitória, transportada com todos os requisitos de sucesso, mais tar-

de estendido para cada respectiva vida profissional. (ADRI, 2005, p. 107).

Para Bourdieu (2007, p. 31), o diploma aferido por uma instituição escolar reconhecida atribui ao indivíduo o reconhecimento social do capital escolar possuído e funciona como uma garantia de aptidão. Esse diploma confere as disposições iniciais para alcançar novas posições em diferentes espaços sociais. Na inserção em um novo campo social, entra em jogo a mobilização de outros capitais, como o social, econômico, cultural, entre outros.

Dessa forma, compreende-se nas memórias de Pierre Adri que ter sido aluno do Colégio Dom Bosco representou as disposições iniciais para a inserção em novos campos sociais, pois ele obteve um diploma escolar reconhecido. Não se pode afirmar que todos os seus alunos tiveram uma ascensão social e econômica, pois apresenta-se a memória de um aluno, entre muitos que a frequentaram.

Em síntese, observa-se, na análise da autobiografia de Pierre Adri, que a representação de saberes e práticas realizados no Colégio Dom Bosco estão presentes nos seus relatos da memória. As memórias do autor evidenciam que o ter sido aluno da instituição imprimiu modos de ser, fazer e interagir com o mundo social. A apropriação dos elementos educacionais é evidente pela vivência da época de aluno e direcionou sua inserção em outros campos sociais após estudos secundários. Por ter vivenciado práticas esportivas, isto influenciou em sua trajetória social e nas suas escolhas profissional. Mesmo formado em Direito, exerceu a profissão de cronista esportivo.

O *habitus* e a distinção produzidos pelo esporte influíram nos “campos dos possíveis”, ou seja, nas escolhas dos agentes, como no caso de Pierre Adri, que buscou a formação de jornalista, porém manteve vínculos com o esporte, ao ser cronista esportivo.

Pierre Adri, ao descrever a “solenidade de premiação”, trouxe o valor do título escolar, que classificou os melhores alunos, um símbolo de distinção. A memória dessa festa dá pistas para se pensar que a premiação não representava apenas um símbolo de reconhecimento do aluno, mas um reconhecimento do investimento na educação por muitas famílias das classes menos privilegiadas, que apenas podiam investir na educação de alguns dos seus filhos. Demonstra-se que a educação secundária na década de 1960 ainda não era acessível a todos. O investimento na escolarização em uma instituição de reconhecimento social representava uma distinção social para as famílias das classes trabalhadoras.

Dessa forma, compreende-se, pelas representações do ex-aluno do Colégio Dom Bosco, que a memória individual demonstra a memória coletiva da sociedade, ao apontar que o Colégio Dom Bosco manteve um reconhecimento social de educação distinta, produzido e reproduzido pela relação entre educação e religião. Esse reconhecimento é dado pelo autor ao enfatizar que também seus filhos estudaram na instituição duas décadas após o seu período de escolarização.

A educação secundária institucionalizada no Colégio Dom Bosco participou do desenvolvimento educacional e social de Campo Grande e do sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960. Manteve a expectativa de preparar os jovens para atuar na sociedade pela concretização de uma educação distinta. A instituição possibilitou a muitos jovens da classe média o acesso à escolarização secundária e, por conseguinte, abriu a possibilidade de muitos se prepararem para os cursos superiores e, àqueles que não tinham condições de estudar nos grandes centros, abriu a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente obra, expôs as representações em fontes memorialísticas da educação secundária no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande, sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960. Para alcançar o objetivo proposto, analisou-se numa triangulação de fontes compostas por fontes memorialísticas, autobiográficas e biográficas, as representações nas memórias de agentes sociais que vivenciaram o processo educativo no período delimitado. Nesse sentido, retomam-se as questões que fomentaram este estudo e as reflexões sinalizadas e discutidas nos capítulos anteriores para melhor compreender a representação da educação secundária para o desenvolvimento de Campo Grande no período de 1920 a 1960.

Discutiu-se a noção de educação secundária como todos os tipos de ensino que se seguem após a escolarização primária ou elementar, com distintas funções e características específicas. Cada tipo de ensino envolve diferentes aspectos pedagógicos, curriculares, econômicos e sociais.

Observou-se que foi no desenvolvimento da sociedade moderna, entre os séculos XVIII e XIX, que a educação secundária foi constituída num modelo dualista de escolarização, no qual o conhecido “ensino secundário” manteve um caráter propedêutico para atender às classes dominantes, a fim de preparar os jovens, filhos das elites, para as melhores posições sociais e o ensino profissional se destinou à formação das classes menos privilegiadas da sociedade, preparando os jovens, filhos das classes médias e populares, para atender às necessidades do campo de trabalho.

O ensino secundário se conservou num caráter propedêutico, dado por suas origens nos países europeus, permeado por uma tradição clássica-humanista. Teve como finalidade a formação das classes

dominantes para o acesso aos cursos superiores. Conservando a representação social do tipo de ensino seletivo e destinado à educação das elites, manteve um status, por possibilitar a conservação social das classes dominantes ou ascensão das classes populares da sociedade.

O ensino secundário profissional surgiu pela necessidade de formação das classes trabalhadoras, em resposta às transformações e às necessidades econômicas e sociais após a Revolução Industrial. Sendo constituído pelos tipos de ensino: comercial, industrial, agrícola e normal, manteve a representação social do tipo de ensino de preparação ao trabalho e também a possibilidade das classes menos privilegiadas da sociedade alcançar melhores condições econômicas e posições sociais.

O ensino normal configurou-se como um tipo específico da educação profissional. Teve sua origem nas ideias de Pestalozzi e no movimento iluminista do século XVII, diante do contexto histórico de democratização e ampliação da educação elementar das classes populares. Manteve como função social a formação teórica e prática dos professores para as escolas primárias. A representação social permeou duas concepções: a primeira, a organização da formação docente, e a segunda, a formação das filhas das classes sociais elevadas para a inserção social.

Na história da educação brasileira, verificou-se que o modelo de educação dualista foi constituído, mantido e reconhecido socialmente. Desde o período da colonização, com a educação jesuítica, esse modelo educacional seguiu o modelo de educação distinta. A noção da educação secundária permeou a formação propedêutica às elites aristocráticas e a formação rudimentar e técnica para as classes trabalhadoras.

No decorrer do século XX, com os ideais de democratização social, política e educacional do país, observa-se que as reformas educacionais, até a década de 1960, acentuaram o dualismo escolar, afastando uma educação escolar das elites da educação popular. Utilizando como estratégia para suavizar os conflitos com a classe média, diversificou os

ramos de ensino da educação secundária, reconhecendo que a educação profissional e normal favorecia certo *status* social, porém manteve o caráter seletivo do ensino secundário por meio do exame de admissão.

Assim, compreendeu-se a modificação da noção da educação secundária no decorrer do século XX, de uma educação destinada apenas à formação das elites para uma concepção de ensino também destinada às classes intermediárias e uma possibilidade mínima de acesso das classes populares.

O ensino secundário, no decorrer do século XX, manteve o caráter propedêutico e altamente seletivo. Destinado à formação das elites e com a progressiva incorporação das classes médias diante do novo contexto social, econômico e político do País, esse tipo de ensino alcançou uma representação social relevante no contexto brasileiro por ter sido constituído pela concepção de ideal de educação das elites. Pela finalidade específica de preparo intelectual aos cursos superiores, manteve a representação do tipo de ensino que conservava a permanência das classes privilegiadas no topo da hierarquia social. Por isto, as classes menos privilegiadas da sociedade reivindicaram o acesso ao ensino secundário, por representar a possibilidade de ingresso aos cursos superiores e, por conseguinte, a ascensão social.

O ensino normal alcançou o reconhecimento de uma formação professoral que matinha um *status* social, dado principalmente após a ampliação dos grupos escolares no início do século. Para as mulheres, o ensino normal foi possibilidade da continuidade da escolarização e inserção social no trabalho. Por ter sido constituído pelas ideias de Pestalozzi, da mulher como a primeira educadora, se tornou o tipo de formação feminina, responsável por dotar as mulheres de um aprendizado clássico e formação para a docência, mas que também manteve o reconhecimento social do preparo da mulher para ser boa esposa e educadora dos filhos.

Por meio das representações sociais do ensino secundário e normal nos estudos produzidos pelos programas de pós-graduação, observa-se o relevante papel das instituições escolares no contexto de desenvolvimento das cidades. Em seus diferentes tipos de instituições (pública, privada ou confessional) e de acordo com o papel e função social de cada escola, imprimiram modos de escolarização e formação que representavam um alto padrão de qualidade e distinção.

Por estarem estritamente ligadas ao desenvolvimento das cidades, as instituições participaram da produção da representação da educação secundária, por meio de estratégias e mecanismos, como a seleção dos indivíduos, currículo, cultura escolar e prática escolar, caracterizaram e mantiveram uma distinção social. Esses fatores proporcionaram aos agentes sociais um capital escolar legitimado, mas também a posse de outros capitais, como o social e cultural, que tendeu a inferir em suas trajetórias sociais, seja para a manutenção na estrutura social ou preparação para uma provável ascensão social.

No âmbito de Mato Grosso, entre as décadas de 1920 e 1960, observou-se que a educação secundária recebeu poucos investimentos. Houve a criação e manutenção de poucas instituições públicas. Com o desenvolvimento da parte sul do Estado, principalmente em Campo Grande, cuja urbanização foi impulsionada pela instalação dos trilhos da Noroeste, em 1914, e depois com a transferência do Comando da Circunscrição Militar de Corumbá para Campo Grande, em 1921, houve também um desenvolvimento educacional.

Importantes instituições públicas e privadas foram criadas nesse período e alcançaram certa representação social, são elas: o Instituto Pestalozzi (1917), Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926), Instituto Oswaldo Cruz (1927), Escola Normal Joaquim Murinho (1931), Ginásio Dom Bosco (1942), Liceu Campograndense (1938), Ginásio Barão do Rio Branco (1949), entre outras. Estas 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 análises nas fontes da historiografia regional revelaram aspectos importantes do desenvolvimento da educação secundária em Campo Grande. Verificou-se nos estudos da historiografia educacional (BRITO, 2001; MARCILIO, 1963, BITTAR; FERREIRA JR., 1999) a falta de investimento do poder público estadual na educação secundária no sul do Estado. Houve a criação de poucas escolas públicas, entre elas a Escola Normal Joaquim Murтинho e o Liceu Campo-Grandense, que funcionaram com precariedade, dada a falta de recursos e professores qualificados, ocasionados pelos embates políticos vivenciados no período. Mesmo diante desse quadro, essas instituições alcançaram uma representação social por possibilitar a escolarização secundária para os jovens sulistas, seja para o acesso aos cursos superiores ou para atuar em diferentes setores da sociedade.

As instituições privadas mantiveram o monopólio da educação secundária, com o formato público-estatal, com investimentos públicos. As fontes memorialísticas dos autores Oliveira (1986), Enciso (1986), Adri (2005) e Machado (2009) revelaram o investimento da municipalidade na educação secundária, que por meio de auxílios financeiros e doações de terrenos, possibilitou a instalação de importantes instituições, como o Instituto Pestalozzi, o Instituto Oswaldo Cruz, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e o Ginásio Barão do Rio Branco. Esse investimento da prefeitura de Campo Grande na educação secundária foi confirmado nas informações reunidas em resoluções localizadas no acervo digital da Câmara Municipal de Campo Grande.

As resoluções confirmaram o interesse do poder municipal em oferecer a educação secundária para os jovens das diferentes classes

sociais, isto é, financiaram-se as instituições, mas em contrapartida estabeleceu-se que as instituições ofereceriam gratuitamente o acesso nos cursos secundários aos alunos que não tinham condições de pagar pelos estudos, como foi o caso do Instituto Pestalozzi, que ofereceu gratuitamente o ensino secundário no período que recebeu as verbas da prefeitura.

De acordo com as memórias de Luiz Alexandre de Oliveira, ele frequentou o ensino primário na instituição no período de 1918 a 1920, período que a instituição recebeu verbas da municipalidade, e em seguida frequentou o curso ginásial e para pagar seus estudos foi vigia e professor do ensino primário.

Os relatos de memórias revelaram o envolvimento do campo político no campo educacional, demonstraram que os embates políticos existentes no País também foram vivenciados em Campo Grande. Esses embates foram intensamente marcados por lutas e jogos políticos entre dois partidos, o UDN e o PSD, dos quais muitos professores participaram e também submetiam às regras do jogo, pois enfrentaram repreensões e instabilidades no trabalho nas escolas públicas.

Vale destacar que a educação secundária em Campo Grande foi constituída por meio do investimento municipal e de embates políticos, mas as fontes também revelaram o pioneirismo na educação secundária. Retrata-se a participação de professores na consolidação da educação secundária, entre eles, Arlindo de Andrade Lima, João Tessitore Junior, Múcio Teixeira Junior, Oliva Enciso, Maria Constança Barros Machado e os próprios Luiz Alexandre de Oliveira e Oliva Enciso. Esses professores participaram ativamente do processo de consolidação da educação secundária na cidade, se dedicaram e lutaram por uma educação de qualidade para todas as classes sociais, ao proporcionar o acesso das classes médias e populares à educação secundária.

Pelos estudos acadêmicos sobre as instituições escolares na cidade, compreende-se que as instituições escolares secundárias significaram a inovação cultural para uma sociedade em desenvolvimento. As instituições foram responsáveis pelo preparo intelectual, habilidades, regras sociais, comportamentos, normas e valores, sobretudo pela dedicação dos professores para o magistério, uma vez que, mesmo diante de muitas dificuldades e poucos investimentos, eles proporcionaram uma educação diferenciada. Sem a participação dos professores, não haveria uma representação da educação secundária nas fontes da historiografia regional.

No decorrer do estudo, percebeu-se que a apreensão da representação da educação secundária em memórias só foi possível quando as memórias revelaram que o acesso à educação secundária influenciou nas trajetórias sociais dos ex-alunos, por ter possibilitado a inserção em diferentes campos sociais.

As análises das representações de Luiz Alexandre, Oliva Enciso, Gilka Martins e Pierre Adri, revelaram que os elementos produzidos pelas instituições secundárias se cristalizaram e se legitimaram como símbolos e marcas nas memórias de cada um. Os ex-alunos preservaram em suas memórias as práticas escolares, a cultura escolar e os modos de escolarização vivenciados nas instituições escolares. O *habitus* religioso, a prática dos esportes, as regras, as disciplinas exigidas são alguns dos elementos que se mantiveram presentes nas representações da educação secundária.

O Instituto Pestalozzi, o Colégio Osvaldo Cruz, o Colégio Dom Bosco e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora imprimiram uma cultura histórica e uma tradição educacional na cidade de Campo Grande. Compreende-se, a partir dos estudos de Bourdieu (2007), que essas instituições 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.

As instituições operaram com os conhecimentos gerados pela sociedade e, a partir de critérios políticos e culturais, selecionam e ressignificam saberes e práticas educacionais. Isto envolve a produção de culturas escolares e escolhas de estratégias de transmissão do conhecimento legítimo, controle do tempo e do espaço, “incitamento” do trabalho pedagógico regular e um sistema de avaliação para inculcar condutas. (DALLABRIDA, 2011).

As fontes memorialísticas demonstraram que os valores, as práticas e os saberes escolares produziram uma representação positiva nos destinos desses ex-alunos. Por terem sido alunos e pela formação recebida nas instituições escolares, eles se sentiram distinguidos socialmente e alcançaram novas posições sociais.

Luiz Alexandre, um aluno de classe popular, sem condições financeiras, pelo acesso ao ensino secundário, formou-se em Direito e alcançou novas posições sociais, foi professor, advogado e político. A autobiografia do professor Luiz Alexandre de Oliveira trouxe a representação da educação secundária para um aluno da classe popular, pois o autor não possuía os capitais objetivados (social, econômico e físico) que mobilizam a escolarização e o “sucesso escolar”, mas o adquiriu por “força da luta” de um homem negro, pobre e com deficiência, por meio da escolarização secundária teve possibilidade de acesso ao ensino superior, o que o possibilitou a sua inserção em outros campos sociais.

Oliva Enciso, filha de trabalhadores, foi aluna do ensino secundário, normal e profissional, tornou-se professora e política reconhecida socialmente, deixou seu nome na história da educação de Campo Grande e do sul de Mato Grosso. A autobiografia expôs que foi o professor João Tessitore Junior que a oportunizou frequentar o ensino

secundário, como uma forma de bolsista, pois trabalhou no ensino primário para pagar seus estudos no secundário. Este período de aluna e professora, e após na sua inserção, nos ensinos Normal e Contador, no Colégio Auxiliadora possibilitou-lhe a constituição de um *habitus* que influenciou em sua trajetória social no campo da política. Oliva Enciso é a representação da mulher pertencente a classe trabalhadora da sociedade que enfrentou dificuldades para formar-se na educação secundária, aliando sempre os estudos com o trabalho.

Gilka Martins, pertencente à classe média, estudou o ensino secundário, teve relevante participação política acompanhando o pai Demosthenes Martins na vida política e tornou-se a primeira mulher a dirigir um tabelionato na cidade e no Mato Grosso. A biografia de Gilka Martins revela que para ela a mais importante representação do acesso a escolarização secundária foi a possibilidade de inserção no campo profissional, e por consequência, a liberdade de ter outras escolhas que não fosse o casamento. Gilka Martins é a representação da mulher da classe intermediária da sociedade, que busca por meio da escolarização a inserção e reconhecimento fora da esfera privada (família), no campo do trabalho;

Pierre Adri, filho de comerciantes, estudou o ensino secundário, formou-se em jornalismo no Rio de Janeiro e por seus vínculos construídos no Colégio Dom Bosco com o esporte, tornou-se um importante cronista esportivo e foi presidente de instituições ligadas ao esporte na região sul do Estado. As memórias de Pierre Adri representam a educação secundária pelos saberes e práticas realizados no Colégio Dom Bosco, o que evidencia que para ele ter sido aluno do Colégio imprimiu *habitus* que mobilizaram a sua interação no mundo social e influenciaram em sua trajetória profissional. A educação secundária no Colégio Dom Bosco representou para ele a possibilidade real de um filho da classe intermediária frequentar o ensino secundário.

As fontes memorialísticas apontaram a representação da educação secundária como um reconhecimento social para alunos das classes intermediárias e populares. Pela posse de capital escolar, mobilizaram outros capitais e alcançaram a escolarização superior e inserção em novos campos sociais.

Pela compreensão de que a memória individual expressa a memória coletiva, as instituições participaram do jogo social, como geradoras de distinções, pela constituição de *habitus* e capitais objetivados. Os capitais, escolar, cultural e social, são reconhecidos como um sistema de disposições, cuja função é mobilizar estratégias e práticas sociais de interação social, ou seja, um jogo de distinção, pelas disposições incorporadas e interiorizadas no processo de interação com as instituições escolares e a sociedade.

As instituições escolares mantiveram certa “homogeneidade dos *habitus* subjetivos” da classe ou do grupo a que pertenciam seus alunos. Dessa forma, os indivíduos que frequentaram as escolas internalizaram as distinções objetivas dessas instituições e desfrutaram dessas distinções nas posições sociais.

Pela representação da educação secundária nas obras, observou-se que os valores, as práticas escolares e culturais legitimadas e os diplomas conferidos pelas instituições escolares possibilitaram um reconhecimento social e novas posições sociais. As instituições de educação secundária imprimiram um legado de valores e práticas na sociedade, na produção dos *habitus*, nas estratégias e mecanismos sociais e culturais de distinção social.

A qualidade da educação proporcionada pelas instituições secundárias de Campo Grande era reconhecida e prestigiada em toda a região sul do Estado. Elas produziram capitais (simbólicos e culturais) nos alunos que as frequentaram e, por meio do ensino, das práticas,

das disciplinas e da cultura escolar, imprimiram *habitus* e modos de ser distintos nos alunos secundaristas.

As análises revelaram que os indivíduos inseridos nessas instituições escolares utilizaram de estratégias visando a transformar suas disposições fundamentais de um estilo de vida em um sistema de princípios de diferenças objetivas. As estratégias, num sentido de jogo, são utilizadas pelos indivíduos e famílias para “[...] salvar ou melhorar a posição no espaço social retraduzem-se em transformações que, inseparavelmente, afetam o volume das diferentes frações de classe e sua *estrutura patrimonial*”. (BOURDIEU, 2007, p. 128).

As instituições secundárias podem ser compreendidas como um meio de distinção das classes sociais, tendo em vista que a maioria das escolas secundárias no período de 1920 a 1960 era de iniciativa privada, sendo privilégio dos detentores de capital econômico. A maioria dos alunos que frequentaram as instituições secundárias era oriunda das classes privilegiadas, representada por filhos de políticos e fazendeiros da região sul do Estado, filhos de comerciantes e militares, grupos sociais influentes no desenvolvimento da sociedade.

Porém, possibilitou o acesso de indivíduos das classes menos favorecidas. Os alunos das classes médias e populares tinham acesso por meio de “bolsas de estudos” e muitas vezes pagavam os estudos por meio de trabalhos realizados nas próprias instituições privadas e assim conseguiam concluir os estudos.

As instituições públicas, o Liceu Campo-Grandense e, principalmente, o Ginásio Barão do Rio Branco, foram a oportunidade de os trabalhadores frequentarem o ensino secundário, mas antes tinham de passar pelo exame de admissão, que selecionava os mais preparados.

As instituições escolares têm uma função de homogeneizar as classes sociais inseridas no universo escolar, “[...] nem todas as classes

estão preparadas e são levadas, em condições semelhantes, a entrar no jogo das recusas que rejeitam outras recusas, das superações que superam outras superações”. (BOURDIEU, 2007, p. 57).

Os diferentes ramos de ensino (secundário, profissional e normal) mantiveram uma distinção social pelos públicos que o frequentaram. O ensino secundário era frequentado pelos filhos das classes dominantes, visando ao acesso aos cursos superiores em outras regiões do País. O ensino profissional (comercial, contador e secretariado) geralmente funcionou no período noturno e, muitas vezes, gratuito, atendeu aos filhos das classes médias, pequenos comerciantes e trabalhadores. O Ensino Normal, no regime de internato, era privilégio das filhas das elites, porém muitas jovens das classes médias frequentaram o ensino normal na busca de ascensão social e profissional.

As instituições secundárias de Campo Grande do período de 1920 a 1960 mantiveram como função social um reconhecimento e uma autoridade para transmitir os capitais necessários aos jovens, os prepararam para a sociedade, seja para a continuação da escolarização superior ou para o mercado de trabalho, levando-os a se destacar na sociedade.

Em suma, conclui-se que a participação da educação secundária foi um dos fatores mais importantes no desenvolvimento econômico e social de Campo Grande e do sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960. A cidade sofreu grandes transformações sociais, econômicas e políticas e pelas representações dos agentes sociais que vivenciaram o processo educativo no período delimitado compreende-se que as instituições secundárias contribuíram para a constituição da história social e educacional da cidade e do sul de Mato Grosso, porque possibilitaram o acesso das classes menos privilegiadas à escolarização secundária e prepararam os jovens para trilhar novos caminhos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jaime. 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. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2936/2671>. Acesso em: 22 set. 2021.

ADIMARI, Maria Fernandes. **Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande, MS (1954-2004)**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

ADRI, Pierre. **O meu Colégio Dom Bosco**. Campo Grande, MS: [s.n], 2005.

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

ALBERTINI, Maria Monteiro; BANDUCCI, Delma Monteiro; MONTEIRO, Haydée. **No tempo do Auxiliadora: Campo Grande na década de 1950**. Campo Grande, MS: IHGMS, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 65-100.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. 2. ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2.ed. Campinas, SP: Editora UFMS; Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. A renovação e unificação do sistema educativo. In: AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 163-218.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. **História e memória do Liceu de Uberlândia – 1928 a 1942**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amárico. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA. Francisco Antonio Maia da (org.). **Campo Grande**, 100 anos de construção. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 169-194.

BITTAR, Marisa; FILHO, Dante. **Dos campos grandes à capital dos ipês**. Campo Grande: Editora Alvorada, 2004.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul**, a construção de um estado. Poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009. v. 1.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p. 156-182.

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

BOURDIEU, Pierre. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. p.220- 233.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Trad. Marisa Corrêa. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996b. p. 13-34

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **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, Pierre. **A dominação masculina** Tradução Maria Helena Kühner. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Beltrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli *et al.* 7. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

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

BRITO, Cláudia Regina de. **Escola de Japoneses: a construção da etnicidade em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2000.

BUENO, Wilma de Lara. Educação de moças na cidade de Curitiba entre 1930 a 1945. *In*: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (org.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo, SP: Annablume, 2003. p. 221-236.

CABRAL, Paulo Eduardo Cabral. Formação Étnica e Demográfica. *In*: CUNHA, Francisco Antonio Maia da (org.). **Campo Grande, 100 anos de construção**. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 27-62.

CAMPOS, Peri Alves de (org.). **Álbum Fotográfico do Município de Campo Grande**. Campo Grande: [s/n], 1939.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Rodrigo Janoni. História e Historiografia: uma reflexão necessária. **Ágora**. Cerro Grande-RS, v. 05, p. 10-17, 2009. Disponível em: http://www.ceedo.com.br/agora/agora9/historiaehistoriografia_umareflexaonecessaria_RodrigoJanoniCarvalho.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

CENTENO, Carla Villamaia. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950)**. 2007. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CIVILIZAÇÃO: revista trimestral de cultura e educação. Campo Grande, v.1, n.1, ano 1, 1934.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, proposta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 97-113, 1994. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAZaEAF/historia-hoje-roger-chartier>. Acesso em: 01 out. 2021.

CHARTIER, Roger. O passado no presente. Ficção, história e memória. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier - a força das representações: história e ficção**. Chapecó, SC: ARGOS, 2011. p. 95-123.

CHAVES JÚNIOR, Ilton de Oliveira. **Provocar, auxiliar e fiscalizar: o lugar do estado na produção do ensino secundário em Belo Horizonte (1898-1931)**. 197f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat. **Escritos sobre instrução pública**: Condorcet. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazzotti e Lígia Regina Klein. Campinas: Autores Associados, 2010.

CORREIA, Afonso Nogueira Simões. A criação do Estado de Mato Grosso do Sul. In: CUNHA. Francisco Antônio Maia da (org.). **Campo Grande, 100 anos de construção**. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 71-82.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p. 89-107, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpSgwNPGb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 4.ed. São Paulo, SP; Cortez; Autores Associados, 1988.

DALLABRIDA, Norberto. A força da tradição: ex-alunos do Colégio Catarinense em destaque e em rede. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 141-163, set./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29214/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DALLABRIDA, Norberto. Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 10, p.183-192, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13154>. Acesso em: 20 mar. 2013.

DALLABRIDA, Norberto. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 167-192, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38779/20309>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DOURADOS NEWS, Pierre Adri é personalidade do Dourados News. **Dourados News** [on line], Dourados, 30 out. 2006. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/dourados/pierre-adri-e-personalidade-do-dourados-news-13135412b3addc3936c3564a5/281581/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ENCISO, Oliva. **Mato Grosso: minha terra**. São Paulo: Editora Resenha, 1986.

FENELON, Déa Ribeiro. São Paulo: patrimônio histórico-cultural e referências culturais. **Projeto História**. São Paulo, n. 18, p. 289-294, mai. 1999. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11001>. Acesso em: 20 set. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública**. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo, SP: Pioneira, 1960.

FERRARA, Lucrécia D'Allessio. As máscaras da cidade. **Revista USP**, Dossiê: Cidades. São Paulo, SP, mar./abri./mai., p. 3-10, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25521/27266>. Acesso em: 17 set. 2021.

FOLHA DA SERRA. **A Instrução em Campo Grande**. Campo Grande, [s/n], 1933.

FRANCISCO, Adilson José. **Educação e modernidade: os salesianos em Mato Grosso**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2010.

FURTADO, Ana Cristina. **Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964)**. 2007. 218 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade São Paulo. São Paulo, SP, 2007.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. **Tempo de cidade, lugar de escola: dimensões do ensino secundário no Ginásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950)**. 2010. 270 f. Tese - (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2010.

GARCIA, Leticia Cortellazzi. A educação secundária feminina: uma história catarina (1935-1947). **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 191-217, Set/Dez 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 12 abr. 2013.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo, SP: Editora da USP, 1972.

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

Instituto Memória do Poder Legislativo (IMPL). **Sessão Solene em Homenagem à Oliva Enciso**. Cuiabá, Mato Grosso: Assembleia Legislativa de Mato Grosso. - Pasta da Deputada Oliva Enciso, 2013.

JORNAL DE DOMINGO. Aeronáutica condecorou campo-grandenses. **Jornal de Domingo** [on line]. Campo Grande, de 30 out. 2011. Disponível em: <https://www.jd1noticias.com/geral/aeronautica-condecorou-campo-grandenses/3762/>. Acesso em: 20 jan. 2014.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato Grosso. Cuiabá: IHMT, 1970.

LEONARDI, Paula. **Puríssimo coração**: um colégio de elite em Rio Claro. 2002. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, 2002.

LIMA, Lauro. **A escola secundária moderna**. 5. ed. São Paulo, SP: Fundo de cultura, 1967.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia educacional brasileira: atentado para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

MACHADO. Paulo Coelho. **Pelas ruas de Campo Grande**. 2. ed. Campo Grande, MS: IHGMS; FCMS, 2008.

MACHADO, Lucilene. **Gilka Martins**: minha caminhada. Campo Grande, MS: IHGMS, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MARTINEZ, Silvia Alicia; GANTOS, Marcelo Carlos.; BOYANARD, Maria Amélia A. P. Cada cidade uma escola: o papel do Liceu de Humanidades de Campos nas origens do ensino secundário no Norte Fluminense. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JR, Décio (org.) **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012. p. 275-297.

MELO E SILVA, José de. **Canaã do Oeste**. 2. ed. Campo Grande, MS: IHGMS, 2004.

MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de. **Herdeiros da escola: trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense (1951-1960)**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2012.

MENEZES, Fernando Vendrame. **Indícios das práticas curriculares na disciplina história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

MISSÃO SALESIANA EM MATO GROSSO. Salesianos falecidos, Campo Grande, MS: 2005. Disponível em: <http://www.missaosalesiana.org.br/falecidos.php>. Acesso em: 30 set. 2021.

MORAIS, Rosana Sant’Anna de. **História da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República**. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2 ed. São Paulo, EDU; EDUSP, 2001.

NEVES, Maria Manuela Renha de Novis. **Elites políticas: competição, dinâmica partidário-eleitoral (caso de Mato Grosso)**. São Paulo, SP: Editora Vértice, 1988.

NICOLAU, Fabiana. **Para o bem da juventude e para o progresso da nossa cidade:** uma análise sobre a emergência e constituição do Ginásio Salesiano Itajaí (Itajaí - SC, 1945-1956). 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da educação.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 7-15.

NUNES, Clarice. **Escola & dependência:** o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” Ensino Secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_05_clarice_nunes.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

NUNES, Clarice. **História Oral:** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, mimeo., 26 páginas, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Alexandre de. **O mundo que eu vi.** Campo Grande: Gráfica Brasília, 1986.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962).** 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009.

OLIVEIRA, Vera Lucia Gonzalez de. **Formação dos professores na Escola Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de 1930 à 1971.** 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2010.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Instituições de ensino secundário no contexto das reformas Educacionais brasileiras: os ginásios em Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1920-1949). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá/MT. **Anais [...].** Cuiabá/MT: Editora UFMT, 2013. Disponível em: <https://silو.tips/download/instituoes-de-ensino-secundario-no-contexto-das-reformas-educacionais-brasileir>. Acesso em: 13 set. 2013.

OLIVEIRA NETO, Antonio Firmino. **Campo Grande e a Rua 14 de Julho:** tempo, espaço e sociedade. 2003. 182 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, 2003.

O MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1991. p.54-78.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. Tradução Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-37.

PENTEADO, Yara. **Auxiliadora:** 70 anos. Campo Grande, MS: Gráfica e Editora Ruy Barbosa Ltda.,1996.

PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JR, Décio (org.). **Tempo de cidade, lugar de escola:** História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia- MG: EDUFU, 2012.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JR, Décio (org.) **Tempo de cidade, lugar de escola:** História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia- MG: EDUFU, 2012. p. 249- 274.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena de Andrade. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá/MT. Anais [...]. Cuiabá/MT: Editora UFMT, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/750>. Acesso em: 13 Set. 2013.

PETITAT André. **Produção da escola, produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAHE, Marta Banducci. **A disciplina Língua Inglesa e o “sotaque norteamericano”**: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955 – 2005). 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

RIBEIRO, Solange de Andrade. **Habitus estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970)**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

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

ROCHA, Marcelo Pereira. **O Ensino Secundário no Sul do Estado de Mato Grosso no Contexto das Reformas Educacionais**: O Ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949). 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

RODRIGUES, José Barbosa. **Palavras de um professor**. Campo Grande, MS: s/ed., 1949.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. História das políticas educacionais brasileiras do século XX: a escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930- 1950). In: V JORNADA DA EDUCAÇÃO, Sorocaba. **Anais** [...]. Sorocaba, SP: 2005. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na fronteira oeste paranaense**: a criação da primeira escola normal secundária pública de Foz do Iguaçu e do oeste do Paraná. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. *In*: I ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES, 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UNESPAR, 2008. p. 142-152.

SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), 1959.

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

SILVA, Stella Sanches de Oliveira. Educação como fator de progresso: defesa da educação secundária científica no Mato Grosso (início século XX). *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 2., 2013, Dourados/MS. **Anais [...]**. Dourados: UFGD, 2013, p. 1-12.

SOUZA, Roosilenny dos Santos. **O Ensino Secundário em Corumbá, sul do estado de Mato Grosso**: o Ginásio Maria Leite (1918-1937). 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2010.

SOUZA, Rosa de Fátima. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.72-90, Jan/Jun, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-193, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30070>. Acesso em: 10 out. 2021.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. “**Uma escola sem muros**”: Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964). 2010. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TESSEROLLI, Ana Elizabete Mazon. **Formação de professores no Paraná: a Escola Normal Colegial Estadual Nossa Senhora Aparecida, Piraquara – PR**. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS, Carlos Junior. O colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Revista Ecos Juvenis: educação e imprensa feminina no sertão mato-grossense (1937-1945). **Revista Ensaios: Renovações**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 01-16, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaios/article/view/37127>. Acesso em: 12 out. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. (Org.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo, SP: Annablume, 2003.

VIANA, Natércia Micheletti. **Juventude, cidade e educação: experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)**. 2004. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ZOTTI, S.A. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

DOCUMENTOS (Leis, Decretos, Regulamentos, Mensagens, Relatórios, Atas e Ofícios)

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior da República. Diário Oficial da União. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 14.708 de 8 de fevereiro de 1944.** Divisão de Ensino Secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF, 1944.

BRASIL. **Lei n. 1.490-B, de 11 de dezembro de 1951.** Concede à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, o auxílio de Cr\$ 1.770.000,00. Rio de Janeiro, DF, 1954. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1490-b-11-dezembro-1951-362124-norma-pl.html>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Senado Federal. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: www2.camara.gov.br. Acesso em: 05 out. 2021.

CAMPO GRANDE. **Resolução n. 116, de 05 de julho de 1917.** Determina a subvenção anual ao Instituto Pestalozzi e fixa as diretrizes para o seu funcionamento. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/?secao=legislacoes>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAMPO GRANDE. **Resolução n. 124, de 10 de fevereiro de 1927.** Denomina o Gymnasio Municipal de Campo Grande e a subvenção aos trabalhos a equiparação do Gymnasio ao Colégio Pedro II. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/?secao=legislacoes>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAMPO GRANDE. **Resolução n. 203, de 26 de fevereiro de 1929.** Determina a subvenção de verbas ao Gymnasio ao Colégio Pedro II. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/?secao=legislacoes>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAMPO GRANDE. **Resolução n. 210, de 16 de maio de 1929.** Determina a subvenção de verbas para a Escola Comercial de Campo Grande. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/?secao=legislacoes>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAMPO GRANDE. **Resolução n. 233 de 29 de maio de 1930.** Revoga a subvenção de verbas para a Escola Comercial de Campo Grande. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/?secao=legislacoes>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 957, 18 de maio de 1966.** Autoriza o executivo a doar uma área de terreno à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/?secao=legislacoes>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MATO GROSSO. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa em 13 de maio de 1930,** pelo Sr. Dr. Aníbal de Toledo presidente do estado de Matto Grosso. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 11 out. 2021.

MATO GROSSO. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas pelo Bel. Julio Strübing Müller interventor federal em Mato Grosso em 13 de junho de 1940,** Rio de Janeiro/RJ. Rolo de microfilme nº 063 planilha, fotogr. 15. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB. Cuiabá, 1940.

RELATÓRIO DE INSPEÇÃO PRÉVIA DE 1941. In: PESSANHA; Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado**. 2011. (Software sem registro de patente).

RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA DO 2º CICLO, 1956. In: PESSANHA; Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado**. 2011. (Software sem registro de patente).

BIOGRAFIA DA AUTORA:

Doutora em Educação - PPGEduc/FaED/UFMS (2020). Graduação em Pedagogia/UFMS (2010), Especialização em Gestão Escolar - PNEGEB/EaD/UFMS (2012) e Mestrado em Educação - PPGEduc/FaED/UFMS (2014). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação - GEPASE. Professora efetiva de Educação Infantil e Anos Iniciais (SEMED/PMCG/MS). Têm experiências na área de Educação, com ênfases em Sociologia e História da Educação. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4530-0659>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4435571724787916>.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

APOIO



ISBN 978-65-86943-84-9



9 786586 943849

 editora
UFMS