

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

**STELLA SANCHES DE OLIVEIRA**

**IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO GINASIAL NO SUL DE MATO  
GROSSO: EXPRESSÕES DE UM PROJETO DE MODERNIZAÇÃO (1917-1942)**

**CAMPO GRANDE - MS  
2014**

**STELLA SANCHES DE OLIVEIRA**

**IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO GINASIAL NO SUL DE MATO  
GROSSO: EXPRESSÕES DE UM PROJETO DE MODERNIZAÇÃO (1917-1942)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eurize Caldas Pessanha.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cynthia Greive Veiga.

**CAMPO GRANDE - MS  
2014**

---

Oliveira, Stella Sanches de.  
Implantação e organização do curso ginasial no Sul de Mato  
Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942) /  
Stella Sanches de Oliveira. -- Campo Grande, MS, 2014.  
282f. ; 30 cm.

Orientadora: Eurize Caldas Pessanha.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Centro de Ciências Humanas e Sociais/ Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

1. Curso ginasial. 2. Modernização. 3. Ensino secundário. 4. Sul de  
Mato Grosso. I. Pessanha, Eurize Caldas. II. Título.

---

## **STELLA SANCHES DE OLIVEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

### **COMISSÃO JULGADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eurize Caldas Pessanha  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cynthia Greive Veiga  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Teresa Valdemarin  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita F.<sup>o</sup>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena de Andrade Brito  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## DEDICATÓRIA

As três pessoas que mais admiro em minha vida:

Elvis, meu marido, exemplo de homem e de companheiro. Estar casada com uma grande pessoa como Elvis foi fundamental para mim, momentos de tensões e aflições eram suavizados com seu apoio tornando essa longa jornada dias bons e que serão sempre lembrados.

Edna, minha mãe, que esteve absolutamente todos os dias desse doutorado ao meu lado, fazendo um papel crucial: encorajando-me no trabalho de cada dia. Que, ainda hoje, me ligou aflita com a tese que não se encerrava de uma vez.

Manoel, meu pai, apoio incondicional a todos os meus projetos, torcendo, orando e, principalmente, acreditando em mim e se orgulhando.

A vocês três muito, muito obrigada e que ao olharem para esse trabalho saibam: boa parte dele só foi possível por estarem comigo!

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, o meu Deus e amigo fiel, que mais uma vez esteve comigo em todo tempo. A Ele toda a honra e glória.

A minha orientadora, Eurize Pessanha, grande mestre, que sempre com paciência soube pegar na minha mão quando precisei e soltá-la em momentos que eu devia avançar sozinha. Ter vivido mais esse itinerário com ela foi motivador e instigante. Sua leveza e sabedoria em conduzir a orientação sempre garantiram momentos interessantes e divertidos. Ela me deixou como legado o prazer de realizar uma pesquisa. Em nenhum momento desses quatro anos, eu me senti desestimulada ou desanimada, tenho plena certeza de que isso foi possível pela convivência com minha orientadora. Por isso, o Doutorado para mim não foi um peso ou desespero de “se livrar” da pesquisa. E além de tudo, por meio de seu Projeto Procad Casadinho, recebi um verdadeiro presente: a oportunidade de fazer um período sanduíche na UFMG. A experiência de seis meses foi fundamental para o aprofundamento da pesquisa sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Cynthia Veiga, que se tornou, mais tarde, minha coorientadora da tese, e com exigência, ao mesmo tempo, austera e divertida, me possibilitou conhecimento, trocas de ideias, risos e uma vontade de querer cada vez mais estar nesse meio acadêmico. Na UFMG, pude participar dos trabalhos do grupo dela do GEPHE/FAE, que devo dizer, um exemplo de organização e comprometimento com cada participante, desde graduando até pós-doutorando. Nessa mistura, conheci pessoas incríveis, gentis e sempre dedicadas a transformar meus dias em Belo Horizonte mais fáceis: Selpa, Talita, Teresa, Felipe, Adélia, Larissa. Além desse grupo, também estiveram comigo nesse período sanduíche: Prof.<sup>a</sup> Mônica Jinzenji, Prof. Marcus Taborda, Leide Cota, Lana Mesquita e Kelly Júlio.

Voltando ao Programa de Pós-Graduação de Educação da UFMS, agradeço as professoras da banca: Fabiany Silva, que estando comigo nessa longa jornada do *stricto sensu*, vem me ensinando o trabalho da pesquisa, do ensino e da solidariedade de emprestar textos e livros, sempre! Prometo não incendiar a tese com nenhum “paradigma”!; Silvia Brito, grande exemplo de professora e pesquisadora, tem estado comigo desde o início do mestrado. Ao Horácio que sempre estiveram prontos a ajudar nas burocracias. Em especial, à Prof.<sup>a</sup> Vera Valdemarin (UNESP/Rio Claro) também de minha banca, que me desafiou a construir as expressões de cultura escolar nas especificidades de Mato Grosso e me abriu os olhos para as Crônicas salesianas.

As queridas colegas de Doutorado: Mírian Xavier, pessoa que, literalmente, não poupa esforços para ajudar uma amiga e é galardoadora de uma amizade incondicional; Célia Piatti e Patrícia Carvalho, as conheci como alunas de francês e depois nos tornamos colega de turma, foi uma honra para mim. Além delas, em BH, também fui agraciada com a amizade e cuidados de Rita Lages e de sua filha, Marina, que me acolheram com um amor e dedicação em sua casa que não há como retribuir. A respeito dessas cinco mulheres, devo dizer que minha admiração por elas é absoluta: lutadoras, bonitas e de bem com a vida, aquele tipo de mulher que a Natura® e O Boticário® colocariam em suas propagandas de olhos fechados. Agradeço a Deus por ter me dado o privilégio de conviver com vocês esse tempo.

Agradeço a Lourdes, que, com muita dedicação, me deu apoio técnico doméstico: cuidou de minha casa e de todas aquelas tarefas que ficam cada vez mais de lado a medida que se aproxima a entrega da tese. Ao meu irmão, Vinicius, e cunhada, Gabriella, que torceram por mim e se preocuparam com todas as etapas desse trabalho. À minha sobrinha, Manoella, e minha amiguinha, Ludimila, que passaram algum tempo ouvindo: “A tia tá fazendo tese, não pode ir”. E ao sobrinho Rafael, de 3 anos, que ao me convidar para viajar com a família e eu dizer que não podia, concluiu: “tia, se você não *tava* fazendo tese, você ia na praia com a gente”. Essas crianças deram o tempero perfeito para esse período, inclusive quando eu escrevia bastante, me dava um bônus e ia brincar com elas!

Tive apoios técnico, teórico e metodológico importantíssimos: de Heloíse Vargas, discente de Pedagogia da UFMS, que organizou todas as fotografias que fiz das fontes e depois das referências das fontes. Foi um trabalho e tanto!; de Wanderlice Assis, com seu conhecimento das normas da ABNT; agradeço as Prof.<sup>a</sup> Jacira Pereira e Prof.<sup>a</sup> Regina Cestari de Oliveira, que me ajudaram muito com ideias, discussões e dissertações emprestadas; agradeço aos funcionários que me abriram as portas dos acervos nas escolas Colégio Imaculada Conceição, Colégio Santa Teresa, Escola Estadual Maria Leite, Colégio Dom Bosco, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Agradeço ao apoio financeiro da bolsa de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da bolsa sanduíche do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Enfim, espero ter alcançado a relevância histórica que tanto persegui nesta pesquisa e, assim, retribuir à sociedade o investimento a mim confiado pela instância pública brasileira.

## RESUMO

A partir do final do século XIX, o estado de Mato Grosso se inseria em um projeto de modernização baseado em um ideário enaltecido da civilização, da modernidade, do progresso e da educação, dando início a um desenvolvimento urbano traduzido em melhorias em várias áreas da sociedade. Na porção sul do estado, a luta por autonomia em relação à preponderância do norte, concentrador de maior parte dos investimentos na educação e outros setores, avançava em novas possibilidades propiciadas na economia corumbaense e expectativas geradas pela ferrovia em solo campo-grandense. Nesse contexto, inscreve-se o objeto de pesquisa, a saber, o curso ginásial, primeiro ciclo dos estudos secundários, caracterizado pela exclusividade de acesso ao curso superior, exames de admissão, seriação de pelo menos cinco anos, currículo baseado no conjunto de disciplinas escolares específicas para os estudos secundários, programas e metodologias, obrigatoriedade e equiparação ao Colégio Pedro II. Busca-se resposta para o questionamento: como se deu a implantação do curso ginásial no Sul de Mato Grosso e quais finalidades lhe eram atribuídas? Com objetivo de investigar a implantação e a organização dos cursos ginásiais, especificamente nas cidades de Corumbá e de Campo Grande, entre 1917 e 1942, tomou-se como fontes de pesquisa documentos oficiais e aqueles produzidos na escola. Foram selecionados documentos de acervos de escolas de Corumbá e Campo Grande, do *Center for Research Libraries*, do Arquivo Público de Mato Grosso e do Instituto Memória do Poder Legislativo, dentre os quais Mensagens de presidentes de estado, Regimentos escolares, Relatórios de inspeção prévia e permanente, Atas das provas parciais e atas de exame de admissão, Relatos das visitas de inspetores federais, Crônicas da congregação salesiana. À guisa de conclusões, é possível falar de uma cultura escolar do curso ginásial no Sul de Mato Grosso expressada na organização dos espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos escolares. A investigação permite identificar a inculcação do comportamento cultivado, e nesse sentido, o pudor, a moral, a vergonha, a gentileza deviam transformar o jovem em exemplo para sociedade. Assim como, noções de civilidade, higienismo, sanitarismo e urbanidade interiorizadas pela sociedade se estabeleceram em códigos de postura próprios da cidade e da modernidade. O estabelecimento do curso ginásial respondeu ao propósito nacional de consolidar uma cultura cívica de identificação aos ideais republicanos, por meio do enaltecimento de personalidades históricas e do estabelecimento de marcos e datas, além de preparar o jovem para as fileiras profissionais nos setores político e público e profissões liberais. Festas, cultos e desfiles cívicos foram recursos utilizados para construir na juventude sul-mato-grossense a representação da pátria, do civismo, do cidadão útil à nação. Essa instrumentação simbólica de elementos patrióticos, nacionalistas e republicanos qualificou a cultura escolar do curso ginásial.

**Palavras-chave:** curso ginásial; Modernização; ensino secundário; Sul de Mato Grosso.

## ABSTRACT

From the end of the nineteenth century, the state of Mato Grosso was inserted in a modernization project based on uplifting ideals of civilization, modernity, progress and education. Thus promoting urban development and improvements in various areas of society. The southern portion of the state struggled for independence from the dominance of the northern area, concentrator of most investments in education and other sectors. New possibilities emerged for the southern area through the expansion of the economy in the city of Corumbá and the railroad in Campo Grande. Enrolled in this scenario was the development of the former high school. Within this context, the research aims at the former high school, established as the first cycle of secondary education characterized by exclusivity for university admissions, entrance exams, grading of at least five years, curriculum-based set of specific school subjects for secondary education, programs and methodologies, and the obligation to equate the Ginásium “Colégio Pedro II”. The research seeks to answer to the question: how was the implementation of the former high school in southern Mato Grosso and for which purposes? Aiming to investigate the implementation and organization of the former high school, specifically in the cities of Corumbá and Campo Grande, between 1917 and 1942, the research examined old official school documents from the holdings of schools, the Center for Research Libraries, the Public Archives of Mato Grosso and the Memory Office of the Legislative Power. Among the documents examined were messages of presidents of state, school regiments, inspection reports, memorandums of entrance examinations, reports of visits by federal inspectors and chronicles of the salesian congregation. The conclusions point out the existence of a school culture for the secondary school in the south of Mato Grosso expressed in the organization of space, time, knowledge and school subjects. The investigation identified the imposition of a cultivated behavior, with qualities such as modesty, morality, shame, kindness, seeking to transform the youngster as an example for the society. Therefore, notions of civility, hygiene, sanitation, and urbanity were internalized by the society, establishing themselves in the behavior codes of the city and modernity. The establishment of the former high school answered to the purpose of consolidating a national civic culture, promoting the identification to the republican ideals through the study of historical personalities and the setting of milestones and dates, thus preparing the youngster to the professional ranks in the political and public sectors and liberal professions. The school culture of the former high school strived with the ideals of civility, the South Mato Grosso youngster raised to be a useful citizen of the nation, using as instruments patriotic, nationalist and republican symbolic elements, such as parties, church meetings and civic parades.

**Keywords:** former high school; Modernization; secondary education; southern Mato Grosso.

## RÉSUMÉ

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'État de Mato Grosso (Brésil) a été inséré dans un projet de modernisation fondé sur un idéal édifiante de la civilisation, la modernité, le progrès et l'éducation lançant un développement urbain traduit par des améliorations, dans de différents domaines de la société. Dans le sud de l'État, la lutte pour l'autonomie de la domination du nord centralisateur de la plupart des investissements dans l'éducation et d'autres secteurs, avançait de nouvelles possibilités offertes dans l'économie de Corumbá et des attentes produites par le chemin de fer installé à Campo Grande. Dans ce contexte, s'inscrit l'objet de recherche à savoir, le premier cycle de l'enseignement secondaire, appelé gymnase, caractérisé par l'exclusivité d'entrée dans l'université, les examens d'admission, la période des études d'au moins cinq ans, l'ensemble des disciplines scolaires spécifiques fondé sur le curriculum d'enseignement secondaire, les programmes et les méthodes, l'enseignement obligatoire et la comparaison au Colégio Pedro II. Nous cherchons à répondre à la question: comment a été la mise en œuvre de l'enseignement secondaire dans le sud du Mato Grosso et quelles étaient ses finalités? Visant à étudier la mise en œuvre et l'organisation l'enseignement secondaire, en particulier dans les villes de Corumbá et Campo Grande, entre 1917 et 1942, nous avons pris comme sources de recherche des documents officiels et ceux produits dans les écoles. Nous avons sélectionné des documents historiques dans les archives scolaires de Corumbá et Campo Grande, le *Centre for Research Libraries*, l'Archive publique de Mato Grosso et l'Institut mémoire du pouvoir législatif, parmi lesquels les Messages de présidents d'État, les Régiments de l'école, les Rapports de l'inspection préliminaire et permanente, les Récits des examens partiels et des examens d'admission, les Rapports de visites des inspecteurs, les Chroniques de la congrégation salésienne. En guise de conclusion c'est possible parler d'une culture scolaire de l'enseignement secondaire dans le sud de Mato Grosso exprimée dans l'organisation des espaces, des temps, des connaissances et des sujets scolaires. La recherche permet identifier l'inculcation du comportement cultivé et, dans ce sens la pudeur, la morale, la honte, la gentillesse devaient transformer le jeune en exemple pour la société. Ainsi que, des notions de civilité, d'hygiénisme, d'assainissement, et d'urbanisme intériorisées par la société se sont établies dans des codes propres de la ville et de la modernité. L'organisation de l'enseignement secondaire a répondu le but national de consolider une culture d'identification aux idéaux républicains à travers l'élévation de personnalités historiques et de définition des dates historiques ainsi que de préparer les jeunes aux filières professionnelles dans les secteurs politique et publique et professions libérales. Des fêtes, des cultes et des défilés civiques ont été des ressources utilisées pour construire à la jeunesse du Sud de Mato Grosso la représentation de la patrie, du civisme, du citoyen utile à la nation. Ces outils symboliques des éléments patriotiques, nationalistes ont qualifié la culture scolaire de l'enseignement secondaire.

**Mots clés:** gymnase, Modernisation, enseignement secondaire, sud de Mato Grosso.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estrutura educacional e nomenclatura do ensino secundário brasileiro no período republicano de acordo com as reformas educacionais .....	22
Quadro 2 -	Disciplinas e número de horas de aulas por semana estabelecidos pelo Decreto 735, de 11 de junho de 1926.....	114
Quadro 3 -	Distribuição das aulas semanais nos seis anos de curso de disciplinas humanísticas e científicas, de acordo com o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, aprovado no Distrito Federal .....	116
Quadro 4 -	Distribuição das aulas semanais nos seis anos de curso de disciplinas humanísticas e científicas de acordo com o Decreto 735, de 11 de julho de 1926, aprovado em Cuiabá .....	116
Quadro 5 -	Pontos de provas de disciplinas para o Exame de Admissão do Ginásio N. S. Auxiliadora .....	137
Quadro 6 -	Descrição das instalações do prédio do Liceu Campograndense .....	150
Quadro 7 -	Descrição das instalações do prédio do Ginásio Dom Bosco ...	154
Quadro 8 -	Descrição das instalações do prédio do Ginásio N. S. Auxiliadora .....	156
Quadro 9 -	Descrição das instalações do prédio do Ginásio Imaculada Conceição .....	159
Quadro 10 -	Número de aulas mensais das disciplinas humanísticas - Português, Francês, Inglês, Latim, História, Geografia - por série de acordo com os anos letivos .....	192
Quadro 11 -	Número de aulas mensais das disciplinas científicas – Matemática, Ciências, História Natural, Física, Química – por série de acordo com os anos letivos .....	193
Quadro 12 -	Transferências recebidas e expedidas das escolas e quantidade de alunos. Colégio Santa Teresa, 1933; Ginásio Municipal de Campo Grande, 1935; Ginásio N. S. Auxiliadora, 1936; Liceu Campograndense, 1942 .....	220

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de escolas públicas de ensino primário no estado de Mato Grosso .....	85
Tabela 2 -	Número de escolas particulares de ensino primário no estado de Mato Grosso em 1919 .....	85
Tabela 3 -	Rendimento dos alunos do Liceu Cuiabano, 1911- 1920	87
Tabela 4 -	Relação das subvenções do governo do estado de Mato Grosso às instituições privadas de educação secundária, em 1928.....	107
Tabela 5 -	Matrículas efetuadas no Liceu Cuiabano e na Escola Normal em 1929.....	108
Tabela 6 -	Matrículas efetuadas nos estabelecimentos particulares em Campo Grande em 1929.....	108
Tabela 7 -	Quantidade de alunos da 1ª série ginásial do Liceu Campograndense que obtiveram notas com média inferior, igual e superior a média mínima 30, no ano letivo de 1939.....	219

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Página da ata de exame de admissão do Gymnasio Pestalozzi 27/03/1926.....	134
Figura 2 -	Planta de uma sala de aula do Liceu Campograndense com a disposição dos móveis - quadro negro, carteiras e mesa do professor -, das janelas e da porta, 1941 .....	152
Figura 3 -	Planta de uma sala de aula do Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora com a disposição dos móveis- quadro negro, carteiras e mesa do professor -, das janelas e da porta, 1937...	158
Figura 4 -	Visita da turma da 4ª série ginásial do Ginásio Imaculada Conceição ao Arsenal da Marinha, Corumbá, 1943 .....	176
Figura 5 -	Turma de formandas do Curso Ginásial do Ginásio Imaculada Conceição, Corumbá, 1942 .....	180
Figura 6 -	Turma de formandas do Curso Ginásial e do Curso Secretariado do Ginásio Imaculada Conceição, Corumbá, 1943 .....	181
Figura 7 -	Corredor de saudação das alunas do Ginásio Imaculada Conceição na parada cívica para recepção de Getúlio Vargas em Corumbá, MT, em 28/07/1941 .....	182
Figura 8 -	Corredor de saudação das alunas do Ginásio Imaculada Conceição na parada cívica para recepção de Getúlio Vargas em Corumbá, MT, em 28/07/1941 .....	183
Figura 9 -	Termo de visitas do inspetor federal Valeriano Maia ao Ginásio Municipal de Campo Grande, 1935.....	235
Figura 10 -	Termo de visitas do inspetor federal João de Oliveira Garcia Imaculada Conceição, 1937 .....	237
Figura 11 -	Anotação de inspeção ao Ginásio Dom Bosco de Valeriano Maia, 10/08/1942.....	238

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABE – Associação Brasileira de Educação

APMT – Arquivo Público de Mato Grosso

CNDL – Comissão Nacional do Livro Didático

CRL - Center Research Libraries

DES – Divisão de Ensino Secundário

DNE – Diretoria Nacional de Ensino

DNE – Departamento Nacional de Educação

IMPL – Instituto Memória do Poder Legislativo

INL – Instituto Nacional do Livro

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL.....</b>	<b>33</b>
1.1 A LITERATURA SOBRE ENSINO SECUNDÁRIO .....	34
1.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO .....	36
1.3 ENSINO SECUNDÁRIO NA VISÃO DOS REFORMADORES .....	44
<b>2 A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO EM MATO GROSSO .....</b>	<b>57</b>
2.1 MODERNIZAÇÃO E EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO .....	58
2.1.1 Representações da educação dos presidentes de estado de Mato Grosso .....	73
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MATO GROSSO EM FINS DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO XX .....	81
2.2.1 O ensino primário .....	82
2.2.2 O ensino pós-primário .....	86
2.2.3 O Liceu Cuiabano .....	89
2.2.4 Educação confessional em Mato Grosso - os salesianos .....	94
2.3 EDUCAÇÃO COMO FATOR DE PROGRESSO: DEFESA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA CIENTÍFICA EM MATO GROSSO .....	96
2.4 MODERNIZAÇÃO E ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO .....	105
2.5 A ADEQUAÇÃO DE MATO GROSSO À REFORMA NACIONAL DE ENSINO SECUNDÁRIO .....	111
<b>3 IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO GINASIAL NO SUL DE MATO GROSSO .....</b>	<b>118</b>
3.1 IMPLANTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE CURSO GINASIAL .....	119
3.1.1 Instalação e inauguração das instituições de Corumbá: Colégio Salesiano Santa Teresa, Colégio Imaculada Conceição, Ginásio Corumbaense, Ginásio Maria Leite .....	120
3.1.2 Instalação e inauguração das instituições de Campo Grande: Instituto Pestalozzi/Ginásio Dom Bosco, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Liceu Campograndense .....	128
3.1.3 Os primeiros exames de admissão aos cursos ginasiais no Sul de Mato Grosso.....	131
3.2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO GINASIAL NO SUL DE MATO GROSSO ..	142
3.2.1 Espaço institucional: o colégio .....	144
3.2.1.1 Localização do edifício escolar .....	146
3.2.1.2 Instalações do externato .....	149
3.2.1.3 Instalações do internato .....	153
3.2.1.4 Salas especiais, gabinetes, laboratórios, museus .....	160

3.2.1.5 Sanitarismo e higienismo como expressão de urbanidade e modernização .....	163
3.2.2 Tempo escolar .....	165
3.2.2.1 Festas, desfiles e rituais cívicos .....	175
3.2.3 Organização do conhecimento escolar .....	185
3.2.3.1 Propostas educacionais dos cursos ginasiais: finalidades confessional e laica .....	194
3.2.3.2 Métodos, materiais e práticas .....	202
3.2.4 Sujeitos escolares .....	210
3.2.4.1 Ginásias e ginsianos .....	212
3.2.4.2 Lentes, catedráticos, docentes: os professores .....	225
3.2.4.3 Outros sujeitos .....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	243
REFERÊNCIAS .....	255
ANEXOS .....	277

## **INTRODUÇÃO**

---

No Mestrado, tomei como objeto de pesquisa a história de uma disciplina escolar do Colégio Estadual Campo-grandense, criado em 1938, primeiro ginásio público de Campo Grande, à época estado de Mato Grosso. Estudando a história da instituição escolar me deparei com a dificuldade de encontrar estudos sobre a história da educação do sul de Mato Grosso<sup>1</sup> que contemplassem o período anterior a divisão do estado<sup>2</sup>. Despertava-me, dessa forma, o interesse pelo ensino secundário da região.

Lançando olhares nas primeiras leituras sobre o assunto, observei um movimento de aparecimento de escolas de ensino secundário a partir de 1917, em Corumbá e Campo Grande, cidades de maior expressão econômica e política na porção sul do estado. O resgate histórico do tema mostrou que, entre fins da década de 1910 e fins década de 1930, a formação do jovem para além do ensino primário, tanto visando o ensino superior quanto a formação normal e profissional passou por um processo de expansão.

Assim, colégios de ensino primário passaram a oferecer a formação secundária propedêutica para acesso ao ensino superior, formação profissional e de professores primários pelo ensino normal, ao mesmo tempo em que teve lugar uma sequência, ainda que incipiente, de instalações de escolas secundárias privadas em Corumbá e Campo Grande. Tendo em mãos a informação de que, entre 1917 e 1938, as cidades de Corumbá e Campo Grande tiveram implantados oito cursos secundários<sup>3</sup>, decidi pesquisar este ramo de ensino.

A pesquisa aqui proposta justifica-se pela necessidade de se conhecer com maior nitidez a história da educação do estado de Mato Grosso, em especial da região sul do estado, no que concerne à implantação do ensino secundário pela instalação das instituições escolares e à oferta e organização do curso secundário que dava acesso ao ensino superior, geralmente conhecido como *curso ginásial*, a despeito das sucessivas alterações de nomenclatura observadas na legislação do período.

Ao final do século XIX, o estado de Mato Grosso se insere no que é consenso a historiografia regional chamar de projeto de modernização. Embora não tenha sido homogêneo em todo o território do estado, o processo de modernização mostrou traços mais

---

<sup>1</sup>Essa porção do estado de Mato Grosso era constituída pelas seguintes cidades: “Corumbá, Miranda, Santana do Paranaíba, Nioaque, Coxim, Campo Grande, Aquidauana e Bela Vista; municípios que desmembrados em vários outros, viriam a constituir o estado de Mato Grosso do Sul”. (QUEIROZ, 1997, p. 115-116).

<sup>2</sup>A divisão do estado de Mato Grosso ocorreu em 11 de outubro de 1977, pela qual passaram a existir os estados: Mato Grosso, com capital em Cuiabá, e Mato Grosso do Sul, com capital em Campo Grande.

<sup>3</sup>Os cursos secundários foram abertos nas instituições: Colégio Salesiano Santa Teresa, 1917; Instituto Pestalozzi, 1917; Ginásio Corumbaense, 1918; Ginásio Municipal Maria Leite, 1928; Colégio Osvaldo Cruz, 1927; Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, 1934; Colégio Imaculada Conceição, 1937; Liceu Campograndense, 1938.

evidentes na capital e em algumas cidades do sul do estado, particularmente em Corumbá e Campo Grande.

Inserido no contexto mundial por meio da exportação de minérios, extração da borracha, erva-mate e pecuária, além da dinâmica própria das casas comerciais que permitiam à região estabelecer um intercâmbio comercial com o centro financeiro do país, o estado de Mato Grosso deu início a um desenvolvimento urbano traduzido em melhorias na estrutura das cidades, como novas vias e ruas, instalações mais adequadas de estabelecimentos e surgimento de novos espaços urbanos.

Em 1914, a inauguração da ferrovia em Campo Grande ligando Mato Grosso ao oeste de São Paulo aponta para novas transformações, ao passo que a diversificação social torna-se mais complexa no sentido da exigência de outras necessidades, interferindo no consumo e produção regionais.

Essas mudanças regionais não podem ser observadas de forma isolada, elas compuseram o amplo movimento nacional da necessidade política de consolidar o ideal republicano, mesmo que localizados nos grandes centros a leste do país. Afinal, a transição da forma de governo imperial para o republicano excluiu a participação popular, ficando tal processo político distante de ser um exemplo democrático.

A concepção positivista assumida pelos republicanos tinha como suporte idealizador a ideia de progresso, modernização dos povos e a evolução da humanidade pelas ciências. As ciências naturais ganharam prestígio e a formação do homem apto às exigências da vida moderna teria na escola a responsável pela dispensação dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, a educação foi considerada via de regeneração da população brasileira.

Tornado um empreendimento para o governo local mato-grossense, o progresso social do estado articulava-se ao ideal nacional, e este ao internacional, de preparação do homem moderno, escolarizado, disciplinado e apto ao trabalho industrial: o abandono do tipo desocupado, não acostumado ao trabalho sistemático, e a busca pelo ideal do cidadão livre, “civilizado”, colaborador da ordem para o progresso do estado e, assim, o da nação.

A educação e a cultura passam a ser consideradas pilares para se alcançar o progresso. Desta feita, investimentos na reorganização da instrução pública primária e na formação de professores tornaram-se uma nova demanda política e social. O fenômeno de expansão do ensino secundário no sul de Mato Grosso contou com investimentos do governo estadual e municipal subsidiando a iniciativa privada com dinheiro, cedência de terreno ou anulação de impostos. As discussões e opiniões postas nas mensagens dos governantes mato-grossenses

do período imperial e republicano, entre 1879 e 1930, mostraram efetivo interesse pela educação.

No projeto de modernização de Mato Grosso, a educação participaria com a progressiva instalação e/ou encampação de instituições escolares, ocorrida desde as primeiras décadas do século XX, nos vários níveis de formação, assim como a introdução de novas prescrições às instruções primária e secundária.

O período delimitado da pesquisa inicia-se em 1917. Nesse ano ocorreu a implantação dos primeiros cursos ginasiais no Sul de Mato Grosso: no Colégio Salesiano Santa Teresa, em Corumbá, e no Instituto Pestalozzi, em Campo Grande. O período encerra-se em 1942, porque foi o ano em que o Liceu Campograndense (Colégio Estadual Campo-grandense), primeiro ginásio público de Campo Grande, criado em 1938 e funcionando de forma irregular nos anos subsequentes, consegue a aprovação por Inspeção Prévia, garantindo seu funcionamento sem mais interrupções.

Ter como objeto de pesquisa o *curso ginásial*, um ramo de ensino extinto atualmente (cf. Quadro 1), exige algumas considerações sobre sua nomenclatura e significado enquanto educação secundária.

Essa etapa média que permitia o acesso aos cursos superiores recebeu várias denominações ao longo da história da educação brasileira: instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginásial, curso secundário fundamental. Assim como as instituições de ensino secundário receberam três denominações diferentes: Liceu, Colégio e Ginásio.

De acordo com Gasparello (2004, p. 50), o termo *liceu*, emprestado da França, associado à “aula de ensino científico”, à modernidade e à República, além de ter em si a “ideia de utilidade social do secundário” foi preterido, no Brasil, em favor do termo *colégio*, que carregava o sentido de cultura clássica e desinteressada. Este último termo era mais apropriado à grandeza de um imperador, ao homenageá-lo emprestando seu nome à instituição de ensino secundário da capital do país, o Imperial Collegio de Pedro II.

Gasparello (2004, p. 49, grifos da autora) explica que o termo colégio “seria a ‘casa’, e a ‘corporação de pessoas’ que seguem a vida literária na Universidade, como teria o sentido de Seminário – com os ‘colégios’ organizados pelos religiosos”. Figurando na Constituição de 1824, o termo *collegio* foi o escolhido para denominar a instituição oficial secundária do Império, nesse sentido é possível considerar a forte marca deixada pelos jesuítas na educação brasileira com suas instituições de ensino das humanidades no século XVIII. (SILVA, 1969).

Silva (1969) e Haidar (1972) tecem observações sobre a proposta apresentada pela Comissão de Instrução Pública da Câmara de Deputados do Império, em 1826, onze anos antes do nascimento do Colégio Pedro II, fundamentada nas ideias do francês Condorcet. Tempos depois, o Ato Adicional de 1834 atribuiu responsabilidade da instrução pública primária e secundária às Províncias, sendo a fundação de Liceus Provinciais oriunda da nova determinação.

Olhando mais de perto a constituição desses Liceus Provinciais, vê-se que ali não era dispensado apenas o ensino da cultura geral humanística e desinteressada, mas também uma formação profissional. No Liceu Provincial de Niterói, segundo Gasparello (2004), havia cursos profissionais formando engenheiros e professores de ensino primário. Quanto ao Liceu da Bahia, Dick (2001) aponta um debate no final do século XIX propondo que no Liceu não houvesse apenas o ensino das humanidades, mas um ensino prático e profissional.

Uma diferença importante entre a função dos *liceus* provinciais e os *colégios* no Brasil, no período imperial, era a de que os estudos realizados nos *liceus* não permitiam que o jovem entrasse nas academias de ensino superior, atribuição exclusiva dos *colégios*.

Segundo Antunha (1980), a palavra *ginásio* começa a ser adotada a partir da Reforma Benjamin Constant, em 1891, para designar o curso referente ao ensino secundário, momento em que os termos *liceu* e *colégio* começam a deixar de nominar instituições de ensino secundário justamente por serem associados ao Império. É importante lembrar que, com essa primeira reforma de ensino da República, o Colégio Pedro II teve seu nome alterado para Ginásio Nacional<sup>4</sup>.

Ao concluir os quatro anos de estudos primários, o jovem tinha três caminhos como opção para os estudos pós-primário: o ensino secundário<sup>5</sup>, o ensino técnico-profissional (curso comercial, secretariado, mecânico, artesão, etc.) e o ensino normal (formação de professores primários). Dentre as três opções, apenas o ensino secundário permitia acesso ao ensino superior. No Brasil, desde o Império até os anos iniciais da década de 1960, quando se deu a

---

<sup>4</sup> O primeiro nome da instituição secundária oficial do Império implantada, em 1837, foi Imperial Collegio de Pedro II. Assim que foi adotada a forma de governo República, em 1889, o nome da instituição foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo depois, em 1890, na Reforma Benjamin Constant, para Ginásio Nacional. Finalmente, com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, chamou-se Colégio Pedro II. (GONDRA; SCHUELER, 2008).

<sup>5</sup> Cursava-se o ensino secundário ou realizando os exames parcelados (até 1925), ou concluindo o curso seriado secundário. Os exames parcelados foram extintos oficialmente no Decreto nº 16.782-A, de 13 de junho de 1925, contudo por meio de outros decretos complementares a brecha da realização dos exames parcelados continuou aberta mesmo após o Decreto nº 19.890/1931. As características, questões e problemas sobre o ensino secundário serão tratados no Capítulo 1.

aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>6</sup>, em 1961, prevaleceu a desarticulação dos níveis de ensino na etapa entre o primário e o superior.

No período da pesquisa – 1917 a 1942 –, os cursos ginasiais do Sul de Mato Grosso estiveram sob vigência de quatro reformas educacionais de ensino secundário, marcados em fundo escurecido no Quadro 1.

As discussões precursoras das reformas Carlos Maximiliano e Rocha Vaz aspiraram o que Antunha (1980 p. 216) chamou de “modelo ginasial” por agregar “ensino integral, regular e seriado”, sendo que o esboço desse modelo teve início pela reforma Rocha Vaz, em 1925.

O termo *ginásio* aparece no art. 158 do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, Reforma Carlos Maximiliano, ao ser referenciado como *curso gymnasial* oferecido no Collegio Pedro II. Isto é, *ginásio* representa um curso. Conforme se acompanha a seguir: “Em ambas as secções se fará em cinco annos um *curso gymnasial* suficiente para ministrar aos estudantes solida instrucção fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular”. (BRASIL, 1915, grifo meu).

Na reforma seguinte, Rocha Vaz<sup>7</sup>, oficializada pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, o termo *ginásio* muda de sentido e passa a se referir à instituição, como sinônimo de colégio ou escola. A letra “a” do art. 10º tem exemplo: “pelo total das taxas estabelecidas para certidões de exames prestados perante as juntas examinadoras, nomeadas para os colégios e *ginásios* que as obtiverem” (BRASIL, 1925, grifo meu); o art. 62 reforça a ideia de instituição: “[...] o candidato deverá juntar atestados de aprovação nas cadeiras de português, geografia do Brasil e história pátria, prestada no Colégio Pedro II, nos *ginásios* equiparados, ou na forma prevista neste regulamento [...]”. (BRASIL, 1925, grifo meu).

---

<sup>6</sup> Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (BRASIL, 1961).

<sup>7</sup> A reforma acabou sendo designada por dois nomes: o de João Luiz Alves, Ministro da Justiça e Negócios Interiores à época da formulação da reforma, e o de Rocha Vaz, diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, participante da elaboração e forma final do projeto da reforma. (SILVA, 1969).

**Quadro 1** - Estrutura educacional e nomenclatura do ensino secundário brasileiro no período republicano de acordo com as reformas educacionais.

<b>Legislação</b>	<b>Nome e duração do curso pós-primário</b>	
<b>Reforma Benjamin Constant</b> - Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.	<b>Curso médio</b> - 7 anos	
<b>Reforma Epitácio Pessoa</b> - Decreto nº 3.890, 1º de janeiro de 1901.	<b>Ensino secundário</b> - 6 anos	
<b>Reforma Rivadávia</b> - Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.	<b>Curso fundamental</b> - 6 anos	
<b>Reforma Carlos Maximiliano</b> - Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.	<b>Curso gymnasial</b> - 5 anos	
<b>Reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz</b> - Decreto nº 16.782-A, de 13 de junho de 1925.	<b>Ensino secundário</b> - 6 anos	
<b>Reforma Francisco Campos</b> - Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.	<b>Curso secundário fundamental</b> - 5 anos	<b>Curso secundário complementar</b> - 2 anos
<b>Reforma Gustavo Capanema</b> - Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.	<b>1º Ciclo: Curso Ginásial</b> - 4 anos	<b>2º Ciclo: Cursos Clássico*; Científico*</b> - 3 anos
<b>LDB de 1961</b> - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	<b>Ciclo Ginásial</b> – 4 anos	<b>Ciclo Colegial</b> - 3 anos
<b>Lei nº 5.692</b> , de 11 de agosto de 1971.	<b>1º grau**</b> – 8 anos	<b>2º grau</b> - 3 anos
<b>LDB de 1996</b> - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	<b>Ensino Fundamental</b> - 8 anos***	<b>Ensino Médio</b> - 3 anos
*conforme opção aluno entre um dos dois cursos. ** aglutinação das quatro séries do primário com as quatro do curso ginásial. *** nove anos a partir de 2008.		

Fonte: Nagle (2001); Oliveira (2009); Silva (1969); Souza (2008); Zotti (2004).

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que legislou a Reforma Francisco Campos, veio inaugurar o ensino secundário dividido em dois ciclos: curso secundário fundamental e curso secundário complementar. A denominação *curso secundário* esclarece ao que se referia o curso e também caracterizava o primeiro ciclo, *fundamental*. Dando-lhe o sentido de fase inicial, porque era seguido pelo *complementar*, como fase mais avançada. Portanto, ironicamente, durante toda a década de 1930, não houve base legal para chamar o curso secundário de *ginásio* ou *curso ginásial*.

Dessa forma, o nome utilizado pela Reforma Maximiliano para se referir ao objeto dessa pesquisa foi *curso ginásial*, pela Rocha Vaz, *ensino secundário*, pela Francisco

Campos, *curso secundário fundamental*<sup>8</sup>, somente com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, é que o termo *curso ginasial* foi retomado, dando novo nome ao primeiro ciclo do ensino secundário.

Quanto à historiografia atual da educação, Souza (2009) trata o ensino secundário como ramo do ensino médio, Brito (2001) chama de ensino médio o conjunto composto pelos ensino secundário, ensino pedagógico (normal) e ensino comercial e, para Dallabrida (2009), o ensino secundário é um nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, “até a década de 1950, ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal”. (p. 186).

As mensagens dos presidentes de estado à Assembleia Legislativa do estado de Mato Grosso, uma das fontes dessa pesquisa, mostram imprecisão na nomenclatura. Relatando notícias do Liceu Cuiabano, em 1895, o presidente do estado, Manoel José Murtinho, referia-se ao estabelecimento por ensino público secundário e então anunciava que seu diretor havia solicitado alteração do plano de estudos referendado no Ginásio Nacional. O governante defendia que o Liceu Cuiabano fosse transformado em um “simples curso de humanidades, e separando-se d’este completamente o curso normal”. (MATTO GROSSO, 1895, p. 12). Murtinho explicava que os ensinos pertenciam a esferas distintas, sendo que sua junção, como se encontrava sua situação naquele momento, “só fazia atrapalhar ambos trabalhos”.

Em 1910, Pedro Celestino Corrêa da Costa classificou a Escola de Aprendizes e Artífices do estado como uma escola profissional, alegando que naquele estabelecimento havia uma escola de instrução primária e uma de desenho.

Joaquim Augusto da Costa Marques, presidente do estado em 1912, separava os ensinos, explicando que, no Lyceu de Artes e Offícios São Gonçalo, em Cuiabá, havia ensino nas oficinas, cursos de instrução primária e curso de instrução secundária. Portanto, o termo ensino secundário, que habilitava o jovem a entrar no curso superior, estava separado do ensino profissional.

O diretor geral de educação, Franklin C., discorreu sobre a tentativa de três alunas do Curso Normal Dom Bosco, anexo ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, de pularem um ano do curso normal, indo diretamente para o 3º ano, por já terem realizado a 2ª série ginasial:

---

<sup>8</sup> O curso secundário complementar foi criado no Liceu Cuiabano pela Lei nº 49, de 10 de outubro de 1936, porém, no Sul de Mato Grosso, o segundo ciclo do ensino secundário apareceu após 1942, com a Reforma Capanema. (MATO GROSSO, 1936).

Aceitar a doutrina (sic) das requerentes é negar a necessidade da existencia de um curso normal para o preparo de professores. Seria então bastante que se creasse nos Gymnasios ou nos cursos commerciaes a cadeira de psychologia e didactica. O que é certo, porem, é que o curso normal sendo um curso tecnico profissional nenhuma relação tem com um curso gymnasial, cujo fim principal é fornecer aos alunos um conhecimento geral de sciencias que facilite depois os estudos nas academias superiores. Se assim é, em se tratando de um curso gymnasial, o que não se dirá com relação a um curso commercial? “Em verdade, diz o ilustre Director do Instituto de psychologia experimental Dr. M. Bomfim, as Escolas Normaes são escolas rigorosamente profissionais. Ha no seu programma as disciplinas necessarias a instrucção geral, mas não é com esse intuito que ellas ahi estão incluídas”. Nessas escolas as disciplinas do programma servem de (sic), mas da educação profissional. As escolas normaes são principalmente escolas de methodos; é por essa razão que ellas têm uma organização á parte; distincta dos institutos de instrucção secundaria. (OFÍCIO..., 1932, grifos do diretor).

O diretor se manifestou terminantemente contrário ao pedido das alunas, tratando o caso como insulto à concepção de formação de professor primário. Demonstrou seu entendimento de ensino normal como sendo um ensino profissional, de modo a justificar a impossibilidade de continuidade entre o curso ginásial e o curso normal.

Diante desses argumentos, as fontes revelaram que não havia um rigor no que a nomenclatura se referia ao ser utilizado o termo *ensino secundário*, podendo, portanto, significar qualquer curso realizado quando se havia concluído o ensino primário.

Para evitar qualquer ambiguidade com relação ao objeto de pesquisa, apresento o que eu delimito nesta pesquisa como *pós-primário*, *ensino secundário*, *educação secundária* e *curso ginásial*. Em primeiro lugar, os termos são apropriados na pesquisa para se referirem aos estudos realizados pelo jovem, após a conclusão do ensino primário, visando a entrada em um curso superior, entre 1917 e 1942, portanto, não englobam o ensino técnico-profissional, nem o ensino normal.

O termo *pós-primário* designará todos os ensinos, cursos e/ou educação após o ensino primário para se referir a ensino técnico-profissional juntamente com o ensino normal e o curso ginásial. Isto é, quando houver necessidade de falar sobre os três ramos de forma geral englobando a formação técnica-profissional, de professores primários e do jovem que iria fazer o curso superior será utilizado *pós-primário*.

Os termos *ensino secundário* e *educação secundária* designam o nível de estudos, diferenciando-se, do ensino primário e do ensino superior. Enquanto *curso ginásial* dá nome ao primeiro ciclo dos estudos secundários caracterizados pelos exames de admissão, pela seriação de pelo menos cinco anos (conforme a reforma vigente em cada ano), por um currículo baseado no conjunto de disciplinas escolares específicas para os estudos

secundários, por programas e metodologias dessas disciplinas escolares, pela obrigatoriedade, pela (tentativa de) equiparação ao Colégio Pedro II.

Por ter sido o *curso ginásial* oferecido por instituição de ensino com nome Ginásio, mesmo no período em que a legislação brasileira não lhe concedeu esse termo (Reforma Rocha Vaz e Reforma Francisco Campos), dele me apropriarei em todo o texto desta tese.

Realizar um estudo do ensino secundário levou a questionamentos dos processos históricos em torno de seu surgimento no Sul de Mato Grosso, sua missão, objetivos, metas e fins, isto é, elementos que pudessem dar forma, uma caracterização ao ensino secundário naquele momento e lugar. Assim, busco construir respostas para a questão: como se deu a implantação do curso ginásial no Sul de Mato Grosso e quais finalidades lhe eram atribuídas?

A hipótese sobre a implantação do curso ginásial no Sul de Mato Grosso é de que, entre finais da década de 1910 e início da década de 1940, a organização do curso ginásial fez parte da dinâmica de modernização da região na perspectiva de atender às demandas por educação, pautadas nos estudos humanísticos mas com ascensão dos estudos científicos, às noções de civilidade e urbanidade interiorizadas pela sociedade Ocidental desde fins do século XIX, e de bom comportamento regulado por contenção e pela moral e à preparação do jovem para as fileiras profissionais no setor político e público e profissões liberais. Do mesmo modo, o estabelecimento do curso ginásial respondeu ao propósito nacional de consolidar uma cultura cívica de identificação aos ideais republicanos e exaltação à Pátria, por meio de enaltecimento de personalidades históricas identificadas à momentos de importância para a história política do país, de estabelecimentos de marcos, datas e festas simbólicas.

Durante as duas primeiras décadas do século XX, houve sucessivas tentativas por parte das várias instâncias da sociedade (instituição religiosa, laica, municipalidade e o estado) de constituir e consolidar o curso ginásial, em Corumbá e Campo Grande. Contudo, nenhuma das iniciativas foi exitosa. Essa fase, entre 1917 e 1930, marcou-se pela existência do curso ginásial no Colégio Salesiano Santa Teresa (Corumbá), Instituto Pestalozzi (Campo Grande), Ginásio Corumbaense (Corumbá), o Colégio Osvaldo Cruz (Campo Grande) e Ginásio Municipal Maria Leite (Corumbá).

A partir dessa realidade, é possível considerar a implantação e a organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso a partir do Decreto nº 19.890/1931. Certamente, conforme a historiografia da educação demonstra em outros estados, o advento desse Decreto propiciou a organicidade necessária para que o curso ginásial se consolidasse e adquirisse identidade para atender a finalidades específicas.

Enquanto que, uma segunda fase, entre 1931 e 1942, pode ser delineada na história da implantação do curso ginásial no Sul de Mato Grosso. Com a consolidação de algumas das instituições já mencionadas, o Colégio Salesiano Santa Teresa (Corumbá), o Ginásio Municipal Maria Leite tornado estadual com o nome Ginásio Maria Leite (Corumbá), o Instituto Pestalozzi tornado Ginásio Municipal Dom Bosco transferido para os padres salesianos (Campo Grande); bem como o desaparecimento de outras, o Ginásio Corumbaense (Corumbá), e por fim, novas iniciativas, o Colégio Imaculada Conceição (Corumbá), o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Campo Grande) e o Liceu Campograndense.

Assim que identifiquei formas e práticas culturais próprias do ensino secundário na realidade da história da educação do Sul de Mato Grosso, perspectivas para o estudo da cultura escolar no curso ginásial foram abertas. Recorrendo a Viñao Frago (1998, 2002), busquei enxergar que, mesmo existindo inúmeras semelhanças entre as instituições educativas, elas são singulares e possuem particularidades.

Este autor tem uma concepção bastante ampla de cultura escolar, no sentido de que ela não é consequência ou produto específico dos sistemas educativos, mas tem a mesma origem da escola estando presente nas várias dimensões da instituição, ao mesmo tempo em que repousa sobre a sociedade.

Para Viñao (2002, p. 73-74), a cultura escolar é

[...] constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não questionadas, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para integrar-se em certas instituições e interagir nelas mesmas; b) para conduzir, principalmente na aula, as tarefas cotidianas que de cada um se espera e fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou envolvem; c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as, a partir de tal cultura ao seu contexto e necessidades.

A maneira como Viñao (2002) concebe cultura escolar é pertinente para a opção de como analisar a escola e o que se passa dentro dela. Em primeiro lugar, entender que a escola produz uma cultura própria, além disso, considerar que a organização escolar adquire sentidos que podem ser investigados por fazerem parte de sua história.

Essa concepção permite pensar que teorias, ideias, normas, rituais, hábitos são elementos importantes na constituição de uma instituição escolar porque revelam muito do ensino que ali foi dispensado e dos atores sociais que fizeram parte daquele contexto.

A característica fundamental da cultura escolar para Viñao (2002) é o fato de ser duradoura, pois uma vez institucionalizada pelas tradições, regularidades e regras presentes na escola, supõe-se que pode revelar traços das finalidades de ensino por seu caráter de consolidação e permanência.

Para Viñao (2002), a cultura escolar torna os códigos culturais regulares, permanentes e repetitivos ao longo do tempo.

Suas particularidades características seriam a continuidade e persistências no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que a permite gerar produtos específicos como as disciplinas escolares. A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não conseguem mais que arranhar superficialmente, que sobrevive a elas, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. (p. 74).

O espaço, o tempo e as disciplinas escolares interferem em aspectos de continuidade, identidade e permanência enquanto elementos ou categorias da cultura escolar.

A escola é um espaço físico, um território, possui uma arquitetura que, a depender de fatores econômico-sociais e políticos, pode ser concebida para fins específicos educacionais. De acordo com o momento histórico, o espaço escolar tem suas características, como foi o caso dos grupos escolares e dos palácios da instrução secundária. O espaço escolar é elaborado para cumprir objetivos específicos e sofre interferências frequentes dos agentes que ali transitam.

As salas de aula, o pátio, os sanitários, os laboratórios, o teatro, a biblioteca, a quadra de esportes, a cantina, o refeitório são espaços elaborados para cumprir uma função na ação pedagógica e que, com o passar do tempo, adquirem novas funções sociais e culturais. A respeito do espaço escolar Viñao Frago e Escolano (1998, p. 69) analisam:

[...] uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semiótica que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e, ainda, ideológicos. E, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, ‘uma forma silenciosa de ensino’. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território modifica sua natureza cultural e educativa.

Quando ao tempo escolar, este resulta igualmente da construção institucional e, enquanto produto cultural, não pode ser tomado por “neutro”. O tempo tem caráter organizacional e múltiplo, como o tempo do professor, do aluno, da administração que são diferentes. “Um tempo sempre regulado e ocupado, linear, ascendente e segmentado é uma das características da instituição escolar”. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 178). Nesse sentido, o tempo é materializado pelos ciclos, níveis, cursos, calendários, ano acadêmico, férias, divisão

das disciplinas, semestre, quadros de horários. Construído social e culturalmente para organizar a vida de pessoas, o tempo é vivenciado não apenas por quem está na escola cotidianamente, mas também pela família e a comunidade em geral influenciados indiretamente.

As disciplinas sendo um produto tipicamente escolar conformam-se em necessidades de ordenamento e regras em torno da coerência e de finalidades. Segundo Chervel (1998), as disciplinas escolares se constituem em um corpo de conhecimentos, com uma lógica interna, articulados a temas específicos, organizados em programas com conteúdos de ideias simples e precisas.

Na história do ensino secundário brasileiro, os discursos se deram em torno de sua finalidade social baseada no teor produtivo ou no teor do conhecimento intelectual. Em outras palavras, os discursos se basearam nos estudos secundários práticos, calcados nas disciplinas científicas ou de formação pela cultura geral desinteressada, calcados nas disciplinas humanísticas.

Articulado a esse quadro conceitual, o procedimento metodológico consolidou-se em torno de questões da história no que concerne à operação de buscar e selecionar documentos transformando-os em fontes da pesquisa. Em relação à busca por essa matéria-prima, é necessário problematizar a importância dos acervos e arquivos enquanto lugar privilegiado de depósito, em relação à seleção dos documentos, a ideia de documento-monumento contribui para entender o estatuto das fontes históricas.

Vidal (2005) assevera que a essência dos arquivos está em sua capacidade de dar acesso a informações históricas sobre a escola, sobre uma população que a frequentou e frequenta, de práticas que ali foram produzidas, bem como das relações interpostas com a própria cidade e, em um sentido mais amplo, com a região.

Pensar em arquivo pressupõe a ideia de acervo organizado, arquivo escolar, preservação, armazenamento e colaboração da instituição no entendimento da importância da pesquisa para aquele historiador que a visita e na permissão em acessar o acervo ou o arquivo.

Alguns desses documentos têm valor temporário e outros, valor permanente e jamais deverão ser eliminados. [...] documentos de valor histórico ou documental devem ser conservados no arquivo permanente das instituições. Os arquivos permanentes das instituições escolares constituem-se como espaços de memória, depositários de fontes produzidas e acumuladas na trajetória do fazer pensar pedagógico do cotidiano das escolas. (PESSANHA, OLIVEIRA, ASSIS, 2011).

Le Goff (1990) chama atenção para a responsabilidade do trabalho de historiador em relação ao documento.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (p. 548).

A concepção de documento/monumento cunhada pelo autor é de que monumentos são heranças do passado e documentos são as escolhas do historiador. O sentido de monumento se liga à produção de uma memória perpetuada das sociedades históricas intencionalmente ou não. Fica claro o posicionamento do autor quanto a não neutralidade do historiador:

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1990, p. 548).

Esse posicionamento do historiador em relação ao estabelecimento de documento e fonte levanta uma questão sobre a neutralidade do pesquisador. Este deve tomar o cuidado de não afastar a análise do tempo histórico e dos interesses da sociedade, evitando cair na inocência de que o historiador e o produto de seu trabalho são neutros.

Para a realização desta investigação alguns acervos e arquivos foram visitados. Em Cuiabá/MT, estive no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e no Instituto Memória do Poder Legislativo (IMPL). Em Corumbá/MS, fui à Escola Estadual Maria Leite, ao Colégio Imaculada Conceição e ao Colégio Salesiano Santa Teresa; em Campo Grande/MS, tive acesso aos acervos do Colégio Salesiano Dom Bosco, do Colégio N. S. Auxiliadora e da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, bem como da Câmara Municipal de Campo Grande.

Além desses acervos físicos, acervos eletrônicos também foram utilizados: o sítio eletrônico do *Center Research Libraries (CRL)*, e os Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS) de Pessanha & Assis (2011), que são fotografias de grande parte do acervo documental do Liceu Campograndense, o que tornou a tarefa do “garimpo” das fontes mais ágil, fazendo com que realizasse apenas duas visitas ao arquivo escolar em questão.

Dessa forma, a base empírica da pesquisa se constitui por um *corpus* documental impresso e digital, de documentos da escrita escolar produzidos nas escolas, assim como os

não necessariamente produzidos pela escola, mas ali localizados; e de legislação e mensagens de governantes estaduais.

Do acervo das escolas foram selecionados os “Regimentos” que estabeleciam o código de comportamento, limites, deveres e direitos de todos os sujeitos escolares (aluno, professor, diretoria, funcionários administrativos) e explicitavam as finalidades de ensino da instituição e sua proposta educacional, “Relatórios mensais” organizados pelos inspetores federais contendo nome e número de alunos matriculados e transferidos, notas, conteúdos de aulas e de provas, quadro de horários; “Relatórios de inspeção prévia e permanente” contendo informações sobre o prédio escolar como as instalações e adequações físicas para uma escola secundária como salas especiais de disciplinas escolares específicas, as funções dos funcionários, o histórico da escola, a distribuição do tempo, os métodos e materiais utilizados para o ensino secundário.

“Atas das provas parciais e atas de exame de admissão” foram documentos que permitiram informações sobre quantos alunos se inscreveram, quantos participaram das provas, as notas que receberam, os participantes da banca examinadora.

A escrita produzida pelos inspetores em forma de “Relatos das visitas” às escolas que eles deviam fazer com regularidade e comprová-las, em uma espécie de livro de ponto de presença foi um recurso fundamental para identificar práticas de professores no interior das salas de aula. As “Introduções dos relatórios” foram espaços privilegiados de registro das opiniões e entendimento desses inspetores sobre os mais variados assuntos pedagógicos, didáticos, administrativos, burocráticos, já que os documentos componentes dos relatórios eram feitos pela própria escola.

Um documento fundamental para conhecer as rotinas escolares e, por consequência, rotinas religiosas, devido à sua função na congregação religiosa, foram as “Crônicas” produzidas pelas escolas salesianas tanto femininas quanto masculinas. Os relatos das “Crônicas” são mensais em um livro do tipo ata, sempre por um religioso ou uma religiosa. No Colégio Santa Teresa, havia além das “Crônicas”, “Atas das sessões de reuniões”, que registravam o relacionamento da direção da instituição com professores, funcionários, alunos, comunidade externa à escola. No Colégio Salesiano Dom Bosco e no Colégio N. S. Auxiliadora, ambos de Campo Grande, não foram encontradas “Crônicas”.

Como documentos oficiais, selecionei “Mensagens de presidentes” de províncias, no período imperial, e de estados, no período de 1921 a 1930, à Assembleia Legislativa de Mato Grosso, e a legislação educacional: exposição de motivos de reformas educativas, decretos e leis. Essas fontes foram selecionadas com o intuito de traçar as diretrizes legais do ensino

secundário, as prescrições normativas e curriculares, a concepção de ensino secundário e as finalidades de ensino em um dado momento histórico elaboradas pelos setores dirigentes que faziam parte do poder institucionalizado.

As correspondências escolares como “Circulares” e “Ofícios” das instâncias municipais, estaduais e federais, particularmente, foram encontradas apenas nas escolas Colégio N. S. Auxiliadora (Campo Grande) e Colégio Imaculada Conceição (Corumbá). As “Circulares” esboçam o modo centralizado e arbitrário característicos do Estado Novo, que por meio da Divisão de Ensino Secundário (departamento do Ministério da Educação e Saúde Pública), estabeleceu normas e detalhes (como por exemplo, a cor do giz a ser usada nas aulas!) para o curso ginásial, buscando interferir diretamente na prática escolar do professor, na disciplina dos alunos e na burocratização da administração.

Nas duas instâncias públicas em Cuiabá - APMT e IMPL -, tive acesso a “Relatórios” do Liceu Cuiabano e a “Legislação estadual” sobre ensino secundário, tendo o Liceu Cuiabano como referência para outras instituições no estado.

De posse de tal arcabouço teórico-metodológico e do *corpus* documental descrito, o objetivo principal da pesquisa é investigar a implantação e a organização dos cursos ginásiais no Sul de Mato Grosso, especificamente nas cidades de Corumbá e de Campo Grande, entre 1917 e 1942. Articulando a objetivos mais específicos, busco ainda analisar as práticas e as representações do ensino secundário e a finalidade social do curso ginásial. O estudo não se detém na história de cada instituição, mas no estabelecimento do ensino secundário no Sul de Mato Grosso.

A tese está organizada em três capítulos. No Capítulo 1, apresento um estudo histórico do ensino secundário no Brasil, baseado na pesquisa bibliográfica sobre o ensino secundário em Mato Grosso e alguns outros estados brasileiros. Analiso os principais estudos históricos produzidos no estado de Mato Grosso do Sul, que tiveram como objeto o ensino secundário no Sul de Mato Grosso. Finalizo o Capítulo 1 com uma análise da visão dos reformadores da educação nova sobre o ensino secundário, na década de 1930, sobretudo os questionamentos em torno de suas finalidades cultural e social.

O Capítulo 2, denominado “A educação no processo de modernização em Mato Grosso”, aborda as noções dos termos ‘modernização’ e ‘progresso’ presentes nas representações de educação secundária nas mensagens apresentadas de presidentes de estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa, entre 1911 e 1926. Realizando um levantamento da história da educação escolar em Mato Grosso, em fins do século XIX ao início do XX, discorro sobre o ensino primário, os cursos pós-primário, o Liceu Cuiabano e o trabalho

educacional dos salesianos como expressão da educação confessional em Mato Grosso. Analiso a concepção de educação dos dirigentes do estado como fator de progresso e a defesa de um ensino secundário científico em Mato Grosso. Uma reflexão é feita sobre a relação entre a modernização e ensino secundário em Mato Grosso. Em seguida, analiso a adequação de Mato Grosso, em 1926, à reforma nacional de ensino secundário, de 1925, demonstrando a finalidade do ensino secundário a partir da presença ou ausência das disciplinas científicas e humanísticas propostas pelas reformas.

O Capítulo 3, “Implantação e organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso”, é dividido em duas grandes partes. Uma denominada “Implantação das instituições de ensino secundário”, outra, “Organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso”.

Em relação à implantação do curso ginásial no Sul de Mato Grosso, trato das instalações e inaugurações das oito instituições que ofereceram o curso ginásial no Sul de Mato Grosso a partir de 1917, abordando os primeiros exames de admissão, a partir de 1926.

Sobre a organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso, ao longo da década de 1930 até 1942, tratei do espaço institucional do colégio pela localização do edifício escolar, instalações do externato público e internatos salesianos, das salas especiais, também chamadas de gabinetes e laboratórios e finalizo pela análise das noções de sanitarismo e higienismo esboçando uma expressão de urbanidade e modernização. Em seguida, a respeito do tempo escolar foram analisadas, atividades, calendários e horários mostrando o sentido da regularidade e da rotinização no tempo escolar do curso ginásial. Uma diversidade de festas e rituais cívicos, ao lado das formaturas, academias (apresentações culturais) e oratórios festivos salesianos no curso ginásial foram exploradas. Na terceira seção dessa parte, busquei compreender a finalidade de ensino no Sul de Mato Grosso ao analisar a organização do conhecimento do curso ginásial. Nas particularidades históricas da região, identifiquei propostas educacionais baseadas, uma, em finalidade laica e outra, em finalidade confessional. Foi feito, ainda, um panorama dos métodos, materiais pedagógicos e práticas de professores, próprios do curso ginásial, anotados pelos inspetores federais. Por fim, estudei os sujeitos escolares - alunos, professores, diretores, inspetores e funcionários -, imersos em um cotidiano imbuído da formação de hábitos e comportamentos republicanos, cívicos e patrióticos.

Em seguida, apresento as Considerações Finais que foram possíveis a partir da pesquisa, as Referências com as fontes e a bibliografia, e finalizo o texto da tese com Anexos.

**CAPÍTULO 1**  
**O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL**

---

Ao lado de ideais civilizatórios e das prementes exigências da sociedade por modernização e progresso do país, pelo desenvolvimento industrial e pela regeneração do povo por meio da educação, a educação secundária brasileira era discutida e debatida desde finais do século XIX. Propostas pensaram sua organização por meio de reformas, da inserção dos estudos científicos e saberes mais práticos, da composição de uma finalidade própria do ensino secundário e da articulação entre os níveis, os ensinos primário, secundário e superior.

Por meio da história de algumas instituições escolares em estados brasileiros, o objetivo desse primeiro capítulo é problematizar aspectos históricos que envolveram o ensino secundário no Brasil, entre fins do século XIX e primeira metade do XX.

### 1.1 Literatura sobre o ensino secundário

Os trabalhos de Zotti (2004), *Sociedade, educação e currículo no Brasil*, de Gasparello (2004), *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira* e, de Souza (2008), *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*, permitiram a análise do currículo, os debates empunhados entre intelectuais e educadores da predominância da cultura humanística ou científica no currículo para o ensino secundário, bem como especificidades da organização dos ginásios enquanto instituições escolares. As obras *A fabricação escolar das elites – o Ginásio Catarinense na Primeira República*, (DALLABRIDA, 2001) e *O tempo dos ginásios – ensino secundário em Santa Catarina*, (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007) são as que mais se aproximam do objeto em questão, envolvendo ainda a questão da cultura escolar religiosa.

Sobre a história da educação do Sul de Mato Grosso, a tese de Brito (2001), *Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)* se torna o trabalho que fornece a base histórica sobre a região, com valiosos dados estatísticos sobre a educação mato-grossense não somente de Corumbá como de Campo Grande.

Com o levantamento de 70 trabalhos entre teses e dissertações, alguns deles devem ser mencionados pela aproximação quanto ao objeto de estudo deste trabalho, à periodicidade, à análise do currículo<sup>9</sup> do curso ginasial, à seleção de uma instituição escolar como lócus e objeto de pesquisa. Em Gatti (2010) conto ainda com a análise da relação entre a escola e a

---

<sup>9</sup> Esta tese está baseada na compreensão de currículo de Souza (2005), para quem o currículo é um instrumento oficial, determinado por legislação nacional e estadual, resultante de lutas, conflitos no seio das forças políticas que podem ter como agentes não apenas governantes, mas também intelectuais organizados em associações. O currículo se torna compreensível a partir de uma organização oficial, uma normatização e uma legislação educacional, com dispositivos definidores de conteúdos, práticas, comportamentos, conhecimentos.

cidade; em Cabral (2008) um estudo sobre o currículo de uma instituição ginásial de São Paulo; com Freitas (2006) o trabalho se detém em traçar a concepção intelectual do ensino secundário e debates nos Congressos da Associação Brasileira de Educação (ABE) entre 1913 e 1935.

Sobre a educação secundária salesiana, foram analisadas as dissertações de Monfroi (1997), a respeito da educação salesiana em Corumbá, Borges (2008) formação do bom cristão e do honesto cidadão no Gymnasio São Joaquim de Lorena, Nicolau (2010) constituição do Ginásio Salesiano Itajaí. Além desses, há a obra de Francisco (2010), publicada pela Editora UFMT, sobre a educação salesiana no estado de Mato Grosso.

Além dos aspectos já mencionados, os escritos de memorialistas e cronistas fizeram parte da abordagem inicial do objeto. Obras como a de Humberto Marcílio (1963), *História do ensino em Mato Grosso*, Gervásio Leite (1970), *Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso*, Paulo Machado (1990) *Pelas ruas de Campo Grande: rua velha*, além do livro de memórias dos educadores de Mato Grosso do Sul, de Maria da Glória Sá Rosa (1990).

Além disso, os seguintes textos publicados em periódico: *Condições econômicas do sul de Mato Grosso no início do século XX*, (QUEIROZ, 1997); a dissertação da Alves (1994), *O processo de expansão escolar em Mato Grosso (1910-1946: uma abordagem histórica)*, e de Zanelli (2001), *A criação do Liceu Cuiabano e a formação dos intelectuais no curso de línguas e ciências preparatórias*; a tese de doutoramento feita no programa da UNICAMP de Silva (2009), sobre as práticas pedagógicas do Colégio Salesiano Santa Teresa, em Corumbá, entre 1972 e 1987; e o livro de Siqueira (2000), *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*, completaram as informações necessárias sobre a região.

Em relação à produção acadêmica em história da educação sobre o ensino secundário, na Primeira República, encontrada nos Programas de Pós Graduação do estado de Mato Grosso do Sul, tem-se as dissertações de Souza (2010), que pesquisou as questões políticas que envolveram a implantação do Ginásio Maria Leite, em Corumbá, entre 1918 e 1937, de Rocha (2010) resgatando a implantação instituição privada e laica Colégio Osvaldo Cruz, em 1927, e de Oliveira (2010), a respeito da escola normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, realizadas as três na UCDB; e de Moraes (2011), que trabalhou a oferta de ensino às crianças pobres pelo Colégio Imaculada Conceição, realizada na UFMS.

As dissertações de Izabel Souza (1998); Campos (2004); Braga (2005); Pereira (2005); Adimari (2005); Braga (2006); Cardoso (2006); Moraes (2007); Rocha (2007); Oliveira

(2009); Almeida (2009) tiveram como objeto o Liceu Campograndense enquanto instituição escolar ou algum de seus aspectos, como por exemplo, as disciplinas escolares e a cultura escolar adotando seus diferentes nomes de acordo com o período histórico abordado como Colégio Estadual Campo-grandense ou Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. Desse resultado, com exceção do trabalho de Souza (1998) que é da UCDB, todos os trabalhos foram produzidos no Programa de Pós Graduação em Educação da UFMS.

Vê-se também que apesar das instituições educativas salesianas terem sido as mais pesquisadas na área de história da educação em Mato Grosso do Sul, o Colégio Salesiano Dom Bosco é o único estabelecimento de ensino secundário que ainda não foi objeto de pesquisa.

## 1.2. Instituições de ensino secundário

As primeiras instituições de ensino secundário surgidas no Brasil foram instaladas durante o Império: o Liceu de Pernambuco, fundado em 1826, o Liceu da Bahia, em 1836, e o Colégio Imperial de Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro capital do Império. Como adverte Silva (1969), os dois últimos não resultam de criação original, mas foram reorganizados com a complementação de aulas e cadeiras já em vigência das instituições desmontadas, no caso da instituição da corte, o Seminário de São Joaquim. De tradição religiosa, como era a marca da origem dos colégios, o Colégio Imperial carregou em sua concepção o ensino clássico com ênfase no ensino do latim, inovando ao introduzir os estudos científicos e das línguas vivas.

Muito se discute sobre o termo ensino secundário, que pode ser encontrado designando a escola secundária moderna na França, nas primeiras décadas do século XIX, para a qual era reservado o ensino clássico aos filhos da elite. Segundo Chervel (1998), a ideia de identificar os ensinos em graus, o primário, o secundário e o superior, se propaga a partir do ministério de instrução pública de Guizot. O ensino do latim tornou-se uma fronteira separando o dito ensino secundário do primário, cujo programa não dispunha tal matéria.

Em Parecer de 1862, assinado pelo Conselheiro Calógeras, ex-professor de História do Collegio Pedro II, há uma construção do conceito de “colégio” contendo alguns requisitos, entendidos por básicos, para uma instituição de ensino secundário ser assim considerada. Segundo Gasparello (2004, p. 52, grifos da autora):

Todos os elementos utilizados na definição de instituição *colegial* estavam presentes no lugar institucional do Colégio de Pedro II: possuía alunos *internos e meio-pensionistas*, e contava, no corpo docente, com *vários professores de diversas*

*matérias*. A autoridade maior da instituição – o Reitor – não era responsável apenas por alunos externos, mas também pelos *professores*. Na sua função de educar, tornava-se responsável por tudo que ocorria e fosse falado e ensinado no estabelecimento. Cuidados especiais eram tomados em relação aos alunos que permaneciam, como internos, na instituição.

Como característica de qualquer instituição educativa, até receber este nome em 1911, o Colégio Pedro II teve como primeira designação Imperial Collegio de Pedro II, inaugurado em 1837, na data de aniversário de seu patrono ainda menino. Na República, com vistas à descaracterização da identidade imperial, foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária e logo depois, em 1890, na Reforma Benjamin Constant, para Ginásio Nacional. (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Enfocando a dimensão social, espacial e temporal do Colégio Pedro II, Gasparello (2004) analisa o fato de a instituição ser muito próxima à Corte por levar o nome do imperador, localizar-se na capital Rio de Janeiro e ser agraciada com a presença do próprio em certas atividades do Colégio. Concebido para ser referência nacional, no discurso de fundação o qualificaram como “modelo de instrução secundária”, suas principais atribuições foram a regulamentação de exames preparatórios para o ensino superior e a política de equiparação, na qual toda instituição privada ou pública secundária era obrigada a ter o mesmo padrão que o Colégio para funcionar oficialmente aplicando exames.

A composição social da instituição garantia o nítido caráter elitista da educação secundária com a presença das classes mais abastadas. Os alunos eram filhos de representantes de oligarquias agrárias, de grandes comerciantes, de altos funcionários da corte e de políticos, até mesmo os professores compunham um grupo intelectual da corte de escritores, jornalistas, médicos, advogados. Os alunos que conseguiam completar os sete anos de estudos regulares e sequenciais após um rígido sistema de exames recebiam o título de “Bacharel em Letras”. Com esse honroso título, o jovem poderia matricular-se em qualquer Academia do Império sem passar pelos exames preparatórios. (GASPARELLO, 2004; ZOTTI, 2009).

Gasparello (2004) observa que a educação religiosa cristã não foi prevista nos primeiros planos de estudos do Colégio como disciplina, mas que os professores tinham como uma de suas atribuições, “lembrar os alunos de seus deveres para com Deus”, oficializada por decreto em um dos primeiros anos da escola. Essa oficialização é discriminada no trabalho de Zotti (2009), no qual se pode perceber que não eram poucos os detalhes quanto às instruções religiosas para o aluno da instituição, reunindo um conjunto de homilias, indicações para dias de missa, conteúdos de aula de história religiosa cristã e o catecismo.

Em 1856, o Colégio Pedro II teve o primeiro programa de ensino organizado, antes disso o que havia impressos eram os programas de exames finais, como mostram Gasparello (2004) e Vechia e Lorenz (1998). A implantação de um programa remete à ideia de organicidade e de controle do trabalho escolar, sobretudo, do lente<sup>10</sup> da cadeira, esta assim chamada e que pode ser entendida como disciplina escolar.

O Colégio de Pedro II com todo esse aparato - forma e estrutura - representava o ensino secundário nacional, caracterizando “a tentativa do governo central de organizar o ensino secundário fora da lógica das aulas avulsas ou cursos preparatórios”. (ZOTTI, 2009, p. 179). O direcionamento do governo central foi de manter um único estabelecimento desde o Império até o início da República.

A preparação das elites foi o objetivo da proposta do Colégio de Pedro II, que se concluiu com a sua formação nas faculdades. Foi uma instituição criada para a formação de elites afinadas com o projeto civilizador do Império, além da necessidade que o governo tinha de formar quadros para as funções públicas. Nesse sentido, não é somente uma educação para a elite em detrimento do povo em geral. É uma escolha do governo geral, como um mecanismo fundamental para a própria sobrevivência deste, através da formação de grupos afinados com os seus interesses. (ZOTTI, 2009, p. 180).

O currículo com a configuração das matérias (ou disciplinas escolares) foi um instrumento fundamental para a caracterização desse ensino elitizado, tanto em relação à seleção cultural quanto à quantidade do número de aulas das disciplinas e o tempo de ministração das aulas.

Ainda que a atenção do Poder Central fosse voltada quase que exclusivamente para o colégio da capital, liceus provinciais e ginásios foram instalados no país desde o século XIX. Portanto, vale a pena debruçar-me sobre a história de algumas dessas instituições com a intenção de resgatar a realidade da educação secundária nas províncias ou nos estados brasileiros.

Em relação à historiografia da educação brasileira durante a primeira década de 2000, houve um aumento considerável de estudos sobre as instituições de ensino secundário de todo o país. Estão presentes, a seguir, estudos sobre o Liceu Provincial na Bahia, o Atheneu Sergipense, o Primeiro Gymnasio da Capital (São Paulo), o Ginásio Mineiro em Belo Horizonte e o Ginásio Catarinense.

Em 1836, em Salvador, foi fundado o Liceu Provincial da Bahia. Conforme Dick (2001), a abertura de uma instituição secundária teria vindo sanar o problema da

---

<sup>10</sup>Eram os professores catedráticos, isto é, professores concursados detentores vitalícios de uma cadeira, de uma disciplina escolar. (BRAGA, 2005).

desorganização das aulas avulsas, denominadas de cadeiras maiores, disseminadas em toda a província, no entanto, o antigo sistema de aulas isoladas e a matrícula por disciplinas permaneceram.

Os estudos secundários no Liceu Provincial da Bahia não davam acesso às Academias, a instituição tinha como objetivo oferecer um estudo terminal habilitando o jovem de camadas intermediárias para o mercado de trabalho geralmente para os cargos públicos. (DICK, 2001). Ao invés de ser um estudo terminal, acabou por tornar-se um curso propedêutico voltado para os exames preparatórios, sem poder na verdade ingressar o aluno no ensino superior. “Nessa contradição, percebemos que o Liceu Provincial, procurando ter um curso para profissionalizar, a fim de atender à formação de uma burocracia estatal, tem um currículo propedêutico, não conseguindo ser nem uma coisa nem outra” (DICK, 2001, p. 18), o que provocava um fenômeno de fuga dos alunos para as instituições privadas, que tinham condições de habilitá-los para as Academias.

Em suma, o ensino secundário público na Bahia enfrentou o problema de concorrência com as instituições privadas que podiam oferecer disciplinas avulsas focadas nos exames preparatórios, ao passo que a finalidade do Liceu era a formação pensando em inserção no serviço público, mesmo que suas disciplinas fossem em sua maioria de humanidades. As várias tentativas de renovação no regulamento, ao longo do século XIX, não tiveram sucesso.

Na República, muda-se o direcionamento, sempre na tentativa de desmanchar a identidade das instituições educativas ligadas ao Império. Nesse sentido, o nome do Liceu Provincial da Bahia passa a ser Instituto Oficial de Ensino Secundário no Estado da Bahia (1890) com habilitações em Bacharel em Ciências, Bacharel em Letras e o Curso Comercial, contando com 23 cadeiras teóricas e práticas, além de desenho linear, música, ginástica e contabilidade. (DICK, 2001).

Denominado pela literatura local “Casa de educação literária”, segundo Alves (2005), o Atheneu Sergipense foi instalado, em 1870, resultado de uma renovação na regulamentação da instrução pública de Sergipe, pela qual foram centralizadas as aulas avulsas dos estudos de Humanidades, criando dois cursos, o de Humanidades, com duração de quatro anos e o curso Normal, de dois anos.

O curso de Humanidades do Atheneu Sergipense preconizava a formação para o ingresso ao curso superior por isso oferecia o ensino das cadeiras exigidas nos exames preparatórios e oferecia também a formação prática profissional de magistério primário, o curso Normal, não tendo, dessa maneira, finalidade exclusiva de ensino propedêutico. As

matrículas no curso de Humanidades eram por cadeiras, fazendo com que as mais procuradas, fossem as dos exames preparatórios.

Regulado pelos mesmos programas do Ginásio Nacional, o regulamento do Atheneu Sergipense previu o método intuitivo com cuidado de se ensinar do simples para o composto, do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Ao sair habilitado em bacharel em Letras e comprovando o sucesso em todos os exames do curso de Humanidade, o egresso do Atheneu tinha por lei a garantia do emprego público estadual e municipal por nomeação vitalícia independente de novos exames.

Alves (2005) não deixa de observar pelas fontes analisadas que, apesar dos incentivos da carreira pública uma parcela reduzida de alunos chegava à conclusão do curso de Humanidades, já que ao fim dos primeiros anos de um longo curso de seis (desde 1899), assim que se sentiam capacitados, os alunos saltavam para os exames preparatórios com o objetivo de matricular-se no curso superior.

Os professores, como ressalta Alves (2005), eram considerados uma parcela altamente intelectualizada da sociedade sergipana, respeitada por isso. Os alunos também participavam dessa elite, já que fazer parte do quadro discente do Atheneu significava pagar pela educação.

O alvorecer do Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo, em 1892, foi marcado por inconstâncias, tanto em seu funcionamento definitivo, em 1894, quanto na definição do lugar em que seria instalada a escola, que acabou recebendo a sede própria somente em 1920.

Cabral (2008) explica que nos debates da concepção e organização do Gymnasio, foi defendido um curso seriado de seis anos, com um sistema avaliativo e matérias sob a forma de cadeiras. Nos pareceres registrados em relatório à Secretaria de Instrução do Estado, a concepção de ensino secundário previa a disciplina intelectual e a seriação como forma ideal para a apropriação do conhecimento. Era a defesa do curso ginásial. Intrínsecas a ela vinham as críticas à desorganização do ensino secundário brasileiro: aulas isoladas, matrículas avulsas, sem obrigatoriedade de começo e conclusão de um curso.

Os cursos do Gymnasio foram divididos em curso científico e curso literário, do total dos seis anos de duração, os quatro primeiros anos eram matérias comuns e os dois últimos eram de acordo com o curso escolhido.

Fazendo parte da organização de uma instituição educativa secundária determinada pela Instrução Pública no Estado de São Paulo havia a Congregação de Ensino. Segundo Cabral (2008), congregação pode ser tomada por uma corporação. Elas eram compostas pelos professores catedráticos, denominados “lentes”, e pelo diretor.

Era nesses espaços que os professores debatiam as idéias educacionais, emitiam pareceres sobre os projetos educativos da Secretaria dos Negócios do Interior, sugeriam modificações na legislação educacional e discutiam as questões do cotidiano escolar. (CABRAL, 2008, p. 63).

Enfim, as Congregações de Ensino também foram importantes no sentido de aglutinar concepções de educação e ensino, métodos de ensino, práticas docentes. Pelas atas da Congregação, Cabral (2008) identifica o esforço de diretores em inculcar o compromisso nos professores do “encadeamento lógico dos conteúdos” das disciplinas para que o curso ginásial tivesse uma organicidade, um ritmo sequencial, além do reconhecimento da importância dessas ações a fim de buscar o desenvolvimento intelectual do aluno relacionado a seriação do curso.

O Primeiro Gymnasio da capital desenvolveu a mesma tradição do Ginásio Nacional de agregar em seu quadro de professores profissionais do meio intelectual considerados pela sociedade local a elite intelectual. Eram eles, escritores, representantes do governo, advogados e profissionais do ensino superior, além de autores de manuais didáticos. No que concerne aos alunos, para ingressar na instituição precisavam ter tido sucesso no exame de admissão, pagar taxa de matrícula, caso não conseguissem provar situação de pobreza, e seguir realizando os exames parciais durante o ano até os exames finais, maratona altamente seletiva e nada fácil se se pensar que havia a possibilidade de cursar os preparatórios para chegar mais rapidamente ao ensino superior.

Inaugurando a instrução secundária oficial, em Belo Horizonte, foi instalado o Ginásio Mineiro em 1898. Na capital de Minas Gerais, a educação secundária contou com a iniciativa privada confessional e laica desde o início do século XX. Com a política de equiparação definida pela reforma Epiácio Pessoa em 1901 e consolidada pelo “Codigo dos Institutos Officiais de Ensino Superior e Secundário”, o Ginásio Mineiro, por resolução do código, tornou-se a instituição modelo para as escolas secundárias do estado.

As prerrogativas do governo federal em determinar a oficialização e organização da instrução pública e privada e o sistema de equiparação instituídos com as reformas instalaram uma querela política relacionada ao federalismo. Os defensores do federalismo julgavam ser atribuição de cada estado a decisão sobre a educação e não viam, portanto, razão na equiparação de uma instituição educativa à de outro estado.

Segundo Viana (2004), o reitor do Ginásio Mineiro, de 1903, se manifestou por meio dos relatórios endereçados ao órgão da instrução pública. Em um relatório, o reitor culpava essa ação centralizadora do governo federal pela errônea organização do ensino secundário fazendo com que as matrículas caíssem além de criticar o código aprovado na reforma

Epitácio Pessoa. O dirigente do Ginásio Mineiro defendia a liberdade de opção e a importância das especificidades locais ao invés de seguir um modelo nacional, até mesmo a tentativa de propor um currículo próprio, bem como o material pedagógico e funcionamento, com vistas a combater a instabilidade das matrículas.

Com respeito aos materiais, o mesmo reitor sugeria ainda em relatório, que os compêndios deveriam ser produções nacionais tratando da realidade brasileira com o objetivo de despertar a nacionalidade e o interesse no aluno por seu país. E finalmente, havia também a frequente crítica dos especialistas ao verdadeiro significado do ensino secundário brasileiro, que era, nas palavras do reitor, uma fábrica de preparatórios.

O Ginásio Mineiro agregava em seu *ethos* a observância da boa educação, da polidez, do bom comportamento em sociedade em relação aos seus pares e superiores, de se apresentar ao público: “*não usar chapéu dentro do estabelecimento, não assobiar, não fumar, não falar alto*, ou seja hábitos não condizentes com uma postura civilizada de convivência”. (VIANA, 2004, p. 100, grifos da autora). *Pari passo* à questão das boas maneiras, havia a manutenção da ordem, do disciplinamento dos alunos e da inspeção, sempre calcado na ideia de bons costumes e da moral.

Viana (2004) identifica traços da presença da cidade na escola também por meio da racionalização do uso dos espaços, do controle, da busca pela ordem e da classificação dos alunos pela faixa etária.

No decorrer da década de 1910, alguns problemas interferiram nas aprovações de alunos e na queda do número de matrículas do Ginásio Mineiro. A autora observa nas fontes analisadas que houve um aumento das escolas privadas e que, além disso, muitas delas não ofereciam o ensino seriado, podendo o aluno matricular-se apenas nas cadeiras voltadas para o exame preparatório. Tinha ainda outro fator, a secretaria do interior voltava sua atenção e investimento para o ensino primário e normal.

Tais fatos casaram com a reforma Rivadávia Corrêa (1911) que desoficializou o ensino secundário, acabou com a equiparação ao Colégio Pedro II e igualou as instituições privadas às públicas, acarretando conseqüentemente perdas no número de alunos, já que muitos optavam por um ensino mais simplificado e rápido até o destino: as Academias superiores.

Um reitor do Ginásio Mineiro, em 1912, via com pesar a concorrência entre a escola seriada e as que preparavam para os exames, percebendo uma necessidade urgente de mudança na finalidade do Ginásio:

O reitor sugeria que o Ginásio modificasse seus pressupostos formativos, voltando-se para a preparação do trabalhador de fato, e não apenas para aqueles cujo destino era a academia. O Ginásio, segundo ele, deveria ter uma organização mais utilitária, que atendesse e interessasse a uma maior parte da população, atraindo assim um maior número de alunos. (VIANA, 2004, p.105).

A história do Ginásio Catarinense difere dos demais apresentados por ser uma instituição administrada pela Companhia de Jesus. A instalação do Ginásio Santa Catarina deu-se em 1906, em Florianópolis, resultante de iniciativa de missionários jesuítas germânicos. Com a derrocada do ensino secundário público na figura de uma instituição sem prédio próprio, sem recursos nem investimentos e poucos alunos, chamada Ginásio Catarinense, o governo estadual com apoio das autoridades municipais optou por fechá-la, voltando seu interesse e subvenção ao Ginásio Santa Catarina.

Dallabrida (2001) ressalta que o cenário conflituoso estava baseado em discussões a favor da laicização da educação e da questão da nacionalidade dos padres que não eram brasileiros. Não faltaram críticas e confusões em torno do fechamento de uma escola secundária pública e da viabilização de um colégio confessional masculino com subvenção pública, sobretudo, por parte da imprensa.

De acordo com Dallabrida (2001), o Ginásio Catarinense, no início da Primeira República, não atendia aos filhos de elite, pois a distinção social naquele momento histórico era garantida com o envio dos filhos aos colégios privados, até mesmo ao Ginásio Nacional. Em 1918, o clero responsável pelo colégio e os dirigentes políticos substituíram o nome Ginásio Santa Catarina por Ginásio Catarinense em uma estratégia de alcançar a equiparação ao Colégio Pedro II, passando a ser público, porém a administração permaneceu a mesma, dos jesuítas.

Por ser uma instituição organizada, desde sua origem, por religiosos alemães seus currículos, principalmente durante a vigência da reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, tinham forte ascendência científica. Pela tradicional formação germânica de valorização dos conhecimentos das ciências naturais, como ressalta Dallabrida (2001, p. 263), “distanciando-se do clero luso-brasileiro oitocentista da corte bacharelesco, que brilhava pelos pendores literários e oratórios”, a configuração do currículo garantiu maior número de matérias científicas na década de 1910, no que o autor denomina de ressignificação das disciplinas-saber oficiais e de não oficiais.

Com a garantia dessa autonomia, apesar da República introduzir a laicização do ensino, no currículo de todas as séries do Ginásio Catarinense não apenas figurava o ensino religioso, como também era ministrado por padres-professores jesuítas que se esforçavam

para inculcar um caráter científico ao ensino. Além disso, o ensino de canto profano e litúrgico acabava por completar a transmissão da cultura religiosa cristã europeia, caracterizado ainda pela disciplinarização dos corpos, por meio da vigília no corpo discente, aplicação de regras de condutas, tanto pela concessão de prêmios como pela aplicação de sanções incluindo castigos morais. (DALLABRIDA, 2001).

As transformações na industrialização, a ideia de modernização, progresso e crescimento do país, a concepção de vida moderna articuladas à expectativa de que a educação seria um dos principais pilares para esse avanço criaram condições para que fosse elaborada uma nova concepção do ensino secundário de curso ginasial no Brasil.

Os anos finais de 1920 e entrada dos anos 1930 foram momentos fundamentais para as discussões e debates de uma educação pós-primária em todos os seus ramos – técnico-profissional, formação de professores primários, ginasial – perpassando questões e problemas históricos do país, como o analfabetismo, a falta de articulação entre os três níveis – primário, pós-primário e superior -, as finalidades sociais desses ensinamentos.

Nesse sentido, educadores, intelectuais e políticos debateram o assunto e propuseram reformas, organizando-se por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1928, no Rio de Janeiro, publicando suas ideias na imprensa, em livros e em manifestos, como o de 1932, sobre como pensavam o ensino secundário para o Brasil naquele contexto.

### **1.3 Ensino secundário na visão dos reformadores**

Responsável pela reforma na educação no Rio de Janeiro, em 1928, então Distrito Federal, Fernando de Azevedo interpretava aquele momento da educação brasileira como de “irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas”. (AZEVEDO, 1976, p. 163). Segundo o autor, a reforma seria uma nova fase da história da educação nacional, por meio da qual a educação no Distrito Federal receberia outras finalidades, ideias e técnicas, pautadas em princípios democráticos<sup>11</sup>. O momento era de despertar para uma função social da escola, ampliando seu novo sentido nacionalmente.

Para Azevedo (1976), no governo provisório constituído a partir da Revolução de 1930, era perceptível uma consciência educacional, uma busca por mudanças esboçadas pela

---

<sup>11</sup> Com um discurso equalizador de oportunidades para todos, Fernando de Azevedo embasava-se no princípio de liberdade e na defesa do rompimento com o “ranço” do pensamento pedagógico herdado do Império, no qual, segundo ele, transitavam velhas práticas como os métodos pedagógicos, as formas do ensino, a configuração escolar. Tudo o que era entendido por tradicional e ultrapassado era, portanto, rejeitado por esse pensamento naquele momento tomado por novo, regenerador, reformador.

criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, pela reorganização do ensino secundário e superior e pela instalação de universidades.

Um significativo avanço no sentido de valorizar a formação do magistério secundário foi o estatuto das universidades brasileiras, legalizada pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, empreendido pelo reformador Francisco Campos e a criação da Faculdade de Ciências, Letras e Educação. (BRASIL, 1931a).

Recorrendo à Exposição de motivos do Decreto nº 19.851/1931, Fernando de Azevedo expõe a preocupação com a necessidade de transformações da finalidade de ensino secundário, bem como a importância da devida formação do professor secundário:

O governo que instituiu o ensino universitário no Brasil, não podia deixar de enfrentar a reconstrução do ensino secundário, sobre cuja solidez e eficiência repousa todo o ensino de nível superior, profissional ou desinteressado: uma semana depois, a 18 de abril de 1931, assinava o chefe do Governo Provisório, por proposta de *Francisco Campos*, o decreto nº 19.890, que imprimiu ao ensino secundário a melhor organização que já teve entre nós, elevando-o de um simples “curso de passagem” ou de instrumento de acesso aos cursos superiores, a uma instituição de caráter eminentemente educativo, aumentando-lhe para sete anos a duração do curso e dividindo-o em duas partes, - a primeira, de cinco anos, que é a comum e fundamental, de dois anos, destinada a uma adaptação dos estudantes às futuras especializações profissionais (AZEVEDO, 1976, p. 171, grifos do autor).

Mas, desde a segunda metade da década de 1920, precisamente no Inquérito sobre a Instrução Pública<sup>12</sup>, promovido pelo jornal O Estado de São Paulo, em 1926, Azevedo vinha tratando de uma nova finalidade do ensino secundário:

[...] A chave do problema do ensino secundário está na fixação preliminar da finalidade que deve ter. Entre nós não há problema de ensino que tenha custado tanto a encontrar a solução exata como o do ensino secundário. À mercê de todas as espécies de experiências, não houve ainda lei que, arrancando-o da situação a que desceu, o elevasse às alturas de um verdadeiro aparelho de educação, interioço e eficiente, com claro espírito de finalidade. Por mais duro que possa parecer, é ainda verdade que o nosso ensino secundário é dos mais defeituosos, incompletos e improdutivos que possam existir. (O ENSINO...).

O assunto “finalidade de ensino” não era, portanto, novo quando foi veiculado em sua obra, *A Transmissão de cultura*. Este assunto já vinha sendo tratado pelos intelectuais e identificado como problemático desde a metade da década de 1920, em forma de denúncia da necessidade de sistematizar urgentemente o ensino secundário para a correção de “defeitos”

---

<sup>12</sup>Em 1926, Fernando de Azevedo coordenou esse inquérito com o intuito de promover debates das opiniões de educadores reconhecidamente influentes no país e, assim, identificar os problemas e questões envolvendo a instrução pública brasileira em todos os seus níveis. O autor lançou um livro com as matérias publicadas no jornal patrocinador, em 1937, sob título *A educação pública em São Paulo. Problemas e discussões. Inquérito para O Estado de S. Paulo*. (VALDEMARIN, 2010, p. 112-116).

históricos, fazendo-se presente nos inquéritos promovidos pela Associação Brasileira de Educação.

Com um tom de exaltação ao momento que o país passava, o texto de Fernando de Azevedo creditou à Revolução de 1930 os feitos da modernização e, por consequência, ao governo provisório: “confirmavam as esperanças de que se transferia afinal ao primeiro plano das preocupações políticas a reconstrução do sistema brasileiro de educação”. (AZEVEDO, 1976, p. 171).

O povo brasileiro precisava ser considerado uma “civilização urbana e industrial” integrando um novo *status* social, um país alçando novas aspirações para o fortalecimento dos “laços de solidariedade nacional”.

Azevedo (1976) defendeu ainda um espaço reservado à cultura desinteressada juntamente com a pesquisa científica que seriam as universidades e os institutos de “alta cultura”, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, chamando atenção para a necessidade de pôr fim ao privilégio no acesso a este ramo de ensino. Para que tudo isso se tornasse factível era necessário o desenvolvimento de uma educação integral, na qual o critério de aptidão colocaria em pé de igualdade os diversos segmentos sociais.

Observa-se o emprego de termos relacionados à educação nessa proposta de regeneração: orquestração, articulação e harmonização. Esperava-se um concerto do sistema escolar.

Em atenção às reformas educacionais executadas no Distrito Federal e no estado de São Paulo durante a primeira metade da década de 1930, o educador levantou alguns pontos presentes nelas caracterizando-os como fatores de modernização. Assim, enfatizou que a organização do trabalho escolar fosse tratada com uma postura científica, pelo procedimento de identificação de problemas técnicos e adoção de princípios mais definidos, além de incentivar a promoção de cursos e conferências sobre administração escolar, propondo programas intelectuais advindos da realidade do ambiente escolar em prol “da educação física, da formação do caráter e dos valores espirituais”. (AZEVEDO, 1976, p. 184).

Observa o reformador que apenas a partir do “governo revolucionário da União até 1934” os ensinos secundário e superior, que restavam “quase impermeáveis ou inacessíveis ao movimento de renovação educacional” (AZEVEDO, 1976, p. 185), foram finalmente contemplados com as reformas. Visto que até então, as reformas alcançavam de maneira efetiva os ensinos primário, normal e profissional. Ao comparar os três níveis de ensino no

esteio da história da educação brasileira, aponta como certas tradições demarcaram essa trajetória:

Quando dizemos “universidade”, não queremos significar senão uma certa maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos, para elevá-los ao mais alto nível, de coordenar as investigações, de promover os progressos da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade. Acresce que, se a organização do ensino primário e normal, ainda recente, [...] e, portanto, mais flexível e plástico, se sujeitava com menor oposição às investidas reformadoras, o ensino superior, de tipo profissional, velho de mais de um século, e o ensino secundário e humanístico, de tradições trisseculares, opunham pelas suas tradições intelectuais, uma resistência mais forte às inovações (AZEVEDO, 1976, p. 186, grifos do autor).

Azevedo (1976) colocava, assim, de um lado o novo e, de outro, o velho. O primeiro, composto dos ensinos primário e normal, o segundo, pelos ensinos superior e secundário. Aqueles, prontos para absorver o que havia de mais moderno em termos de pedagogia, de concepção cultural, estes, deveriam passar por uma revisão estrutural. Diante do ranço que podia embaraçar o pleno desenvolvimento de um novo caminho para o ensino secundário, estava o que ele chamou de “tradições trisseculares”.

No entanto, o autor analisado não deixava de enxergar a importância de uma escola que fornecesse estudos de cultura desinteressada, fazendo sua relação direta com um ensino científico. Estavam esboçados nessas considerações, portanto, sinais de um debate intelectual acirrado que se estenderia ao longo das décadas de 1920 até início da de 1960, das tendências das culturas humanística ou científica no ensino secundário.

Ao movimento espiritual, caracterizado pela cultura humanística e pelo sentimento humanístico da vida, que se corporificou nas primeiras universidades ocidentais, no século XII, e sob cujo impulso renovado (o neo-humanismo de 1800) surgiu a universidade alemã moderna (século XIX) sucediam agora a reação dos estudos especiais, marcados por um alto grau de tenacidade, a glorificação dos especialistas e o esforço para erguer ao primeiro plano os conhecimentos e os métodos técnicos em lugar da cultura e da pesquisa desinteressadas (AZEVEDO, 1976, p. 188-189).

Segundo Azevedo (1976), se a idade média foi palco da hegemonia da cultura humanística nas primeiras universidades do mundo ocidental, a modernidade trouxe o fortalecimento do conhecimento de métodos, das técnicas e das especializações, tomado pela comunidade de intelectuais como verdadeiro campo científico.

Para Azevedo (1976), a obsolescência do ensino tipo humanístico dava-se pela sua característica “antidemocrática”, o que não era mais possível ser perpetuado na educação de um povo naquele contexto.

Essas tendências democráticas que se tornariam ainda mais acentuadas na Constituição de 1937, não correspondiam apenas às aspirações nitidamente formuladas no movimento de renovação educacional, mas ainda a um processo real de democratização que atingiu sobretudo o ensino secundário, tornando extremamente difícil a reorganização de sua estrutura em bases humanísticas (AZEVEDO, 1976, p. 192).

Como se vê, a tônica do texto era o caráter democrático da carta constitucional de 1937, o que torna impossível negar o discurso legitimador do Estado Novo por parte de Fernando de Azevedo, mesmo que, contraditoriamente, poucos parágrafos a frente do texto citado, Azevedo tenha se referido à mudança de estrutura de governo por golpe de Estado e implantação de regime autoritário.

Dados estatísticos a respeito do número de alunos atendidos em escolas secundárias de ensinos ginásial, profissional e normal, privadas e públicas, instaladas no estado de São Paulo foram apresentados: “aumentando-se de 1930 a 1936, de 40 mil a cerca de 160 mil e, portanto, quadruplicando o número de alunos, enquanto a população se elevava de 34 para 38 milhões, no mesmo período” (AZEVEDO, 1976, p. 192-193), além de debater sobre o fato de o ensino secundário ser excludente, já que teria sido reservado a uma pequena fração da população adolescente pertencente à classe burguesa.

Nem por isso o autor deixou de observar uma contradição no processo de democratização do ensino secundário, quando foi analisado pelo crescimento do número de vagas escolares, sobretudo no setor urbano. Azevedo expôs certa dúvida do alcance democrático na expansão do ensino secundário, sua incerteza se pautava no questionamento de como um ensino de caráter essencialmente humanístico, caracterizado por um ensino propedêutico e cultura desinteressada, contribuiria de fato para aqueles jovens de camadas menos favorecidas enquanto força de trabalho para as indústrias.

O ensino de trabalhos manuais, pré-vocacional e profissional deveria ser oferecido não apenas nas escolas primárias e normais, como também nas secundárias. Essa mudança Azevedo (1976) interpretou como “um movimento de reação no sentido da cultura humanística que nunca foi democrática” (p. 193), uma transformação cultural na sociedade, “[...] a tendência do ginásio a transformar-se de um curso propedêutico para o ingresso nas faculdades, em um colégio para o povo”. (p. 199).

No entanto, haveria que se concordar, conforme o reformador, que, com a democratização do ensino, acabava-se por ferir sua qualidade, já que não seria possível fornecer o mesmo nível de ensino com um aumento considerável no crescimento do número de vagas. Para tanto, justificava Azevedo (1976):

Sob esse aspecto, a Constituição de 1937, rompendo com as tradições intelectuais e acadêmicas do país e erigindo à categoria de primeiro dever do Estado o ensino técnico e profissional, pode-se considerar a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação (p. 194).

O paradoxo era claro aos olhos do renovador, se por um lado a expansão do ensino secundário comprovaria um elemento democrático do autoritário Estado Novo, por outro, a ampliação de ofertas das cadeiras do curso ginásial feria a marca mais forte desse ramo de ensino, qual seja, a de atender os grupos privilegiados da sociedade, os “futuros condutores de nação”.

Esse crescimento numérico, de certo surpreendente, restabeleceu, agravando-os, os problemas de estrutura do ensino secundário, cuja finalidade, agora tão ampla como as atividades de nossa complexa vida moderna, como observa John Dewey, já não pode ser a mesma do tempo em que as academias existiam tão-somente para os filhos dos que receberam uma instrução clássica. (AZEVEDO, 1976, p. 199).

A preocupação não parou com essas reflexões, Azevedo relacionava ainda o aumento no número de faculdades de filosofia pelo país e concluía a mesma ideia diante da ameaça que se viu enfrentar o acesso à cultura.

Ora, esse extraordinário crescimento quantitativo dos ginásios e a “cogumelagem” de faculdades de filosofia, de iniciativa particular, num país em que mal se podiam manter quatro ou cinco escolas de alto nível, se, de um lado, concorrem para fazer entrar se não a massa, um “maior número” em comunhão com a cultura, tendem a rebaixar a cultura, arrastando-a no torvelinho de mediocridade social e adaptando-a ao nível das massas, às suas necessidades e aos seus gostos. (AZEVEDO, 1976, p. 200, grifos do autor).

Dois pontos são importantes a levar em consideração: a iniciativa privada tendo liberdade para explorar o segmento tanto de cursos superiores quanto de secundários acabou permitindo que a instância pública dividisse com ela a responsabilidade educacional. Outro ponto a ser mencionado, é que Azevedo (1976) entendia que o acesso à cultura pelas classes desfavorecidas faria com que houvesse uma deturpação na absorção da cultura, acreditando que ela seria modelada por baixo, não conseguindo, portanto, o mesmo nível de riqueza de conhecimento como quando o ensino secundário era para poucos.

Azevedo (1976) deixou claro que seria uma perda para a cultura do país esse “rebaixamento” da cultura, um nivelamento por baixo, assim como o próprio trabalho escolar e o nível de ensino.

A importância do crescimento das faculdades de filosofia é que bem ou mal estaria aumentando as chances de formação superior de um professor de ensino secundário, até então,

na grande maioria do país, tornava-se professor de ginásio quem concluía os dois ciclos do ensino secundário.

E quanto à Associação Brasileira de Educação, que papel reservou ao ensino secundário em sua concepção de educação reformulada? Esta instituição foi criada pouco antes da Revolução de 1930, em 1924, para tornar-se uma organização de cunho nacional, com uma sede em cada estado do país, reproduzindo nos estados a mesma estrutura da sua sede na capital Rio de Janeiro. Entendida como um “órgão legítimo de opinião das classes cultas” (CARVALHO, 2003, p. 39), a ABE passou a organizar, a partir de 1927, as Conferências Nacionais adquirindo dessa forma consistência enquanto entidade nacional.

O ano de 1927 marca o período das iniciativas em que a Associação promoveu eventos cívicos: “os rituais que as constituíram colocaram a Associação como obra cívica de que dependia a redenção do país”. (CARVALHO, 2003, p. 47). O papel da ABE como entidade responsável pela redenção do país pode ser traduzido pelo esforço e interesse dos intelectuais pela regeneração por meio da educação como esperança da transformação de um povo desprovido de cultura em um povo saudável e produtivo.

Para veicular essa missão redentora, a ABE promoveu a campanha educacional por meio de diversos movimentos se utilizando de instrumentos como rituais cívicos, congressos, Conferências Nacionais e Inquéritos. Nesses eventos se discutia o que a ABE identificava como o grande problema nacional: a educação e as questões que a envolviam. As discussões se pautavam em torno do tema “educação”, sobretudo, o ataque ferrenho à falta de interesse das elites políticas pela educação e pela solução de suas deficiências históricas.

A campanha educacional tornou-se então uma campanha cívica, de modo a trazer à tona os males que feriam a educação nacional como o analfabetismo, a população brasileira ainda estranha a industrialização, indiferente e preguiçosa em relação ao trabalho e mesmo doente. Essa era a imagem do brasileiro identificada pela ABE que deveria ser mudada por meio da educação reformada, mais que uma reforma intelectual, uma reforma moral. Desse modo, não faltaram nesses eventos críticas e propostas de novas posturas diante do cotidiano, de métodos pedagógicos, uma infinidade de novo proceder. A ABE identificava-se pela propaganda da causa educacional.

Carvalho (2003) analisa essa atitude da ABE como a proposta de dispositivos de controle, ordenação, regulação na vida da população desvalida. Eram objetos e técnicas de intervenção, diz a autora, e mesmo de credenciamento de agentes considerados ideais para que aquela parcela da população pudesse se regenerar e definitivamente sair daquela condição.

Quanto aos reformadores, como se viam nesse processo? Segundo Carvalho (2003), “[...] tais reformadores se credenciam como colaboradores indispensáveis e eficientes, [...] um grupo de intelectuais se auto-representou como elite que deveria dirigir”. (p. 48). Como é possível acompanhar nas análises de *A Transmissão de Cultura*, de Fernando de Azevedo, os reformadores se entendiam como os representantes ideais, os intelectuais, para levar a cabo a campanha educacional.

A ABE pode ser tomada, de acordo com Carvalho (2003), como uma organização de ação política portadora de uma prática discursiva caracterizada pela causa cívica, visando o credenciamento de seus intelectuais como agentes exclusivos e capacitados na contribuição do projeto regenerador, isto é, os reformadores sociais.

A ABE funcionou assim como instância de organização e credenciamento de reformadores sociais, produzindo um espaço de ação política – o do técnico - que seria gradativamente alargado no interior da burocracia estatal, principalmente a partir de 1930. (CARVALHO, 2003, p. 49).

O perigo identificado deveria ser combatido, um sistema educativo problemático na sua organicidade, o número alto de analfabetos por todo o país, toda a carga de consequências que essas falhas poderiam acarretar representava um fator de desestabilização social. A urgência da remodelação e reestruturação do sistema escolar lançou a ABE para uma cruzada moral, daí as propostas de rituais cívicos para a moralização dos costumes da população, sobretudo da cidade.

A ideia da ABE era de uma educação integral, isso englobava a atenção a “corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados”, como explica Carvalho (2003). A educação integral passava pelo controle e configuração do sentimento, dos gestos, do corpo, fazia com que a “questão da organização do trabalho no país [...] dependesse fundamentalmente dos recursos educacionais”. (CARVALHO, 2003, p. 50). Festas pedagógicas e comemorações cívicas são exemplos dessa postura cívica, juntamente com reuniões sociais com a participação de pais, é o exemplo do Círculo de pais. (CARVALHO, 2003).

Por isso, os rituais cívicos correspondiam a um instrumento tão necessário e eficaz na reestruturação educacional do povo brasileiro, firmando, assim, o papel da ABE enquanto organização de ação política.

A relação direta entre os problemas sociais, a baixa escolaridade, a deficiência na formação de uma população imprescindível para o contingente da industrialização ganhava força naquele início de século XX. Para a ABE, reformas educacional e moral voltadas para o

povo significavam o verdadeiro, senão o único, caminho para mudança estrutural que o país precisava passar.

Dessa forma, a organização do trabalho industrial tornou-se um tema a ser tratado com bastante cuidado pelos reformadores no âmbito da ABE. A educação contribuiria de forma ideal com essa empreitada para o pleno desenvolvimento do capitalismo nacional, a ideia de racionalização do trabalho passava pela concepção, por exemplo, da tecnificação do ensino como uma produção fabril.

À escola caberia a definição dos papéis sociais, nitidamente liberal, isto é, “elites condutoras e povo produtivo” (CARVALHO, 2003), contando ainda com a missão de atenuar os conflitos de classes. Nesse contexto, métodos para assegurar resultados melhores e inovações pedagógicas também eram esperados como mecanismo de eficiência no projeto inovador.

Ainda que a ideia da ABE de regeneração do povo pela educação aliado ao viés da organização do trabalho fosse uma proposta dirigida às camadas pobres, a associação debruçou-se com muito interesse sobre os assuntos dos ensinos secundário e superior, dando preferência a essas questões com a promoção de debates.

Vê-se, então, tanto o interesse pela educação popular quanto pela formação das elites. No caso particular do ensino secundário, a ABE tecia críticas a respeito de seu caráter propedêutico na busca de uniformizar a concepção sobre o tipo de ênfase dada à cultura – ou humanística ou científica - naquele ramo de ensino.

A ênfase no papel formativo da escola secundária – que foi a tônica das críticas, tão correntes no período, do caráter exclusivamente propedêutico desta escola – era modulada pelo interesse de homogeneizar uma mentalidade nos seus bancos, assegurando-se com isto uma ação concertada dessas elites sobre toda a sociedade. (CARVALHO, 2003, p. 53).

Ao lado das iniciativas e manifestações políticas da ABE, no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, tendo como signatários grande parte dos intelectuais participantes da ABE, encontra-se uma abordagem igualmente política que centraria suas atenções na questão da desarticulação dos ensinos secundário e superior e ensinos primário e profissional. Com respeito a tal problema, os signatários do “Manifesto dos Pioneiros” apontavam-no como um “dano” ao sistema educacional brasileiro.

De acordo com a visão posta no documento, a estrutura fechada dos sistemas educativos impedia que houvesse a circulação dos alunos de um nível de ensino para outro, isto é, não havia um processo natural de mudança de um nível de ensino para outro. Nesse

sentido, o “Manifesto dos Pioneiros” denunciou a existência de dois sistemas que causavam uma estratificação social dentro do próprio sistema educacional.

No “Manifesto dos Pioneiros” encontra-se um projeto do que poderia ser o sistema educativo: a existência de princípios e métodos comuns em um todo, constituição de uma unidade, com finalidade geral da educação. Visava-se a obtenção do desenvolvimento integral do indivíduo pelas etapas de um mesmo processo em todos os graus e instituições educativas.

Havia o esboço de uma aspiração por articulação entre os diferentes ramos e níveis de ensinos, por um processo gradual e progressivo de transformação, das escolas maternais de jardins de infância passando pelo ensino primário até a educação secundária. O tom do “Manifesto dos Pioneiros” era de que um “espírito novo” já estava presente no ensino primário e que esse mesmo espírito deveria ser disseminado no ensino secundário.

Pretendia-se um mesmo nível para os dois tipos de ensino secundário: o profissional e o intelectual. Com isso, dar-se-ia um ponto final na dualidade do ensino secundário, que colocava de um lado, a educação para camadas pobres, de preferência manual ou mecânica e, de outro, a educação humanística e/ou científica para camadas ricas.

A ideia era de que:

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. (MANIFESTO..., 1991, p. 68).

A proposta de articulação de um ensino com outro é clara, seguida da análise no “Manifesto dos Pioneiros” sobre a educação secundária, os signatários analisaram como a articulação dos cursos superiores eram entendidos no contexto do processo industrial. Dessa forma, eram expostas ideias sobre escolas de cultura especializada para formar a força de trabalho dirigida às indústrias, que de acordo com os intelectuais, eram fundamentais porque “propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial”. (MANIFESTO..., 1991, p. 68). Afora esse argumento, tinha-se o apelo às necessidades regionais, responsabilidade igualmente chamada à educação.

Referindo-se indiretamente à Reforma aprovada em 1931, o “Manifesto dos Pioneiros” observou com alento, por sinal, que a mudança advinda com uma nova política educacional trazia a diminuição da “excessivamente literária” formação cultural do jovem brasileiro. Isso significava dizer, que o caráter humanístico do currículo teve de ceder espaço

ao caráter científico e técnico. Mas garantiam os signatários: “sem negar a arte, a literatura e os valores culturais”. (MANIFESTO..., 1991, p. 68).

A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (MANIFESTO..., 1991, p. 69).

O “Manifesto dos Pioneiros” seguiu defendendo uma reforma integral da organização e de métodos por toda a educação nacional, em busca de um conceito dinâmico em contraposição ao um conceito estático: o do desenvolvimento da criatividade do aluno e de sua capacidade de tornar-se um indivíduo produtivo, útil e disciplinado para o país. Ao lado desses aspectos, os pioneiros advogaram também por um conhecimento necessariamente aplicável na escola tanto dos conhecimentos adquiridos quanto de métodos científicos como a observação, a pesquisa e a experiência.

O discurso do “Manifesto dos Pioneiros” ficou marcado pela defesa de uma educação secundária que lutasse contra a dualidade histórica do ensino brasileiro, separando formação de trabalho manual da de trabalho intelectual.

Além disso, é possível observar o aparecimento do que viria a se tornar um campo de batalha intelectual traduzido por debates e conflitos de políticas educacionais nos anos 1960: o embate entre a predominância da cultura científica em contraposição à cultura humanística no currículo da escola secundária, juntamente com a proposta de tipos de escolas: a agrícola, a de bens de produção e a de comércio e serviços, muitas direcionadas ao mercado de trabalho industrial.

As vantagens da integração educacional na formação dos professores evidenciava, no documento, um posicionamento dos signatários de que, a proposta de regeneração pela educação passava pela questão de considerar a formação dos professores como seu alicerce. A ideia de uma educação geral e comum, dispensada tanto pelas instituições secundárias, referindo-se à escola normal, quanto pelos cursos superiores na preparação de professores de ensino primário e secundário, era expressada por termos do tipo “fusão” e “contatos estreitos”.

Percebe-se que os olhares a serem expostos neste estudo fazem parte de um único pensamento e concepção de ensino, já que Fernando de Azevedo foi associado da ABE e relator do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado alguns anos após abertura desta última.

Esses olhares para o ensino secundário tiveram um posicionamento essencialmente político, enxergando-o a partir do ideário republicano da renovação da cultura brasileira e regeneração do povo brasileiro pela educação.

Para Azevedo (1976), a educação brasileira carecia romper com o passado arcaico, ainda com traços típicos do Império. Ansioso por uma sistematização do ensino secundário defendeu um ensino inteiriço, eficiente e, principalmente, que tivesse uma finalidade própria, vendo, assim a Reforma Francisco Campos (1931) um grande passo para o Brasil.

O intelectual não cansou de criticar o privilégio no acesso ao ensino para poucos, tão antidemocrático, como a marca do ensino secundário. A defesa por uma educação integral do jovem, do ensino primário ao superior, marcou seu discurso sobre a história da educação. Para essa educação, o intelectual deu o nome de nova, regeneradora e reformadora, na expectativa de que assim o Brasil estaria no caminho certo para se juntar aos países mais avançados da época, dando sinais de civilização como ele mesmo chamou atenção.

Quanto ao ensino desinteressado e propedêutico e a cultura humanística configurando o ensino secundário brasileiro da época, também teceu críticas. A mudança estava na importância a ser dada aos ensinamentos técnicos e científicos, reconhecidos como os que levariam o Brasil ao progresso.

A Associação Brasileira de Educação firmou seu posicionamento em relação à educação secundária por meio de ações e de iniciativas enquanto órgão civil. Ao passo que o documento O “Manifesto dos Pioneiros” teve como cerne na discussão da educação secundária a problemática desarticulação dos ramos de ensino – primário, secundário, profissional e superior. O discurso posto no documento aspirava à articulação entre os diferentes ramos e níveis de ensinamentos, na luta por acabar com dualidade do ensino secundário apartando as formações do trabalho intelectual e do trabalho manual, a primeira formação para o rico e outra para as camadas empobrecidas.

O “Manifesto dos Pioneiros” veiculou, igualmente, a discussão que debatia a predominância de uma cultura científica em contraposição à cultura humanística no currículo da escola secundária, assunto que marcou e caracterizou a história da constituição do ensino secundário brasileiro ao longo da década de 1930.

De posicionamento político republicano, os olhares dos reformadores enxergaram na educação o caminho ideal para a renovação da cultura brasileira e regeneração do povo. A aprovação de uma reforma na educação secundária em 1931 representou, para Fernando de Azevedo, o passo efetivo para a organização desse ramo de educação.

Mas mais que isso, o educador escolanovista via na Reforma Francisco Campos a possibilidade da estruturação de uma finalidade própria para o ensino secundário. De modo que, a formação integral do jovem deveria estar sustentada na articulação entre os níveis de ensino, do primário ao superior, deixando o secundário de ser etapa para os estudos superiores, como vinha sendo desde o Império.

O pensamento dos renovadores defendeu a educação como caminho de civilização e progresso do Brasil e, em relação à educação secundária, os saberes científicos e técnicos reconhecidos como mudança fundamental, ao lado de jovens com “corpos saudáveis e mentes e corações disciplinados”, coadunariam futuramente com os propósitos do Estado Novo, em 1937.

Assim, os processos históricos que marcaram o ensino secundário no Brasil por meio dos colégios que levariam os alunos ao ensino superior, assim como, ações político-ideológicas de grupos intelectuais são fundamentais para se entender como, a partir do final dos anos 1920, a modernização do país seria tão tributária à educação, tendo nesta grandes aspirações para galgar os degraus do progresso e desenvolvimento social e econômico.

## **CAPÍTULO 2**

### **A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO EM MATO GROSSO**

---

A análise proposta nesse capítulo pauta-se nos pressupostos conceituais de Le Goff (1997), Boto (2011), Condorcet (1822; 2008), Elias (1994), Veiga (2002), em relação às noções dos termos modernização e progresso e tem como objetivos analisar as representações de presidentes de estado de Mato Grosso da educação como fator de progresso por meio de um ensino secundário científico e interpretar a maneira como foi elaborada uma concepção de ensino secundário seriado e regular no estado.

## 2.1 Modernização e educação em Mato Grosso

Romper com o passado, deixar as tradições, ignorar o velho foram o mote da modernidade. Defendida por estadistas, governantes, intelectuais, artistas, educadores, em todo o mundo ocidental, a ser edificada enquanto projeto, a modernização pautou-se no ideário iluminista de racionalidade, da soberania incontestada da ciência, das atribuições dos entes Estado e Sociedade civil, do papel fundamental da educação e da chamada de participação do povo em todo esse processo. (LE GOFF, 1997).

A noção de progresso é tributária das transformações científicas do século XVII, das reflexões sobre o humanismo do Renascimento, das tensões e contraposições ao endeusamento de concepções vindas da Antiguidade. Conforme Rossi (2000),

o apelo ao futuro, ao que os homens poderão realizar se tiverem a coragem de tentar caminhos antes não tentados, é um motivo central da filosofia do século XVII. A ele corresponde a afirmação da limitação da civilização dos antigos, o sentimento de que se pode e se deve livrar-se do peso da tradição. [...] As trevas da Antiguidade contrapostas à luz da natureza, o futuro contraposto ao passado. (p. 63).

Rossi (2000) ressalta que Francis Bacon (1561-1626) tecia fortes críticas às leituras e métodos antigos, interpretava a natureza como luz e o passado como trevas, importava o que se havia de fazer e não o que tinha sido feito. O homem dos seiscentos temia permanecer em uma espécie de ditadura do antigo porque, para ele, isso impediria o progresso da ciência.

Para Baudrillard (1977), a modernidade não é um conceito, mas um “modo de civilização característico” opondo-se a tudo o que vem anterior a ele. Baudrillard prefere tratá-la por noção, lógica, imperativo cultural. Modernidade liga-se à mudança de mentalidade cuja evolução histórica ocorreu caracteristicamente no Ocidente.

O sociólogo propõe uma reflexão apontando um paradoxo. Se por um lado, modernidade é fluida, agitada, *mouvante*, originada de profundas alterações econômicas e sociais, por outro, ela se completa no nível dos costumes, do modo de vida e do cotidiano, assim, “como sistema de valores, como mito, [...] ela se parece com a tradição” (p.139), já que

nesses aspectos ela se torna estável e irreversível. “Torna-se então um valor transcendental, um modelo cultural, uma moral – um mito de referência presente em todo lugar e mascarando, em parte, as estruturas e as contradições históricas que lhe deram origem”. (p. 140).

Mas foi com o Iluminismo, “fenômeno intelectual que teve lugar na Europa, especificamente em meados do século XVIII” (BOTO, 2011, p. 29), que se concretizaria o ideal de modernidade. Boto (2011) esclarece que o fenômeno

tinha por principal baliza a referência da crítica, compreendendo o mesmo conceito de crítica como reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer. Mais do que isso, os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento moral do indivíduo que se instrui. [...] Apostando no avanço do espírito humano, no avanço do conhecimento, no progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento – a que chamava perfectibilidade – o Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, fé no futuro, fé na flecha de um tempo, fé no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação. (p. 29).

O reconhecimento das possibilidades era o produto da interpretação e compreensão do homem e de sua mente, da capacidade de raciocínio, de sua relação com a natureza e dos limites que lhe foram impostos. A capacidade humana de conhecer, de ser educado e de instruir-se tinha em si, paradoxalmente, a essência do limite, se não fosse instruído não seria capaz de ser livre, de compor uma sociedade civilizada, permaneceria. O homem era passível de conhecimento e essa faculdade era progressiva. O Iluminismo tomava a instrução e a educação como aprimoramentos morais do indivíduo.

No Brasil, o Iluminismo figurou desde o período colonial, pelas ações do Marquês de Pombal que implementou, no século XVIII, reformas na política, economia e educação em Portugal fundamentadas nos ideais de modernização, laicização do Estado e desenvolvimento do comércio pela criação de grandes companhias. De acordo com Boto (2011), o iluminismo português não foi um desdobramento do iluminismo francês, mas um movimento que assumiu feições particulares à realidade própria em um momento em que todo o Ocidente era permeado pelos ideais da ilustração.

Le Goff (1997) ressalta que foi com a obra de Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano), de 1793, que os iluministas substituem a ideia de tempo cíclico pela de progresso linear privilegiando o moderno. A noção clássica de progresso firmou-se sobre entendimento de que o homem, assim como a natureza, era passível de perfeição. E esta era

possível por uma evolução natural, pautada nas etapas produzidas no passado é que o presente produziria a etapa anterior para o futuro.

O excerto a seguir demonstra essa ideia de Condorcet (1822, p. 265, tradução minha):

[...] a espécie humana deve se aperfeiçoar, seja pelas novas descobertas nas ciências e nas artes e por uma consequência necessária nos recursos do bem-estar particular e da prosperidade comum; seja pelo progresso nos princípios de condução e na moral prática; seja, enfim, pelo aperfeiçoamento real das faculdades intelectuais, morais e físicas que pode ser igualmente a sequência, ou daquele dos instrumentos que aumentam a intensidade, ou daqueles que dirigem o emprego dessas faculdades, ou mesmo daquele da organização natural. [...] A partir da experiência do passado, pela observação dos progressos que as ciências e a civilização fizeram até aqui, analisando o aspecto do espírito humano e do desenvolvimento de suas faculdades, há motivos muito fortes para acreditar que a natureza não impôs nenhum limite às nossas esperanças.

De acordo com o autor, a capacidade de aperfeiçoamento do homem – pelas faculdades intelectuais, morais e físicas - estava ligada às descobertas científicas, às artes, às mudanças feitas pelo homem, tanto como indivíduo como vivendo em sociedade. O progresso e as técnicas (os instrumentos) eram resultados da ação humana sobre a natureza, olhar o passado era necessário para ver o quanto se caminhou e avançou.

Urgia a formação profissional tendo como missão não permitir que o homem ficasse refém da experiência, a qual, para Condorcet, poderia levá-lo a caminhos errôneos sem que percebesse. O papel atribuído à educação combinava conhecimento, técnica e ciência catalisando aperfeiçoamento, progresso, desenvolvimento.

Com as *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Cinco memórias sobre a instrução pública) escritas em 1791, o revolucionário francês e deputado membro do Comitê de Instrução Pública na Assembleia Nacional em 1792, Marquês de Condorcet, deu fundamentação filosófica e ideológica a proposta de sistema público de instrução nacional, isto é, a escola estatal. Enfim, a escola devia ser pública, laica, gratuita e universal.

O revolucionário defendeu a educação geral, para todo cidadão. A educação tinha um princípio: “o caminho para o homem gozar a plenitude de seus direitos, para conservar em suas ações privadas uma vontade independente da razão alheia e para cumprir todas as funções comuns da sociedade”. (CONDORCET, 2008, p. 239).

Com respeito à laicidade, Condorcet (2008, p. 47) disse na primeira memória: “as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum”, daí que a educação dos jovens e das crianças tinha de estar livre de qualquer princípio religioso. A escola pública do Estado tinha que garantir o direito da educação sem a tendência religiosa particular e estar

debaixo da sombra da razão. “É preciso, portanto, que o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação”. (CONDORCET, 2008, p.47).

Condorcet apresentou sua defesa por uma escola única, sem excluir mulheres, nem diferentes classes ou raças, por isso não via sentido separar meninos e meninas em salas de aula diferentes, indicando, dessa forma, as classes mistas. (BOTO, 2011). “Ora, uma instrução pública é necessariamente a mesma para todos os indivíduos que a recebem ao mesmo tempo”. (CONDORCET, 2008, p. 34).

A partir desse raciocínio preconizou a gratuidade do ensino público: “Os professores receberão seu salário do tesouro público e não serão pagos pelos alunos. [...] Parece, pois, que se aceita que a instrução indispensável a todos deve ser gratuita”. (CONDORCET, 2008, p. 148). Acreditava que a educação pública não tinha em sua constituição que trazer vantagens às famílias ou ao indivíduo, mas o primeiro objetivo era o “de formar um indivíduo para a pátria”. (BOTO, 2011, p. 322).

Na análise de Boto sobre as proposições de Condorcet, a autora afirma:

A cultura faria florescer os melhores talentos; esses, naturalmente, se destacariam. Com isso, progressivamente, a sociedade corrigiria os males ocasionados pelas desigualdades de prestígio, de poder e de riqueza. O homem livre só poderia ser – para o mundo moderno – o indivíduo instruído: aquele que, além de participar da esfera pública teria sobre essa o direito à livre palavra. (BOTO, 2011, p. 299).

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, em países europeus como França, Alemanha e Inglaterra, as concepções científicas ganharam corpo filosófico. O Positivismo foi uma das correntes filosóficas mais expressivas teoricamente por ter tido capacidade de permear a produção intelectual e a literatura de vários países ocidentais, influenciando os pensamentos e as práticas políticas e educacionais.

Em seu “Curso de filosofia positiva”, Auguste Comte<sup>13</sup> demonstrou a concepção de que as ciências e a razão eram os pilares para o pleno desenvolvimento da sociedade. Compreendida pela filosofia positivista por Humanidade, essa sociedade em constante evolução estava sujeita à lei dos “Três estados”. A “lei” pressupunha a condição do primeiro estado como teológico, o mais primitivo; o segundo estado chamado de metafísico, ainda imperfeito, mas que não explicava mais, como o seu estágio antecessor, a natureza pelas

<sup>13</sup> Comte (Montpellier,1798 - Paris,1857) fez os estudos na Escola Politécnica de Paris, para quem esta era primeira comunidade verdadeiramente científica. O estudo do Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano, de Condorcet (1743-1794), foi essencial para a formação de seu pensamento. Publicou o Curso de Filosofia Positiva, a partir de 1830. Dois anos depois, conheceu Clotilde de Vaux, por quem se apaixonou, fato que deu nova orientação ao seu pensamento. O filósofo transformou Clotilde em sua musa inspiradora, dando origem a uma religião. Baseado nesse fundamento, Comte publicou em 1852, o Catecismo Positivista ou Exposição Sumária da Religião Universal.

forças divinas, mas por princípios abstratos; e o terceiro estado, o chamado científico ou positivo, era o estágio de pleno desenvolvimento da Humanidade, ordenada, justa e livre.

A epistemologia positivista centra-se na transformação pela sucessão de etapas, em uma progressão; o estágio técnico ou social do momento presente teria sido o aperfeiçoamento do anterior, assim como daria condições para que o próximo fosse mais desenvolvido que aquele atual. O positivismo tinha no desenvolvimento das ciências o caminho para o progresso. Pela razão e conhecimento técnico, *pari passu* com a industrialização, se chegaria ao estado positivo.

Para a filosofia comtiana, a educação deveria ser fundamentada nos preceitos da racionalidade e do ensino científico, encabeçado pela Matemática seguida das outras ciências ordenadas em uma hierarquia: Astronomia, Física, Química, Fisiologia e Física social. A história humana, estudada na Física social, era reflexo da natureza, nesse sentido, aquela seria entendida pelos mesmos parâmetros das leis naturais invariáveis às ações dos homens.

Paulatinamente, a filosofia positivista por meio da propaganda republicana ganhava força no meio político no crepúsculo do Império no Brasil. Tais ideias, segundo Carvalho (1998), assentavam-se em um projeto de República para o Brasil, daí o grupo político positivista ter tido sucesso na inclusão, tão cara aos positivistas ortodoxos<sup>14</sup>, da insígnia “ordem e progresso” na bandeira republicana brasileira.

Para Motta e Brolezzi (2006), no Brasil, o Positivismo ganhou aceitação e circulação no meio educacional. A proposta de um ensino científico e técnico, seguindo a proposta de Comte da hierarquia das ciências, foi acolhida em várias instituições educacionais brasileiras, como a Escola Politécnica, o Colégio Pedro II, a Escola Militar do Rio de Janeiro, o Colégio Militar, a Escola Naval do Rio de Janeiro, a Escola de Medicina, a Escola Livre de Direito do Rio de Janeiro e o Instituto Lafayette. Mas foi nas reformas educacionais de 1890 e 1911, impetradas por Benjamin Constant e Rivadávia Corrêa respectivamente, que o positivismo se fez presente, mais abertamente, na concepção de ensino secundário.

A Reforma Benjamin Constant introduziu nos currículos secundários a tendência científica de ênfase em disciplinas, como Matemática e Física, e interpôs uma rivalidade com a tradição humanística presente nos colégios desde os trabalhos jesuítas. A proposta da Reforma era de uma formação integral científica com o objetivo de romper com os cursos

---

<sup>14</sup> Segundo Carvalho (1998), o Positivismo no Brasil era “uma casa com vários compartimentos” (p. 189), os ortodoxos eram aqueles que levavam com maior rigidez a exegese da obra de Comte, venerando Clotilde de Vaux. Foram bastante criticados pelos não-ortodoxos e anti-positivistas, chegando a serem considerados ridículos por causa do culto religioso e práticas “estranhas”. Para Carvalho (1998), os positivistas ortodoxos conduziram seus projetos políticos de forma radical quando lhes interessavam, já que tinham “um objetivo político muito claro e uma estratégia política”. (p. 189).

preparatórios e exames parcelados próprios do ensino secundário, transformando-o em uma simples etapa para entrada no ensino superior. Proposta, que se sabe, não foi efetivada, já que os cursos preparatórios e exames parcelados avulsos só tiveram fim com a Reforma Francisco Campos, em 1931.

De modo que as, tendo as ideias de Condorcet e de Comte se diluído nas ideologias políticas republicanas no Brasil, discutia-se no seio da intelectualidade o significado da instrução pública para uma sociedade democrática, o projeto de uma escola estatal, pública, gratuita e universal, a projeção da educação laica assentada na secularização do Estado separado da Igreja, a articulação entre os vários níveis de ensino.

Para Boto (2011, p. 345), “a educação é, para o século XVIII, projeto civilizador” e o “Iluminismo foi protagonismo da Modernidade”. A educação teve nesse projeto missão fundamental, a formação com intuito de conferir comportamentos adequados para se viver em sociedade e atitudes morais aceitas universalmente. A educação materializar-se-ia pela escolarização, um projeto educacional estruturado pelo Estado, doravante, monopolizador dos saberes elementares e pensados para todos os indivíduos da sociedade, fossem ricos ou pobres.

No sentido de Elias (1994), um processo civilizador. O autor estudou a construção da concepção de “civilização” ocorrida, sobretudo, na Inglaterra, Alemanha e França, entre os séculos XVI e XVIII.

O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio – este processo civilizador devia seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país pelos reis. (p. 62).

Para Elias (1994), a formação dos Estados nacionais e os elementos institucionais intrínsecos ao fenômeno, como a Constituição, a língua, o povo e a educação, a partir do século XVI, passaram por um processo civilizador de condenação a tudo o que não podia ser prescrito, previsto, codificado. Entre os séculos XVIII e XIX, novas formas de sociabilidades estavam sendo construídas, novos padrões de comportamentos e hábitos, mais comedidos e delicados seriam adotados. Um novo homem para uma nova sociedade, considerada moderna, precisava ser constituído.

[...] Um novo elemento manifesto interpõe-se nesse contexto: é necessário tornar toda uma sociedade civilizada. Alguns setores das elites se dão conta de que a civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Assim,

civilização passa a referir-se a um padrão universal de moral e costumes. (VEIGA, 2002, p. 96).

O movimento intelectual iluminista, os aspectos teórico-filosóficos do positivismo e a força de sua penetração no ideário republicano e formação científica de juventude, o apreço pelas práticas de civilidade nas sociabilidades, o conceito de civilização, a concepção do processo civilizador complementam-se dando fundamento à constituição do fenômeno de modernização e de progresso.

As ideias, os padrões de postura e de convivência em sociedade e a crença que o conhecimento das coisas estava para todo o indivíduo eram o novo pensamento da modernidade circulando nas diversas formas de movimento – viagens, livros, imprensas, conversas, consumo de produtos industrializados, permanências em escolas, institutos, academias no Brasil e no exterior.

Em época de consolidação do capitalismo no Brasil, em fins do século XIX, tais concepções tornam-se verdadeiras aspirações de segmentos sociais, sobretudo, urbanos, na materialização do moderno. Por meio de melhorias arquitetônicas, condições urbanas mais favoráveis à circulação e permanência nas cidades, utilização de novos aparelhos para facilitar o cotidiano e permitir deslocamentos de pessoas e informações, acesso a produtos importados, era nessas transformações e novidades que se constituía o significado de modernização no país.

De qualquer modo, a historiografia considera que modernização brasileira está respaldada nos mesmos preceitos de processos ocorridos em países ocidentais tidos por mais avançados (CARVALHO, 1998; DOIN et al, 2007; SEVCENKO, 1985). Ainda que historicamente a França, a Inglaterra e os Estados Unidos tenham se tornado símbolos da modernidade e do progresso, esforço-me em evitar que importação de ideias, transplantação de modelo ou, até mesmo, cópia sejam possíveis esquemas explicativos para seu advento no Brasil.

Para tanto, o fenômeno é entendido nessa pesquisa como transformações e produções culturais e materiais, enquanto práticas culturais de apropriações e representações do real (CHARTIER, 1991), do que é aceito como novo, como ideal nas socializações. E daí se enxergar o fenômeno como processo de modernização, dando-se não apenas nas longínquas terras do estrangeiro, como igualmente em São Paulo, em Mato Grosso, em Goiás. Observável com maior nitidez no Brasil, a partir do último quartel do século XIX, o processo de modernização adquiriu especificidades em cada lugar e região/estado, assim como nuança, pujança e cadência próprias. Mas não pode ser considerado como se ocorresse de forma

atrasada ou retardatária na América tropical, como que em uma corrida para o novo em fuga de um passado não mais válido.

Carvalho (1998) analisa a modernidade brasileira pela conjunção de mudanças nas esferas econômica, política, social, cultural, ideológica, filosófica, entre 1870 e 1914. É possível listar uma infinidade de mudanças nesse período: o fim da guerra contra o Paraguai; a oficialização da abolição da escravidão; o esboroamento do Império e o advento da República; e a Constituição de 1891, que secularizou o Estado, introduzindo várias mudanças, como a prática de outras religiões, o registro de nascimento, o casamento civil e a municipalização dos cemitérios.

Destaque-se na área da educação a criação da Escola Politécnica e do Instituto de Manguinhos, no Rio de Janeiro, da Escola de Minas, em Ouro Preto e do Instituto Butantã, em São Paulo. As escolas e institutos científicos tornaram-se um meio atrativo para as camadas sociais que não se encaixavam mais no modelo escravista tipicamente rural. Pesquisadores e sanitaristas<sup>15</sup> recebiam apoio do Estado à medida que lançavam projetos de melhoria na infraestrutura, na urbanização e nas condições de vida da população urbana, como a vacinação obrigatória<sup>16</sup> com o objetivo de erradicar doenças epidêmicas.

O pensamento científico coadunava com um processo civilizador atento ao autogoverno, bom comportamento e conduta adequada em sociedade. Objetivando inculcar novos hábitos de higiene e de postura, os projetos sanitários eram pensados como estratégia de regeneração do homem brasileiro e de contenção da delinquência. A ciência e a técnica no contexto do progresso iam sendo apropriadas como instrumentos de transformação social.

Carvalho (1998) assevera sobre modernização brasileira que, embora todas essas características denotem desenvolvimento urbano e progresso da nação, o processo é contraditório. De certa medida, “a maneira pela qual se combinavam [as benesses do

---

<sup>15</sup> O sanitarista Oswaldo Cruz encabeçou a luta nacional contra as “patologias da pátria” (epidemias) ou a “maldita trindade” (malária, doença de chagas e ancilostomíase), doenças associadas à vida rural e à pobreza. Nesse sentido, sertanejos, camponeses, populações do interior, ex-escravos, habitantes pobres das cidades, moradores dos cortiços e favelas, imigrantes, mulheres e crianças, tornaram-se os principais alvos das políticas sanitárias e higienistas. O pesquisador ficou conhecido como o responsável pela erradicação da febre amarela no país (SCHWARCZ, 2012, p. 53); outra figura importante nesse contexto foi Cândido Mariano Rondon, à frente do Serviço de Proteção ao Índigena, entre 1913 e 1914, o militar e sertanista interviu em conflitos fundiários no Oeste paulista durante a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. No Centro-Oeste, Rondon ajudou a implantar linhas telegráficas com o intuito de integrar a região central à Amazônia, além de estabelecer contato frequente com os grupos indígenas do Centro e Norte do país. (SCHWARCZ, 2012, p. 77).

<sup>16</sup> Um movimento associado à obrigatoriedade da vacinação foi deflagrado no Rio de Janeiro, em 1904, ficando conhecido como Revolta da Vacina. Apesar de ter sido uma clara reação à política autoritária e higienista do governo municipal, o conflito demonstra que a ebulição social no Rio de Janeiro era eminente. Conforme Schwarcz (2012), as populações que se aglomeravam na capital do país, como imigrantes, migrantes, uma nova população urbana recém saída do campo e os novos segmentos urbanos, propiciavam uma mistura de culturas, histórias e costumes diferentes produzindo resultados explosivos.

progresso] é que vai dar o sentido da modernidade, seu maior ou menor grau de rompimento com a tradição”. (p. 120). Forte tradição que não foi deixada para trás, em um Brasil que ainda era rural no raiar da República. O exercício da cidadania ainda tímido ou inexistente assentava-se em uma sociedade profundamente desigual e hierarquizada, que não fazia muito tempo, ainda escravocrata<sup>17</sup>.

O coronelismo e o clientelismo mediando relações políticas e sociais denunciam o quanto a trama entre o público e o privado produziam distorções na prática da cidadania republicana. Definido por Leal (1948) como um sistema complexo de relações entre os coronéis como força municipal, o governo estadual e o governo federal, ocorrido em um período específico, durante a Primeira República, de 1889 a 1930, o clientelismo era uma relação posta pelo fundamento da troca de regalias entre o lado que tem poder de concessão e distribuição dessas regalias, normalmente, empregos e postos no setor público, e o lado – cliente - que apoia o poder e por isso recebe o favor como reconhecimento pelo apoio.

O clientelismo é um instrumento do coronelismo. Com a Revolução de 1930, que desbancou a política dos governadores – São Paulo e Minas Gerais -, o coronelismo deixa de existir, porém as relações clientelistas perpassaram outros momentos da história política brasileira. Dessa forma, Carvalho (1998) demonstra a fragilidade do processo de modernização no país, recebendo o adjetivo de conservadora pela dificuldade de rompimento com práticas sociais e políticas, consideradas tradicionais, que não se encerrou com o raiar da República.

Desconhecedor do que podia significar a República para sua realidade, o sertanejo rejeitou a secularização do Estado vinda com a nova forma de governo. Em algumas regiões rurais do país movimentos de resistência mostraram um lado afeito à tradição e receio do novo, fiando-se mais no passado monárquico paternalista que na moderna República, gerando

---

<sup>17</sup> A abolição da escravidão no Brasil percorreu um longo caminho: em 1850, a lei Eusébio de Queirós, extinguiu o tráfico de escravos no Brasil; em 1871, a lei do Ventre Livre liberava as crianças do legado escravo e, em 1885, os Sexagenários, contudo Fernandes (2006) ressalta que o alcance das duas últimas leis foi restrito. E finalmente, com a oficialização da abolição, lei Áurea, em 1888. Carvalho (2001, p. 50-51) explica que "fora do campo religioso, o principal argumento que se apresentava no Brasil em favor da abolição era o que podíamos chamar de razão nacional, em oposição à razão individual dos casos europeu e norte-americano. A razão nacional foi usada por José Bonifácio, que dizia ser a escravidão obstáculo à formação de uma verdadeira nação, pois mantinha parcela da população subjugada a outra parcela, como inimigas entre si. Para ele, a escravidão impedia a integração social e política do país e a formação de forças armadas poderosas. Dizia, como fez também Joaquim Nabuco, que a escravidão bloqueava o desenvolvimento das classes sociais e do mercado de trabalho, causava o crescimento exagerado do Estado e do número de funcionários públicos, falseava o governo representativo".

revoltas e rebeliões como a do Quebra-quilos, em 1874, Canudos, 1896-1897, Contestado, 1912-1916<sup>18</sup>.

Contudo, segundo Carvalho (1998), a resistência às muitas mudanças que a modernização trazia não se restringiu a movimentos rurais, a capital do país, Rio de Janeiro, também sediou revoltas, como a da Armada e a da Chibata<sup>19</sup>. O cenário da modernidade com suas avenidas recém-abertas, bondes e luz elétrica e seus personagens elegantemente preparados para ela, que se acreditavam civilizados e melhores representantes, uma elite modernizante, os proprietários de terra em geral e os cafeicultores, as burguesias industrial e financeira, os grandes comerciantes, de que fala Carvalho (1998), contrastavam com outras populações urbanas, aquelas marginalizadas pelo próprio espaço urbano.

Em São Paulo, essas populações marginalizadas no espaço urbano eram as que, igualmente às elites, buscavam os ganhos da modernização e do progresso. Vinculadas às novas atividades urbanas e ao comércio, interferiam no espaço urbano e nas novas sociabilidades, misturavam-se às ideias proletárias próprias do pobre urbano, como denominam Doin *et al* (2007).

A sociedade que elaborava um modelo de nação e o sentimento de pertencimento calcados na modernidade era aquela que rejeitava sua formação racial miscigenada por “inferiorizadas” nações indígenas e africanas e se justificava em teorias étnico-raciais baseada em ideias darwinistas, higienistas e eugênicas. A modernidade conservadora congregava o

---

<sup>18</sup> A revolta de Quebra-quilos, em 1874, foi um movimento rural ocorrido no estado do Rio de Janeiro com motivações complexas e difusas, a reação popular se deu devido a adoção obrigatória de novos pesos e medidas nacionalmente. Os manifestantes quebraram pesos e medidas, além de atacar símbolos do governo. (CARVALHO, 1998). O movimento popular ocorrido no arraial de Canudos (1896-1897), situado no sertão baiano, foi revelado pelo olhar de Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, que reportou o massacre pelas tropas federais de Prudente de Moraes dizimando quase por completa a comunidade. A análise de Mattos (2012) trata da questão da formação populacional do arraial composto por boa parcela de recém-libertos, migrados ao longo da década de 1880, sempre amedrontados pela ameaça de reescravização aumentada com o registro civil republicano. Para a autora, a Guerra de Canudos foi percebida pela opinião pública do Rio de Janeiro e de São Paulo como uma revolta, daí a importância de se considerar a decisão do massacre ao arraial por questões conjunturais de radicalização política do Rio de Janeiro ao lado da ameaça monarquista imputada à revolta. Carvalho (1998, p. 114) observa que “em *Os Sertões* há afirmações inequívocas de que se tratava de uma luta entre resíduos de um passado longínquo, preservado no isolamento de três séculos, e os ‘ideais modernos’, trazidos pelo novo regime. Tratava-se de uma guerra contra uma sociedade arcaica impelida à superfície por um movimento civilizador”. A Guerra do Contestado, em uma região situada entre os estados do Paraná e Santa Catarina, envolveu histórias de profecias, curandeiros e visões de santos milagreiros é igualmente analisada pelos dois autores – Mattos (2012) e Carvalho (1998) – como mediações entre o moderno e o tradicional.

<sup>19</sup> Mattos (2012) analisa as duas revoltas apontando contradições na sociedade que colaboraram para um clima de insatisfação e instabilidade na capital no início da República. A Revolta da Armada, sublevação urbana ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em 1893, apoiou os federalistas gaúchos da Revolução Federalista (1893-1895) e pleiteando novas eleições. A revolta exigiu forte mobilização do governo de Floriano Peixoto buscando reprimir os revoltosos. A Revolta da Chibata, emblemática pela retórica da cidadania e da luta por direitos civis, trouxe à tona as reações aos castigos físicos próprios da escravidão, aplicados aos marinheiros, no Rio de Janeiro, em 1910. (MATTOS, 2012).

limpo, o belo, o moderno, o novo, com cortiços e urbanização improvisada, exclusão de 95% da população do sufrágio e mais de 80% de analfabetos.

Doin *et al* (2007) analisam o processo de modernização ocorrido em cidades do interior de São Paulo como efeito direto da expansão da economia cafeeira inscrita na nova dinâmica capitalista, sobretudo no decorrer da década de 1870. A *Belle Époque* caipira, como é denominada pelos historiadores, compôs-se das mesmas transformações e ao mesmo tempo em que ocorriam na capital do estado de São Paulo.

Por volta de 1852, vilazinhas e lugarejos localizados na porção interiorana do país eram tomados por uma avalanche de transformações. O que poucos anos antes eram apenas parques aglomerado de casebres, anônimos, insignificantes, entregues à modorra sonolenta da rotina, num repente acordavam, tomados de pressa ingente para entrar no bonde da história e atingir as benesses do progresso, acordados que foram pelo aroma forte e instigante de uma bebida dadivosa como o café e atingidos pelo imaginário alimentado em torno do moderno. O rei café trazia consigo a electricidade, o automóvel e o telephone, os tecidos finos, o *petit pavé*, os bulevares, o calçamento das ruas e os palacetes, o aeroplano, o *poudre de riz*, o *theatro* e o *cinematographo*, entre outras ‘novidades’. Fantasmagorias pululavam parelhas com as fazendas que se formavam, com a circulação cada vez mais acelerada de capitais, braços (especialmente de imigrantes) e mercadorias, graças aos trilhos que avançavam por toda parte, criando verdadeiras bacias ferroviárias nos sertões paulistas. (DOIN *et al*, 2007, p. 95).

Ainda que se tenha de relativizar ritmos e identificar especificidades em outros estados como São Paulo e Rio de Janeiro, com respeito a Mato Grosso, o período entre 1870 e 1930 destacou-se por apresentar transformações das mesmas ordens assinaladas anteriormente. Dessa forma, há o cuidado em não realizar o exercício comparativo de buscar os “atrasos” de uma região para com outra, nem em classificar uma região como “mais moderna do que outra”.

Para tanto, os estudos de Queiroz (2004, 2012) tendo a economia de Mato Grosso e do Sul de Mato Grosso como centralidade de análise me permite, doravante, a mudança de localidade. Ao relacionar localidade fronteira do oeste do país e exploração fluvial, no início do século XX, o autor apresenta Corumbá – ao sul do estado - como espaço internacionalizado e polo comercial. À medida que Mato Grosso inseriu-se no mercado mundial capitalista com a pecuária e atividades extrativistas da borracha e de ervais nativos atraiu capital estrangeiro dos países centrais, bem como de países platinos<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Com a Guerra do Paraguai (1864-1870), a navegação no Rio Paraguai foi interrompida, há uma vertente historiográfica que atribui maior desenvolvimento econômico no Sul de Mato Grosso com a nova possibilidade de circulação na Bacia do Prata pós-guerra. Queiroz (2012) observa que a erva-mate foi praticamente único gênero a ter sua exploração diretamente estimulada pela alternativa platina, aberta novamente após a guerra. Com isso, o autor relativiza a relação direta da abertura da navegação platina e a consequente vantagem econômica da região sul.

A localização privilegiada de Corumbá, às margens do rio Paraguai, tornou-a a principal e mais rápida via de contato mato-grossense com a corte no Rio de Janeiro. Desde quando foi aberta a navegação internacional naquele rio, em 1856, conforme Queiroz (2004), a viagem passou a durar apenas 30 dias, contra os quatro a seis meses de duração se feita por terra.

Tal condição também lhe permitiu desenvoltura nas relações comerciais com a região platina (rios Paraná, Paraguai e Uruguai e afluentes) abrindo portas de entrada de produtos importados dos países da Bacia para a, então, província de Mato Grosso e ponto estratégico para a exportação. A relação importação/exportação ficou mais vantajosa para a cidade, no início do século XX, com o crescimento das Casas Comerciais<sup>21</sup> e maior circulação de capital externo.

Em relação ao desenvolvimento econômico, na chegada do século XX, não houve nada mais emblemático do processo de modernização para o Mato Grosso e, particularmente, para sua porção sul, do que a chegada do telégrafo e da eletricidade e a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. O brado renitente da modernidade, o sonho da aproximação do estado com o restante do país e, por consequência, com outros países, o encurtamento das distâncias tanto geográficas, na capacidade de chegar mais rápido pelos trilhos, quanto na dinamização das comunicações fizeram de Mato Grosso um estado promissor na visão de seus dirigentes.

O telégrafo havia chegado a Cuiabá em 1891 e a Corumbá em janeiro de 1904. Sobre o advento na última cidade, conforme estudo de João Carlos de Souza (2001), a imprensa noticiava que o sul de Mato Grosso havia dado o salto rumo ao mundo civilizado e ao progresso. Segundo Souza (2001), no esboço de uma visão negativa em relação ao sul de Mato Grosso, a região era considerada atrasada, contudo, pronta para modernidade, aguardava ansiosa pelas luzes das ciências, das novas técnicas, como por exemplo, a atualização da comunicação escrita pelo telégrafo alcançariam as cidades mais modernas da República. Por sua vez, o Pantanal símbolo da natureza opunha-se ao da civilização que legitimava a transformação da natureza pelo homem, subjugando-a em prol da cidade, da vida urbana.

---

<sup>21</sup> “Os produtos importados que chegavam ao porto de Corumbá eram variados e responsáveis por grande parte do abastecimento de Corumbá e das demais cidades de Mato Grosso; esses produtos variavam de artigos de primeira necessidade a artigos de luxo. Dentre os produtos importados, encontram-se: a cebola, o vinho, a mortadela, palha para vassouras, o milho, a batata, a farinha de trigo, máquinas para cortar a massa de macarrão, de escrever e motores a vapor. As empresas [...] comercializavam com outros estados do Brasil, principalmente, com o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, de onde recebiam camas, tecidos, calçados, cerveja, banha, cadeiras de pau, entre outros produtos e enviavam produtos naturais de Mato Grosso”. (TARGAS, 2012, p. 10).

A esse respeito, Brito (2001) chama atenção para um processo de urbanização em Corumbá *pari passu* a uma diversificação na formação social. Conforme argumentos de Corrêa Filho (1946), na coexistência de gerações, herdeiros dos pecuaristas formavam-se profissionais não exclusivamente ligados ao setor rural.

Entre os descendentes dos pioneiros, já se encontram médicos, engenheiros, advogados, veterinários, agrônomos, todos empenhados em concorrer para o engrandecimento dos pantanais afamados [...]. Embora nem sempre morem nas suas fazendas, cuidam de dotá-las de habitações confortáveis, onde possam estanciar durante alguns meses. Nos restantes, permanecem em Corumbá, onde constituem o grupo dos maiores capitalistas, interessados nas charqueadas próximas, que lhes garantem o consumo das boiadas. (p. 131).

Ao lado do telégrafo a construção da estrada de ferro. O empreendimento teve início em Bauru, em 1905, com projeto inicial para chegar até Cuiabá. Contudo, em 1908, a rota foi alterada para finalizar-se em Corumbá. Como detalha Queiroz (2004), considerada concluída em 1914, o ponto final da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) não chegou à cidade de Corumbá, os trilhos foram até as barrancas do Rio Paraguai, no distrito Porto Esperança. O fato colaborou para uma crescente rivalidade entre Cuiabá, que ficou sem o grande símbolo da modernidade, e Corumbá que, na década de 1910, ganhava primazia econômica, política e estratégica em relação à capital.

A construção da NOB fez parte de um objetivo político-estratégico, a eliminação da dependência brasileira da via platina, de modo a “desviar os fluxos de comércio da calha do rio Paraguai no rumo direto do Sudeste brasileiro” (QUEIROZ, 2012, p. 26), assim como, defesa da soberania do país. O governo federal estava atento às relações internacionais na fronteira oeste brasileira desde a época da construção da ferrovia – 1907-1908. A grande autonomia de Corumbá em suas relações de exportação com a Argentina era uma situação que se tornou mais preocupante para os governos ao longo da história, sobretudo, na década de 1930, com a política de nacionalismo de Getúlio Vargas, que cerceou o avanço da Companhia Mate Laranjeira.

Outra localidade que se beneficiou com a instalação da NOB foi Campo Grande, seus trilhos passavam diretamente pela cidade. Esta que passou a categoria de cidade apenas em 1918 teve o primeiro Código de Posturas publicado, em 1905<sup>22</sup>, e a Planta do Plano de Alinhamento de Ruas e Praças, em 1909, de acordo com Arruda (2003).

<sup>22</sup> A adoção de um código de posturas revela o avanço da ainda, em 1905, vila de Campo Grande, em direção à um processo de urbanização paralelamente a inculcação de um comportamento citadino, talvez inexistente, não exatamente compulsória, mas de certo modo forçado. O conjunto fomentando práticas e novos hábitos de viver em ambiente aceitavelmente limpo, ordenado e saudável, divulgava também uma nova arquitetura a dispor em

O espaço urbano de Campo Grande foi transformado pela ferrovia, antes de sua instalação em 1914, o eixo comercial era concentrado na Rua Velha (atual Rua 26 de Agosto). Ebner (1999) ressalta que tendo sido instalada à distância de um quilômetro da Rua Velha, a Estação Ferroviária de Campo Grande movimentou a circulação de pessoas também da Rua João Pessoa (atual Rua 14 de Julho), pois esta era a principal via de acesso à Estação. Atraindo comerciantes para sediar suas lojas, a Rua João Pessoa tornou-se o novo eixo da cidade.

Arruda (2003) observa a urbanização de Campo Grande demonstrando em um estudo as transformações do tipo de construção de casas na cidade.

[...] condições de salubridade e de higiene impostas pelo Código de Posturas de 1921, que obrigava a demolição de imóveis de taipa e sua substituição por outro de alvenaria de tijolos. [...] A alvenaria de tijolos das olarias locais foi, pouco a pouco, ocupando o lugar da taipa e com isso a imagem da paisagem urbana foi alterada. Portas e janelas de madeira, telhados com duas, três ou quatro águas, cobertos com telhas de barro, sem forro, com o madeiramento aparente, constituíam as nossas casas erguidas nos primeiros anos do século XX. [...] No final da década de 10, a cidade já apresentava sinais de modernidade construtiva, com o uso de alvenaria de tijolos, telhas de barro e pintura em cal. (ARRUDA, 2003).

Junto com a Estrada de Ferro foi instalado o telégrafo, com esses dois adventos Campo Grande tornava-se catalizadora de uma integração, ligando o oeste ao leste brasileiro. Esses elementos compunham um *status* de cidade inscrita na modernidade, passando a rivalizar com as duas maiores e mais importantes cidades de Mato Grosso, até então, Cuiabá e Corumbá.

Representações construídas por vários segmentos da sociedade como imprensa<sup>23</sup>, dirigentes e intelectuais a respeito das transformações materiais, nos campos já assinalados,

---

uma coerência os lugares e os modos da construção civil. Em 1921, Campo Grande adquire outro código de postura, em nova tentativa de adequar-se aos hábitos urbanos. Como desdobramento da política de contenção social aliada a outras determinações sociais e políticas, a partir de 1939, foi instituída a lei do desarmamento em Mato Grosso, estado conhecido, conforme Corrêa (2009, p. 71), “como refúgio de bandidos e contraventores e lugar onde imperava a violência”. Em estudo sobre a modernização urbano-citadina de Campo Grande, Dal Moro (2007) interpreta a administração do intendente Arlindo de Andrade Gomes (1921-1923), como um momento de grandes mudanças na urbanização da cidade, dotando “a parte urbana e central da cidade de Campo Grande, [...], de ‘obras mais notáveis’, de ‘saneamento’, de ‘novos prédios’ e de ‘passeios e muros em todas as vias públicas’”. (p. 44, grifos do autor). Dal Moro (2007) traça interessante paralelo das reformas urbanas do intendente campo-grandense nos aspectos de ventilação e construções higiênicas com o trabalho de Francisco Pereira Passos, no Rio de Janeiro, e de Georges Eugène Haussmann, em Paris, guardando as particularidades da cidade do Sul de Mato Grosso. (ver p. 42-46).

<sup>23</sup> João Carlos de Souza (2001) analisa como a imprensa corumbaense noticiava o desenvolvimento urbano e as instalações e melhorias tecnológicas da cidade, como por exemplo, a instalação do primeiro Telégrafo em Corumbá, em 1904, e a eletricidade. O autor diz que os jornais expressavam com entusiasmo a importância econômica de Corumbá para Mato Grosso, o advento de novos aparelhos símbolos da modernidade e do progresso, dando significado de que o almejado pertencimento à civilização havia “finalmente” acontecido no Sul de Mato Grosso.

consideram-nas positivas e bem vindas. As grandes maravilhas da modernidade e do progresso civilizatório chegavam aos sertões longínquos mato-grossenses, eram o avanço para a civilização, os degraus da evolução e do desenvolvimento. O outro lado desse estado passava a ser atrasado e, portanto, rejeitado, como se aquela situação estivesse por ser obrigatoriamente destruída para dar lugar ao novo, ao moderno. A reprovação do tipo de homem rural - índio, caboclo, pantaneiro, bugre -, desconhecedor do trato civilizado, não afeito ao trabalho metódico tomado por isso como indolente e preguiçoso.

Para Carvalho (1998), essas tensões assombraram a construção da identidade nacional da República de um Brasil imenso e desconhecido ao distanciar-se do litoral. No processo identitário regional do caso mato-grossense, Galetti (1995) chama atenção para um “estigma de barbárie” construído no imaginário mato-grossense, veiculado principalmente no interior das camadas intelectualizadas. Enaltecedor da civilização, do progresso e da modernidade, o ideário reduzia Mato Grosso a um estado de barbárie formado por selvagens violentos e contrários a tudo o que fosse moderno. Afastando-se de tal estigma, as elites pensantes se autoproclamavam descendentes dos heroicos desbravadores e bandeirantes missionários da civilização.

Esta consciência das distâncias geográfica, econômica e cultural que separavam Mato Grosso de regiões mais 'civilizadas', fossem localizadas no Brasil ou em outros países, especialmente europeus, não era exclusiva de estrangeiros ou brasileiros de outras regiões. Fazia parte também dos horizontes mentais de parcela significativa das elites locais, que quase sempre atribuíam tais distâncias à ausência de meios de comunicação eficazes com o litoral, ao descaso a que a região havia sido relegada pelo governo central, à 'falta de braços' para o trabalho, e à 'indolência' da população nativa. (GALETTI, 1995, p. 56).

Somam-se a esse quadro, as históricas lutas armadas de finalidade política entre os coronéis de facções locais e o aparecimento, a partir dos finais do século XIX, sobretudo após 1870, de outras forças sociais, econômicas e políticas ao sul do Estado a possibilitar a conformação de novas elites econômicas ligadas à pecuária e a diversificação social, fossem migrantes e imigrantes inseridos em setores não mais ligados exclusivamente àquele rural (operários, autônomos, empregados das casas comerciais, ferroviários, militares, professores).

Enfim, “uma ameaça à longa tradição do domínio político, social e cultural do norte do Estado” (GALETTI, 1995, p. 67), transformando em verdadeira preocupação o que esse grupo do norte entenderia por estagnação em contraposição a um privilégio e

desenvolvimento da porção sul<sup>24</sup>. A própria exclusão de Cuiabá como ponto final da Estrada de Ferro Noroeste era um exemplo que atormentava os cuiabanos.

Na visão de Queiroz (2004, p. 155):

[...] a ferrovia implicou em uma diminuição da importância relativa de Corumbá em favor da cidade de Campo Grande. Diretamente situada sobre a via férrea, essa última logo assumiu a condição de principal polo comercial do estado; além disso, situada, como estava, a uma conveniente distância das fronteiras internacionais, essa cidade assumiu também, já na década de 1920, a posição de centro estratégico, onde se fixaram consideráveis contingentes militares e o próprio comando das forças de todo o Extremo Oeste. Convém dizer, contudo, que Corumbá pôde manter-se ainda como um importante centro comercial, voltado ao abastecimento da porção norte do vale do Paraguai – embora agora ligado não à via platina, mas à estação terminal da NOB em Porto Esperança.

O Censo de 1920, organizado pela Diretoria Geral de Estatística, demonstrou a porção sul do estado destoando da do norte em termos de crescimento populacional. Se se separar as cidades com mais de 15.000 habitantes do estado, das quatro cidades com maior número de habitantes de Mato Grosso, três eram do sul: a capital Cuiabá com 33.678 habitantes, Ponta Porã 25.518 (incluindo a região da atual cidade de Dourados), Campo Grande possuindo 21.360 e Corumbá 19.547.

Analisado o contexto cultural, social e político de Mato Grosso, debruço-me mais especificamente sobre as representações da educação dos dirigentes estaduais e a educação escolar de Mato Grosso no período assinalado conduzindo a análise para o entendimento da maneira como a educação secundária se inscreveu no processo de modernização de Mato Grosso.

### **2.1.1 Representações da educação dos presidentes de estado de Mato Grosso**

Os relatórios de presidentes de províncias do final do século XIX mostram as diversas discussões e ideias a respeito da educação almejada para a região. Questões como a obrigatoriedade do ensino primário, a adequação às propostas de modernização do estado e

---

<sup>24</sup> Rivalidade marcante no campo econômico e político, de um lado, o norte do estado ligado à capital, de outro, novos grupos ascendentes do sul, grande parte deles proprietários rurais. A discordância política entre sul e norte no estado de Mato Grosso evoluiu para o movimento separatista, concretizando, em 1977, a criação do estado de Mato Grosso do Sul. Bittar (1997) avalia a criação do estado de Mato Grosso do Sul e explica que o princípio das dissensões não se baseava na ideia de criar nova unidade federativa, eram lideranças políticas sulistas se opondo ao governo estadual tradicionalmente do norte. Dois momentos foram importantes para os sulistas buscarem espaço na política mato-grossense, a campanha de Getúlio Vargas pela Aliança Liberal e, contraditoriamente, a Revolução Constitucionalista, em 1932, quando Campo Grande apoiou São Paulo na sublevação. Foi nesse ano que surgiu a Liga Sul-mato-grossense, radicalizando o posicionamento contrário a um único estado. Queiroz (2006, p. 160) diz que nesses documentos que se encontra “um primeiro esboço de uma identidade sul-mato-grossense, como reação à identidade mato-grossense ‘oficial’”.

opiniões contrárias ao método de ensino mútuo figuraram nos documentos e podem configurar como esses representantes de algumas parcelas da sociedade pensavam as mudanças educacionais no quadro da modernização.

Como propõe Chartier (2002), esses discursos expõem lutas de representações que “têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. (p.17). Atentando para o fato de que,

não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002, p. 17).

João José Pedrosa, desde fins do Império, em 1879, falava da obrigatoriedade do ensino em Mato Grosso. Acorado em declarações como a de Cousin<sup>25</sup> de que “tempo virá em que a instrução popular será considerada um dever social, e imposta a todos, no interesse geral” (MATTO-GROSSO, 1879, p. 139), o presidente de província apresentou justificativas a favor do acesso ao ensino obrigatório e gratuito pelas crianças de camadas populares. Para o governante, a obrigatoriedade do ensino era o único caminho da infância abandonada não entregar-se ao vício e ao crime. A preocupação com a instrução da infância desvalida, no entanto, estendia-se a toda a população livre.

O presidente da província de Mato Grosso expôs sua opinião contrária ao método de ensino mútuo: “Quanto a mim, considero o ensino simultaneo, na falta do ensino individual, que é impossível, como único methodo que convem a uma criatura moral; mas, devo confessal-o, o ensino mutuo goza ainda em França de uma popularidade deplorável”. (MATTO-GROSSO, 1879, p. 141).

As dificuldades apontadas no ensino mútuo não diferem da característica maior do método que é a utilização de alunos ajudantes do professor nos trabalhos escolares cotidianos. A fragilidade moral da criança que faria as vezes de mestre são questionadas de modo que se ressalta a figura insubstituível da figura adulta, preparada do professor.

Em 1901, o Coronel Antônio Pedro Alves de Barros, embaçado no americano Horacio Mann, diz que um estadista só poderia ter a honradez de sê-lo se tivesse como objetivo maior tratar a educação como principal meta de seu programa, o estadista precisaria consagrar a

---

<sup>25</sup> Victor Cousin filósofo, reformador educacional e historiador francês, viveu entre 1792 e 1867. Na escola normal francesa, foi influenciado por John Locke. Trabalhou na Alemanha, entre 1817 e 1818, onde conheceu Hegel e Schelling. Participou da reforma da educação primária francesa, em 1833, e em 1840, tornou-se ministro da educação pública na França. (YOUNG, 2014).

educação ao povo. Para o Brasil, o estadista precisava “salvar a nova geração da lepra moral. Educal-a physicamente, para se ter homens fortes; moralmente, para se ter homens honestos; intelectualmente, para se ter homens ilustrados”. (MATTO-GROSSO, 1901, p. 10).

Comentando a Reforma de 1910 que remodelou o ensino primário pelo Decreto nº 265, de 22 de outubro de 1910, Pedro Celestino Corrêa da Costa salientou que a instrução primária foi reorganizada baseada nos mesmos moldes de São Paulo,

que incontestavelmente, no nosso paiz, ocupa a vanguarda na formação intellectual e na educação civica da infancia e da mocidade. Alli foram postos em pratica os processos pedagogicos preferidos nos paizes mais adiantados da Europa, e nos Estados Unidos da America do Norte. (MATTO-GROSSO, 1911, p. 13).

Havia aqui o que seria frequentemente encontrado nas opiniões e visões de intelectuais, camadas dirigentes e políticas, aqueles que José Murilo de Carvalho (1998) denomina de “missionários” da modernidade, do progresso, da civilização, a busca externa por um modelo de civilidade, de lugares mais adiantados que o Mato Grosso. Para esses “missionários”, São Paulo, a capital, Rio de Janeiro, a Europa, os Estados Unidos estariam sempre na vanguarda da formação intelectual e dos processos pedagógicos. Esses lugares se tornaram sinônimo da boa e adequada educação cívica de infância, associando a um sentido moral as concepções: modernidade, civilidade e boa índole. Daí a justificativa de imitação e parâmetro de modelo.

Ao alegar a superioridade do estado de São Paulo, dos países europeus e dos Estados Unidos, admitindo, na relação assimétrica, a inferioridade de Mato Grosso, há nesse comentário um estigma do estado atrasado, não desenvolvido, sem instrução, sem progresso. Contudo, a própria comparação, da maneira como é posta, pressupõe uma inconformidade com a situação atual. O novo, o outro, o que na concepção do relator tinha dado certo em outro lugar poderia contribuir para retirar o estado daquela situação penosa: a falta de estrutura escolar e a infinidade de questões ligadas ao problema. Um novo formato de escola primária alavancaria o desenvolvimento, traria o progresso.

Araújo (2005)<sup>26</sup> explicita a influência da Reforma Caetano de Campos (1890), na reforma educacional de 1910, em Mato Grosso, ao identificar os mesmos princípios contidos na do estado de São Paulo: disciplina, civismo, moral, escola laica, gratuita e para todos. Na primeira década da República, foram criados, em São Paulo, os grupos escolares. Nos moldes

---

<sup>26</sup> A esse respeito há também o estudo de Rodrigues (1988) analisando a influência paulista na reforma de instrução pública de Mato Grosso, em 1910.

da escola graduada, diferenciado da escola unitária que tinha apenas um professor, o grupo escolar tornou-se símbolo da renovação naquele estado como no Brasil. (SOUZA, 1998).

Por outro lado, Pedro Celestino Corrêa da Costa afirmava que a capital, Cuiabá, tinha melhores recursos se comparada à realidade do interior do estado. Estendendo sua defesa por uma educação em prol da modernização, dizia:

Só a multiplicação dos núcleos de ensino moderno, racional e pratico, pelo interior do Estado, nos centros de população, péde apressar a libertação da ignorancia lastimavel em que vae crescendo a nossa infância, os nossos sucessores de amanhã, que habitam outros municipios, fora da capital, ou que não dispõem de fortuna, que são quase a totalidade, para procurarem noutros centros a luz, que serve de guia ao homem no caminho da existência. (MATTO-GROSSO, 1911, p. 14).

A representação construída pelo presidente de estado se mostra presente no discurso da “necessária” modernização no interior do estado. Essa porção interiorana, incluída a sul, estava presa nas trevas da ignorância e precisava ser liberta e chegar à luz, somente a educação poderia realizar esse ato de libertação.

Como símbolos do que havia de mais moderno na área educativa, os grupos escolares eram lugares dos métodos pedagógicos modernos e do avanço da sociedade instruída e civilizada. O presidente, Annibal Toledo, em 1930, assim descrevia o que havia acontecido no estado vinte anos atrás na instrução primária:

Iniciada em 1910 a adopção dos methodos pedagogicos modernos com a introducção de professores paulistas, a semente se desenvolveu nesta capital, como em terreno fértil, e propagou pelas cidades principaes em grupos escolares que vão apresentando resultados compensadores do esforço e dos encargos que impõem ao Thesouro. (MATTO-GROSSO, 1930, p. 39).

A reforma na Instrução Pública de 1910<sup>27</sup> procurou organizar o ensino primário e formação de professores por meio do ensino normal. Pelo Regulamento de 1910 (MATTO-GROSSO, 1910), abriram-se as portas da instalação dos dois primeiros grupos escolares em Mato Grosso, na capital, ao lado do início da formação de professores com a Escola Normal, fato que marca a profissionalização do magistério feminino no estado.

<sup>27</sup> Conforme Gervásio Leite, a Lei nº 533, de 4 de julho de 1910, autorizava a reforma na instrução pública do estado de Mato Grosso. “a) Desmembrar a Diretoria Geral do Liceu Cuiabano que passará a ter sua própria diretoria; b. Criar na capital um curso normal misto, tendo dependentes duas escolas primárias e um jardim de infância; c. Sujeitar os institutos particulares de ensino á Diretoria da Instrução Pública, quanto á ‘estatística, higiene e moral’; d. Promover acordo com os governos municipais, para fins de propaganda e fiscalização da instrução primária; e. Extinguir o curso complementar primário; f. Restabelecer as gratificações adicionais de antiguidade, aos professores que tivessem mais de dez anos de efetivo serviço no magistério, até o máximo de 50% dos respectivos vencimentos; g. Dar nova organização ao Conselho Superior de Instrução Pública”. (LEITE, 1971, p. 116).

O art. 1º do Regulamento determinou que o ensino primário fosse laico, custeado pelo estado e organizado para todos os indivíduos de ambos os sexos, de qualquer classe social e origem. Além disso, no art. 2º, o ensino primário ficava garantido com a implantação de escolas onde (cidades, vilas, freguesias, povoados) já houvesse pelo menos vinte meninos e meninas em condições de frequentá-las. Outro importante artigo (9º) exigiu a obrigatoriedade escolar, sob pena de multa aos pais, porém não a toda criança. A obrigação escolar excetuava as crianças que morassem além de um quilômetro do raio escolar.

Com o Regulamento de 1910 várias mudanças pedagógicas foram pensadas para esse ensino, posto que o modelo educacional norte-americano e a filosofia da Escola Nova eram almejados em todo o país: a introdução do método intuitivo, o ensino prático, a reprovação dos castigos físicos a criança e artefatos materiais específicos para o ensino primário, como novos modelos de carteiras foram algumas das mudanças introduzidas pela determinação.

No que tange a Mato Grosso, o ensino até 1910 era baseado na memorização, sendo constantes os castigos corporais como punição por não aprendizagem, embora tais medidas chamadas disciplinares estivessem vedadas desde o regulamento de 1896. A partir de 1910, houve inovações visando a uma guinada ao progresso por meio da instrução. Métodos mais modernos foram preconizados como eficazes, utilizando-se de recursos de aprendizagem que partissem do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. Crianças e jovens deveriam tornar-se o centro do fazer pedagógico, cabendo ao professor o estímulo de forma mais prática e prazerosa possível. Palmatórias deveriam ser abolidas e em seu lugar inseridas penalidades disciplinares, como repreensão em particular, repreensão perante a escola, privação de bilhetes de satisfação, retenção com trabalho de estudo, suspensão por trinta dias, exclusão por um ano letivo e, por fim, em definitivo da escola. (PAES, 2012, p. 87-88).

Os dois grupos escolares instalados em Cuiabá tinham direção dos professores Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, normalistas formados em São Paulo, “nesses grupos, constituídos com sete escolas do 1º e quatro do 2º districto, estão matriculados para mais de 600 alumnos de ambos os sexos”. (MATTO-GROSSO, 1911, p. 14).

A reforma na instrução primária instituída em 1910 reativando a Escola Normal pública em Cuiabá, a contratação pela diretoria da instituição dos normalistas formados em São Paulo e a instalação dos primeiros grupos escolares no estado podem ser consideradas demandas educacionais articuladas aos discursos de progresso definindo-se pela consonância ao projeto de modernização do estado.

Remetendo modernidade e qualidade ao estrangeiro na busca por inserir Mato Grosso na conjuntura de um ensino mais moderno, Pedro Celestino Corrêa da Costa refere-se aos investimentos feitos para a compra de materiais escolares de apoio pedagógico. A valorização

no discurso dos novos elementos associados à educação escolar é inequívoca: a qualidade, o pedagógico, o conforto, a higiene, a economia.

Dos Estados Unidos, a título de experiência, mandei vir 400 carteiras duplas e cem bancos. Este mobiliário, decente, higienico e econômico, acha-se distribuído pelos grupos e pelas escolas isoladas desta cidade e de Corumbá, dando-lhes agradável aspecto e posição mais confortável aos meninos. Ainda insuficiente a quantidade adquirida, faz se mister o provimento, em maior escala, desse material, como de outros indispensáveis às exigencias do ensino moderno. (MATTO-GROSSO, 1911, p. 15).

Em 1912, é notável traços de um pensamento iluminista presentes no discurso de Joaquim Augusto da Costa Marques, presidente do estado:

[...] é dever inilludível do Estado promover e auxiliar com toda a solicitude a educação e instrução do povo, facilitando-lhe os meio de adquirir os conhecimentos indispensaveis á bôa pratica do governo republicano e ao conveniente exercicio de sua liberdade e dos seus direitos e deveres como homem e como cidadão. (MATTO-GROSSO, 1912, p. 25).

As palavras de Marques expõem dois aspectos a se notar: importância da educação e dever do Estado de fornecer a educação institucionalizada. Joaquim Marques avalia como “boa prática” ações do governo republicano em conceder a instrução ao povo, tornando-a pública. Um discurso alinhado ao pensamento iluminista francês, no qual em um país republicano, ideais de cidadania eram pautados no acesso à instrução pública, característica consagrada no próprio Decreto nº 265, de 22 de outubro de 1910.

Tal qual Condorcet (2008) presumia, a educação era dever do Estado. Oferecendo a instrução o Estado teria cidadãos com profissões variadas o que trariam vantagens técnicas para o Estado, permitindo seu avanço e progresso. A igualdade de direitos civis e o exercício de cidadania, somente, seria possível com o acesso da instrução pública por todos os homens da sociedade. A instrução pública seria uma maneira das desigualdades naturais serem diminuídas pelo Estado. Dessa forma, a educação deveria ser institucionalizada e concretizada em um espaço público, isto é, na escola pública.

Boto (2011) em análise ao pensamento de Jean Jacques Rousseau observa que, para ele, as questões em torno da educação eram condição para uma sociedade mais justa, dando meios de emancipação e autonomia para o indivíduo. Rousseau introduziu no vocabulário iluminista a expressão “direitos do homem”. Na essência desse direito se encontravam os significados do pleno exercício de autonomia e emancipação. O indivíduo detentor desses atributos era senhor de suas escolhas e livre para desenvolver suas faculdades, inclinações, capacidades.

Quanto ao discurso de Joaquim Marques, o governante mato-grossense falaria ainda:

[...] fazendo com que, no seu desdobrar, desça a instrução até ás ultimas camadas sociaes [...] pois, como bem disse Duruy<sup>28</sup>, os progressos da moralidade de um paiz seguem os da instrução publica e o que se gasta com as escolas se economisa com as prisões. (MATTO-GROSSO, 1912, p. 30).

Igualmente atento ao pensamento europeu, nesta citação, remetendo ao século XIX e não mais ao XVIII, como notado anteriormente, o relator baseia-se na famosa assertiva “*ouvrir une école, c'est fermer une prison*” (abrir uma escola é fechar uma prisão)<sup>29</sup>. A questão social abordada marca o contexto da modernidade, a educação transformadora da sociedade, a escola como missão salvacionista. Realizando sua obrigação, dar instrução pública, o Estado teria menos problemas e mais ganhos.

Alves (1994) explica que ao longo de sua vigência, o Regulamento de 1910, por ações do governo estadual, foi sofrendo gradativamente alterações, o que resultou em sua descaracterização. Muitos decretos foram aprovados de forma isolada provocando deficiências ao Regulamento vigente até que a necessária solução das deficiências seria encontrada na aprovação de outro conjunto de normas, o Regulamento de 1927.

As reformas em Mato Grosso, em 1910 e em 1927, se inscrevem no contexto das transformações educacionais dos ensinos primário e normal efetivadas em vários estados brasileiros, reconhecidos por muitos governantes, intelectuais e educadores como mais avançados e, por esse motivo, tornados exemplos a serem seguidos.

Mario Corrêa da Costa, presidente do estado entre 1926 e 1930, apresentou razões e justificativas para confecção de nova reforma da instrução pública de Mato Grosso:

Nessa conformidade, deliberei proceder a uma reforma geral do ensino, designado para elaboração do respectivo projecto uma comissão de distintos professores que, com a sua experiencia e idoneidade, indiquem todas as suas faltas e defeitos existentes nesse importante departamento publico, tornando o seu funcionamento efficiente. Espero na seguinte mensagem vos salientar os beneficios provenientes da reforma que projecto de todo nosso ensino primario. (MATTO-GROSSO, 1926, p. 51).

Nesses termos, foi aprovado o Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, dando regulamento à instrução pública primária do estado de Mato Grosso. No art. 3º do decreto previu-se que “o ensino publico primário é gratuito, leigo e obrigatorio a todas as creanças

<sup>28</sup> Victor Jean Duruy foi ministro da instrução pública, na França, entre 1863 e 1869.

<sup>29</sup> Embora a frase “*ouvrir une école, c'est fermer une prison*” (abrir uma escola é fechar uma prisão) seja mais comumente atribuída ao escritor Victor Hugo, ela também o é à Victor Jean Duruy. (ERCHADI, 2010).

normaes, analphabetas, de 7 a 12 annos, que residirem até 2 kilometros de escola publica”. (MATTO-GROSSO, 1927, p. 2).

Sem dúvida, as três primeiras características apresentadas, todas, no terceiro artigo do Regulamento da instrução pública – gratuidade, laicidade e obrigatoriedade – são a marca do alinhamento do estado de Mato Grosso ao modelo escolar oficial em voga. Não que esses três elementos já não estivessem presentes na legislação anterior, haja vista os artigos 1º, 3º e 9º do Decreto nº 265, de 22 de outubro de 1910, apresentado anteriormente nesse capítulo.

Oficializando a gratuidade do ensino primário, o Regulamento de 1927 diferenciava-se do anterior, pois a esse respeito – responsabilidade dos custos do ensino primário – recaía sobre o estado, contudo não era definido por lei como “gratuito”. A realidade da distribuição do número de escolas, sobretudo rurais, não dava condições aos responsáveis pelas crianças de cumprir a lei da obrigatoriedade escolar, amenizada com o recurso do “raio escolar”, a obrigatoriedade foi estendida às crianças que morassem a um quilômetro da escola, em 1910, sendo ampliado para dois quilômetros, em 1927. Aliando obrigatoriedade para mais pessoas e gratuidade, esperava-se que a frequência à escola pública aumentasse.

Ao analisar o Regulamento de 1927, Alves (1997) diferencia as finalidades dessa Reforma em Mato Grosso daquelas ocorridas no mesmo ano no Rio de Janeiro, introduzida por Fernando de Azevedo, e em Minas Gerais, por Francisco Campos. Estas previram novos padrões pedagógicos enquanto aquela se concentrou na reorganização do sistema administrativo educacional, na difusão do ensino primário e na formação de professores no estado.

Por fim, vale a pena tecer alguns comentários sobre as leituras possibilitadas pela Mensagem à Assembleia Legislativa do presidente Annibal Toledo<sup>30</sup>, em que pesem as representações de processo de modernização, educação secundária e desenvolvimento. Interessado em registrar os avanços de seu estado Toledo garantiu que:

O ensino é um dos serviços publicos mais eficientes no nosso Estado. [...] A nossa despesa com este ramo da administração [instrução pública] foi orçada este anno em 1.259:194\$000, ou seja quasi 15% da despesa total, o que já representa um coefficiente bastante respeitavel, superior ao de grandes Estados da Federação, como Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, e o proprio Estado de São Paulo, e denuncia o esforço dos governos mattogrossenses no sentido de aproveitar o Maximo possivel a intelligencia espontanea da nossa gente. Devo accentuar ainda que nessa importancia não estão incluidas as subvenções a estabelecimentos de ensino particular, a Institutos Scientificos e Litterarios e a estudantes mattogrossenses no Rio de Janeiro, que são tambem despesas com a instrucção e sobem a perto de 100:000\$000 por anno. (MATTO-GROSSO, 1930, p. 39-40).

<sup>30</sup> Annibal Benício Toledo teria um governo constitucional com vigência entre 1930 a 1934, contudo, devido ao golpe de 1931, não permaneceu um ano no poder.

Sem a intenção de questionar a veracidade do registro da Mensagem, sobretudo, os itens estatísticos, importa-me observar o teor do discurso. O frontispício dos argumentos expõe a eficiência de um serviço público mato-grossense, um ramo muito especial para o crescimento e respeitabilidade do estado naquele contexto, a instrução pública que ele denomina de “ensino”. Comparando Mato Grosso aos estados demonstrados nesse trabalho como superiores de acordo com a visão dos governantes e especialistas da educação, torna-o, com a importância financeira dispensada à educação, incontestavelmente, ativo e exemplar. E mais uma vez, é possível verificar o “orgulho” de subvencionar o ensino particular, o que nos nossos dias, seria praticamente um motivo para esconder por parte do poder público.

A lembrança dos “Institutos Científicos e Litterarios” em Mato Grosso, que provavelmente naquele ano seriam: Liceu Cuiabano, única instituição pública, Liceu São Gonçalo, Colégio Salesiano Santa Teresa, Ginásio Maria Leite, Ginásio Municipal Dom Bosco, Colégio Osvaldo Cruz todos a contar com as subvenções.

Mas a visão progressista aspirava grandes passos para a região:

Até hoje só conseguimos ministrar no Estado o ensino primário e o secundario, faltando-nos em absoluto a educação preescolar dos jardins de infancia e a instrucción superior. Quanto ao ensino profissional, temos exclusivamente o normal para formação de professores. Ensaíamos no governo passado o ensino commercial que por causas varias não teve prosseguimento”. (MATTO-GROSSO, 1930, p. 40).

A educação era prioritária em todos seus níveis, para progredir e vir a ser referência no país o estado precisava estar de mãos dadas com ela.

## **2.2 A educação escolar em Mato Grosso em fins do século XIX ao início do XX**

Uma nova sociedade sulista se formava em um momento da história em que ter uma educação escolarizada era definitivamente importante. Desde que houvesse acesso à educação, paga ou com certas subvenções da municipalidade ou estatal, o importante era dela se servir.

Não é difícil compreender o avanço do setor privado na sociedade de livre mercado, no que se refere à educação, essa ação se deu na abertura de instituições escolares. Garantida a livre iniciativa típica do mercado liberal, as escolas do sul de Mato Grosso puderam adquirir várias feições. Assim, eram escolas de ensino primário, secundário, comercial, normal, de confissão religiosa ou laica, na modalidade de internato, semi-internato ou apenas externato, para o público feminino, masculino ou misto, com prédios próprios ou alugados, com professores trazidos de São Paulo ou Rio de Janeiro.

Se a capital de Mato Grosso tinha guardado para si a exclusividade da formação juvenil de camadas mais privilegiadas, obrigando o deslocamento ora para o norte, para cumprir os estudos secundários, e em seguida para o sudeste, rumo às academias, o raiar do século XX permitiria uma expansão das ofertas de cursos ginasiais. O fato de o estado despertar a polarização entre norte e sul, garantia às cidades da porção setentrional vantagens na distribuição de recursos materiais, fiscalização e investimento em manutenção de escolas e contratação de professores em relação à porção meridional. À época, embora não tivesse ainda esta denominação simbolizava a expectativa de estruturar um grupo de homens representantes do sul do estado frente às novas demandas da sociedade.

Até o fim do século XIX, os conteúdos e saberes ensinados tradicionalmente nos primeiros anos da educação escolar da criança seriam considerados insuficientes. Tal questionamento foi acompanhado de forma geral, isto é, não somente em países da Europa e nos Estados Unidos, como também no Brasil. Aqueles, organizados na antiga escola elementar, se concentravam em capacitar o aluno a ler, escrever e contar.

O que ensinar ao povo passou a fazer parte dos debates políticos acerca da educação popular. Tratava-se de equacionar o problema da formação de todos os cidadãos, o que implicava selecionar no estoque dos saberes da época, especialmente no interior da cultura literária, científica, técnica, artística e doméstica aqueles conhecimentos úteis considerados potencialmente relevantes para que a escola cumprisse suas finalidades, isto é, que ela favorecesse uma visão mais racional do mundo, modificasse hábitos e condutas arraigados e conduzisse as novas gerações em direção aos pressupostos e valores da modernidade. (SOUZA, 2008, p. 22).

Para a formação do homem moderno que deveria preparar-se para as novas demandas da sociedade do trabalho, novos conjuntos de conhecimentos, julgados mais científicos e apropriadamente técnicos articulados ao progresso passariam a ser solicitados para uma formação primária.

### **2.2.1 O ensino primário**

Ao final do século XIX, problemas de várias ordens influíram na implantação e disseminação da escolarização primária em Mato Grosso. O problema de formação de professores primários foi relatado nos relatórios. Em 1879, o presidente de província, João José Pedrosa, relatava a “deficiência de pessoal idoneo”. (MATTO-GROSSO, 1879). As dificuldades de se encontrar professores devidamente habilitados ao exercício do magistério levou os responsáveis pela instrução pública a lançarem mão de “auxiliares provisórios” ou professores contratados.

Argumentava o presidente da impossibilidade de aplicar exames de suficiência a esses professores justamente pelo fato de se saber que não tinham formação para saírem-se bem na avaliação. Na ausência de uma estrutura própria no estado para sanar a desvantagem, uma solução possível tornou-se a formação por meio da prática do magistério no próprio cotidiano do trabalho escolar.

Outro problema a ser enfrentado na realidade do ensino primário foi a falta de professores. À medida que as cidades distanciavam-se ou da capital ou de Corumbá a situação agravava-se. Na Cidade de Matto-Grosso<sup>31</sup>, em 1878, as meninas permaneciam sem instrução por não haver professor do sexo feminino. A solução encontrada de forma isolada e nos limites da moralidade, como frisa o relator, foi permitir que o professor do sexo masculino das classes de meninos lhes ensinasse. Contudo, a idade permitida era de seis a dez anos, já que as meninas seriam obrigadas a compartilhar a mesma sala de aula, conforme o relator, “promiscuamente com os alunos”. Previu-se também, de qualquer forma, horários distintos de aulas entre meninos e meninas, evitando congregá-los em uma sala mista, a depender da disponibilidade do professor com a garantia de uma gratificação adicional.

O professorado primario dos municipios, quase todo interino, precisa ser quanto antes substituído, na sua grande maioria, por lhe faltarem preparo e conhecimentos pedagógicos. No Estado, e com os vencimentos que percebem, o governo não encontra pessoal mais apto para remediar o mal, que não é devido tanto á exiguidade da remuneração, como principalmente á deficiencia de conhecimentos de candidatos ao magisterio”. (MATTO-GROSSO, 1911, p. 14).

A remuneração de professor nunca foi atrativa. Os próprios governantes achavam-na baixa. Muitas vezes ao professor eram oferecidas apenas gratificações. Fato ainda recorrente em 1930, quando, em Relatório, o presidente de estado, Annibal Toledo, ressalta a necessidade da contratação de inspetores para os municípios do sul, pois o único inspetor do estado conseguia atender apenas as escolas do norte. Justifica a necessidade, já que a fiscalização nas escolas do sul ficava por conta dos inspetores distritais que não eram pagos pelo serviço. O governante concorda, no relatório, que a qualidade da fiscalização era afetada por essa razão. (RELATÓRIO, 1930).

Os discursos progressistas de modernização engrossando os parágrafos das Mensagens presidenciais, ao lado da evidência dos vários problemas na educação, dentre os quais, a baixa remuneração do professor, não efetivaram medidas saneadoras. Observa-se, muito ao

---

<sup>31</sup> A Cidade de Mato Grosso era o novo nome de Villa-Bella da Santíssima Trindade, cidade que dividiu a administração da capitania e, depois, província de Mato Grosso, com Cuiabá até 1835, quando Cuiabá passou a ser definitivamente a capital. Desde 1978, a Cidade de Mato Grosso voltou a chamar-se Vila Bela da Santíssima Trindade.

contrário, uma onda motivacional deslocando o magistério primário para o quadro feminino, de modo a liberar os homens para ramos considerados mais complexos da educação, como a própria educação secundária.

Mais que uma economia de gasto com salário, a utilização da mão de obra feminina em todos os setores da economia significou uma tendência mundial de abertura do mercado de trabalho para mulher. Nesse sentido, o fim da Primeira Guerra e o próprio ideário de modernidade abriam espaço e legitimavam maior participação das mulheres em todos os âmbitos da sociedade.

Uma das alternativas encontradas para sanar dificuldades de formação e de falta de professores foi a junção de duas matérias em uma mesma cadeira. A prática já ocorria em 1878.

Esta reorganização da Escóla [normal] trará certo aumento de despeza, que, entretanto, póde ser muito reduzido, adoptando-se o expediente de fazer cada uma das cadeiras já existentes acumular duas matérias de ensino, mediante uma gratificação adicional aos actuaes vencimentos respectivos, aliàs bem exiguos, inferiores aos dos mestres de primeiras letras. (MATTO-GROSSO, 1879, p. 145).

A solicitação de apoio aos vários segmentos da sociedade na divulgação da importância da educação escolar de crianças pobres foi recurso utilizado para angariar mais alunos nas escolas e conscientizar as famílias da importância de frequentar a escolar. Diversas estratégias foram pensadas. Pedia-se aos vigários que durante as missas falassem aos pais para mandarem os filhos para escola. Solicitaram às câmaras municipais dos municípios mato-grossenses que investissem na “causa da instrução”. E na localidade onde não houvesse escola pública que as inspetorias das aulas contratassem professores particulares para o ensino dos meninos pobres. (MATTO-GROSSO, 1879).

Entre fins do século XIX e final da segunda década do século XX, a educação primária em número de estabelecimentos e alunos matriculados pode ser descrita com os seguintes número, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Número de escolas públicas de ensino primário no estado de Mato Grosso.

	<b>1879</b>	<b>1911</b>	<b>1912</b>	<b>1919</b>
<b>Estabelecimentos públicos* (nº)</b>	44	90	97	164
<b>Alunos matriculados</b>	1.107	3.211	4.072	6.067

**\*Incluído grupo escolar, escolas isoladas e avulsas, na Capital e interior.**

Fonte: Matto-Grosso (1879); Matto-Grosso (1911); Matto-Grosso (1912); Matto-Grosso (1920).

Em 40 anos, de 1879 a 1919, de acordo com Relatório e Mensagens dos governantes mato-grossenses, o crescimento do número de escolas de ensino primário foi de aproximadamente 260%, já que em 1879, havia 44 escolas públicas e em 1919, saltou para 164 estabelecimentos de ensino.

Em 1919, no governo de D. Aquino Corrêa, o número de escolas privadas de ensino primário informado em Mensagem é exposto na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de escolas particulares de ensino primário no estado de Mato Grosso em 1919.

<b>Cidade</b>	<b>Nº estabelecimento</b>	<b>Nº alunos matriculados</b>
<b>Cuiabá</b>	7	620
<b>Interior Norte MT</b>	14	385
<b>Interior Sul MT</b>	55	2.437
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>3.442</b>

Fonte: Matto-Grosso (1920).

Os dados da Tabela 2 evidenciam a forte disparidade no número de escolas privadas entre as cidades do norte – São Luiz de Cáceres, Araguaia, Poconé, Cuiabá - e do sul do estado de Mato Grosso – Corumbá, Campo Grande, Aquidauana, Tres-Lagôas, Porto-Murtinho, Miranda, Bella Vista, Coxim. (MATTO-GROSSO, 1920).

A extensão geográfica do estado dificultava bastante a sistematização e a organização da educação pública. O controle por meio da fiscalização, a quantidade insuficiente de professores e a aparelhagem das escolas foram problemas enfrentados frequentemente pelas instâncias públicas, o que explicaria com certa pertinência o quanto o ramo escolar foi propício para a iniciativa privada.

Em 1920, Dom Aquino Corrêa fazia alusão às “progressistas populações” de Aquidauana e Campo Grande relacionando essas iniciativas progressistas com investimentos na educação privada: “sempre que surge a iniciativa particular, comprovada a idoneidade

peçoal e as necessidades locais, os poderes públicos têm-se mostrados solícitos em auxiliá-las”. (MATTO-GROSSO, 1920, p. 31).

### 2.2.2 O ensino pós-primário

Na urgência de se ter no estado definitivamente um ensino secundário que habilitasse a juventude ilustrada às academias superiores do Império, bem como preparação técnica e pedagógica de normalistas, em 1879, João José Pedrosa defenderia a unificação em uma mesma instituição de dois ramos do ensino pós-primário:

Continuo, porém, a pensar que convem ser entre nós reorganizado o curso dos estudos da Escola Normal, de modo que aproveitem estes não só às pessoas que pretendão dedicar-se ao professorado, como ainda à toda mocidade que queira habilitar-se para a matrícula nos estabelecimentos de instrução superior do Império. (MATTO-GROSSO, 1879, p. 144).

Tornar mais prática e, mesmo, econômica, a institucionalização da educação seria um recurso utilizado nos governos seguintes, tanto no Império quanto no período republicano. A trajetória do ensino normal em Mato Grosso foi bastante conturbada, ocorrendo uma sucessão de anexações por outro curso e extinções. A anexação das escolas normais pelo curso secundário, agregando dois ramos do ensino pós-primário no mesmo espaço escolar, e sua própria extinção não foi um problema exclusivo de Mato Grosso, mas caracterizou-se como prática em diversas partes do país durante o período imperial. Com a justificativa do baixo número de alunos interessados em seguir a carreira de professor, os diretores de Instrução Pública e governos decidiam pelo aproveitamento de cadeiras e professores de dois cursos distintos em uma única classe. (MATTO-GROSSO, 1879).

A primeira escola normal da província foi criada em 1840, contudo a escola foi fechada com quatro anos de funcionamento, voltando a aparecer somente após 31 anos, em 1875 (ALVES, 1997). Em 1880, a Escola Normal voltou a perder sua autonomia enquanto instituição passando a ser integrada ao Curso de Línguas e Ciências do Liceu Cuiabano.

Em relação ao ensino secundário, as tentativas de simplificar o curso secundário não eram muito distintas daquelas aplicadas à escola normal. É possível perceber no discurso a seguir que na impossibilidade de se oferecer o curso secundário, a existência de “algumas” cadeiras preparatórias já seria um ganho para o jovem mato-grossense:

Accresce ainda que, não existindo curso algum especial para o ensino das humanidades, e nem podendo a província, por enquanto, creal-o, torna-se uma necessidade, por isso, a medida lembrada de alargar o curso dos estudos da Escola

[normal], para que nella a mocidade desde já habilite-se, senão em todos, ao menos em alguns preparatorios. (MATTO-GROSSO, 1879, p. 144).

De fato, a discussão a respeito da oferta pública dos vários ramos do ensino secundário chegou a 1930, quando se pode observar ainda o dilema de unificar em um único curso, um complementar, para admissão à Escola Normal e um preparatório, a ser criado, para o exame de admissão ao Liceu Cuiabano.

A solução seria talvez amoldar o curso complementar [admissional à Escola Normal] às exigências federaes dos exames de admissão ao Lyceu. Comquanto não muito pedagogica, porque é diversa a destinação de cada estudante, esta solução teria, entretanto, a vantagem de ser economica, pois a criação de um curso novo viria onerar muito o Thesouro. (MATTO-GROSSO, 1930, p. 45).

O objetivo era certamente a economia de investimentos, como assinalado, criava-se um curso “dois em um”, nem muito enciclopédico, caracterizando um curso secundário desinteressado, nem muito pedagógico, caracterizando um curso normal.

Um problema a ser tratado com respeito ao ensino secundário nessa época era o grande número de reprovações. Pode-se observar a Tabela 3 demonstrando dez anos do número de aprovados e reprovados no Liceu Cuiabano. Em 1911, o fracasso é gritante, as reprovações ultrapassam as aprovações, para, ao longo do tempo, embora sensivelmente, haver uma distanciação de mais aprovação que reprovação.

Tabela 3 - Rendimento dos alunos do Liceu Cuiabano.

Ano	Alunos matriculados	Submissão à exames*	Aprovados	Reprovados
1911	109	82	33	49
1915	97	71	37	34
1916	161	115	65	46
1917	160	71	35	36
1918	101	68	50	16
1919	82	65	38	22
1920	80	---	---	---

**\*dos diversos anos de acordo com a Mensagem do Cel. Pedro Celestino**

Fonte: Matto-Grosso (1911); Matto-Grosso (1920).

De acordo com o presidente de estado, Pedro Celestino (em 1911), tal fracasso mostrado pelos números deu-se por três razões: o fato dos professores serem interinos, faltarem em excesso e a baixa fiscalização. Todas essas razões foram levantadas pelo diretor geral de instrução pública. Enfim, recaía sobre o professor a responsabilidade do fracasso, como estratégia para se retirar a responsabilidade de ações efetivas o que consequentemente exigia investimentos.

Ao fim da década de 1920, discutia-se a possibilidade de nova reforma na educação. A tópica educacional intensificava discussões, críticas, opiniões dos especialistas em educação, como a que esteve presente no Relatório Lyceu Cuiabano em 1930. Seu diretor, Isac Póvoas, esboçou críticas à reforma educacional Rocha Vaz de 1925, vigente naquele momento, expondo um parecer a favor de reformas no ensino secundário com o título, “Nova reforma em perspectiva”. (RELATÓRIO..., 1930).

Ainda expondo os problemas do ensino secundário, isto é, do Liceu Cuiabano, Póvoas se mostra preocupado com os conteúdos do exame de admissão determinados pela Reforma de 1925. Com dados da instituição da qual era diretor diz que para o Exame de Admissão, em 1929, inscreveram-se 111 alunos, dos quais 95 foram aprovados e 16 reprovados. Insistia o diretor do Liceu, que se desse ênfase ao preparatório com um ano de duração, por meio da criação de um curso anexo ao Liceu para capacitar os alunos. Póvoas acreditava que os alunos teriam mais êxito nas provas de admissão na primeira série do “instituto secundario”.

Isac Póvoas não parava por aí, parecia também não se conformar com o grande número de alunos reprovados indo para 2ª época<sup>32</sup>, bem como a “falácia” da boa notícia de que em quatro anos (1926 a 1929) o estado teve “apenas” dez bacharéis do Liceu Cuiabano. À dificuldade apresentada no exame de admissão acrescia a preocupação com a seletividade, se por um lado seletividade significava excelência e qualidade aos jovens, conformando uma camada ilustre no estado, por outro, havia o problema dos alunos não serem capacitados para realizar os exames.

Póvoas demonstra também sua preocupação com a impossibilidade dos alunos de cumprirem um programa extenso e difícil determinado pela legislação. De fato, as críticas e reclamações de diretores, inspetores e especialistas em educação à extensão dos programas do Colégio Pedro II constituíram-se uma marca na história do ensino secundário brasileiro. O diretor insistia com as críticas expondo a necessidade de uma preparação específica após os quatro anos do primário para entrar na primeira série do secundário, pois os conteúdos exigidos no exame não eram ensinados ao longo do curso do primário.

De qualquer maneira, a preocupação era compartilhada pelo presidente do estado Annibal de Toledo:

Em seu relatório, o Director [Isac Póvoas] insiste sobre a necessidade do Estado crear um curso anexo ao Lyceu, correspondente ao complementar que prepara os alumnos dos grupos escolares para serem admittidos á Escola Normal. De facto, há essa lacuna na seriação do nosso ensino. O estudante que conclue o curso dos grupos

---

<sup>32</sup> Provas de recuperação de notas.

não está apto ainda para o exame de admissão ao Lyceu, cujos programmas por sua vez não são os mesmos do curso complementar. De sorte que o alumno tem que procurar curso ou explicador particular. (MATTO-GROSSO, 1930, p. 45).

O relato do diretor dá a ver sua condição de sujeição aos programas secundários, enquanto diretor de uma instituição e por ela responsável se vê amarrado pela determinação. Há uma obediência ao que era determinado e há um clamor de mudança, de discordância da transposição do que era determinado com o que era executado. Julgo evidenciar-se um temor do diretor diante de todos esses percalços principalmente ao ressaltar as estatísticas da quantidade diminuta de alunos a procurar por um curso secundário, já que seria tão difícil passar nesse exame.

### 2.2.3 O Liceu Cuiabano

Como esta investigação objetiva entender os processos de implantação do ensino secundário pelos cursos ginasiais do Sul de Mato Grosso, não se encontrará a seguir uma escrita da história do Liceu Cuiabano. Não obstante, parece razoável problematizar de que maneira as finalidades do Liceu Cuiabano foram sendo postas nos regulamentos, introduzindo ou não mudanças, nos seus (quase) primeiros 50 anos de existência.

O interesse temporal concentra-se nos anos entre sua inauguração 1880 e adequação estadual do regulamento, de 1926, à Reforma Rocha Vaz, justamente porque, após essa reforma educacional, houve certa expansão de instituições a oferecerem o curso ginásial no Sul de Mato Grosso. Se não no momento em que abriram suas portas pelo menos alguns anos depois disso.

De acordo com Alves (1997) e Zanelli (2001), a criação do Lyceu Cuyabano<sup>33</sup>, como era a grafia original da escola, remonta a 1848, quando foi apenas “oficialmente” criado, mas teve sua existência legal consolidada apenas em 1850 e, deste período até 1880, ou seja, por 30 anos, não chegou a ser implantado de fato.

Pelo primeiro Regulamento do Liceu Cuiabano em 1880, a finalidade da instituição ficou assim determinada nos artigos 6, 7 e 8:

<sup>33</sup> Sobre o ensino secundário em Mato Grosso no período colonial ver Zanelli (2001), especificamente o quarto item do capítulo 1 “O ensino secundário na província de Mato Grosso, na primeira metade do século XIX”, p. 45-60. O trecho trata de vestígios dos estudos secundários em Mato Grosso durante o período colonial; das primeiras aulas públicas de ensino secundário da província após a criação das Academias de ensino superior, no início do século XIX; as aulas avulsas eram constituídas pelas disciplinas: “humanidades”, formada por Filosofia Racional, Moral e Retórica e “literárias”, formada por Latim e Francês; o método de ensino era individual, os professores ministravam as aulas em suas residências e precisavam ter outra fonte de renda; sendo as localidades, Cuiabá, Poconé e Diamantino, a terem estendido tal ensino. Zanelli (2001) aventou nas fontes as origens sociais dos pais dos alunos dessas aulas avulsas, aqueles ocuparam posições das elites imperiais como patentes militares, as fontes indicaram ainda a posse de fortunas ou “pobreza” dos alunos.

O ensino publico secundário será ministrado no Lyceu Cuyabano [...] compreenderá, além das cadeiras que formam o curso normal, as de Latim, Francez, Inglez, Philosophia Racional e Moral e Rhetorica, e Historia Universal. O complexo das disciplinas supremencionadas formará no Lyceu dous cursos de humanidades, - um se denominará – CURSO NORMAL -, e se restringirá as cadeiras de grammatica da língua nacional, filosofia e literatura Patria, Pedagogia e Methodologia, Mathematicas elementares, Geographia Geral e Historia do Brazil; o outro se chamará – CURSO DE LINGUAS E SCIENCIAS PREPARATORIAS e compreenderá todas as matérias do artigo 7, excepção feita da Pedagogia e Methodologia. (MATTO-GROSSO, 1880).

Segundo Laci Alves (1997), o regulamento de 1880, embora inovador por oficializar os exames preparatórios no Liceu Cuiabano, incorporou os dois diferentes ramos do ensino secundário em um. Dessa discussão, foi possível uma nova regulamentação, atentando para assuntos mais pedagógicos, propondo-se um externato para o ensino normal especificamente para o sexo feminino, bem como, a reorganização dos programas do curso de Línguas e Ciências na tentativa de alcançar a padronização junto ao Colégio Pedro II.

Pelo primeiro Regulamento do Liceu Cuiabano em 1880, a finalidade da instituição ficou assim determinada no art. 8: “o ensino publico secundário será ministrado no Lyceu Cuyabano e [...] habilitará os aspirantes às matriculas para os cursos superiores do Imperio”. (MATTO-GROSSO, 1880). Assim como os Liceus imperiais do país, o Liceu Cuiabano assumia exclusiva função de passagem para ingressar nas Academias, não lhe sendo atribuída importância de formação integral do jovem.

No primeiro regulamento do período republicano, aprovado em 1896, os objetivos dos estudos secundários foram ampliados:

O ensino secundario continua a ser ministrado no Lyceu Cuyabano, que tem por fim preparar a mocidade com a cultura intelectual indispensável para o regular desempenho de qualquer profissão, considerado como tal o exercicio de empregos públicos, seja no magisterio oficial, ou nas repartições administrativas do Estado. (MATTO-GROSSO, 1896).

O Regulamento confirmava o Liceu Cuiabano como a instituição secundária oficial do estado de Mato Grosso, articulando os objetivos desse ramo de ensino a um conhecimento cultural fundamental para formação profissional muito ligada à burocracia do estado. É apresentada, também, a mocidade como o público específico para o ensino secundário e a defesa de que os estudos secundários lhe proporcionariam a formação intelectual.

No terceiro regulamento do Lyceu Cuyabano (o segundo durante a República), publicado em 1903, o ensino secundário na instituição tinha por fim “proporcionar à mocidade a instrucção secundaria e fundamental necessária e suficiente não só para o bom

desempenho dos deveres de cidadão, mas também para a matrícula nos cursos de ensino superior e obtenção do grau de ‘Bacharel em ciencias e letras’”. (MATTO-GROSSO, 1903).

Pela primeira vez, a finalidade do ensino secundário a ser ministrado no Liceu Cuiabano não mais se restringia aos estudos superiores, mas se estendia para formar o homem civil, o cidadão republicano e útil à pátria.

No ano de 1905, o Liceu Cuiabano conquistou a equiparação ao Ginásio Nacional, saudando o grande feito, o relator Januario da Silva Rondon ressaltou a finalidade do Liceu:

[...] o curso de preparatorios, como todos sabem, foi substituído não só para dar á mocidade a necessária cultura intelectual para a vida pratica, como tambem o necessário preparo para cursar qualquer das academias da Republica; e nestas condições deve ser necessariamente um curso geral onde se estudem todas as disciplinas de que se pode utilizar para aquelle duplo fim. (RELATORIO..., 1905).

O levantamento das finalidades do Liceu Cuiabano ao longo do tempo aponta para as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais advindas entre o século XIX e o XX. A formação adequada do homem brasileiro, a preparação do sujeito para a República, símbolo de liberdade das amarras do analfabetismo, da civilização e do progresso. O homem certo para a vida prática.

O relato apresenta defesa de inserção tanto dos estudos clássicos quanto dos estudos científicos: “curso geral onde se estudem todas as disciplinas de que se pode utilizar para aquelle duplo fim”. De modo que, no ensino secundário o jovem encontraria conteúdos de cultura geral com o ensino clássico em meio ao ensino da mecânica e dos ofícios. A finalidade social abrigava um ecletismo. O projeto de modernização do estado almejava a formação de sua burocracia e havia a expectativa de que o ensino secundário fosse capaz de formar o servidor do estado.

Em 1912, foi aprovado novo Regulamento que determinava: “O Lyceu Cuyabano [...] é um estabelecimento estadual de instrução secundaria que tem por fim proporcionar á mocidade, por meio do ensino das ciencias e letras, uma cultura geral de caracter essencialmente pratico e aplicável a todas as exigencias da vida”. (MATTO-GROSSO, 1912). Ao se consolidarem as ideias gerais das discussões em torno das finalidades sociais do ensino secundário expressadas pelo elevação da importância das culturas científicas e humanísticas na etapa da formação de juventude, o valor prático foi enobrecido, e conseqüentemente, ocorreu um desprestígio dos estudos desinteressados.

Pelo Regulamento de 1916, o Liceu Cuiabano enquanto instituição de ensino secundário tinha “por fim ministrar aos estudantes solida instrução fundamental que os

habilite não só a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos, como a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame de admissão”. (MATTO-GROSSO, 1916).

A partir do Regulamento de 1916, baseado no Decreto federal nº 11.530, de 18 de Março de 1915, as características da finalidade do ensino secundário, “sólida instrução geral” e habilitação do jovem a “desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos”, iriam marcar os próximos regulamentos, isso em nível nacional e estadual. Assim, a formação do cidadão capacitado intelectualmente para servir à pátria constituiu-se em princípio a finalidade do ensino secundário no país. Apesar do novo Regulamento, o Liceu Cuiabano perdeu a equiparação ao Colégio Pedro II, em 27/07/1917.

Em 1918, no governo de Dom Francisco de Aquino Corrêa<sup>34</sup>, ao relatar a situação em que se encontrava o Liceu Cuiabano, o político lamentou a perda da equiparação. As causas do retrocesso da equiparação não foram elencadas claramente, porém o relator ressaltou que as questões políticas prejudicaram o andamento regular e ordenado da educação do estado. Sobre a perda da equiparação comentou: “um dos mais perniciosos frutos desse tristíssimo carnaval político, mixto de tragédias e farças, que tão longamente tripudiára no Estado” (MATTO-GROSSO, 1918, p. 23). Afirmando o empenho em solucionar o problema mesmo junto ao presidente da República para conquistar a reequiparação, “uma vez que cessára a situação anormal, responsável pelas irregularidades que haviam motivado a pena”. (MATTO-GROSSO, 1918, p. 11).

Dom Aquino Corrêa apresentou dados estatísticos da população mato-grossense em 250 a 300 mil habitantes naquele período, bem como dos matriculados no Liceu Cuiabano entre 1915 e 1919. As curvas ascendentes e descendentes no número de matrícula estiveram diretamente relacionadas aos períodos de equiparação e desequiparação, conforme análise do governante. A relação entre equiparação/desequiparação e aumento/queda em matrículas reforça a finalidade simplificada do secundário de apenas ser uma etapa de preparatório para as academias. (MATO GROSSO, 1919).

Dessa forma, Dom Aquino em nova Mensagem fez uma espécie de campanha a favor da reequiparação:

---

<sup>34</sup> A história política de Mato Grosso é marcada por conflitos internos dentro dos partidos políticos. Em 1917, encerra-se um conflito que eclodiu em luta armada, denominado “Caetanada”, para retirar o presidente do estado. O conflito político esteve diretamente ligado ao processo do crescimento de eminência da região sul e disputa por poder e preponderância política entre as duas porções. O governo federal interferiu nessa situação enviando um interventor para o estado, um ano depois, com o governo de Dom Francisco Corrêa de Aquino, os ânimos políticos se acalmaram, iniciando um período de conciliação na figura do padre salesiano político. (FRANCO, 2009).

O ensino secundario é ministrado no Lyceu Cuiabano e na Escola Normal, que funcionam ambos n'esta Capital, no moderno e vasto edificio do Palacio da Instrucção. Melhoradas com modificações ultimamente introduzidas, são perfectas as condições hygienicas e pedagogicas d'esse edificio, que recebe em todos os seus compartimentos luz directa e ar constantemente renovado. (MATTO-GROSSO, 1920, p. 35).

Solicitada a reequiparação ao Colégio Pedro II ao governo federal, em fevereiro de 1920, completou o salesiano em sua Mensagem:

O Conselho resolveu ainda, por especial concessão a esse estabelecimento, que aos alumnos submettidos, com exito, a exames finaes no tempo da desequiparação, fosse permitido prestar, dentro do prazo de dois annos, exames das materias de preparatorio, de que exhibissem certificado passado pelo Lyceu Cuiabano, além dos quatro preparatorios por anno, facultados em lei geral. (MATTO-GROSSO, 1920, p. 36).

Mesmo que o Liceu Cuiabano estivesse em fase de solicitação de equiparação, por estar amparado na decisão do Conselho de Educação, foi possível a aplicação dos exames parcelados sem exigência da sequência e frequência de um curso obrigatório. No início do ano de 1919 foram aplicados os exames de admissão com 21 candidatos e 12 aprovados. Além disso, se anunciava na imprensa o concurso de professores para preenchimento de diversas cadeiras. Em 1919, além dos 65 alunos regulares do Liceu também prestaram exames 14 alunos não matriculados.

Em 1920, com Regulamento “vasado inteiramente nos moldes do Regimento do Collegio Pedro II” (MATTO-GROSSO, 1920, p. 36), o Liceu foi novamente equiparado tendo por fim “ministrar aos seus alumnos sólida instrucção fundamental que os torne aptos para prestar em qualquer dos cursos superiores da Republica, o exame vestibular de que trata o art. 158 do Decreto 11.530 de 18 de Março de 1915”. (MATTO-GROSSO, 1920).

Com finalidade praticamente igual à do Regulamento anterior de 1920 (MATTO-GROSSO, 1920), o Decreto nº 735/1926 esboçava o objetivo do Liceu Cuiabano: “ministrar aos seus alumnos solida instrucção fundamental que os habilite não só a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos, como prestar, em qualquer curso superior da Republica, rigoroso exame vestibular”. O incremento se deu pela ideia de que o jovem passou a ser considerado cidadão e, dessa forma, tinha deveres para com seu país.

### 2.2.4 Educação confessional em Mato Grosso – os salesianos

O Seminário Episcopal da Conceição<sup>35</sup> foi a primeira instituição secundária do estado de Mato Grosso, fundada em 1858, em Cuiabá, por iniciativa da Igreja Católica e apoio do Império. A instituição aplicava estudos secundários juntamente com a formação religiosa.

Contudo, foi a partir de 1894, quando os religiosos salesianos chegaram a Cuiabá, vindos de Montevidéu, que a parceria educacional entre o estado de Mato Grosso e a iniciativa privada tornou-se candente. Dentre os vários fatores de interesse da própria ordem em iniciar trabalhos no oeste brasileiro, somou-se uma carta do governador de Mato Grosso, Manoel José Murtinho à D. Lasagna, responsável pela ordem na América Latina, que escreveu:

Sendo de reconhecida conveniência confiar a missionários religiosos a catequese de índios existentes neste estado [...] por que tal serviço além de seu caráter humanitário e civilizador, ainda atende de perto com a segurança e tranquilidade da indústria agrícola entre nós, a qual não poderá medrar, enquanto viver sobressaltada pelas correrias e ataques dos silvícolas. (OFÍCIO Nº 163, 1891 *apud* FRANCISCO, 2010, p. 106).

No esforço do governador em conquistar a confiança do religioso, o dirigente objetiva a catequização do índio e a pacificação deste com a população rural, percebe-se também sua ideia de regeneração étnica, esperando nos futuros trabalhos salesianos na região, efetivação de um projeto civilizatório em relação à população indígena. Francisco (2010) explica que parte da intenção de Murtinho na pacificação indígena deveu-se à expectativa da vinda de imigrantes para o trabalho agrícola como medida de modernização da economia do estado.

Os trabalhos nas colônias indígenas e, junto à paróquia da capital, a catequese e a educação infanto-juvenil constituíram-se as primeiras ações dos salesianos em Mato Grosso.

---

<sup>35</sup> Relatava o diretor geral de instrução pública, Padre Ernesto Camilo Barreto, ao presidente de província, José de Miranda da Silva Reis, em 1874, que o Seminário Episcopal da Conceição funcionava com as seguintes cadeiras: “Grammatica da língua latina, Grammatica da língua franceza, Philosophia racional e moral, Rhetorica e eloquencia sagrada, Theologia moral, Historia ecclesiastica e sagrada, Instituições canonicas, Liturgia e canto, Theologia dogmatica, Theologia exegetica, Geographia e Historia, Mathematicas elementares”. (MATO GROSSO, 1874, Anexo 3, p. 32). O Seminário Episcopal da Conceição foi a primeira instituição de ensino secundário de Mato Grosso. Implantada pela Igreja Católica com apoio do Bispo de Cuiabá, em 1858, “tendo contado durante o processo de sua construção física, com o incondicional apoio do governo imperial, que anualmente lhe repassava verbas. Também as elites políticas da província não mediram esforços e influência para a concretização daquele estabelecimento de ensino, local de preparação de seus filhos rumo às faculdades do Império. Não só esse papel exerceria o Seminário, prestando-se ainda à formação de clérigos. Os professores ali enquadrados eram, majoritariamente, padres de formação, sendo que para as matérias modernas eram contratados professores leigos”. (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 134). Sobre a história do Seminário Episcopal da Conceição em Cuiabá, MT, tese de doutorado (em andamento) de Arilson Aparecido Martins, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, “Educação e Modernidade: o Seminário Episcopal da Conceição na formação cultural das elites de Mato Grosso, Brasil (1858 – 1880)”, e sua dissertação de mestrado em Educação pela UFMT (2000), “O Seminário Episcopal da Conceição (MT): da materialidade física à proposta pedagógica 1858-1880”.

No entanto planejavam mais do que isso, desde a chegada esboçaram intenção de fundar escolas agrícolas e uma instituição (Liceu ou casa de educação) para formação técnico-profissional no ensino das artes e ofícios de meninos desfavorecidos. (FRANCISCO, 2010).

Catequizar a população indígena e branca, educar meninos pobres nos ofícios úteis para um futuro melhor, fundar um colégio para formação de seu próprio quadro tornavam-se a efetivação de um ideal de civilização. Empreender a instalação de mais uma sede dos Salesianos nos confins do Brasil adquiria um sentido amplificado de missão religiosa, tanto quanto servir a Deus, havia um objetivo de inculcar ideário moderno, de avanço e de progresso.

Nas Crônicas, importante documento para a instituição de registro do cotidiano institucional, acessadas por Francisco (2010), aparece o cuidado em garantir que os trabalhos fossem pensados e feitos de acordo com o que se tinha de mais adequado naquele momento, em contraste com a região mato-grossense considerada pelos religiosos - antes de tudo, em sua maioria, europeus - bárbara e atrasada.

Em um desdobramento, as práticas de ensinar a religião católica aos índios e seu convívio pacífico pela aceitação da imposição da cultura branca, preparar guris para os ofícios, de atrair vocacionados em colégios de formação visando a expansão dos recursos humanos, enfim, de levar conhecimento e instrução para a população local eram um projeto de modernização.

Em agosto de 1894, em Cuiabá, os Salesianos iniciam aulas do ensino elementar e um curso com aulas de ensino secundário para sete alunos meio-internos e internos, na Paróquia São Gonçalo onde seria instalado no ano seguinte, o Liceu de Artes e Ofícios São Gonçalo. Quatro anos mais tarde, abriram um curso profissional com oficinas de alfaiataria, ferraria, carpintaria e curtimento de couro.

O Liceu Salesiano São Gonçalo foi lembrado na Mensagem de Dom Aquino Corrêa, em 1920, como a instituição em que tanto ele, o salesiano governante, quanto boa parte daquela Assembleia tiveram suas formações juvenis e ressalta, ainda, o sacrifício do pai em manter o filho em uma escola como aquela.

Ao lado da missão técnica de educação, na capital, os Salesianos mantinham o curso secundário. Em 1900, inauguraram o observatório meteorológico em apoio ao laboratório de química e física, para em 1902, ser equiparado ao Ginásio Nacional, “o que implicou numa combinação sem grandes problemas entre a índole catequético-humanista do projeto salesiano e as exigências [...] da Reforma Epitácio Pessoa”. (FRANCISCO, 2010, p. 141).

Em Corumbá, em 1899, fundaram o Colégio Salesiano Santa Teresa, e, em 1904, vindas de Cuiabá, as irmãs Filhas de Maria Auxiliadora chegaram a Corumbá para fundar o Colégio Imaculada Conceição.

Entre os fins do século XIX e nos dez primeiros anos do século XX, o trabalho com indígenas foi realizado por meio da fundação de duas Escolas Agrícolas e diversas Colônias Indígenas. Com esse formato de trabalho, a laicidade, oficializada no Estado brasileiro com a Constituição de 1891, era bastante ambígua e frágil. Por um lado, a política do estado de Mato Grosso no esforço de não apenas pôr fim aos conflitos fundiários entre o índio e o branco, como também, transformar o índio em uma mão de obra conformada e útil para a concretização do projeto de modernização do país; por outro, a grande valia dos serviços daquela congregação religiosa, que, sustentada em um ideal humanitário e civilizatório, com a subvenção do estado, abria caminhos em direção ao interior inóspito e desconhecido.

### **2.3 Educação como fator de progresso: defesa da educação secundária científica em Mato Grosso**

Em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 1923, o coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, então presidente do estado, afirmava:

Nenhum progresso é possível sob o ponto de vista material, moral e social sem a diffusão do ensino util pela massa popular. A instrucção que deve ser ministrada pelas escolas abrange noções de conhecimentos necessarios á formação de cidadãos aptos á vida pratica e á colaboração para o progresso da sociedade em que vivem. Sem esse preparo não poderá haver organização politica efficiente á vitalidade e á segurança do paiz, e emquanto esse problema não for convenientemente resolvido nos Estados, permanecerá apparente a prosperidade do Brasil, limitada como se acha ás grandes cidades, ao passo que nas populações ruraes a ignorância e o analphabetismo conservam a grande maioria dos nossos patricios no desconforto e na miséria organica. (MATTO-GROSSO, 1923, p. 34).

Com essas palavras o referido presidente do estado iniciava a seção “Instrucção Publica” da mensagem. O discurso republicano em favor do progresso está presente não apenas nas mensagens de governantes de estados como São Paulo e Minas Gerais, aparece igualmente naqueles menos expressivos no cenário brasileiro, o Mato Grosso.

O termo “progresso” apropriado por Pedro Celestino para introduzir sua comunicação chama atenção pela proximidade com outros termos como “moderno”, “novo”, “modernização” e pelos significados a eles atribuídos na relação estabelecida com a educação e processos de escolarização em espaços, lugares e nações diferenciados naquele contexto histórico. (ROSSI, 2000).

De tom paternalista e messiânico, a mensagem do presidente confere aos dirigentes da nação, por meio das estruturas do Estado (Nacional), a responsabilidade de mudar a situação de ignorância patológica e incapacidade do povo. O problema maior encontrava-se nas condições de vida da população rural, tida por miserável e afastada das benesses do progresso: conforto, conhecimento, cultura escolarizada.

Em 1912, a expectativa do presidente Joaquim Augusto da Costa Marques era de que a formação profissional da população local contribuísse para encaminhá-la à carreira, por exemplo, de funcionalismo público. Conforme seus argumentos:

[...] procurando melhor aparelhar os nossos elementos de combate contra o grande mal do analfabetismo que ainda avassala maior parte da nossa população, impedindo-a de concorrer de modo mais directo e eficaz para a solução dos varios assumptos que se prendem á prosperidade do Estado. (MATTO-GROSSO, 1912, p. 25).

Nesse sentido, a defesa recaía sobre o ensino primário por meio, principalmente, da expansão dos grupos escolares pelo interior de Mato Grosso. Ensino útil capacitava a massa popular a ler, escrever e fazer contas, tornando-a apta à vida prática e colaboradora com o progresso do país. Na visão do presidente Costa Marques, o povo era considerado ignorante e sem condições morais e sociais de autonomia, fadado a causar problemas na ordem, na vitalidade e segurança da nação.

Ao lado do discurso modernizador, enaltecedor do progresso técnico, do desenvolvimento da indústria e da formação escolar popular para o trabalho, a República brasileira nascia em um país mais rural que urbano, sem participação política da maioria dos brasileiros. No início do século XX, o país amargava um índice de quase 80% de analfabetos do total da população.

Carvalho (1998) assevera que democracia, igualdade, participação política de maioria da população e cidadania são algumas das noções presentes no entendimento europeu de modernidade. Há que se considerar, segundo o autor, ambiguidades na relação modernização e progresso.

Em três exemplos, Carvalho (1998) demonstra a contradição: exclusão da maioria dos brasileiros, tanto na instalação quanto na consolidação da República, teorias higienistas e de superioridade étnica do braço europeu substituindo o africano livre, reformas arquitetônicas na capital do país – Rio de Janeiro – exaltando o ideal de civilização, mas que expulsava os pobres do centro para a periferia.

O estado de Mato Grosso era um dos lados da ambiguidade de que fala Carvalho (1998). Um estado essencialmente rural, que ao final do século XIX, sediava oligarquias agrárias (ao norte e ao sul) dominantes do cenário político, relacionando-se com os segmentos populares por meio de um clientelismo e paternalismo. Preocupado com essa realidade desproporcional, Pedro Celestino Corrêa da Costa argumentou:

A semelhança do que venho dizer em relação aos grandes centros, o interior do nosso Estado resseente-se dos males oriundos da falta de instrução sem que ella [instrução] tenha podido irradiar de modo eficaz das cidades onde existem os estabelecimentos officiaes de ensino menos imperfeitos para as villas e aldeias de população escolar apreciavel. (MATTO-GROSSO, 1923, p. 34).

Analisando o parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário apresentado à Câmara dos Deputados, em 1882, Souza (2008, p. 34) diz:

[...] se entrevê o caráter político e social da moderna educação proposta para o povo brasileiro. A educação do corpo, a difusão das noções científicas e dos saberes instrumentais para o trabalho atrelados à educação moral e cívica compunham um amplo projeto civilizador cujo horizonte vislumbrava a modernização do país, a construção da nação e a dulcificação dos costumes das camadas populares.

Essa ideia de modernidade e caráter civilizador da educação não foi exclusiva das iniciativas voltadas ao ensino primário. Nos anos de 1920, a finalidade tradicional do ensino secundário de cultura geral e desinteressada passaria a ser contestada nos cenários políticos e educacionais até culminar na década de 1960 em irreversíveis transformações na concepção desse nível de ensino – a divisão do ensino secundário nos ciclos Ginásial e Colegial e a plena equivalência entre todos os cursos de nível secundário para o ingresso em qualquer curso superior.

Nesse sentido, a importância de outras características da educação pós-primária torna-se perceptível nos discursos políticos encontrados nas mensagens presidenciais do estado. A educação, em particular a secundária, seria bastante questionada quanto a sua finalidade. Souza (2008) ressalta que, a partir do século XX, a importância concedida à tradicional cultura clássica no ensino e outras instâncias da sociedade brasileira seria cada vez mais contestada.

O tradicionalismo encontrado no currículo, com matérias da cultura clássica, como as línguas grega e latina, seria rompido com a inserção de outras línguas estrangeiras – francês, inglês, italiano e alemão. O conflito entre o antigo e o novo se mostrava na própria classificação dessas línguas: o primeiro grupo, o clássico, dito línguas mortas, enquanto que o outro grupo era chamado de línguas modernas ou vivas.

Para alinhar o currículo do Liceu Cuiabano ao do Ginásio Nacional em 1893, foi proposta a retirada das disciplinas filosofia e retórica para dar lugar às disciplinas de cunho científico – física, química e história natural.

Propondo-se o lyceu a habilitar os aspirantes aos cursos superiores da Republica, cumpre alterar o seu plano de estudo, substituindo-se o ensino da filosofia e rhetorica, que já não são mais preparatorios, como ainda declarou recentemente o aviso circular [...], pela de physica, chimica e historia natural, cujos exames são indispensaveis para a matricula nas principaes faculdades do paiz. (MATTO-GROSSO, 1893, p. 16).

Em busca de renovação, tal alinhamento marca a perda no espaço curricular de disciplinas vinculadas a uma cultura clássica e literária, o que vai ser definido por uma tendência à modernização dos currículos secundários, no século XX, como já apontado anteriormente.

A defesa de um ensino pós-primário profissional e, conseqüentemente, sua justificativa quanto ao aproveitamento dos recursos humanos para o estado são claras nos discursos presidenciais. Nas duas décadas aqui analisadas – de 1911 a 1926 - os relatores, então presidentes de estado, concederam mais importância à institucionalização do ensino profissional que àquele de formação de cultura geral que enviava para as academias.

Era momento de preparar o sujeito civil para o que o estado necessitava. Incentivar, motivar, propagar e, mesmo em nome da liberdade e democracia, obrigar a formação de juventude. Direcionada para atender a uma burocracia do estado de Mato Grosso, essa juventude precisava ser esculpida, tornar-se produtiva. Embasados em premissas morais, cívicas, progressistas, os discursos convergiam para o despertar de um utilitarismo e capacitação técnica.

Em 1916, em mensagem à Assembleia Legislativa, Caetano Albuquerque lamentava o fato de não haver até aquele momento ensino profissional no estado, “que é o ramo do ensino público no qual se assenta a grandeza e prosperidade de um povo”. (MATTO-GROSSO, 1916, p. 66), utilizando-se da Alemanha como exemplo de onde “espantoso progresso teve como fundamento o ensino tecnico profissional” e de São Paulo, estado em que “na officina e no laboratório é onde se aparelham as forças com que devem contar as industrias diversas”. (p. 66).

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.

Pedro Celestino Corrêa da Costa defendeu o ensino profissional, mas ressaltou que a educação prática, útil e imediata era principalmente para o jovem desamparado:

Seria do melhor alcance e da maior utilidade a fundação, nesta capital, de um estabelecimento destinado a ministrar á nossa juventude, e especialmente á juventude desamparada, o ensino de profissões praticas e proficuidade immediata, preparando operários collaboradores manuaes da futura grandeza do nosso Estado. (MATTO-GROSSO, 1924, p. 36).

Quanto à especialidade do curso profissional, o ensino comercial foi o mais solicitado. Ausente no estado ainda em 1916, embora aprovada a criação por lei de uma escola desde 1914, a idealização desse curso o transformava, “fazendo do comércio uma verdadeira sciencia creando um novo titular que é o engenheiro commercial” (MATTO-GROSSO, 1916, p. 67). A Escola de Comércio viria atender “uma das mais urgentes necessidades do estado” oferecendo “tão proveitoso ensino”. (p. 67).

Passados dez anos sem sair do papel, a instalação de um curso comercial oficial voltou à tona na gestão de Mario Corrêa da Costa, em 1926. O discurso permanecia na necessidade de formação de profissionais para realizarem os serviços do tesouro estadual.

Com o intuito de preparar uma pleiade de espiritos aptos á vida commercial e bancaria. [A municipalidade e intendentes] resolveram conceder uma subvenção de dez contos de réis para o referido curso, mediante a condição de serem educadas gratuitamente dez moças reconhecidamente necessitadas. (MATTO-GROSSO, 1926, p. 51-52).

Na iminência de ver funcionando a escola comercial, criada na letra de lei havia doze anos, o esforço político do governante e de ter em seu mandato tal feitura, anunciou um currículo para o curso. Prevendo dez cadeiras, das quais, é notável a existência de cinco delas essencialmente voltadas para a área em questão: dactylographia, escripturação mercantil, direito commercial, movimento bancário e geographia commercial. A presença das línguas estrangeiras foi garantida com a ressalva de que o ensino teria caráter eminentemente prático, assim como era feito na Escola Normal e Liceu Cuiabano.

Se em 1926, como é possível observar nas palavras de Mario Corrêa da Costa, a formação profissional feminina é mencionada, ainda que caracteristicamente enquanto educação aos desvalidos, Caetano Albuquerque, em 1916, havia previsto o envio para São Paulo de meninos e meninas para cursar escolas técnicas de comércio. O investimento era parco com número bastante pequeno de meninas beneficiadas e as ações efetivas dos governos voltadas para a formação técnica feminina era quase inexistente, podendo ser verificadas apenas nessas duas mensagens.

A expectativa em relação à formação profissional feminina, percebida nos discursos de presidentes de estado, concentrou-se no ensino normal, para o qual saber lidar com crianças, ser delicada e a própria remuneração, que para o homem era considerada baixa, justificou a defesa da feminização da profissão docente primária.

Pedro Celestino Corrêa da Costa, em 1911, final de sua primeira gestão<sup>36</sup>, relatando a benfeitoria da reinstalação da Escola Normal em seu governo, enfatizou o prestígio da formação profissional como o preparo da docência e a urgência da instalação de cursos secundários, estes, “eminentepraticos e profissionais” pelo interior de Mato Grosso.

No que concerne ao ensino privado, o Lyceo de Artes e Ofícios São Gonçalo, primeira obra na área educacional dos Salesianos no estado, implantada a partir de 1894, tornou-se importante estabelecimento de ensino profissional para o estado. O presidente Caetano Albuquerque diria, a respeito dos 19 alunos do ano letivo de 1915, que um curso profissional como o do Liceu São Gonçalo, “lhes há de proporcionar os meios de enfrentar as crescentes dificuldades da vida contemporanea, na qual cada vez mais se estimulam competições”. (MATTO-GROSSO, 1916, p. 68).

Em 1919, durante o governo estadual do salesiano Dom Francisco Corrêa, o Liceu São Gonçalo foi descrito, em uma de suas mensagens, como um colégio dinâmico nas obras de estrutura com a construção de novas oficinas e de um Observatório Meteorológico “ao lado de muita animação e disciplina”.

Boas instalações e número suficientes de escolas públicas eram símbolos do desenvolvimento e do progresso próprios do século XX, mas que contrastavam com a realidade do estado. Ausência de instituições oficiais, falta de prédios adequados, necessidade de altos investimentos, falta de professor formado, distância das vilas longínquas tornavam-se problemas tão evidentes que eram expostos nas mensagens sem reservas.

Ação frequente dos governos mato-grossenses foi a concessão de apoio financeiro e incentivo, como vagas gratuitas nas escolas para jovens desvalidos, por meio de instituições privadas de ensino. Uma das principais instituições a realizar esse papel foi a Missão Salesiana, ocupando-se tanto de educação secundária ginásial e profissional quanto da catequese indígena, em um contexto no qual, estes sujeitos eram tomados por bárbaros, violentos e ímpios pelos próprios relatores das mensagens.

O ensino agrícola também figurou nas exposições dos presidentes de estado. Em 1919, Dom Francisco de Aquino Corrêa dedicou boa parte de seu texto tratando do assunto, também

---

<sup>36</sup> O primeiro mandato foi de 1908 a 1911 e o segundo de 1922 a 1924.

lamentava a inexistência no estado de escola agrícola e de ensino profissional. É possível verificar que se apoiava a educação técnica profissional prática, sem a menção à cursos como o Direito, e sim à Ciências, Agronomia e a Escola agrícola.

À medida que a região mato-grossense se estruturava, desde fins do século XIX, na produção pecuária e na incipiente produção industrial em volta de produtos relacionados, a demanda por profissionais estaria ligada a essas áreas.

A criação de um Patronato Agrícola onde se preparem os que se dedicam á lavoura, abandonando os processos rotineiros, por outros que possam despertar em toda sua pujança as fontes dessa nossa grande riqueza e onde os alunos encontram uma solida educação moral que os habilite ao cumprimento de melhores destinos, é medida que se impõe independente de maiores considerações. Uma escola em que se possa ministrar uma cultura indispensável aos deveres do homem e da mulher e a instrução technica profissional co-relativa e imprescindível, constitue igualmente ideia merecedora da melhor atenção. (MATTO-GROSSO, 1926, p. 51).

Mario Corrêa da Costa fala no rompimento de processos tradicionais e na adoção de novas técnicas de produção da terra cujo aprendizado deveria ocorrer naquela escola, o Patronato Agrícola. Ao objetivo prático de preparar aqueles que vivem da lavoura insere a educação moral como missão civilizatória da referida escola.

Ainda sobre o ensino agrícola, Dom Francisco de Aquino Corrêa chamou atenção para a disponibilidade, desde a Reforma de 1910, com a Lei nº 531, 04/07/1910, da subvenção de doze vagas para estudantes pobres em escolas de Academias do país. Contudo o candidato a essa bolsa para “estudar agronomia e outras sciencias” deveria ter concluído o curso ginásial em um dos dois liceus da capital. (MATTO-GROSSO, 1919, p. 39).

Como é possível ver, a oportunidade para os doze alunos “pobres” de ter formação superior estava atrelada à produção rural braçal, isto é, preparação de mão de obra para os campos, não para a sede do governo, nem Assembleia Legislativa ou funcionalismo público, confirmando a segmentação da educação secundária e superior.

Seguindo a leitura do documento, descobre-se que os 12 alunos só teriam direito de usufruírem tal direito se atendessem a quatro itens: 1. fossem nascidos em Mato Grosso, 2. tivessem curso secundário completo, 3. boa conduta e aproveitamento, 4. comprovassem pobreza. Como a Lei nº 531 era voltada a subvencionar apenas a última etapa dos estudos, o superior (MATTO-GROSSO, 1919), conclui-se que o segundo item acabava reduzindo ou praticamente impedindo a chance de um aluno pobre entrar no curso superior. Não se tem registro do número de alunos que deram conta de realizar os quatro ou cinco anos de um curso secundário ginásial naquele contexto.

Mesmo dizendo que vários estudantes desfrutaram desse benefício apresentando uma relação de nomes que “receberam desde 2 de julho de 1911, o auxílio mencionado” (MATTO-GROSSO, 1919, p. 39), Dom Aquino Corrêa acabou desqualificando a grandeza da oportunidade que vinha apresentando na Mensagem, ao demonstrar como a Lei era praticamente letra morta. Havia se passado oito anos (de 1911 a 1919) e o total de nomes na lista somavam quinze rapazes. E se somados aos doze alunos que estavam inscritos no ano de 1919, totalizava 27 alunos beneficiados.

Em 1916, era relatado que de 220.000 habitantes no estado de Mato Grosso poder-se-ia considerar que 10% - 22.000 - eram crianças e jovens em idade escolar. Contudo, de acordo com os relatórios, apenas 7.000 crianças e jovens estavam matriculados em todo o estado, perfazendo 3,1% da população escolar em escolas primária e pós-primária. E que nesses 3,1% estavam incluídos os 74 alunos da Escola Normal e os 97 do Liceu Cuiabano, isto é, dos 7.000 alunos, apenas 171 alunos realizavam a educação pós-primária, conforme os números cedidos na Mensagem.

Claro que havia ainda outras instituições mencionadas de ensino pós-primário, como o Seminário Episcopal da Conceição e o Liceu de Artes e Ofícios São Gonçalo, que por sua vez não haviam informado o número de seus alunos, mas a problematização é interessante para se pensar como o ensino pós-primário, no início do século XX, em Mato Grosso, dava seus primeiros passos para angariar alunos.

Três anos depois, em 1919, Cuiabá contava com uma população de 14 a 15 mil habitantes e tinha matriculadas, no ensino primário, 1.575 crianças, incluindo a seção masculina em oficinas, da Escola de Aprendizes e Artífices (Federal), a seção feminina em ateliês, da Escola Profissional Municipal. Quanto ao ensino secundário, havia 277 matriculados em todas as instituições da cidade: Escola Normal, escolas privadas e públicas; seções masculina e feminina. (MATTO-GROSSO, 1919, p. 33-34). Relatando o número de alunos dos colégios de Cuiabá e Corumbá nos últimos 25 anos, do total de 7.891 alunos, saíram diplomados 36 bacharéis em letras e 35 artífices. Isto é, em 25 anos de um total de quase de oito mil jovens, apenas 70 completaram os estudos pós-primário.

Enquanto o ensino técnico-profissional era o tema principal nos discursos sobre educação pós-primária, o ensino secundário ginásial, aquele “destinado, principalmente, ao preparo dos candidatos aos cursos superiores das Academias” (MATTO-GROSSO, 1911, p. 14), era questionado em relação à utilidade, pragmatismo na vida moderna, currículo, possibilidade profissional no estado.

Afirmava o relator da mensagem:

Qualquer que seja a reforma porque passe o Lyceu [Cuiabano], não me parece satisfazer ella as necessidades do ensino technico profissional, de cuja falta tanto se ressentem nosso Estado, reduzido a esse unico curso secundario, onde os alumnos são sobrecarregados com estudos de materias inuteis á vida pratica, com prejuízo de conhecimentos mais proveitosos. (MATTO-GROSSO, 1911, p. 14).

Diferentemente escreveu Caetano Albuquerque, pouco tempo depois, em 1916, sobre o ensino no Liceu Cuiabano, para o presidente os estudos no ginásio público da capital do estado traria um “preparo solido para os jovens estudantes”. (MATTO GROSSO, 1916, p. 58).

A luta pela mão de obra qualificada para utilização do braço burocrático - para o tesouro estadual -, do operário - para a indústria -, e/ou do camponês - para lida agropecuária – era para que esse recurso humano permanecesse no estado. Enviar os jovens para outro estado consistia em uma possibilidade dele não voltar. Investir no ensino ginásial era saber que o futuro acadêmico do ensino superior passaria ainda bom tempo estudando, tornando distante o retorno do que lhe haviam investido.

Em 1911, são expostas deficiências na instrução secundária do sul do estado em relação à ausência de uma escola agrícola. Contudo, será sobre o investimento em Corumbá, que não é tratado como porção sul, e em Cáceres para criação de um curso de humanidades que se concentrará o relato. Em um conjunto de ideias para empreender o desenvolvimento do ensino secundário no sul de Mato Grosso, o presidente do estado pensa em criar um curso de humanidades, cursos secundários práticos e profissionais e contribuir com subvenção à iniciativa privada.

Mas, nas palavras de Pedro Celestino Corrêa da Costa, em mensagem já mencionada de 1916, que se encontra o exemplo mais claro do discurso afinado ao projeto de modernização em curso no Brasil naquele momento.

A crise pedagogica que deu ao século passado a denominação de *seculo da educação*, atirando por terra com os usos escolásticos, medievales, deu ao ensino um caracter economico: ensinar é produzir, é enriquecer. Os mais poderosos espíritos pedagogicos levantam, «como insígnia de todos os adiantamentos, a bandeira da riqueza». À economia subordinam todas as questões politicas e sociologicas e, «entre todas, acaso nenhuma como a educação». Educar é synonymo de enriquecer. ‘A educação, dizem, que faz o porvir, deve fazer a riqueza do porvir. (MATTO-GROSSO, 1916, p. 54, grifos do autor).

Desenvolvimento e prosperidade material integravam um conjunto, o progresso e a educação moderna eram elementos intrínsecos. Novas técnicas de produção, novas metodologias e teorias pedagógicas para um ensino prático e útil voltadas à formação de um

profissional apto para o modelo industrial. Essas representações gerariam práticas e outras demandas sociais em todo o país.

Referindo-se ao ensino profissional, Dom Aquino Corrêa diz:

é lamentável a falta, que se nota no Estado, de estabelecimentos de tão alta importância. Não é de hoje que sábios pensadores consideram o ensino profissional como uma das bases mais seguras para a reorganização da sociedade moderna. As nações mais poderosas dedicam-lhe especial atenção, certas de que sua grandeza e preponderância dependem principalmente da capacidade de trabalho de seus filhos. Em nossa terra, como, aliás, embóra em pequena escala, já tem acontecido, o ensino profissional, uma vez bem compreendido e rehabilitado, preparando os nossos jovens patricios para uma carreira modesta, mas independente, fornecer-lhes-ia, ao mesmo tempo, uma [carreira] como carta de alforria dessa vida burocrática, por onde, em geral, se encarreiram, máo grado as suas incertezas e dissabores, subordinada, como é, aos caprichos da política partidária. (MATTO-GROSSO, 1920, p. 39).

Um termo bastante propício para expressar o pensamento relacionado ao projeto de modernização foi utilizado por Mario Corrêa da Costa em uma de suas mensagens em 1926. Ao defender a implantação do ensino profissional, o presidente de Mato Grosso qualificou a vida atual de “moderna”, no que concernia à educação, a formação profissional coadunava com a praticidade exigida pela vida moderna.

## **2.4 Modernização e ensino secundário em Mato Grosso**

Duas questões levantadas, ainda durante o Império, ajudam a evidenciar a caracterização da relação entre processo de modernização no Sul de Mato Grosso e a educação secundária. A primeira é a observação de que, ainda no Império, em 1873, houve a tentativa de unificar todos os preparatórios em uma instituição de ensino secundário, mais especificamente, um Liceu, assim como era tendência nas outras províncias do Império brasileiro. Outra observação é a de que, em 1889, o presidente provincial de Mato Grosso, Antônio Herculano de Sousa Bandeira Filho, apesar de ser mais conhecido pelas atenções ao ensino normal e incentivo ao magistério feminino, traz sua visão em relação ao que significava o ensino secundário.

Com respeito ao ensino secundário na província de Mato Grosso no século XIX, Zanelli (2001) diz que “a reforma aprovada pela Lei nº 15, de 4 de julho de 1873 [...] oficializa o grande projeto educacional para Mato Grosso, o de colocar em prática um curso Normal e o curso Preparatório”. De acordo com o art. 10, da referida Lei:

A Instrução Pública secundária da província subsistirá por enquanto nas cadeiras de Aritmética, Álgebra, e Geometria, Geografia e História, adjuntos ao Seminário

Episcopal e sujeitos ao Estatuto do mesmo. Art. 11: Logo, porém, que o estado dos cofres o permita, o governo desligará as sobreditas aulas do Estabelecimento, em que se acham, e criará na capital um Liceu, onde se ensinem as Línguas e Ciências preparatórias para os cursos superiores do Império, e um curso Normal, para habilitar professores para a instrução primária, sendo que este primeiro que deve ser criado. (BRASIL, 1873 *apud* ZANELLI, 2001, p.59).

Algum tempo depois, em 1889, Sousa Bandeira, ex-diretor de instrução pública do Rio de Janeiro, indignou-se com a situação do Liceu Cuiabano e a Escola Normal estarem integrados por regulamentação de 1880.

Encontrei nesta Provincia um estabelecimento onde se exercitava o ensino secundario, e ao qual, de envolto a lei impunha a missão de instruir os mestres das escolas primarias. Advinho as torturas de espirito porque passaram os dignos e honrados professores daquele estabelecimento para cumprirem simultaneamente deveres tão descompassados. Metidos em procústicos leitos, ora eles teriam de alargar, fora da medida, o ensino normal, para que os aspirantes às escolas superiores não fossem prejudicados, ora teriam de ministrar sob forma inadequada o ensino secundário para que os aspirantes ao magistério não ficassem preteridos. Não se coadunam os intuitos dos dois ensinos. (BRASIL, 1889 *apud* MARCÍLIO, 1963, p. 101-102).

Importante notar a opinião do inspetor em relação ao que tenho discutido a respeito de quais cursos comporiam a educação secundária e a utilização do termo “ensino secundário”. Sousa Bandeira denomina ensino secundário, o curso, que sabemos, era o de Línguas e Ciências Preparatórias, sendo que o curso normal tinha a finalidade específica de preparar os “mestres das escolas primarias”. Para ele, não havia confusão na missão de cada ramo do secundário, por isso, a justificativa de separá-los, inclusive seus aparatos: espaços, currículos, professores, alunos.

Dessa forma, tais movimentações, direta, como foi o caso da criação de um Liceu preparatório, ou indireta, a separação do curso Normal do de Línguas e Ciências Preparatórias, demonstram o contexto político-educacional mato-grossense do que viria a se tornar a expansão da implantação dos cursos ginasiais na porção sul do estado.

Ao lado da educação científica, esboçada nos cursos profissionais, considerada elemento fundamental para o progresso do estado conforme as representações dos presidentes de estado, a educação humanística, cristalizada principalmente no curso ginasial, ocupou as atenções do poder público. Mas é importante ressaltar o quanto as ações da iniciativa privada – leiga e confessional – para implantar esse ramo da educação secundária no Sul de Mato Grosso foram efetivas.

Desde os anos iniciais da década de 1910 é possível identificar uma demanda social por formação superior da juventude sul-mato-grossense. Em Corumbá, cidade de potencial estratégico comercial, o interesse concentrava-se na formação contábil e comercial.

Como se verá adiante, o Ginásio Corumbaense teve uma história marcada pelos percalços de avanços e retrocessos para ver instalada uma Escola Comercial. Ao longo de dez anos de existência os proprietários tiveram apoio político na Câmara Municipal tanto com subvenção financeira quanto de legalização das mudanças nas finalidades do instituto.

Conforme é possível verificar no estudo de Souza (2010), as disputas propostas eram aprovadas e reprovadas na Câmara Municipal de Corumbá, como foi o caso da aprovação por decreto municipal da Escola de Comércio, em 1927, e antes que findasse aquele ano, já havia solicitação junto à Câmara que se criasse outro curso pós-primário, o ginásial.

Investir nas instruções pública e privada foi uma ação efetiva dos governos estaduais como parte de um projeto de modernização de Mato Grosso. A prática de subvencionar as instituições privadas, no governo do estado de Mato Grosso de Mario Corrêa da Costa (1926-1930), foi tratada por “auxílio do estado”. Na Tabela 4, são expostos os valores repassados a cada escola de educação secundária.

Tabela 4 – Relação das subvenções do governo do estado de Mato Grosso às instituições privadas de educação secundária, em 1928.

<b>Instituições</b>	<b>Valor</b>
<b>Gymnasio Municipal [Dom Bosco]</b>	10:000\$000
<b>Escola Commercial de Corumbá</b>	10:000\$000
<b>Instituto Commercial Antonio Corrêa, da capital</b>	10:000\$000
<b>Missão Salesiana, para manutenção de 30 alumnos no Lyceu S. Gonçalo e 30 alumnas no Asylo Santa Rita</b>	31:500\$000

Fonte: Matto-Grosso (1928).

O presidente Mario Corrêa complementa após apresentar as informações constantes na Tabela 4, com a seguinte consideração: “Além destes auxílios, subvencionou o Estado oito estudantes mattogrossenses que se encontram matriculados nas Academias Superiores da Republica, na importância total de 10:800\$000, autorizada na lei orçamentaria do exercicio”. (MATTO-GROSSO, 1928, p. 144).

Para se ter uma ideia do crescimento proporcional da implantação de instituições de ensino secundário pública e privada, as Tabelas 5 e 6 mostram os números de matrículas do Liceu Cuiabano, enquanto estabelecimento público e de alguns institutos privados em Campo Grande.

Tabela 5 – Matrículas efetuadas no Liceu Cuiabano e na Escola Normal em 1929.

<b>Instituição</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Lyceu Cuiabano</b>	262
<b>Escola Normal</b>	140
<b>Escola Normal – curso complementar</b>	106

Fonte: Matto-Grosso (1929).

Em relação à Tabela 6, o Ginásio Municipal Dom Bosco, antigo Instituto Pestalozzi, incorporado à municipalidade, e o Internato Osvaldo Cruz eram instituições de curso ginásial, diferentemente, da ainda escola primária, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Há que se considerar que as 262 matrículas do Ginásio Dom Bosco não eram exclusivamente advindas do curso ginásial, já que a instituição sempre ofereceu ensino primário e comercial. Quanto aos 265 alunos do Internato Osvaldo Cruz, era muito provável que, em 1929, fossem apenas alunos do curso ginásial, já que segundo pesquisa de Rocha (2010), a publicidade oferecendo cursos em ensino primário e técnicos nessa escola foi a partir de 1940.

Tabela 6 - Matrículas efetuadas nos estabelecimentos particulares em Campo Grande em 1929.

<b>Instituição</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Campo Grande</b>	
<b>Gymnasio Municipal [Dom Bosco]</b>	262
<b>Collegio N. S. Auxiliadora</b>	243
<b>Internato Osvaldo Cruz</b>	265
<b>Em 16 outros estabelecimentos e escolas primarias</b>	626

Fonte: Matto-Grosso (1929).

Em 1930, Isác Povoas apresentou críticas e problemas no ensino secundário do estado “das medidas que precisam ser adoptadas no sentido de colloca-lo em condições de mais satisfactoriamente preencher os seus elevados fins, qual seja o de concorrer para o preparo da cultura media do paiz”. (RELATÓRIO..., 1930).

Considerando que estudos secundários eram formativos de “cultura média”, o diretor do Liceu Cuiabano aponta para problemas em relação à qualidade do ensino secundário ao dizer “medidas que precisam ser adotadas”. E continua: “que a pratica se encarregou de condemnar e que a autoridade suprema da Republica tratou de corrigir com o Decreto nº 16.564, de 15 de janeiro de 1929, dando uma nova seriação de materias, por proposta da Congregação do Collegio Pedro II”. Apesar de confundir-se com o número do decreto que não é 16.564 e sim 18.564, salienta “notaveis melhoramentos” e tece uma crítica ferrenha à reforma Rocha Vaz, ao utilizar o termo “verdadeiras excrescencias”.

É importante lembrar que, pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, como mostra Rosa Fátima de Souza (2008):

Ao longo de seis anos de curso, os alunos deveriam estudar 25 matérias diferentes, sendo 2 facultativas (Alemão e Italiano). Tal apreço pelo enciclopedismo baseava-se numa peculiar compreensão sobre o que consistia uma “sólida cultura geral” correspondendo a uma síntese da tradição e da modernidade, a combinação entre cultura literária, conhecimentos científicos e os conteúdos de referência nacional. (p. 113).

A contar com o trabalho que devia dar encontrar professores para adequar a instituição a um currículo tão extenso, - e nesse ano, 1930, Corumbá e Campo Grande já reuniam alguns cursos ginasiais -, o presidente não se esforçou em esconder a crítica tão pesada à determinação legal.

Em uma espécie de parceria entre a iniciativa privada e a municipal, o Ginásio Municipal Corumbaense era subvencionado com verba municipal e administrado por particulares. Na visão de Souza (2010), a prática significou a velha política brasileira das verbas públicas subsidiando uma instituição que, exclusivamente, o setor privado dominante iria se beneficiar.

Ao longo de sua história no Brasil, o ensino secundário se conformou como estudo projetado e direcionado para a formação dos filhos das elites. Olhando para os currículos e seriações propostos nos Decretos nº 16.782 A, de 1925, e o nº 19.890, de 1931, os longos anos de formação intelectual banhados da cultura desinteressada, sobretudo na Reforma Rocha Vaz, são um indício significativo de como os estudos secundários no Brasil haviam sido concebidos para segmentos sociais privilegiados.

Diante disso, era “natural” que os cofres públicos subvencionassem a educação secundária oferecida em instituições privadas. O ideário de modernidade passava por essa crença: contribuamos para o ensino daqueles que são os próximos condutores da nação, finalidade posteriormente escrita pelo reformador Gustavo Capanema<sup>37</sup>, em 1942. Pela reunião de esforços, público e privado, e com o objetivo de avançar em direção ao progresso, é que tal ação se legitimava.

Concretizar alternativas, como por exemplo, realização dos estudos secundários sem deslocar a juventude para o norte do estado ou o leste do país, antes de significar uma economia para os bolsos das famílias, podia acarretar dinamização à cultura escolar local,

---

<sup>37</sup> Conforme art. 1º, o ensino secundário tem as seguintes finalidades: “1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”. (BRASIL, 1942).

atração de mais professores para região, formação de quadros profissionais. Melhoria na educação era interesse, como já dito, de todos.

Portanto, não é difícil entender como foi bastante paradoxal a implantação do ensino secundário em Corumbá nesse início do século XX, quando se olha o caso do Ginásio Municipal Corumbaense. Por um lado, o curso ginásial como único caminho para se ter acesso ao ensino superior, por outro, a necessidade local do profissional “guarda-livros” para escrituração de livros e registros da contabilidade de Casas Comerciais. Isto é, a formação de “guarda-livros” poderia ser feita por uma Escola de Comércio, não necessitando efetivamente de formação superior tão dificultada para aquela realidade.

Em Campo Grande, as instituições passaram a disponibilizar vagas gratuitas para a Prefeitura Municipal em troca de subsídio público. A instituição privada deveria abrir certo número de vagas para a comunidade desprovida de recursos financeiros para estudarem gratuitamente na escola. Esse foi o acordo bastante utilizado nessa prática de ajuda pública à compra de terreno ou cedência, reformas de prédios, pagamento de professores.

Pela Lei nº 950, de 30/06/1926 (MATTO GROSSO, 1926b, p.74), foi autorizado auxílio à construção do prédio destinado ao Instituto Pestalozzi. Por contrato ficava a instituição de ensino obrigada a devolver uma parte ao estado de Mato Grosso em dez anos e outra parte seria paga em taxa de frequência de alunos pobres em diferentes cursos do Instituto Pestalozzi. Em 3/06/1926, foi a vez de isentar o mesmo Instituto de impostos referentes à compra de um terreno para construção de um prédio escolar. (MATTO GROSSO, 1926d, p.77).

A Câmara Municipal de Campo Grande aprovou, em sessão de 1/02/1927, a cedência de um terreno para construção de um prédio escolar próprio para o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. E pelo Decreto nº 956, de 12/07/1926, aprovava-se o auxílio de 10:000\$000 (dez contos de réis) para construção do referido prédio. (MATTO GROSSO, 1926c, p.83).

Em abril de 1927, a Câmara Municipal de Campo Grande já havia se pronunciado quanto ao valor que tinha a educação pós-primária.

O vereador Meirelles também ensaiou o seguinte parecer sobre o requerimento do Director gerente do Gymnasio Municipal<sup>38</sup> pedindo a criação da Escola Normal anexa ao mesmo Gymnasio. Respondendo o governo Municipal pela vida do município justo é que tome medidas necessárias aconselhada pela sciencia e pela pratica no sentido de mudar sua livre expansão economica, moral e intellectual dentro das normas do direito e da justiça. A solução de todos os problemas está dependendo hoje, da educação do povo brasileiro. Se a genialidade de um povo é mantida pela educação, claro é que esta não pode ser tratada por educadores de

<sup>38</sup> O Gymnasio Municipal era o Instituto Pestalozzi.

franqueria e improviso á ultima hora. Campo Grande que recebe diariamente, levas de immigrants de todas as nacionalidades, não pode mais descuidar-se do problema educativo de seu município. (ATA..., 1927).

Segundo o parecer, o apoio ao desenvolvimento da educação passava, portanto, pelo investimento e a união de forças municipais e privadas em prol do progresso. O setor público compartilhando essa missão com a sociedade civil acreditava que a solução de todos os problemas estava na boa educação do povo.

A legislação estadual previu também a matrícula e mensalidades gratuitas nas escolas públicas, já que eram pagas, à “filhos de operários pobres”. Embora o Liceu Campograndense fosse uma escola pública o ensino era pago, bem como a taxa de matrícula e os exames. No entanto, o Decreto-lei nº 254, de 15/03/1939, voltando-se exclusivamente para o ensino secundário mantido pelo estado, dispensou dessas taxas os “filhos de operários pobres”. (MATO GROSSO, 1939). O decreto não detalha quais seriam os critérios para enquadrar um jovem como “filho de operário pobre”, suponho que a qualidade “pobre” devia sobrepor-se a “operário”, haja vista o incipiente processo de industrialização do estado naquele momento.

O sentido de “pobre” estava baseado nos moldes civilizatórios de regeneração do brasileiro ocioso, moralização do desocupado e valorização da urbanidade muito em voga na época. O “bom” trabalhador afeito a esse pensamento ganhava reconhecimento com, por exemplo, a subvenção nos estudos secundários do filho, dando-lhe possibilidades de ascender socialmente com a formação.

Finalmente, outra questão a se pensar, era a competência e aptidão advindas com a formação primária, que no mínimo, se fosse realizada sem interrupção nos quatro anos anteriores, era condição para habilitar o jovem ao êxito nos exames de admissão ginasial. Tal probabilidade diminuía em proporção das condições socioeconômicas se se considerar a utilização da prole para sustento familiar.

## **2.5 A adequação de Mato Grosso à reforma nacional de ensino secundário**

Em Mato Grosso, foi pelo Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926, que o ensino secundário, mais especificamente o Liceu Cuiabano, recebeu novo regulamento baseado no Decreto federal nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Na verdade, ao remeter à leitura dos dois decretos, percebe-se que o texto é apenas um, o do decreto federal. O que foi feito no Decreto nº 735 resultou em uma adaptação do nome do Liceu Cuiabano e de suas particularidades nas partes do texto onde consta a instituição escolar.

O fundamento de passar a uma análise dos dois decretos está no fato de que foi somente a partir de 1925, que os cursos ginasiais, surgidos no Sul de Mato Grosso, na década anterior, foram realmente organizados. Essa mudança se tornou possível, certamente, por causa da implantação da Reforma Rocha Vaz, que, mesmo não garantindo o fim dos exames parcelados, apenas pela oficialização na lei, instituiu o curso seriado e frequência obrigatória aos cursos secundários.

Vale a pena lembrar o cenário característico do secundário brasileiro reduzido a uma fase meramente preparatória para o ensino superior, concorrendo de maneira desleal com a alternativa das disciplinas isoladas e exames parcelados. Evidentemente tal situação fazia os pais pesarem: se a ideia principal é realizar os estudos superiores, porque o jovem deve fazer um curso regular e progressivo? Optavam, portanto, pela jornada, não apenas mais curta, como também, mais econômica.

Porém, o mesmo decreto definiu mais uma mudança: o impedimento de equiparação ao Colégio Pedro II pelas instituições privadas. Sem a concessão de aplicar os exames finais e o direito de equiparação, as escolas privadas de cursos secundários ficaram em situação complicada. Como o apoio ao setor privado nessa área era incontestável, um ano mais tarde, com novo decreto, foi definido que bancas examinadoras oficiais e aprovadas pelo Departamento Nacional de Ensino teriam a função de aplicar os exames tanto finais de curso quanto de admissão ao ginásio.

Não por acaso, em 1926, houve o primeiro exame de admissão no Sul de Mato Grosso, aplicado com a presença ilustre de Cecil Thiré, professor do Colégio Pedro II a presidir a Banca Examinadora, no Instituto Pestalozzi, futuro Ginásio Municipal Dom Bosco.

Ao analisar a característica do ensino pela tendência predominante humanística ou científica, Souza (2008) faz um estudo dos dispositivos legais prescritos no currículo relacionando-os à cultura escolar, de modo a buscar entendimento da maneira que se organizou o trabalho na escola secundária.

A partir desse mesmo exercício metodológico da autora e pelo cruzamento das fontes selecionadas – Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925) e Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926 (MATTO GROSSO, 1926a) – busco a identificação do processo dinâmico próprio das reformas educativas que, sempre ao realizarem ajustes, inserem novas disciplinas escolares, retiram outras, na tentativa de alterar ou reavaliar as finalidades sociopolíticas de formação do homem.

Goodson (1995) defende que o currículo é construído social e historicamente por negociações e reconstruções possibilitadas pelos agentes sociais. Estudando como as

disciplinas escolares - Biologia e Ciências - foram instituídas no currículo secundário da Inglaterra, no final do século XIX, até tornarem-se consolidadas, no início do século XX, o autor concluiu que, a movimentação de inserção e posterior retirada da disciplina Ciências do currículo estava ligada a um impedimento do acesso das camadas inferiores a esse tipo de cultura científica. Para alguns educadores ingleses, as “mentes ilustradas” deveriam situar-se apenas nas classes mais elevadas da sociedade.

De fato, certas disciplinas acabavam se desvinculando e se descontextualizando da realidade social à proporção dos interesses do Estado e de eruditos das universidades, atrelados à imagem e ao *status* que a disciplina e o curso expressavam em um dado momento histórico. O que contribuía para reproduzir ou questionar a estrutura social e os posicionamentos de professores e alunos nela inseridos.

Com respeito à finalidade de ensino do Liceu Cuiabano, foi determinada em lei, que seria ministrada sólida instrução fundamental para tornar o jovem capaz de cumprir seus deveres de cidadãos, assim como lhe seriam dadas condições, pela conclusão dos estudos secundários e o vestibular, de entrar em um curso superior. Para a concretização da finalidade e obtenção do grau de Bacharel em Ciências e Letras, foi pensado no Decreto nº 735/1926 um curso de seis anos com uma seleção de disciplinas expostas no Quadro 2.

Quadro 2 - Disciplinas e número de horas de aulas por semana estabelecidos pelo Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926.

<b>Disciplinas</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>
Portuguez	3	3	3	3	2	---
Francez	3	3	3	---	---	---
Inglez	3	3	3	---	---	---
Allemao	---	3	3	---	---	---
Latim	---	3	3	3	3	---
Italiano	---	---	---	3	---	---
Litteratura brasileira	---	---	---	---	---	3
Litteratura das linguas latinas	---	---	---	---	---	3
Arithmetica	3	3	---	---	---	---
Algebra	---	---	3	---	---	---
Geometria e Trogonometria	---	---	---	3	---	---
Geographia	3	---	---	---	---	---
Geographia (corografia) do Brasil	---	3	---	---	---	---
Historia Universal	---	3	3	---	---	---
Historia do Brasil	---	---	---	3	---	---
Instrucção Moral e Civica	3	---	---	---	---	---
Cosmographia	---	---	---	---	3	---
Physica	---	---	---	6	3	---
Chimica	---	---	---	6	3	---
Historia Natural	---	---	---	6	3	---
Philosophia	---	---	---	---	3	---
Historia da Philosophia	---	---	---	---	---	3
Sociologia	---	---	---	---	---	3
Desenho	3	3	3	3	3	---
Gymnastica	3	3	3	3	---	---

Fonte: Matto Grosso (1926).

O número de professores previstos no decreto deveria ser de pelo menos um catedrático por disciplina, sendo dois apenas no caso da matemática. A principal mudança na configuração curricular foi a mudança de designação das disciplinas “Psicologia”, “Lógica” e “História da Filosofia” que se transformaram em apenas duas, ao invés de três, com os nomes “Filosofia” e “História da Filosofia”. Os programas do Colégio Pedro II permaneciam a referência nacional, o professor deveria responsabilizar-se pela organização de seu programa com base no colégio do Distrito Federal.

No ensino da lingua materna, da litteratura, da geographia e da historia nacionaes, darão os professores, como themes para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, narrações, descripções biographicas dos grandes homens em todos os ramos da actividade; seleccionando os trabalhos que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar aos alumnos, para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. Serão excluidas, por selecção cuidadosa, as producções que, pelo estylo ou por doutrramento incidente, diminuem ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados. (MATTO-GROSSO, 1926a, p. 150).

As disciplinas de cunho humanístico serviriam à formação do caráter nacional, os exercícios escolares com finalidade de inculcação da cultura cívica e patriótica. A censura a assuntos suscetíveis a discussões mais acaloradas foram tratados como desinteressantes, não colaboradores do projeto nacional de engrandecimento do país.

O programma de ensino de instrucção moral e civica, constará da ampliação do ensino ministrado nos cursos primarios, segundo o estatuido no art. 55 § 2º do dec. nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na familia, na escola, na patria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana; commemorações das grandes datas nacionaes, dos grandes factos da historia patria e da historia universal; homenagens aos grandes vultos representativos de nossas phases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano. (MATTO-GROSSO, 1926, p. 150).

Em relação à disciplina instrução moral e cívica, esperava-se por meio dela educar o jovem, prepará-lo para fase adulta. A disciplina escolar tratava dos deveres para com a família, sociedade, trabalho e pátria sobre o ideário do nacionalismo. Eram exaltados valores como responsabilidade, cidadania, altruísmo, preservação da memória do passado da nação brasileira pelo estudo dos grandes vultos da história. Enfim, como diz Souza (2008), a finalidade da disciplina se pautava na construção da identidade nacional.

As disciplinas humanísticas que formavam o currículo eram: as línguas modernas, francês, inglês, italiano e alemão; a língua clássica, latim; a língua nacional, português; os estudos literários, nacional e clássico, literatura brasileira e literatura das línguas latinas; a história do Brasil e universal; a geografia e corografia do Brasil. A filosofia, a história da filosofia e a instrução moral e cívica passavam a figurar no currículo a partir de então.

Enquanto as disciplinas de cunho científico eram: as matemáticas, aritmética, álgebra e geometria e trigonometria juntamente com as aulas de desenho; a sociologia, introduzida na Europa por Comte no século XIX como física social; física, química, história natural e cosmografia.

Pode ser sistematizada em forma de quadro uma comparação entre os dois decretos – o nacional e o do estado de Mato Grosso - para a observação do total de aulas semanais de disciplinas humanísticas e científicas (cf. Quadros 3 e 4).

Quadro 3 – Distribuição das aulas semanais nos seis anos de curso de disciplinas humanísticas e científicas, de acordo com o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, aprovado no Distrito Federal.

Área cultural das disciplinas	Total do número de aulas semanais					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
Humanísticas	15	21	18	12	09	09
Científicas	06	06	06	15	15	03

Fonte: Souza (2008).

Observa-se na distribuição das aulas a tônica predominantemente humanística do currículo, perfazendo o total de 25 disciplinas nos seis anos de curso, sendo que a disparidade entre as áreas é marcante nos três primeiros anos do curso secundário, ocorrendo um equilíbrio no quarto. No quinto inverte-se a tendência apresentada entre 1º e 3º anos e finalmente no sexto, confirma-se a tendência do caráter humanístico. A seleção dos estudos linguísticos, como latim e literatura das línguas latinas, a cultura clássica e literária deveria aparecer plenamente nos cursos secundários.

A esse respeito, Souza (2008) observa o enciclopedismo exacerbado na seleção cultural, questiona a exequibilidade de tamanha erudição e imensa dificuldade que os professores e alunos, de forma geral, teriam para dar conta de tal empreendimento.

Quadro 4 – Distribuição das aulas semanais nos seis anos de curso de disciplinas humanísticas e científicas, de acordo com o Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926, aprovado em Cuiabá, Mato Grosso.

Área cultural das disciplinas	Total do número de aulas semanais					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
Humanísticas	15	21	18	12	08	09
Científicas	06	06	06	24	15	03

Fonte: Matto Grosso (1926a).

O aparecimento de 24 aulas semanais de disciplinas científicas no 4º ano surpreende, pois, de fato, estabeleceu-se um contraste. Mesmo aos moldes da legislação nacional, o Decreto mato-grossense de 1926 aumentou em 100% o número de aulas das disciplinas científicas. Dessa forma, seriam seis aulas por semana de física, de química e de história natural, enquanto que o Decreto nº 16.782-A/1925 previu apenas três aulas de cada uma das disciplinas. A aspiração por um ensino secundário mais técnico e prático expressava-se nitidamente por essa mudança.

Vale a pena mencionar, nesse momento, o que estava posto na Exposição de motivos à Reforma Rocha Vaz a respeito da questão do equilíbrio dos estudos científicos e humanísticos. O raciocínio conciliador do reformador entendia que “os estudos literários não são incompatíveis com os científicos, nem os impulsos de uma atividade acentuadamente prática com as especulações de um espírito bem formado” (BRASIL, 1925 *apud* MOACYR, 1941, p. 42).

Ao final da década de 1920, as transformações, ou melhor, a construção de uma concepção de ensino secundário em Mato Grosso havia se dado. Ideias em circulação de um homem brasileiro produtivo, instruído e colaborador com o desenvolvimento do país perpassavam o projeto de modernização do estado pelo desenvolvimento produtivo da sociedade. Nesse contexto, possibilidades do aparecimento de cursos ginasiais aumentaram para além do norte do estado.

Até meados da década de 1930, o Sul de Mato Grosso teria cursos ginasiais seriados, instalados em prédios escolares, organizados em um calendário regular de aplicação de exames parciais, de admissão, atividades e festas e formados por uma sociedade escolar consistente. A estrutura de formação do curso ginásial era voltada para formar alunos disciplinados, de comportamento e moral exemplares para os padrões sociais daquele momento histórico, bem como cidadãos úteis à pátria e produtivos para o crescimento da nação. Esses elementos serão aprofundados e analisados no capítulo seguinte.

**CAPÍTULO 3**

**IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO GINASIAL  
NO SUL DE MATO GROSSO**

---

*Visitando este Ginásio tive o feliz ensejo de ouvir a leitura de uma mensagem que os alunos cuyabanos dirigiram aos seus colegas do Sul por intermédio do Sr. Dr. Prefeito Municipal que, em frases estimuladoras, concitou aos jovens estudantes no seu conagraçamento sincero com o objetivo de engrandecimentos deste Estado a quem lhes estavam confiados o seu futuro. Valeriano Maia, inspetor federal, Ginásio Dom Bosco, 10/06/1935.*

Este capítulo tem dois objetivos, analisar como se deu a implantação dos primeiros cursos ginasiais no Sul de Mato Grosso por meio dos exames ginasiais e como esses cursos ginasiais foram organizados sobre uma estrutura escolar na qual o espaço, o tempo e o conhecimento escolares deram sentido às apropriações e práticas de sujeitos escolares, respondendo a finalidades sociais específicas.

### **3.1 Implantação das instituições escolares de curso ginasial**

Em 1919, em segundo ano de mandato no governo estadual de Mato Grosso, Dom Aquino Corrêa relatava alguns aspectos da educação primária e secundária de cidades do Sul de Mato Grosso em Mensagem à Assembleia Legislativa. A respeito da cidade de Corumbá, dava notícias de que o Ginásio Corumbaense ainda com poucos alunos prosperaria pelo trabalho “patriótico” de seus diretores, o Colégio Salesiano Santa Teresa, de ensinos primário e secundário, tinha matrícula de 185 alunos, enquanto que o instituto salesiano feminino, o Colégio Imaculada Conceição, reunia 95 alunas. Quanto a Campo Grande, o Instituto Pestalozzi, “todo elle composto por profissionaes do ensino paulista” (MATTO GROSSO, 1919, p. 35), matriculou 210 alunos somados nos ensinos primário, secundário e normal.

Esse cenário de escolas - Colégio Salesiano Santa Teresa, Colégio Imaculada Conceição, Ginásio Corumbaense, Instituto Pestalozzi - já secundárias ou que viriam a se tornar, foi complementado, até final da década de 1930, por mais quatro instituições, o Ginásio Municipal Maria Leite, Colégio N. S. Auxiliadora, Colégio Osvaldo Cruz<sup>39</sup> e Liceu Campograndense.

Nesse sentido, achei necessário traçar alguns apontamentos históricos envolvendo as instalações dessas escolas com o intuito de conhecer seus processos de criação, de tentativas de oficialização, bem como a quantidade de alunos matriculados.

---

<sup>39</sup> O Colégio Osvaldo Cruz não será estudado nessa pesquisa por ausência de fontes. O único instrumento que permite saber a respeito diretamente dessa escola é a dissertação de mestrado de Rocha (2010) sobre a história de sua instalação. Segundo esse pesquisador, o Colégio Osvaldo Cruz, escola privada e laica de curso ginasial, foi criada em Campo Grande, em 1927. Oferecia os regimes de internato masculino e externato misto. Realizando os exames de admissão à 1ª série ginasial, em 1929, o colégio solicitou inspeção prévia. No entanto, a inspeção permanente só foi conquistada em 1944, após mudar diversas vezes de proprietários. Conforme se poderá acompanhar pelas análises da circulação de alunos nos cursos ginasiais e o número de transferências no capítulo a seguir, a escola parecia ser bastante grande. Essa hipótese é reforçada pelos dados em Rocha (2010, p. 76), que relata uma publicidade do colégio em jornal, em 1940, informando que as matrículas seriam limitadas em 500 alunos externos nos cursos primário, ginasial, normal e comercial e 80 para o internato.

### **3.1.1 Instalação e inauguração das instituições de Corumbá: Colégio Salesiano Santa Teresa, Colégio Imaculada Conceição, Ginásio Corumbaense, Ginásio Maria Leite**

O Colégio Salesiano Santa Teresa foi inaugurado em Corumbá, em 1899, pelos trabalhos dos missionários salesianos. No período estudado, dedicava-se à educação masculina e mista tanto em regime de internato quanto externato. Segundo a biografia do Colégio Salesiano Santa Teresa, o curso ginásial teria sido iniciado em 1916, com o primeiro ano do curso. (FATOS..., 1980).

Contudo há controvérsias a respeito do ano exato da abertura da 1ª série ginásial no Colégio Santa Teresa<sup>40</sup>. Há relato de que o curso ginásial com a 1ª série começara no ano de 1917 (FATOS..., 1980), época em que o colégio seguia o calendário escolar europeu (ano letivo com início em outubro e conclusão em julho). Baseada em um ofício do Colégio Santa Teresa à Câmara Municipal de Corumbá, Souza (2010) explicita a informação de que, em 1916, a instituição escolar tinha as 1ª série com onze alunos e 2ª série com sete. As Mensagens de presidente de estado trazem informações a respeito do ensino secundário do Santa Teresa somente a partir de 1919, quando se publica que a instituição contava 95 alunos matriculados.

Aliando o sentido cívico à educação secundária, os primeiros ginásianos da cidade, em 1917, como “verdadeiros soldadinhos de chumbos desfilavam garbosamente pelas ruas empedradas da cidade, segurando no ombro direito um fusil de madeira”. (FATOS..., 1980). A partir de 1919, a instituição se equipou com um teatro, e em 1920, foram criados o jornal estudantil “O Eco do Collegio” e o “Salão de Atos do Colégio”, para realização também de atividades músico-literárias. Como prática tipicamente dos salesianos, em 1921, o colégio incentivava reuniões e encontros entre alunos e ex-alunos.

Os anos vindouros a 1917 não foram positivos para consolidação do curso seriado ginásial no Santa Teresa. Entre 1918 e 1923, houve diversas tentativas de se abrir a 2ª série ginásial, mas foram infrutíferas. Apesar do colégio, em 1918, ter 120 alunos externos de ensino primário, conforme a Biografia do colégio, a abertura de uma 2ª série não vingou. A disposição de abrir uma nova classe chegou ao ponto de estipular que seis alunos bastariam para abri-la.

Como parte dos investimentos para prosseguir o curso, houve a contratação de um professor leigo, algo fora do padrão para a instituição, naquele momento. Assim, pela ministração de aula da disciplina de Português, o tenente Manoel Carlos Ferreira de Souza

---

<sup>40</sup> A partir de agora me refiro ao Colégio Salesiano Santa Teresa por Colégio Santa Teresa.

receberia 100 mil reis mensais. Mesmo em 1929, registrou-se a necessidade de fechamento do curso ginásial pelo pequeno número de alunos matriculados. Em 1933, os cursos de ensino primário e comercial tinham inspeção permanente, mas o curso ginásial somente alcançou o intento, em 1939.

Enquanto estabelecimento de ensino confessional fica difícil perceber uma rotina de trabalhos escolares independente das atividades religiosas. Além disso, a escola era lugar de moradia dos padres e clérigos, havia uma série de afazeres domésticos com atribuições de funções e divisões de tarefas. Inserir alguém que não era religioso passava a ser uma atitude delicada e cuidadosa, como foi o caso do tenente professor de Português.

A citação a seguir demonstra bem essa intersecção nas atividades cotidianas de 1925:

Determinou-se marcar o levantar dos irmãos às 5h30 fazendo a meditação de 5h50 a 6h20 para começar a missa às 6h30. [...], reuniu-se o capítulo desta casa sob a presidência do seu director. Tratou-se da limpeza da casa, atribuindo ao M. Visetti os dormitórios e quartos – ao menino Orestes, as aulas e escada, sendo uma aula e a escada cada dia – e ao M. João Martins, a Capella e a 1ª classe – recomendando muita diligencia. Os exames semestraes começarão a 22-6, cada professor fazendo o horário das provas escriptas. A festa do Sagrado Coração de Jesus faz-se-ha a 21-6, havendo missa de comunhão geral, missa solene, e Procissão nos pateos após a missa solene – e triduo preparatorio para os meninos e o povo. Observar silencio rigoroso desde as orações da noite até ás da manhã. (45ª SESSÃO, 1925).

Com respeito ao trabalho dos jovens internos, a prática de utilizar essa mão de obra não devia ser algo inadequado, posto que não foi relatada apenas uma vez. Havia o “menino” Orestes sendo-lhe atribuída a limpeza das salas de aula e das escadas, assim como na reunião anterior de 20/04/1925 se relatou: “pode-se aceitar um menino gratuito para auxiliar o sacristão da cathedral e, mais tarde, substituí-lo”. (44ª SESSÃO, 1925). O adjetivo “gratuito” conduz a um entendimento de que a tarefa de ajudar o sacristão não se consagrava em uma atividade posta aos alunos pagantes. Se não era pesada, pois um menino a executaria, certamente era subalterna, por estar reservada ao um aluno gratuito que nada podia contestar em sua condição de desvalido.

A instabilidade do curso ginásial é uma característica no Colégio Santa Teresa quando se observa a trajetória do ensino secundário na instituição. Não foi possível ter precisão do primeiro exame de admissão do Colégio Santa Teresa ao curso ginásial. A consolidação do curso só pode ser medida por meio de Relatórios e eles aparecem apenas a partir de 1936. É perceptível pelas Crônicas do colégio que o lado religioso tinha um peso maior, assim como trabalhos educativos mais diretamente ligados à caridade e catequese, como o curso elementar e a formação de ofícios e profissões técnicas. Os investimentos, não somente em dinheiro

como também em pessoal, eram voltados principalmente para o atendimento ao povo indígena e a crianças desvalidas. (FRANCISCO, 2010).

As missionárias salesianas, Filhas de Maria Auxiliadora, deram início aos trabalhos educacionais e caritativos em Corumbá, em 1904, fundando o Colégio Imaculada Conceição exclusivamente para a educação feminina com ensino primário. Em 1921, no colégio passava a funcionar um curso complementar de ensino primário com dois anos de duração e aulas particulares de pintura, trabalhos manuais e piano, além de jardim de infância. Foi a partir da década de 1930, que cursos de educação pós-primária foram abertos. Entre 1932 e 1939, na instituição permaneceu a seção feminina da Escola de Comércio do Colégio Salesiano Santa Teresa, com os cursos propedêutico e contador. (HISTÓRICO..., [198-]).

Quanto ao curso ginásial, teve instalação em março de 1937, quando conseguiu inspeção preliminar, sendo que a inspeção permanente foi conquistada em 1944. Os relatórios de curso ginásial têm papel timbrado com o nome Ginásio Imaculada Conceição, embora não tenha encontrado nenhum documento explicando a mudança de nome da escola. É muito provável que a partir do oferecimento do curso ginásial o colégio tenha passado a usar esse nome<sup>41</sup>.

O Ginásio Corumbaense surgiu, conforme Souza (2010), em 1918, da reunião entre a professora pioneira Maria Leite e mais dois professores em um curso com cadeiras de geometria, português, matemática e francês. Com a mudança de direção, um ano depois, a instituição passou a receber ajuda da Prefeitura, passando a chamar-se Ginásio Municipal Corumbaense.

Baseando-me no levantamento documental de Souza (2010), é interessante observar o modo como as negociações de subvenção à instituição perpassam pela fiscalização de um Inspetor de Ensino designado pelo Intendente Municipal e pela interferência institucional no currículo por parte da Câmara Municipal:

Art.17: Enquanto as condições do erário municipal não permitirem a instalação de um curso secundário, mantido totalmente pelo Município, o Intendente Municipal fará por intermédio do Inspetor de Ensino fiscalizar com assiduidade o Gymnasio mantido pela Sociedade Instrução Corumbaense. [...] Art.18: [...] em retribuição á subvenção votada pela Camara á favor d'este estabelecimento, o curso commercial ali adoptado comprehenda as seguintes matérias: Portuguez, historia da língua e litteratura nacional, com descripção, mediante pequeno esboço, de assumpto ao alcance do examinando. Francez, traducção e versão de prosa e verso e exercicio de estylo commercial. Inglez, idem idem. Arithmetica e álgebra até equações do 2º

---

<sup>41</sup> A partir de 1961, a instituição passou a denominar-se GENIC – Ginásio e Escola Normal Imaculada Conceição – ainda que a escola normal tenha tido início em 1948. Em 1972, voltou a chamar-se CENIC – Colégio Imaculada Conceição, nome utilizado até os dias atuais. (HISTÓRICO..., [198-]). Será utilizado nesse trabalho o nome Ginásio Imaculada Conceição.

grão. *Geographia geral e do Brasil. Escripuração mercantil e datylographia.* (CORUMBÁ, 1919 *apud* SOUZA, 2010, p. 59).

O Ginásio Municipal Corumbaense recebeu mais um braço aliado para sua manutenção, dessa vez o próprio estado de Mato Grosso, quando a instituição foi anexada ao Grupo Escolar Luiz de Albuquerque, em 1924. Reunidos em discurso uníssono pela implantação de uma escola secundária, a Câmara Municipal, o estado de Mato Grosso, o Intendente municipal (por sinal um dos proprietários do Ginásio Municipal Corumbaense) e outros interessados, evidenciam a demanda social latente em Corumbá. Em uma exposição de motivos para a conquista do prédio estadual para o Ginásio, alegava-se: “precisamos tratar seriamente de melhorar o ensino secundário nesta cidade, pois nem todos os paes podem mandar os seus filhos para estudar em São Paulo ou no Rio de Janeiro”. (OFÍCIO..., 1924 *apud* SOUZA, 2010, p. 61).

Como analisado, desde 1919 a Câmara Municipal entendia que o ensino secundário deveria ter caráter prático e profissional, agregando no mesmo currículo uma série de disciplinas do tipo “escrituração comercial” e “datilografia” com “francês” e “literatura”. Em 1925, o Ginásio Municipal Corumbaense continuou no mesmo estilo, prevendo a disciplina “contabilidade” na 2ª série e “direito comercial” e “datilografia” na 3ª.

Sendo assim, a instituição nunca chegou a oferecer um curso ginásial propriamente dito. De acordo com a pesquisa de Souza (2010), mesmo que oferecesse ensino secundário, havia uma “adaptação” do currículo, uma verdadeira hibridação, misturando matérias dos cursos ginásial e comercial.

Na Reforma Rocha Vaz, assim como na sua antecessora, Carlos Maximiliano, não cabia às instituições privadas de ensino secundário buscar equiparação ao Colégio Pedro II. Contudo, por meio de uma banca examinadora<sup>42</sup>, se oficializavam as conclusões das séries ginásiais. Diante do fato de mesclar o currículo secundário ginásial com o comercial, evidentemente, não seria possível ao Ginásio Municipal Corumbaense tornar-se sede de uma banca examinadora.

Na iminência da aplicação de um Exame de Admissão no Instituto Pestalozzi, em Campo Grande, em 1926, foi criado um conjunto de estratégias da instituição para que os alunos pudessem apresentar-se à banca examinadora, pois não havia um grupo adequadamente nivelado para fazer o exame. O Parecer do Intendente municipal revela alguns dos impedimentos à participação dos alunos no certame.

---

<sup>42</sup> Art. 270 do Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925.

- Encerrar em 31 de Outubro o anno lectivo para os alumnos que não tenham média sufficiente para se submeter a exames; - Prorrogar o anno letivo até Fevereiro de 1926, para os alumnos que devem ir a Campo Grande prestar exames no Instituto Pestalozzi; - Fundir o 2º Anno ao 1º; - Crear a cadeira de Instrucção Moral e Cívica; - Extender o ensino do Inglês ao 1º Anno, que por uma inexplicável resolução ficou incluído nesse curso. Com essas providencias, com a bôa vontade dos alumnos e com algum auxilio dos seus pais, esperamos levar a Campo Grande, em Março, uma turma de 16 a 20 alumnos, considerados aptos a prestarem exames das matérias que constituem o 1º Anno Gymnasial.- Não existindo nesta praça os livros adoptados no Gymnasio, fiz encommenda delles á livraria Francisco Alves, de Paulo de Azevedo & Cia., do Rio de Janeiro, importando Ella em 2:508\$060. Esses livros estão sendo vendidos unicamente aos alumnos do Gymnasio, pelo preço de custo. (CORUMBÁ, 1925 *apud* SOUZA, 2010, p. 67).

Primeiro, encerramento e prorrogação do ano letivo a depender do desempenho do aluno, isto significava dizer que em uma mesma série o ano letivo poderia ser encerrado antes para o aluno que “não tinha mais jeito”, pois seu futuro era a reprovação, ao passo que para o “bom aluno”, o ano letivo seria mais longo, de modo a permitir que a escola pudesse prepará-lo para os exames em Campo Grande.

Em segundo lugar, a proposta de fusão entre a 2ª série e a 1ª série mostrava que um curso graduado não tinha razão de ser na instituição, pois uma série podia ser “tranquilamente” transformada em outra. E enfim, mexer no currículo, praticamente “maquiando-o”, ao prever a disciplina “instrução moral e cívica” e o “inglês”. Tudo isso, somado aos esforços de pais e dos alunos que teriam, finalmente, em mãos os livros indicados para o exame, acarretaria, em Corumbá, para o ano de 1926, o almejado início de um verdadeiro curso ginásial, já que seus alunos teriam passado pelos exames da banca examinadora na letra da lei.

Apesar de toda a ginástica burocrática, as expectativas positivas não se concretizaram. Em 1927, o Ginásio Municipal Corumbaense recebeu proposta para ser transformado em Escola de Comércio, durando apenas um ano, quando, em 1928, foi extinta.

Embora o que se possa acompanhar pelas discussões apresentadas por Souza (2010) sejam, em grande parte, pedidos de subsídios à municipalidade, vemos o interesse e a insistência desses grupos envolvidos da permanência da instituição oferecendo o ensino secundário, ginásial, comercial ou os dois ao mesmo tempo. É inegável que setores da sociedade corumbaense com inserção no campo político lutaram por um ensino secundário ginásial público e não privado. Mesmo após o fim da Escola de Comércio, as discussões na Câmara Municipal continuaram. Dessa vez, eles procuravam outra instituição da cidade para absorver o projeto de instituição secundária de curso ginásial oficial.

[...] o Governo do Estado, nenhum passo deu até agora no sentido de dotar Corumbá, de um Collegio equiparado; considerando que, já nos últimos mezes do anno passado e nos primeiros deste, o Sr. Intendente Geral do Municipio dispendeu ingentes esforços para conseguir dos padres salesianos do Collegio Santa Thereza, a ampliação do mesmo, dotando-o de um curso gymnasial, cuja officialisação a Municipalidade procuraria obter do Departamento Nacional de Ensino; tendo sido frustrados os esforços do Sr. Intendente, em consequência das imposições feitas pela Directoria do referido Collegio SANTA THEREZA, imposições essas por demais onerosas para os cofres Municipaes. (CORUMBÁ, 1928 *apud* SOUZA, 2010, p. 71).

Conforme o Art. 268 do Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925, “a equiparação ao Collegio Pedro II só será concedida aos estabelecimentos de ensino secundario oficialmente mantidos pelos Estados [...]”. Dessa forma, quando em 1928, no Parecer expedido, a Comissão de Instrução da Câmara Municipal de Corumbá usava o termo “equiparado” para um estabelecimento privado, como o Colégio Santa Teresa, estava se referindo ao que o Art. 270, do mesmo decreto, previa para esse tipo de instituição: “a estabelecimentos de ensino particular qualquer que seja a sua séde, poderá ser concedida a faculdade de obterem juntas examinadoras para os diferentes anos do curso secundario [...]”. (BRASIL, 1925).

Municipalizar uma instituição privada de caráter confessional, interferindo na sua administração, definindo seu currículo, sem contar que, de acordo com a legislação vigente, o estabelecimento oficial para ser equiparado deveria ser mantido pelo estado e não pela municipalidade, parece indicar que a proposta não era nada atraente para o Colégio Santa Teresa. De modo que os salesianos não se interessaram pela proposta.

O esforço de grupos sociais interessados no empreendimento corumbaense de sediar um curso ginásial com exames validados em qualquer estabelecimento de ensino superior do país colaborou com a criação de um estabelecimento nascido com o estrito objetivo de conquistar a oficialização. Para tanto, foi reunido um conjunto substancial de ajuda consistindo em verba pré-aprovada no valor de vinte contos de réis para o ginásio da cidade que fosse equiparado e em despesas pagas os custos de Banca Examinadora designada pelo Departamento Nacional de Ensino para o exame de admissão e de aquisição do gabinete de geografia e ciências físico-químicas e naturais.

Assim, uma nova escola de ensino secundário de curso ginásial em Corumbá foi inaugurada, em 1928, mas vale a pena observar um detalhe intrigante demonstrado na pesquisa de Souza (2010). O fundador dessa escola, Ginásio Maria Leite, professor José de Souza Damy, havia sido diretor do Ginásio Municipal Corumbaense desde sua abertura em 1918. Isso quer dizer que Damy acompanhou de perto todos os percalços assinalados

anteriormente sobre o extinto estabelecimento (Ginásio Municipal Corumbaense) e do desmantelamento do objetivo de ter um curso ginásial.

O livre acesso de Damy às frequentes discussões entre Câmara Municipal e a Comissão de Instrução Pública de Corumbá, sua experiência, e porque não dizer, o sonho de concretizar uma educação pública secundária na cidade contribuíram, decisivamente, para a organização do Ginásio Maria Leite com vistas a receber todo o incentivo municipal para “um” ginásio da cidade que fosse oficializado e então conquistar equiparação à instituição de referência nacional.

De qualquer forma, é difícil considerar a empreitada de Damy como uma ação visando exclusivamente o interesse particular. O projeto não era restrito a apenas um grupo que se beneficiaria com os privilégios públicos, era antes de tudo, um projeto de modernização e de missão civilizatória para a cidade de Corumbá.

As palavras do intendente municipal Cyriaco Felix de Toledo, em Relatório de 1926, ilustram a visão a respeito do ensino secundário:

a instrução primária apenas abria os olhos do espírito infantil ministrando-lhe princípios dos conhecimentos humanos; mas a secundária ilustrava a inteligência e tornava qualquer indivíduo apto para por si só resolver importantes questões de ciência ou de arte. (RELATÓRIO, 1926 *apud* SOUZA, 2010, p. 66).

Em 1929, a instituição passou a denominar-se Ginásio Municipal Maria Leite, pois foi municipalizado, mas Damy permaneceu como seu diretor até 1935.

A Comissão de Instrução, abaixo assignada, incumbida de dar parecer sobre a criação de um gymnasio official nesta cidade, - velha aspiração do governo deste município e da sua população em geral, - [...] considerando que desnecessario se torna encarecer os grandes beneficios que traz a criação de um curso secundário em Corumbá; considerando que, alem das grandes vantagens de ordem moral e intellectual, ainda podemos accrescentar a de ordem financeira, pois deixa de canalisar para outras cidades, como até agora tem acontecido, quantia assaz avultada; considerando que a criação de um curso gymnasial trará á nossa mocidade maior soma de facilidades de instrucção [...]; considerando que, o ensino secundário deve ser entregue á iniciativa particular, mas bem auxiliada e convenientemente coadjuvada pelos Governos do Municipio ou do Estado; considerando que o Governo do Estado nenhum passo deu no sentido de dotar Corumbá de um ensino secundário [...] a Comissão abaixo assignada é de parecer que o alvitre do Sr. Intendente deve ser aprovado, no sentido de ser requerida ao Departamento do Ensino a inspeção prévia do Collégio Maria Leite, e, decorrido o interstício legal, a equiparação definitiva do mesmo ao Collegio Pedro II, cumpridas as formalidades da legislação federal sobre o assumpto. (ATA..., 1929 *apud* SOUZA, 2010, p.76).

A partir da criação do Ginásio Municipal Maria Leite, em 1928, os exames de admissão passaram a ser aplicados em Corumbá, recebendo inspeção preliminar a partir de 1930.

Brito (2001) informa que, novamente, o estabelecimento passou para a direção do município, só que dessa vez, exclusivamente, em 1935. Pelos documentos do Colégio Salesiano Santa Teresa, fica-se sabendo que foi firmado contrato entre a Prefeitura e os Colégios Salesianos, Santa Teresa e Imaculada Conceição, com o objetivo de passar o Ginásio Maria Leite para as respectivas instituições de ensino conforme seu público masculino ou feminino. (TERMO..., 1936).

Embora o motivo não seja conhecido, é muito provável que dificuldades financeiras acarretadas pela excessiva carga de investimentos progressivos de uma escola secundária de inspeção prévia, tenha sido o que levou a municipalidade, mais uma vez, a buscar uma forma de sua manutenção. Importante ressaltar que o Ginásio Maria Leite vinha crescendo: conforme a Lista de matriculados no ano letivo de 1936, anexada ao contrato, havia 90 alunos somados nas cinco séries ginasiais. A esse dado, deve-se considerar que o Colégio Santa Teresa ainda não tinha as duas últimas séries ginasiais, por isso, a recepção desses alunos lhe exigiria a contratação de professores de novas disciplinas no currículo<sup>43</sup>.

A princípio o contrato deveria ter validade até 1940, mas diante da contraproposta dos salesianos, solicitando da Prefeitura e do Estado, além do título “municipal”, mais 56:000\$000 (cinquenta e seis contos de réis) anuais, divididos entre os dois colégios, ficou estabelecido que o contrato finalizaria em dezembro de 1937. (TERMO..., 1936). O que não foi o caso, pois em 9 outubro de 1937, com a Lei nº 97, durante governo de Júlio Müller, o estado de Mato Grosso encampou definitivamente o Ginásio Maria Leite, transformando-o em ginásio estadual<sup>44</sup>.

Enfim, a cidade de Corumbá conquistara seu curso ginasial público. Afinal, ter uma instituição pública escolar de curso ginasial era símbolo de desenvolvimento, de conhecimento, de juventude intelectualizada em seu torrão natal.

---

<sup>43</sup> Conforme o art. 3º do Decreto nº 21.241, 04/04 /1932, constituirão o curso fundamental as disciplinas: **1ª série:** Português - Francês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). **2ª série:** Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). **3ª série:** Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (canto orfeônico). **4ª série:** Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho. **5ª série:** Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho. (BRASIL, 1932).

<sup>44</sup> A partir de 1937, a instituição passou a ter o nome de Ginásio Estadual Maria Leite. Em 1954, com a instalação do curso científico, sob a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4244, de 9/04/1942), passou a chamar-se Colégio Estadual Maria Leite. Nos dias atuais, a instituição tem o nome Escola Estadual Maria Leite. Utilizarei nesta tese a denominação Ginásio Maria Leite.

### 3.1.2 Instalação e inauguração das instituições de Campo Grande: Instituto Pestalozzi/ Ginásio Dom Bosco, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Liceu Campograndense

Em 1915, em Aquidauana, o Instituto Pestalozzi nasceu da iniciativa privada. Em seu livro de visitas encontra-se um depoimento que dá condições de conhecer o que a abertura de uma escola secundária significava para a sociedade local:

[...] apresento ao doutor Arlindo de Lima sinceros e effusivos cumprimentos por ter fundado e manter na populosa região sul do Estado um estabelecimento de educação onde se reflectem todas as qualidades do pedagogo moderno e onde se cumprem, tanto quanto nos estabelecimentos officiaes acima referidos [Escola Normal da capital e Grupo Escolar de Cuyabá], todos os propósitos do ensino moderno: instrucção civica, moral, primaria e secundaria. Minhas homenagens ao excelente corpo docente representado por senhoritas e cavalheiros titulados pelos grandes institutos do nosso paiz. Os mais competentes dirão, melhor que eu, da magna função social que no sul de Matto Grosso exerce o Instituto Pestalozzi fundado pelo benemérito doutor Arlindo de Lima. Aquidauana, 25 de abril de 1916. Ass.: Malaleel Marinho Reges. (TERMOS..., 1916).

Não é possível saber quem foi o cidadão Malaleel Reges, mas o fato de ter se utilizado de termos como “propósitos do ensino moderno” e “função social”, mostra conhecimento e valorização da educação relacionando-a aos processos de instrução formal e preparação do cidadão com utilidade ao país.

Mas, em meio a lutas pela proeminência de desenvolvimento das cidades, o Instituto Pestalozzi foi transferido para Campo Grande, em 1º de agosto de 1917. A razão apontada para tal transferência foi a subvenção financeira ofertada pela “villa” de Campo Grande, já que conquistaria a categoria de cidade no ano seguinte, representada pela municipalidade, atraindo o estabelecimento de ensino secundário.

[...] Dr. Arlindo Lima, director, Dr. José do Patrocínio, lente, os alumnos internos seu numero de 25, os externos em numero de 4, commigo Dolor Ferreira de Andrade, vice-director e lente da casa, o Dr. Arlindo Lima declarou instalado nesta villa o “Instituto Pestalozzi” que fundára em 1915 em Aquidauana e agradeceu a todos as autoridades e pessôas presentes a seu comparecimento a este acto, pondo em relevo o gesto da Edilidade de Campo Grande que, acaroando o desenvolvimento da instrucção neste futuro municipio, decretou uma subvenção ao “Instituto Pestalozzi”, o que lhe valeu a transferencia do collegio, de Aquidauana para esta villa. Durante a solenidade alumnos do collegio cantaram diversos hymnos escolares e patrióticos. (ACTA..., 1917).

Em 1926, o Instituto Pestalozzi teve instalada sua primeira banca examinadora de exame de admissão, sob direção de Cecil Thiré, lente de Matemática do Colégio Pedro II. Nessa ocasião, o Instituto assumiu o nome de Gymnasio Pestalozzi. O Instituto Pestalozzi denominou seu curso secundário “curso seriado”, provavelmente para efeito de fiscalização e

de credibilidade juntos aos pais da não aplicação de ensino e exames preparatórios. O uso da terminologia “curso seriado” demonstra uma adequação não apenas à legislação, mas também um propósito de seguir novas concepções de educação e de práticas pedagógicas.

O colégio recebeu a inspeção prévia, em 1927, mesmo ano em que passou ao nome de *Gymnasio Municipal de Campo Grande* e para direção do professor João Tessitore Junior. O relato do inspetor Alvinho Corrêa da Costa, considerou o fato como sendo “o primeiro *Gymnasio* sob direção particular que gozou desse título em todo Estado”. Em 1930, a direção passou para as mãos dos Padres Salesianos, para em 1932, buscarem a inspeção permanente.

Quanto ao uso do nome da instituição, assim que passou para as mãos dos salesianos recebeu o nome de *Gymnasio Municipal Dom Bosco*, contudo não foi usado correntemente, permanecendo também o nome anterior, uma vez que, mesmo salesiano, o ginásio era municipal. A utilização dos dois nomes ocorre até 1934, quando os documentos param de apresentar a denominação *Gymnasio Municipal de Campo Grande*<sup>45</sup>. Em 1933, o *Ginásio Dom Bosco* tinha os cursos de ensino primário, ginásial e comercial com inspeção permanente sob os regimes de internato, externato e semi-internato.

Outra escola criada em Campo Grande foi o *Colégio Nossa Senhora Auxiliadora*. Iniciativa das salesianas Filhas de Maria Auxiliadora, o colégio feminino foi resultado de seus primeiros trabalhos na cidade, em 1926. A escola oferecia ensino infantil em Jardim de Infância e o ensino primário com curso de 4 anos e 1 ano de curso complementar. Em 1928, as salesianas abriram a *Escola de Comércio Dom Bosco* com os cursos Admissão (à *Escola de Comércio*), Secretariado e Contador. Em 1930, anexa ao *Colégio Nossa Senhora Auxiliadora*, foi inaugurada a *Escola Normal Dom Bosco*, funcionando até 1940, fechada por decisão do governo estadual que extinguiu todas as *Escolas Normais de Mato Grosso*<sup>46</sup>. O colégio feminino das salesianas em Campo Grande oferecia também aulas particulares de pintura, música e arte aplicada, sediava o *Oratório Festivo*<sup>47</sup> e a *Associação das ex-alunas*.

Devido à instalação do curso ginásial, em 1934, o *Colégio Nossa Senhora Auxiliadora* usaria mais um nome, *Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora*<sup>48</sup>. Seu primeiro fiscal,

<sup>45</sup> No decorrer do texto, utilizei o nome *Ginásio Dom Bosco*.

<sup>46</sup> Segundo as autoras Simões e Rodríguez (2013), Julio Strübing Müller instituiu uma nova política de formação de professores em Mato Grosso, transformando a *Escola Normal* em *Seção Normal* da escola secundária ginásial. Essa mudança, legalizada pelo Decreto nº 112, 29/12/1937, acarretou o fechamento gradual das instituições de ensino normal, privada e pública, entre 1937 e 1940, quando se deu sua completa extinção em todo o estado. Somente em 1947, durante a interventoria de José Marcelo Moreira que lançou novo Regulamento das escolas normais do estado, com o Decreto nº 287, de 26 de março de 1947, as escolas normais voltaram a vigorar de forma autônoma em Mato Grosso.

<sup>47</sup> O *Oratório Festivo* eram reuniões salesianas com jovens de cunho lúdico-religioso.

<sup>48</sup> Atualmente a escola chama-se *Colégio Nossa Senhora Auxiliadora*, contudo utilizei o nome abreviado, *Ginásio N. S. Auxiliadora*, por ser o nome da escola no período estudado.

designado para a fiscalização exigida no art. nº 51 do Decreto nº 21.241/1932, foi Jonas Corrêa da Costa. Para os primeiros exames de admissão ocorridos em fevereiro de 1934, foi nomeado Alvino Corrêa da Costa. Tendo o inspetor prerrogativa para montar a banca examinadora constituiu-a por professores do corpo docente do Ginásio Dom Bosco, uma vez que os do novo Ginásio não eram ainda registrados no Departamento de Ensino Secundário (DES). A 1ª série ginasial do Ginásio N. S. Auxiliadora se iniciou com a matrícula das 24 alunas habilitadas nos exames de admissão realizados em 26/02/1934.

No parecer final para a Inspeção Prévia e instalação oficial do curso ginasial do Colégio N. S. Auxiliadora, o examinador não mediu esforços nas considerações para chamar atenção positiva do Superintendente do Ensino Secundário, Agrícola Bethlem.

A criação de mais um Ginásio destinado ao sexo feminino, vem preencher uma lacuna, há muito reclamada, para atender á educação e ensino, preparando não somente candidatas ás escolas superiores, mas também ‘construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que habilitem ás jovens a viver por sí mesmas e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras’, isto é, educando-as, na acepção lata do termo: física, intelectual e moralmente. (RELATÓRIO..., 1934).

Citando a Exposição de motivos do Decreto nº 19.890/1931, “construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que habilitem ás jovens a viver por sí mesmas e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras”, o examinador substituiu a palavra “homem” pela palavra “mulher”. É claro que juridicamente o termo indica uma generalização – homens e mulheres -, ainda que se saiba que historicamente, no Brasil, a educação secundária ginasial tenha sido pensada para o sexo masculino.

Terminando com a ressalva de que a educação da mocidade feminina tinha escopo moral, considero os argumentos do examinador desconhecido, pois não consta sua assinatura no relatório, de opinião progressista em relação à educação feminina, defendendo autonomia para resolver problemas e tomar decisões por si só.

Em 27 de dezembro de 1938, pelo estadual Decreto nº 229 (MATO GROSSO, 1938b), foi oficialmente criado o Liceu Campograndense, instituição pública estadual a oferecer os cinco anos do curso fundamental secundário (curso ginasial). Por ser público estadual, no decreto de criação foi previsto que o Liceu Campograndense seria organizado pelo mesmo Regimento escolar do Liceu Cuiabano, oficializado pelo Decreto nº 133, de 21 de janeiro de 1938, “que dava regulamento ao Licêu Cuiabano”. (MATO GROSSO, 1938a).

Conforme a síntese biográfica de sua criação:

O Liceu Campograndense foi solenemente instalado no dia 18 de março de 1939, pela diretora Prof.<sup>a</sup> Maria Constança Barros Machado. Funcionou regularmente durante o ano de 1939, porém sem inspeção federal. No início do ano de 1940 obteve inspeção prévia, funcionando apenas um mês; foi mandado fechar pelo Departamento N. de Educação. Em 1941, novamente inspecionado previamente<sup>49</sup> não funcionou. (SÍNTESE..., 1950).

Como se vê, os percalços para o definitivo funcionamento da primeira escola pública secundária de curso ginásial de Campo Grande não lhe permitiram uma trajetória tranquila. Um deles foi sua adaptação no prédio escolar que já acolhia o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, criado em 13 de junho de 1922, e a Escola Normal Joaquim Murtinho<sup>50</sup>, criada em 21 de abril de 1930. A defesa do examinador do Relatório de inspeção prévia de 1941, Amélio Baís, se pautava no fato do prédio ter sido construído para finalidade escolar, “ainda que primário”, como bem disse ele.

O primeiro ano da escola – 1939 - funcionou até o fim das atividades regulares em novembro, com uma classe de 1ª série ginásial de 43 alunos. Para o ano 1941, o examinador do referido Relatório não escondeu otimismo, previa matrículas para 40 alunos em cada série do curso ginásial, contando também com o desdobramento da 1ª série, perfazendo 240 vagas. Todavia, no ano de 1942, foram matriculados “87 alunos nas 1ª e 2ª séries, as únicas existentes, sendo a 1ª série desdobrada por haver excedido o nº regulamentar de alunos”. (ATA..., 1942).

O Liceu Campograndense teve seu nome alterado pela primeira vez<sup>51</sup> para Ginásio Campograndense, pelo decreto nº 101, 27/05/1942, que fazia parte da Reforma Capanema, “em virtude da qual todos os estabelecimentos de ensino secundário que não tivessem inspeção permanente denominar-se-iam ‘Ginásio’” (TELEGRAMA..., 1942), o que só foi conseguido em agosto de 1944.

### 3.1.3 Os primeiros exames de admissão aos cursos ginásiais no Sul de Mato Grosso

O primeiro certame de exames de admissão realizado no Sul de Mato Grosso aconteceu no Instituto Pestalozzi, em 27 de março de 1926, em Campo Grande. Baseado no Decreto nº 16.782 A/1925, art. 55, § 1º, o exame de admissão era obrigatório em todos os

<sup>49</sup> Portaria ministerial nº 172, 20/02/1941.

<sup>50</sup> É importante ressaltar que a Escola Normal Joaquim Murtinho, submetida ao Decreto nº 112/1937, foi reduzida de Escola Normal, pois foi extinta, para Seção Normal do Liceu Campograndense, em 1940. Assim como já havia acontecido com a Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, que foi anexada ao Liceu Cuiabano. (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2006).

<sup>51</sup> Em 1954, o nome foi alterado para Colégio Estadual Campo-grandense, em 1971, recebeu o nome, Escola de 1º e 2º graus Maria Constança Barros Machado, a partir de 1996 e permanece até os dias de hoje, passou a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. Optei por utilizar Liceu Campograndense.

cursos de ensino secundário e “constará das seguintes disciplinas: noções concretas, acentuadamente objetivas, de instrução moral e cívica, de português, de cálculo aritmético, de morfologia geométrica, de geografia e história pátrias, de ciências físicas e naturais e desenho”. (BRASIL, 1925).

Os exames foram formados por provas escritas e orais das disciplinas Português e das Matemáticas subdivididas em Aritmética, Geometria e Desenho. As outras disciplinas, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral e Cívica, foram apenas provas escritas. Compuseram a banca examinadora, Cecil Thiré, inspetor federal de exames, isto é, o presidente, Sebastião Honorato Vieira Carvalho, examinador de Português, Julio Mario da Costa Pinto, examinador de Aritmética, Noemia Freire, Jorge Nacreimer, examinador de História do Brasil, Maria Tessitore, examinadora de Ciências Físicas e Naturais, e Adalberto Barretto, examinador de Instrução Moral e Cívica.

Tomando conhecimento da aplicação dos exames de admissão em Campo Grande, a diretoria do Ginásio Corumbaense, como se pôde acompanhar anteriormente na história de sua instalação, buscou algumas mudanças burocráticas dos trabalhos escolares para preparar a habilitação de alguns de seus alunos para o certame de março de 1926. O intuito era validar suas inserções no curso ginásial, uma vez que a instituição de Corumbá não era reconhecida oficialmente. Candidataram-se aos exames 12 jovens e todos foram aprovados, conforme Figura 1. Porém, a documentação dos exames não dá condições de saber se dentre os 12 alunos havia alguém de Corumbá.

Em 20 de abril de 1927, ocorreu o segundo certame do Ginásio Pestalozzi, com 26 candidatos, todos aprovados, sob inspeção de Jayme de Oliveira Vasconcellos. Entre dezembro de 1927 e março de 1930, os exames de admissão seriam oferecidos em duas épocas. No final do ano era a primeira época dos exames e no início do próximo ano, pouco antes de começarem as aulas, era a segunda época, uma espécie de repescagem.

Em 9 de dezembro de 1927, houve 23 alunos participantes das provas com quatro reprovados e em 13 de março de 1928, 12 alunos candidatados e aprovados, somando a possibilidade de matrícula de 31 alunos aprovados. Em 3 de dezembro de 1928, 42 alunos participaram das provas e todos foram aprovados e em 4 de março de 1929, 25 candidatos e uma reprovação, possibilitando 66 matrículas. E, finalmente, em 7 de dezembro de 1929, foram fazer provas 31 candidatados e aprovados e, em 7 de março de 1930, 11 candidatos e um reprovado, somando 41 aprovações.

O primeiro exame de admissão do Ginásio Maria Leite ocorreu em 4 de dezembro de 1929 com 23 candidatos, todos aprovados com médias acima de 3,5. Para esse certame foram

utilizadas menções, quais sejam, entre 3,5 e 5,5, a menção da nota era “simplesmente”, entre 5,6 e 9,4, “plenamente” e entre 9,5 e 10,0, “distinção”. (TERMO..., 1929). As disciplinas para exames de admissão foram Aritmética e Português – provas orais e escritas – e História, Geografia, Ciências, com banca examinadora formada por Henrique Lopes Valle, inspetor de departamento, Arnaldo Signorelli, Joaquim Wenceslau de Barros, Carlos Vandoni de Barros, Carlos de Castro e Luiz Feitosa Rodrigues. (TERMO..., 1929).

O ano de 1930 apresentou uma novidade na legislação dos exames de admissão, o Decreto nº 19.404<sup>52</sup>, de 14/11/1930, que regulamentou a promoção escolar no ensino secundário. Por esse decreto, os alunos, que tivessem frequência em mais da metade das aulas dadas e média anual 3,5 de uma instituição com inspeção preliminar, seriam promovidos ao ano superior imediato, incluídos os de curso seriado, de preparatórios e de admissão dos institutos particulares de ensino secundário que teriam requerido banca examinadora. (BRASIL, 1930).

---

<sup>52</sup> O Decreto nº 19.404/1930 dispôs em primeiro lugar sobre o Colégio Pedro II e as instituições com inspeção permanente, me referi apenas às de inspeção preliminar no corpo do texto porque as instituições secundárias sul-mato-grossenses se encaixavam nessa categoria à época. (BRASIL, 1930).

Figura 1 – Página da ata de exame de admissão do Gymnasio Pestalozzi 27/03/1926.

Cecil Thire 1

Acta de exame de admissão.

Os vinte e sete dias do mez de Março de mil novecentos e vinte e seis, na cidade de Campo Grande, Estado de North Grosso, no edificio em que funciona o Gymnasio Pestalozzi, em uma das salas do estabelecimento, presente o Excmo Sr. Dr. Cecil Thire, D. A. inspector Federal junto ao dito Gymnasio, os abaixo assignados examinaram os alumnos constantes da lista abaixo, dando o seguinte resultado:

Nomes	Medir-escrip- ta e o graf.		Geographia	Historia do Brasil	Ciencias Phisicas e Matematicas	Instrucao Moral e Civica	Total em pontos	Media geral.	Obs.
	Portuguez	Orthographia e Grammatica							
Alberto Meder	8,5	10	10	9	9	9	55,5	9,25	
Mauro de Souza	6	9	10	9	9	9	52	8,66	
Taciano de Oliveira Lima	7,5	7	9	6	9	7	45,5	7,58	
Paulo Pereira de Nello Almeida	7	6	8	9	7	8	45	7,5	
Jorge Maurício Saab	6,5	7	8	6	8	9	44,5	7,41	
Pinagyte Pereira Mattos	6	6,5	6	6	8	9	41,5	6,91	
Marquino Louzeiro	7	6,5	6	7	8	6	40,5	6,75	
Onofre da Costa Lima	6,5	6,5	8	6	6	5	38	6,33	
Luiz de Souza	7,5	7	6	4	6	6	36,5	6,08	
Royane Pereira Mattos	5,5	6	6	5	7	7	36,5	6,08	
Julio Mauro de Castro Pinto	6	7,5	4,5	7	7,5	4	36,5	6,08	
Adelia Maluf	6,5	6	4	4	6	5	34,5	5,75	

Campo Grande, 27 de Março de 1926

Cecil Thire, inspector federal de exames

Sebastião Honorato Vieira Cavallho - examinador de Portuguez

Dr. Juliello de Castro Pinto - examinador de Matematica

Boemia Thire

Jorge M. Macreider - Examinador de H. do Brasil

Fonte: Acta... (1926).

Por meio da recente mudança, os 50 alunos de curso de admissão da turma de 1930 do Ginásio Municipal de Campo Grande (Ginásio Dom Bosco) (ACTA..., 1930), e os 26 alunos do Ginásio Maria Leite (ACTA..., 1930) de mesmo curso e ano, puderam ser matriculados na 1ª série ginásial diretamente sem a necessidade de passar por exames de admissão para o ano letivo de 1931.

Em abril de 1931, com a aprovação do Decreto nº 19.890, os exames de admissão tornaram-se mais organizados e rígidos, compondo uma organização maior que foi a seriação do curso ginásial na tentativa de concretizar definitivamente a extinção dos exames preparatórios<sup>53</sup>. De acordo com as disposições sobre os exames de admissão:

Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro. [...] § 3º O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação anti-variólica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição. Art. 19. O candidato a exame de admissão provará ter a idade mínima de 11 anos. [...] Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula. Parágrafo único. A banca examinadora [...] nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspetores do distrito. Art. 22. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português, (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais. (BRASIL, 1931b)<sup>54</sup>.

Assim, a entrada no curso secundário ginásial só seria possível por exame de admissão aplicado pela escola que o candidato fosse estudar, sob inscrição paga e comprovante de vacinação obrigatória. Seguindo rigoroso padrão de aplicação, haveria banca examinadora, mantendo as disciplinas da prescrição de 1925, com provas escritas e orais de Português e Matemática, e somente provas escritas de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais.

Os exames de admissão seguintes do Ginásio Maria Leite se sucederam em 14 de março de 1931 com quatro candidatos e dois aprovados. Ao final de 1931, como 1ª época, 28 alunos realizaram as provas com 24 aprovados, sendo a 2ª época, em 27 de fevereiro de 1932, com 18 alunos candidatos, sendo todos aprovados. Em 1ª época em dezembro de 1932, 19 candidatos fizeram os exames e foram aprovados e, em 2ª época, a 24 de fevereiro de 1933, 13 candidatos, sendo todos aprovados. Em 12 de dezembro de 1933, 6 alunos passaram pelos exames de admissão e, em 16 de fevereiro de 1934, 24 alunos, nas duas épocas todos os

<sup>53</sup> De fato, o Decreto mencionado permitia que aqueles com maior parte das disciplinas por exames parcelados tivessem direito de concluir o ensino secundário (curso fundamental) com o restante dos exames.

<sup>54</sup> Quando da aprovação do Decreto nº 21.241, 04/04/1932, que consolidou as disposições do Decreto 19.890/1931, os documentos das escolas secundárias do Sul de Mato Grosso passaram a citá-lo ao invés do Decreto de 1931.

candidatos foram aprovados. Em 15 de dezembro de 1934, realizaram os exames de admissão 8 candidatos com 7 aprovados e, na 2ª época, em 28 de fevereiro de 1935, quatro candidatos, sendo todos aprovados.

De modo que, quanto aos números de possíveis matrículas advindas de aprovação dos exames, houve para o ano letivo de 1930 – 23 alunos; de 1931 – 2 alunos (o que não deve assustar, pois nesse ano houve a entrada direta de 26 alunos sem exames); devido ao Decreto nº 19.404/30 de 1932 – 32 alunos; de 1933 – 32 alunos; de 1934 – 30 alunos; de 1935 – 11 alunos. Os primeiros anos – 1930, 1932 e 1933 – marcam uma ascensão de alunos aprovados nos exames de admissão e, nos anos subsequentes, uma queda de aprovados. A diminuição dos alunos aprovados coincide com a aproximação de 1936, ano em que a prefeitura tentou passar sem sucesso a administração da instituição para os salesianos. Considero também o fato do Decreto nº 19.404/1930 ter sido válido, provavelmente, por apenas um ano, pois, de 1931 para 1932, o número de candidatos aumenta de 4 para 32, e continuou maior que 4 mesmo em 1925, com quando 11 alunos foram aprovados.

As instruções para os exames de admissão aos cursos ginasiais no Ginásio Dom Bosco, em 1934, foram registradas como forma de Regimento<sup>55</sup>:

Art. 6 - o exame de admissão constará das seguintes disciplinas: - português (ditado e redação), aritmética (calculo elemental), rudimentos de geografia geral, e corografia do Brasil, de história do Brasil, e de ciências naturais. §1º - Haverá uma prova escrita de português, na qual também se apreciará a caligrafia, constará de um ditado de cerca de quinze linhas de trecho de uma redação, versando esta sobre o motivo de uma estampa, que poderá ser diferente para cada uma das turmas de candidatos. §2º - Haverá uma prova escrita de português e outra de aritmética. §3º - A prova escrita de aritmética constará de tres problemas elementares e práticos. §4º - A prova oral constará de seguinte: a) leitura expressiva com exercício de vocabulário e análise léxica elemental de trecho breve e fácil de escritor nacional contemporaneo; b) resoluções fáceis e práticas de calculo aritmético; c) prolegomenos de geografia geral e corografia do Brasil; historia do Brasil: fatos mais notáveis da historia pátria; ciências naturais, noções rudimentares. (RELATÓRIO..., 1935).

Chamo atenção para os exercícios aplicados nos exames: ditado, redação, cálculo, caligrafia, problemas práticos para solução matemática, vocabulário, análise léxica. Sob essa orientação, em fevereiro de 1934, o inspetor federal Alvino Corrêa da Costa nomeou a banca examinadora composta por professores do Ginásio Dom Bosco, com intuito de aplicar o primeiro exame de admissão do Ginásio N. S. Auxiliadora.

<sup>55</sup> No Paraná, o “Regulamento especial curso pré-ginásial” de 1934 tinha a mesma redação em seu art. 33. (AKSENEN, 2013).

Os conteúdos escolares dos exames de admissão foram apresentados no Relatório de inspeção prévia, de 1934, e podem ser acompanhados a seguir no Quadro 5 pela transcrição dos pontos de prova.

Quadro 5 – Pontos de provas de disciplinas para o Exame de Admissão do Ginásio N. S. Auxiliadora.

Pontos de Prova: Ciências

- Estado físico dos corpos – animais úteis do Brasil; - Pêso e densidade – animais domésticos; - Fio de prumo, alavancas – principais divisões do reino animal; - Ação do calor – descrição do corpo humano – ossos e músculos; - Fontes de luz, espelhos planos e lentes – plantas úteis do Brasil; - Som, vibrações sonóras, instrumentos de música – metais preciosos; - Balanças – partes principais das plantas; - magnetismo, imas, bússula – ar e água; - mistura e combinação – raiz, caule, folha, flor; - ácidos, bases e sais – funções da raiz das folhas.

Pontos de Prova: Geografia

- Acidentes geográficos – limites do Brasil – países da América do Sul e suas capitais; - As partes do mundo – lagos principais do Brasil – Países da América do Norte e suas capitais; - Fôrma da Terra e seus principais movimentos – Ilhas do Brasil; - Eixo, pólos da Terra – Países da Europa - Portos Principais do Brasil; - Equador e paralelos – Baías principais do Brasil – Países soberanos da Ásia e suas capitais;-Trópicos e círculos polares – Rios principais do Brasil – Países da África e suas capitais;- Astros e planetas – Serras principais do Brasil – Estados Centrais do Brasil; - Pontos Cardiais e Colaterais – Governo e população do Brasil – Estados do Norte do Brasil;- Orientação – raça e língua do Brasil – estados do sul do Brasil; - raças e governo – o Acre e o distrito federal – diversos modos de orientação.

Pontos de Prova: História do Brasil

- Descobrimto da América – governos republicanos; - Descobrimto do Brasil – proclamação da República; - Capitania Hereditárias - abolição do cativo; - Os três primeiros governadores gerais – a guerra do Paraguai; - Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses – segundo reinado; - Fundação do Rio de Janeiro – Dom Pedro II; - Invasões Holandesas – O padre Feijó; - Entradas e Bandeiras – Dom Pedro I; - Inconfidência Mineira – Dom João VI; - A independência – Era e migração da família real para o Brasil.

Pontos de Prova: Aritmética (escrito)

- sistema métrico decimal - algarismos arábicos e romanos - números primos; - mínimo múltiplo comum - medidas de comprimento - comparação de frações ordinárias; - operações fundamentais sobre inteiros - máximo comum divisor - frações ordinárias; - medidas de comprimento - conversão de frações ordinárias em decimais - decomposição de um número em seus fatores primos; - comparação de frações decimais finitas em ordinárias - sistema métrico decimal - mínimo múltiplo comum; - máximo divisor comum - operações sobre inteiros - decomposição de números em seus fatores primos; - medidas de peso - frações de frações - algarismos arábicos e romanos; - frações ordinárias - medidas de comprimento - números primos; -comparação de frações ordinárias - sistema métrico decimal - medidas de comprimento; -frações decimais - decomposição de um número em seus fatores primos - frações de frações.

Pontos de prova: Aritmética (oral)

- número – algarismos arábicos e romanos; - sistema métrico decimal – mínimo múltiplo comum; - comparação de frações ordinárias – medidas de comprimento; - decomposição de um número em seus fatores primos – medidas e peso; - máximo comum divisor – conversão de frações ordinárias em decimais; - frações de frações – mínimo múltiplo comum; - operações fundamentais – simplificação de frações; - frações ordinárias – medidas de comprimento; - conversão de frações decimais finitas, em ordinárias – M.D.C; - frações decimais – divisibilidade por 2,3,5,10 e 11.

Pontos de Prova: Português (escrito)

a)Ditado – pg. 5 – A flauta e o sabiá (Antologia F.T.D.) - b)Redação – quadro nº 1; a)Ditado – pg. 34 – O burro e o elefante - b)Redação – quadro nº 2; a)Ditado – pg. 35 – A coruja e a águia - b)Redação quadro nº 3; a)Ditado – pg. 42 - Bela morte - b)Redação – quadro nº 4; a)Ditado – pg. 48- Agua mole em pedra dura - b)Redação – quadro nº 5; a)Ditado – pg. 63- Os dois irmãos - b)Redação – quadro nº 6; a)Ditado – pg. 67 – O berço - b)Redação – quadro nº 7; a)Ditado – pg. 74 – A tamareira protetora - b)Redação – quadro nº 8; a)Ditado – pg. 102 – História de um ninho - b)Redação – quadro nº 9; a)Ditado – pg. 104 – A mortalha - b)Redação – quadro nº 10.

Fonte: Relatório... (1934).

Para adquirir a Inspeção Prévia, primeiro a instituição de ensino secundário precisava cumprir três requisitos: lançar o exame de admissão, realizar matrícula dos alunos aprovados e fazer funcionar pelo menos a 1ª série ginásial durante um ano letivo. Nos relatórios de inspeção prévia constam sempre informações do número de matrícula dos alunos e como foram procedidos os trabalhos escolares.

O alvorecer da década de 1930 foi importante no sentido de contextualizar discussões e debates nos estados de São Paulo, Minas Gerais e, na capital, Rio de Janeiro pelo fim dos preparatórios, já mencionado em outro capítulo. Período frutífero marcado por várias modificações no cenário educacional como a Reforma Francisco Campos, o surgimento da ABE, em 1928, e os frequentes Congressos de Educação, espaços marcados por ideias escolanovistas.

As modificações da legislação nacional em relação ao ensino secundário vinham norteadas por um viés expansionista desse ramo de ensino. Se em 1932, como consta no Decreto nº 22.106 (BRASIL, 1932), havia exigência do aluno candidato ao exame de admissão estar matriculado no ensino primário, ao findar a década, rompia-se tal impedimento permitindo maior acesso àqueles que por um motivo ou outro não haviam se submetido às provas em época certa.

Entre 1940 e 1942, amparado em um decreto-lei<sup>56</sup>, o Ginásio N. S. Auxiliadora passava a oferecer o exame de admissão para alunas que não tivessem vínculo com o colégio. Isso quer dizer, que legalmente, até aquele momento, apenas alunas (ou alunos, no caso de outras instituições) que haviam feito o ensino primário na própria escola poderiam prestar os exames para entrar no curso ginásial. O fim da restrição abria maiores possibilidades para os jovens, uma vez que por diversos motivos, como descontinuidade dos estudos primários ou conclusão deste, mudança de cidade, fechamento da escola ou do próprio curso ginásial, a aluna ou aluno podia afastar-se da instituição e conseqüentemente perder a chance de entrar novamente em um curso secundário.

O esforço do Ginásio N. S. Auxiliadora em buscar alunas para seus cursos não parava por aí. Além da abertura das portas do Ginásio N. S. Auxiliadora para novas candidatas, a instituição oferecia também dois meses de Curso de férias gratuito, pois como a diretoria chamava atenção, ali se desenvolviam, tanto para o ginásial quanto para o comercial, os programas oficiais dos exames de admissão.

De qualquer maneira, desde o 4º ano primário era adotado o livro “Preparatórios ao alcance de todos”, de Antônio Gonçalves, G. Rodrigues e M. Mesquita, da Editora Nacional, juntamente com “Nosso Brasil”, de Luiz Amaral Wagner. No 5º ano preparatório, eram adotados além desses dois livros, o *Initiation à mon premier livre de Français*, Coleção Dom Bosco.

Ao que os dados indicam, seria o 5º ano preparatório mais complexo que o 4º primário, é claro que, por base cronológica, a aluna estaria mais madura para absorção de um maior número de saberes. Todavia, o que parecia tornar-se uma última fase do ensino primário, refiro-me ao 5º ano, na verdade não passava de uma tentativa de ajudar os ginásianos em potencial a terem êxito na entrada do curso ginásial. Uma vez que geralmente o ciclo vivenciado nos quatro anos anteriores não lhes dava condições de “passar” no exame de admissão na primeira tentativa.

Como se vê, o último ano do ensino primário, no Ginásio N. S. Auxiliadora, acabava por moldar-se em função do curso ginásial. Haveria nessa forma de findar os estudos primários e iniciar os secundários uma proposta de articulação entre os dois ramos?

Minhoto (2008), estudando essa questão na cidade de São Paulo, entre 1931 e 1945, concluiu:

---

<sup>56</sup> Decreto-lei nº 1.750/1939, art. 6º.: “a faculdade a prestar exame de admissão no mês de dezembro de cada ano, prevista no art. 4º do Decreto nº 22.106, de 18 de novembro de 1932, fica extensiva a qualquer candidato não incluindo no § 2º do citado artigo, ressalvada a exigência de idade aí estabelecida”. (BRASIL, 1939).

A segmentação, desde a base do sistema de ensino, configurava organização que realimentava as vantagens de freqüentadores das escolas progressivas — produzindo, ao mesmo tempo, desvantagem aos que a elas não tinham acesso —, visto que a opção inicial por esse tipo de estabelecimento acabava definindo de forma incontestante o caminho escolar futuro. Ademais, os estudantes da mesma instituição, desde o primário, foram os que proporcionalmente mais concluíram o primeiro ciclo secundário sem repetência (sem contar que apresentaram índices mais baixos de transferências entre escolas) [...]. O sucesso em uma faixa de escolaridade mais elevada — no caso, o ginásio — esteve ligado significativamente ao percurso escolar anterior. Em suma, o alcance do percurso escolar se via definido desde muito cedo. Estabelecer um padrão de recrutamento para o ginásio, e reforçá-lo ao longo de vários anos, teve como conseqüência a constante valorização das instituições progressivas que, na cidade de São Paulo, eram todas privadas. Tal constatação, ligada ao fato de só haver na capital um único ginásio público e uma grande diversidade de escolas elementares, [...], que potencialmente poderiam formar candidatos para ocuparem as vagas no secundário, mas em geral não o faziam, acabou auxiliando a produzir traço de cultura de que a franquia para o prosseguimento dos estudos se conquistava nas instituições particulares — as únicas a oferecerem cursos preparatórios para os (seus próprios) ginásios. (p. 454).

O estudo da autora, mesmo que se pautou sobre a realidade de outra cidade, ilumina um movimento existente também no Sul de Mato Grosso. Pensar que o governo Vargas passou a estabelecer progressão e alongamento da estada do jovem na escola por meio da obrigatoriedade e seriação no primário e secundário conduz à consideração de diferenciação social entre camadas sociais que podiam dispensar os filhos de outras atividades para uma longa trajetória escolar e as que não tinham condições para isso.

Apesar dessa pesquisa não ter como objetivo levantar a trajetória social de fase adulta das alunas que estudaram no Ginásio N. S. Auxiliadora desde o primário até a conclusão do ginásio, era muito provável, assim como em São Paulo, que as alunas do Ginásio N. S. Auxiliadora completassem seu percurso escolar – primário e secundário - nessa mesma escola por terem oportunidades definidas pelas condições econômicas e sociais. A escola era paga, os exames cobrados, assim como as matrículas. No caso de serem internas, havia toda a despesa extra com o enxoval e outras taxas adicionais de manutenção.

Enfim, a longa permanência na escola reafirmou o caráter seletivo do ramo ginásial, uma vez que o curso ginásial tinha cinco anos de duração, a partir de 1931. Os gastos em manter uma ou um jovem como interno em colégio secundário aumentavam ainda mais as despesas. Como mostraram as Crônicas do Ginásio Imaculada Conceição, algumas alunas eram internas, normalmente porque seus pais moravam em fazendas afastadas de Corumbá, e permaneciam o ano letivo inteiro no colégio, chegando a passar o Natal e outras festas com as freiras.

Nas memórias das salesianas anotadas nas Crônicas do Ginásio Imaculada Conceição, com respeito ao início das aulas do curso ginásial, é ressaltada em prece religiosa, que “o

Senhor nos ajude a fazer o melhor possível”. O exame de admissão ao ginásio foi presidido por Garcia Giovani e realizado em 5 de março de 1937, com 40 candidatas e uma aluna reprovada. As aulas começaram no dia 15 de março e ao final de 1937, o Departamento Nacional de Educação comunicou que o curso ginásial havia sido aprovado sob inspeção preliminar, com inspetoria de Heráclito da Silva Braga.

O advento do primeiro ginásio público em Campo Grande, em 1938, não garantiu a concretização do acesso a uma parcela significativa da população juvenil. Com poucas classes abertas e conseqüentemente com poucas vagas, vindo a funcionar oficialmente somente em 1942, o Liceu Campograndense não conseguiu mudar o cenário brasileiro de relegar a um pequeníssimo grupo o acesso ao ensino secundário que enviava aos cursos superiores. (MENEGETI, 2013). Dessa forma, o exame de admissão era um instrumento de seleção tanto para classificar quem tinha mérito e capacidade na realização das sabatinas quanto para definir a quantidade de jovens a serem alocados nas classes públicas ou privadas.

Como ressaltam Pessanha *et al* (2007), parte de uma minoria da cidade que estudava nos ginásios e preparava-se para o curso superior – fora do estado – se distinguiam no seio de certos grupos sociais. Os autores defendem que o Liceu Campograndense tornou-se, ao longo da década de 1950 e 1960, uma instituição exemplar na cidade.

Realidade que corroborou igualmente para valorizar e agregar prestígio às instituições privadas e, no caso de Campo Grande, também ao ginásio público, Liceu Campograndense. Os alunos “vencedores” pelo sucesso no exame de admissão adquiriram prestígio, assim como as famílias e a escola em suas redes de sociabilidade.

Embora o art. 6º, do decreto de criação nº 229/1938, do Liceu Campograndense determinasse que as matrículas para a 1ª série curso fundamental (ginásial) para o ano letivo de 1939 só pudessem ocorrer mediante o exame de admissão, não foi possível confirmar que tenha sido efetivamente aplicado. De forma que o certame ocorrido nos dias 23 e 24 de fevereiro de 1942, com inscrição de 63 alunos e aprovação de 45 alunos (MENEGETI, 2013 p. 68), pode ser considerado o primeiro exame de admissão ao ginásio do Liceu Campograndense.

Assim, estava montado o cenário das instituições escolares de curso ginásial em Corumbá e Campo Grande, entre 1899 e 1938. Sendo a primeira a ser instalada, Colégio Salesiano Santa Teresa, e a última, Liceu Campograndense.

### 3.2 Organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública logo após o golpe, em 1930, “possibilitou maior intervenção do governo federal no ensino e maior centralização, permitindo que a educação servisse de forma mais sistemática aos propósitos do Estado autoritário”. (SOUZA, 2008, p. 147).

A intervenção e a centralização seriam eficientes, à medida que, um burocrático sistema de controle fosse praticado em relação às escolas eficientemente. Em relação ao ensino secundário, uma quantidade excessiva de decretos, leis, circulares, regulamentos, ofícios, além da comunicação por telegrama, fazendo com que as novas exigências, chegassem rapidamente às instituições, foram estabelecidas. O elo entre o departamento regulador do ensino secundário e a direção escolar era o inspetor federal, que tinha de dar conta de cobrar da escola tudo o que precisava ser registrado e entregue, normalmente, por relatório.

Toda essa estrutura de cobranças, padronização e uniformização tinha até certo ponto eficiência, contudo não é possível considerá-la absoluta. A cultura escolar nos cursos ginásiais própria a cada espaço permitiu observar falhas na aplicação dessas determinações, forjando práticas não prescritas, muitas vezes impensáveis para certos lugares, características originais no seu cotidiano. A cola de alunos em escolas religiosas, a não participação de uma escola em um concurso de redação sobre Tiradentes lançado pelo DES, o inspetor que se negou a deixar o cargo são algumas das práticas vistas ao debruçar-me sobre a cultura escolar nos cursos ginásiais.

O autoritarismo e a centralidade de poder visavam controlar todos os âmbitos da sociedade, o campo educacional por sua vez era delimitado por uma austera legislação articulada ao selo “oficial” que ajudava a manter o controle. Não cumprindo os parâmetros para o ensino secundário, a instituição não tinha como manter-se “sob inspeção preliminar”, “oficializada” ou “equiparada”. Como se pode ver, várias foram as categorias criadas para sinalizar o *status* institucional consonante, ou não, a determinação legal.

Dessa forma, com o objetivo de reconstruir a maneira como foram organizados os cursos ginásiais no Sul de Mato Grosso em seus espaços, tempos, conhecimentos e práticas de sujeitos escolares foram selecionados documentos de extrema relevância para a construção da pesquisa, quais sejam, “Crônicas” e “Atas das sessões de reuniões” que eram documentos próprios da ordem salesiana, tanto para escolas femininas, quanto masculinas, como explicado na Introdução desse trabalho, “Relatos das visitas de inspetores”, um documento oficial

preenchido pelos inspetores em todas as escolas sob sua responsabilidade, “Regulamentos” escolares e os “Relatórios”, por revelarem regras e normas no cotidiano, bem como vestígios da finalidade de ensino e aspectos da organicidade do curso ginásial.

Por meio dos “Regulamentos” foram postas exigências comuns ao aluno e ao professor, configurando uma característica do curso ginásial: atestado de sanidade mental e física, frequência e pontualidade obrigatórias, cumprimento e participação em todas as disciplinas escolares<sup>57</sup> (ou matérias) do currículo, realização dos exames e responsabilização por indenização de danos materiais causados a escola.

O termo “Regulamento escolar” é encontrado no corpus documental com duas outras denominações: regimento e estatuto. Tanto enquanto verbete no dicionário quanto pela função e uso do documento na instituição escolar, os termos são sinônimos. Para a historiadora Elza Nadai (1975), um regulamento, estatuto ou regimento escolar tem como função concretizar um projeto, ordenar e estabelecer normas.

Um regimento traduz-se na legislação básica, dá corpo e significado ao funcionamento de uma instituição e ainda, estrutura-se em uma diretriz central norteando o funcionamento da casa de ensino. “Da sua análise, é possível traçar o perfil organizatório formal, o desenho estrutural da [instituição] e os princípios ideológicos norteadores da instituição, traduzidos nos seus objetivos, currículo e compromissos exigidos”. (NADAI, 1975, p. 122).

Os elementos da cultura escolar assinalados por Julia (2001) - o remodelamento dos comportamentos, a formação do caráter e das almas, a disciplina do corpo, a direção das consciências -, tornam-se pontos importantes para esse trabalho uma vez que as fontes analisadas esboçaram muito do cotidiano escolar do curso ginásial nas primeiras décadas do século XX no Sul de Mato Grosso.

Se pelos Regulamentos são perceptíveis as finalidades, as normas, o tipo de organização delineando uma cultura escolar própria a cada instituição secundária aqui analisada, também é possível questionar essa fonte quanto ao perfil de aluno e de corpo docente e dos outros sujeitos escolares envolvidos em uma micro sociedade.

---

<sup>57</sup> De acordo com Chervel (1998), a disciplina escolar é uma organização dos conteúdos da escola, na tentativa de estabelecer um método e implantar regras próprias para a realidade escolar. Complementarmente, Bittencourt (2003) ressalva a importância da instalação das disciplinas nos currículos; da verificação de como os saberes escolares são legitimados pelos currículos tornando-se disciplinas; e do por quê desaparecem ou permanecem presentes certos conteúdos explícitos e pedagógicos nos exercícios e atividades, saberes e métodos usados na escola.

A observação dos aspectos a respeito do aluno, do professor e do inspetor, dá a conhecer qual modelo de homens e de mulheres a instituição estaria formando e qual corpo docente e profissional da educação almejaria em seu interior. Isso quer dizer que a formação de comportamento estava posta para todos os sujeitos escolares e não exclusivamente para os alunos.

Cada escola tinha seu Regulamento ou Regimento interno, os ginásios salesianos femininos (Ginásio Imaculada Conceição e Ginásio N. S. Auxiliadora) tiveram praticamente o mesmo, com pequenas diferenças; os Regulamentos do Colégio Santa Teresa e do Ginásio Dom Bosco eram diferente entre si. Com respeito ao Regulamento do Liceu Campograndense, o documento utilizado para esse fim no ano de sua instalação, como já mencionado, foi o Decreto nº 133/1938, que regulava o Liceu Cuiabano. Quanto ao Ginásio Maria Leite, nenhum Regulamento dessa escola foi localizado.

Além das Inspeções prévia e permanente e da Equiparação, outra característica marcante da implantação do curso ginásial, a partir da Reforma Francisco Campos, foi a produção de Relatórios. Os relatórios foram instrumentos de fiscalização, controle e inspeção. Eram compostos por várias partes: Discriminação da matéria lecionada, Pontos de prova, Número de matrículas de alunos, Horário de aulas e de provas, Registro de professores.

Muitas informações do curso ginásial eram organizadas e disponibilizadas pelo diretor do estabelecimento para serem entregues ao Inspetor. De forma geral, os Relatórios eram confeccionados a cada dois meses, contudo no ano de 1932, por exemplo, o Colégio Santa Teresa teve seu Relatório reunindo informações de todos os meses do ano letivo.

A organização do curso ginásial ganha coerência nesse trabalho pelo estudo do espaço e tempo escolares, assim como a organização do conhecimento e o perfil dos sujeitos, o aluno, o professor, o inspetor, o diretor e o funcionário. Por esses quatro elementos, busco demonstrar como o ensino secundário de curso ginásial esteve atrelado ao projeto de modernização do país e do Estado calcado no ideário de civilidade, urbanidade, civismo e patriotismo.

### **3.2.1 Espaço institucional: o colégio**

Em ofício ao diretor da instrução de Mato Grosso, em 9 de janeiro de 1935, a Associação Brasileira de Educação (ABE) divulgava a importância que a Primeira Exposição de Arquitetura Escolar promovida pela instituição havia ganho e instigava o responsável pela

instrução pública do estado a averiguar o que encontraria na próxima exposição a ocorrer ainda naquele ano do ofício.

Os argumentos da ABE para esse público dirigente da educação pautavam-se no “aparecimento de novos tipos e soluções arquitetônicas, como de soluções e fórmulas econômicas”, “substituição de prédios inadequados por edifícios simples, dotados de todos os requisitos essenciais a uma escola”. A retórica da ABE soava como um apelo político sustentado no ideário da educação moderna: “oferta de uma ‘casa de ensino’ que merecem as crianças é um dos grandes atos de qualquer administração esclarecida”. (OFÍCIO..., 1935).

Escolano e Viñao Frago (1998) asseveram que o espaço adquire tamanho significado na pedagogia escolar que se constitui em discursos construídos para determinados fins.

A arquitetura escolar é também, por si, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora [...] é um constructo cultural que expressa e reflete determinados discursos [...] é um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. (p. 26).

Nesse sentido, não apenas as disciplinas e as aulas têm função de ensinar, mas o espaço, igualmente, é tornado instrumento para a construção de uma cultura, valores e conhecimentos.

O espaço, como dizem os autores citados, previa a ordem, a disciplina e a vigilância. Assim como o tempo, o espaço torna-se instrumento de ensino forjando “a interiorização de comportamentos e de representações sociais” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20), isto é, sistema de valores aceitos e reproduzidos, que não ficarão circunscritos ao espaço interno da escola, mas se disseminarão na sociedade como padrões de comportamentos.

Ao pensar os prédios e espaços internos das escolas corumbaenses e campograndenses dados a conhecer por meio das fontes acessadas, torna-se nítida a importância pedagógica que a arquitetura das instituições teve em relação ao ensino e, em especial, aos objetivos dessa pesquisa, o ensino secundário enquanto tal.

Foi concebida no interior da escola secundária, articulada à finalidade do ensino, a proposta de uma arquitetura escolar conciliando localização urbana, normas de higienização e sanitarismo, valorização de espaços próprios para as atividades pedagógicas, legitimação de uma política cultural para a juventude, elaboração de métodos e materiais pedagógicos.

Sua localização, volume, traço geométrico, sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação [...] Pode-se assegurar pois, que o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos [...] por definir o modelo (ou modelos) de arquitetura escolar, cumpriu

não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. [...] A criação e difusão desses símbolos transmitem um certo ethos em favor da modernização nacional. (ESCOLANO; VIÑAO FRAGO, 1998, p. 34).

No interior das salas de aula projetava-se a disposição das carteiras, a ergonomia de móveis para o jovem, a luminosidade da sala, a ventilação, a busca frequente por novos métodos e materiais tomados como mais modernos e apropriados para as atividades nos estudos secundários. Enfim, um verdadeiro aparato pedagógico elaborado e reunido para concretizar um projeto de modernização.

Espaço e tempo, métodos e materiais pedagógicos, formavam um conjunto atribuidor de sentidos ao cotidiano da escola secundária. Imbuída no intuito de formar os jovens enquanto cidadãos úteis à pátria em funções burocráticas, profissionais liberais e condutores da nação, essa escola ganhou novos espaços.

Se a escola fosse confessional religiosa, provavelmente, teria como oferta o regime de Internato, no qual, alunas ou alunos morariam na própria escola, entregues integralmente aos religiosos por estarem afastados da família por algum motivo. Os Ginásios públicos, no Sul de Mato Grosso, evitaram esse tipo de regime, oferecendo apenas os Externatos. Novas salas com funcionalidades específicas para o ensino dos estudos científicos e humanísticos com uma diversidade de materiais de apoio pedagógico caracterizariam e, também, encareceriam bastante os estudos secundários. A Biblioteca, o Pátio, as Salas de Estudos, o Ginásio esportivo, enfim, o espaço escolar ganhou novas esferas e objetivos, diferenciando-se em certa medida do Grupo Escolar<sup>58</sup> principalmente devido à idade de seu público.

### **3.2.1.1 Localização do edifício escolar**

A localização do edifício escolar de ensino secundário em Corumbá e Campo Grande, no período da pesquisa (1917 a 1942) era primordialmente no setor urbano, denominado comumente de “cidade”. Por isso, tratar da situação do prédio das escolas exige algumas ponderações a respeito da relação da cidade com a escola.

Para Veiga (1997), essa relação cidade e escola se estabelece por meio de práticas urbanas e práticas escolares, nas quais estão presentes representações da educação

---

<sup>58</sup> Conforme Souza (1998), o Grupo Escolar forjou-se, no estado de São Paulo, ao final do século XIX, sendo disseminado para outros estados do país. Essa forma escolar respondeu a legitimação republicana e tornou-se modelo de ensino primário e símbolo republicano. O prédio do Grupo Escolar adquiriu tamanha importância que passou a ser considerado verdadeiro templo de civilização, simbolizando a escola moderna para a formação das primeiras letras, pautada em métodos atualizados de acordo com os países mais avançados e uma estrutura material compatível com essa finalidade.

essencialmente ligadas ao propósito da formação do sujeito civilizado para convívio em sociedade.

Combinar o progresso material com o progresso das mentes produziu aproximações entre as práticas urbanas e as práticas escolares numa dupla direção: as representações da educação presentes tanto nas práticas urbanas como também nas escolares, com os propósitos de constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas da civilidade. (p.104).

A década de 1930 foi crucial para a urbanização de Corumbá e Campo Grande quando se intensificou um processo de desenvolvimento aliado a um projeto de modernização em várias outras cidades da porção sul do estado, desde fins do século XIX, como tratado em capítulo anterior.

Corumbá, mesmo perdendo lugar para Campo Grande na proeminência econômica, como ressalta Brito (2001, p. 54), “em 1940, registrava 34,7% de sua população residindo em área urbana, 24,4% na suburbana e 40,9% na zona rural, alcançando, desta forma, os maiores índices de urbanização entre as cidades situadas na região pantaneira”.

Ao passo que em Campo Grande, nesse período, a prefeitura havia contratado o engenheiro Saturnino de Brito

para elaborar uma proposta de ampliação do abastecimento de água e esgoto; o mesmo escritório elaborou uma planta da cidade que mostra sua expansão para a região oeste, para onde foram os quartéis e o Bairro Amambaí cujo traçado guarda relações com os traçados de duas cidades planejadas – Belo Horizonte e Goiânia. O bairro Amambaí cresce consideravelmente a ponto de ser criada a primeira linha de ônibus da cidade (Amambaí-Cascudo). (PESSANHA *et al.*, 2007, p. 43).

As mudanças na urbanização das duas cidades eram acompanhadas de investimentos nas instituições escolares de curso ginásial. Ao final da década de 1930, as de ensino privado estavam sensivelmente à frente de suas correspondentes públicas em relação à organização dos espaços. As duas instituições pública de curso ginásial, o Ginásio Maria Leite, tornado estadual em 1937, e o Liceu Campograndense, criado em 1938 para funcionar em 1939, terminavam a década dando seus primeiros passos enquanto instituições públicas de ensino secundário. Ressalto, contudo, o significativo papel político de intelectuais, professores, militares, políticos envolvidos na busca para concretizar um curso ginásial público nas duas cidades.

Com respeito ao Ginásio Dom Bosco, estava situado entre a Rua João Pessoa (a principal artéria da cidade na época) e Avenida Mato Grosso, com os fundos para a rua 13 de Junho. Tanto a Rua João Pessoa quanto a Avenida eram asfaltadas. De acordo com o relato do inspetor federal: “A primeira é uma rua de certo movimento de veículos, não assim a segunda,

para onde dá a saída e entrada do externato. O terreno, que tem três faces isoladas dos prédios vizinhos, é levemente inclinado, permitindo fácil escoamento às águas”. (RELATÓRIO..., 1932).

O edifício do Ginásio N. S. Auxiliadora, em 1937, funcionando em imóvel próprio e construído para fins escolares desde 1931, foi elogiado pelo inspetor Deusdedit de Carvalho no quesito condições técnicas para o bom funcionamento da instituição de ensino.

Numa aprazível e salubérrima colina da nova cidade de Campo Grande, salienta-se, dentro do perímetro urbano, o local do edifício do Ginásio Feminino “N. S. Auxiliadora”. Além de se achar numa situação de acordo com todas as condições gerais exigidas pela Saúde Pública, cercam-no lugares reconhecidamente saudáveis, pela pureza do ar, isento de emanações nocivas. Isolado o estabelecimento das habitações vizinhas e relativamente afastado dos centros de grande trânsito, mormente de veículos, não apresenta o inconveniente de perturbação no movimento geral das aulas, nem dos incidentes que poderiam advir, dum meio mais agitado. (RELATÓRIO...,1937).

Descontando os elogios com a clara intenção de conquistar a Inspeção Permanente para a escola em questão junto ao Ministério de Educação e Saúde Pública, encontramos a ênfase na qualidade da localização do prédio dentro da cidade e o cuidado em esclarecer da sua situação no “perímetro urbano”. Deusdedit de Carvalho frisou também que era o “terreno natural, permeável, permitindo fácil escoamento às águas. Não impede, porém este declive, que o edifício e suas dependências se achem em terreno regularmente plano e protegido contra erosões”.

Também em 1937, sobre o prédio do Ginásio Imaculada Conceição, em Corumbá, dizia-se: “está situado na zona urbana. Na vizinhança não há nenhum prédio ou fábrica que possa perturbar o funcionamento regular das aulas. Em frente do Colégio acha-se o jardim público frequentado quase unicamente aos domingos. O terreno é calcário. Há área livre e coberta”. (RELATÓRIO..., 1937).

Quanto ao prédio do Liceu Campograndense, nas palavras de Amélio Baís, “[...] foi o mesmo especialmente construído para estabelecimento escolar, ainda que primário, o qual continua ali funcionando. Quanto a este, no caso de vir a funcionar o Ginásio, passará para o pavilhão já construído nos fundos, também com a mesma finalidade”. (INSPEÇÃO..., 1941). Como lembra Amélio Baís, o Liceu Campograndense, em sua instalação em 1939, não tinha uma sede própria nem apropriada para uma escola secundária ginásial, já que ele ocupou o prédio do Grupo Escolar Joaquim Murтинho e a Escola Normal (PESSANHA *et al.*, 2007). Ressalvou o inspetor sobre o pavilhão anexo nos fundos com o fito de dar espaço aos estudos secundários.

Situado na Avenida Afonso Pena, principal logradouro de Campo Grande, de acordo com a descrição do inspetor, o prédio escolar ficava em região alta da cidade e havia sido construído no centro de um amplo terreno, “por ficar distante das atividades comerciais, isento de poeira excessiva [...], satisfazendo as condições de Saúde Pública e da pedagogia, [...] por estar afastado do cruzamento de linhas férreas, de casas de diversões, [...] isolado de qualquer perturbação externa”. (ELUCIDÁRIO..., 1941).

Nos quatro relatos, percebo que a representação da cidade era de ser um local agitado, barulhento, animado excessivamente, com muitos transeuntes, casas comerciais e indústrias. Como demonstram os discursos, tais características são consideradas elementos negativos e nocivos ao pleno andamento do trabalho escolar, paradoxalmente, a respeitabilidade e a credibilidade da instituição foi justamente garantida por causa desse fator urbano, porque explicava que a escola não fazia parte do mundo rural, entendido como arcaico e ultrapassado.

### **3.2.1.2 Instalações do externato**

Ao final da década de 1930, o Sul de Mato Grosso passou a sediar dois ginásios públicos estaduais, um em Corumbá, por encampação, o Ginásio Maria Leite<sup>59</sup>, outro em Campo Grande, o Liceu Campograndense. O empreendimento educacional de caráter público e laico teve um profundo significado para porção sul do estado nas dimensões política, social e cultural.

Até então, em todo o estado, apenas a capital Cuiabá tinha uma escola pública secundária de curso ginásial. Em um espaço de tempo menor que dois anos (1937, Corumbá; 1938, Campo Grande) o sul do estado conquistou uma escola secundária pública a mais que o norte. O “estigma de barbárie” proposto por Galetti (1995) e analisado em capítulo anterior, passava também por esse tipo de assunto ao confirmar uma dinamização política entre sul e norte e o manuseio de objetivos específicos para a mocidade sulista.

A sede física do Liceu Campograndense, ainda que “emprestada”, complementava o complexo educacional abrigando: grupo escolar, escola normal e, doravante, curso ginásial. Relativizando o investimento estadual que não foi tão significativo, uma vez que apenas um prédio devia dar conta de todos esses ramos de ensino, esse edifício escolar teve condições de simbolizar algo de realmente notório para a sociedade campo-grandense. O sentido republicano no qual os cidadãos podiam usufruir da educação pública, a representação da

---

<sup>59</sup> Aqui, como em outros elementos de cultura escolar já analisados, não foi possível tratar a respeito específico do curso ginásial oferecido no Ginásio Maria Leite por ausência de fontes.

cidadania, da modernização, da civilidade. Sendo assim, o Liceu Campograndense ofereceu o regime de externato, caracterizando-se como um local exclusivamente para fins de ensino.

De acordo com o “Elucidario para ficha de classificação” compondo o Relatório de inspeção prévia de 1941, parcialmente transcrito a seguir, é possível conhecer os espaços escolares disponíveis para o Liceu Campograndense. A transcrição do Relatório feito pelo inspetor federal, Amélio Baís, permite ter uma ideia mais acurada desses espaços, assim como, dos termos, linguagens, julgamentos e juízos de valor por ele atribuído ao referido prédio.

#### Quadro 6 – Descrição das instalações do prédio do Liceu Campograndense.

##### EDIFÍCIO

Edificado em uma area livre de 6.930 m<sup>2</sup> em 1926, o edificio principal conta oito salas com a dimensão 6m x 8m, tres salas para Administração, Secretaria, Professores, com 3m x 5,6m cada uma, um Salão Nobre de 12,8m x 7,95m. Os alicerces são de alvenaria, as paredes externas de 1½ tijolo e as internas de um tijolo, as duas terças partes caiadas de cores claras e a parte restante pintada a oleo. O piso é todo de ladrilho de boa qualidade. As telhas são tipo Marselha.

O edificio possui portas e janelas amplas, a altura das paredes de cinco metros. A entrada principal termina em uma area formando um hall. O edificio foi construido dentro das normas pedagógicas obedecendo a direção leste-oeste, tem um só pavimento, é calçado em toda volta, tendo livres todas as faces e a forma de U, mede 747m<sup>2</sup>. O Pavilhão anexo contem seis salas, um hall á entrada e mede 342m<sup>2</sup>. Recebe luz por tres lados. Nos dois edificios contam-se 14 salas.

##### TERRENO, ÁREAS PARA RECREIO E ABRIGO

O terreno é plano e elevado com facil escoamento das aguas pluviais, é gramado e foi recentemente arborizado com plantas ornamentais. Há dois pateos fechados, amplos, gramados e planos, com algumas árvores que dão sombras. A área coberta possui varandas nos fundos ao lado das Salas de Aula e ainda em construção mais uma area de 200m<sup>2</sup>. A capacidade total da escola comporta 670 alunos.

##### INSTALAÇÕES

Os extintores de incêndios foram encomendados. As condições de iluminação do prédio são boas, de acordo com a higiene escolar. Todos os compartimentos recebem luz direta. O sistema de luz artificial é a luz eléctrica instalada nos dois edificios, não é usada, visto não funcionar curso noturno. Há duas caixas d’agua de 1.000 litros cada uma. Varre-se

diariamente, duas vezes todos os compartimentos e aos sábados o edifício é totalmente lavado, conseguindo-se limpeza e higiene eficientes, apesar da cidade ainda não ser toda calçada.

#### INSTALAÇÕES SANITÁRIAS

Os bebedouros são cinco e em construção mais seis automáticos. Cada aluno possui seu copo individual. Os Watter Closets são dez, sendo cinco para as meninas e cinco para os meninos em compartimentos separados. Todos têm instalações completas, providos de caixas patentes para as descargas. As águas servidas são canalizadas para poço-morto, porque a cidade ainda não possui rede de esgoto.

#### SALAS DE AULAS

As Salas de Aulas são amplas, ventiladas, satisfazem plenamente as condições pedagógicas, medem 6m x 8m e tem capacidade para 40 alunos, com boa iluminação e acústica também boa, e preenchem as finalidades a que se destinam. As carteiras e quadro negro estão colocados de modo permitirem a entrada da luz pelo lado esquerdo.

#### MOBILIÁRIO

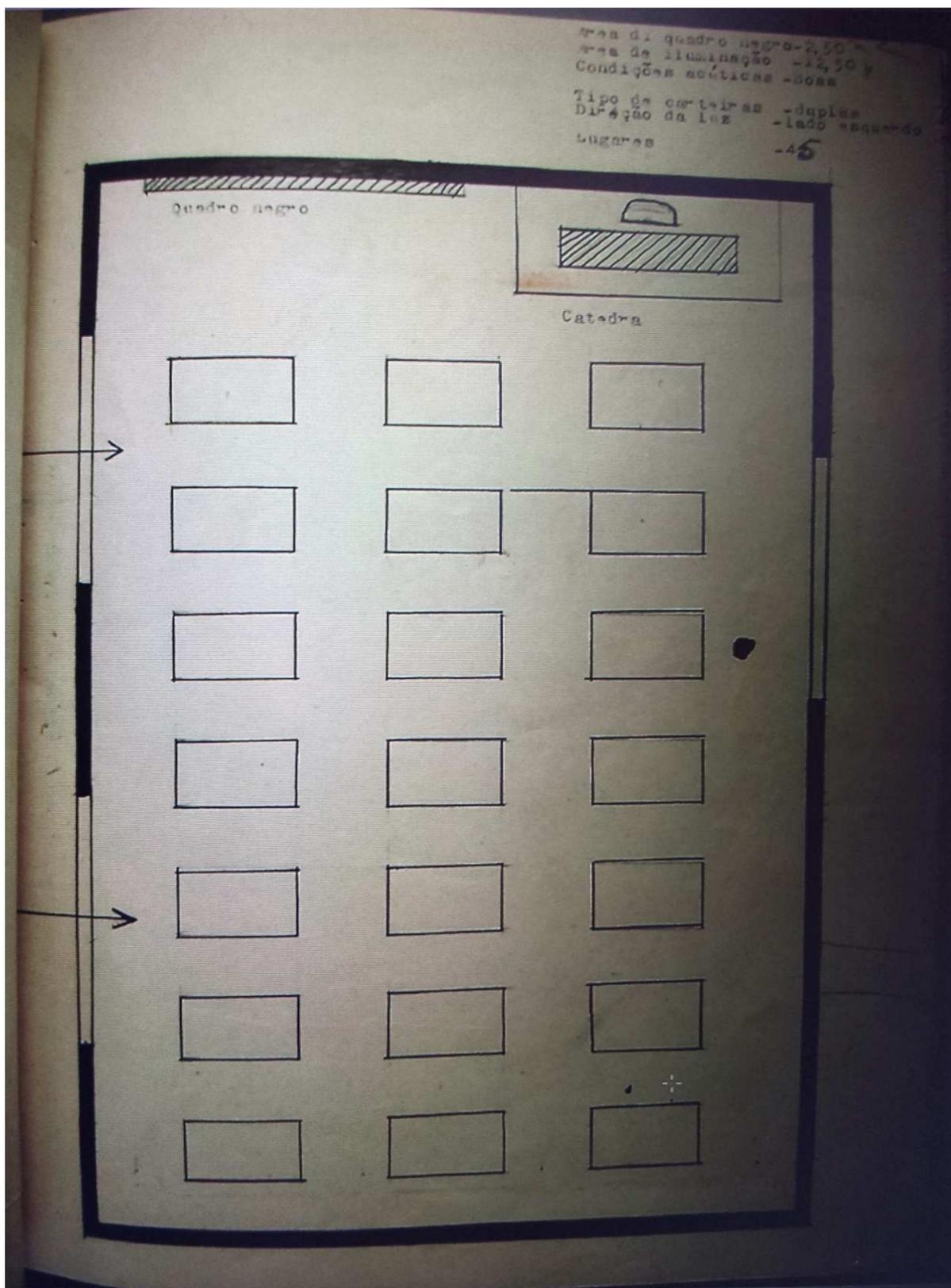
As carteiras são duplas, tipo americano, presas umas às outras em sarrafos, parafusadas para evitar movimento. Cumpre-me acrescentar que foram encomendadas carteiras individuais, em substituição as que estão presentemente em uso. Quantos aos demais moveis existentes, estão todos em bom estado de conservação, oferecendo conforto e higiene.

Fonte: Elucidario... (1941).

O relato não deixa dúvidas que salubridade e prédio escolar andavam juntos. A população escolar devia encontrar um lugar asseado, confortável e, acima de tudo, seguro moral e biologicamente. Fosse criança, fosse o jovem, a responsabilidade de uma escola pública em relação às pessoas que a frequentavam, incluindo, professores e demais sujeitos, era extremamente grande.

Assim, na busca pela ordem do local, a escola pública ganhou atribuições como controlar, proibir, exigir, mediar, situação que fazia detalhes do tipo “qualidade da ventilação e iluminação”, “copo individual”, “sarrafos bem apertados”, tornarem-se funções fundamentais. Afinal, a diretoria dependia desses detalhes para a manutenção estabelecida pelos órgãos reguladores da escola secundária.

Figura 2 – Planta de uma sala de aula do Liceu Campograndense com a disposição dos móveis - quadro negro, carteiras e mesa do professor -, das janelas e da porta.



Fonte: Elucidario... (1941).

Vemos também uma cidade, a de Campo Grande, com certas limitações sanitárias. O inspetor não percebe que nos seus apontamentos mencionou dois problemas denegrindo a imagem da promissora cidade sulista: a cidade sofria com a poeira por não ser toda calçada e não tinha sistema de esgoto.

A Figura 2 com a planta de uma sala de aula do Liceu Campograndense mostra a disposição dos móveis, o quadro negro, as carteiras e a cátedra, local onde ficava o professor com sua mesa, e a disposição das janelas e portas. Ao compor o espaço de um externato público, a sala de aula era lugar privilegiado cujo enaltecimento se deu pelo trabalho docente e o bom desempenho discente, o espaço “sagrado” do conhecimento.

### 3.2.1.3 Instalações do internato

A institucionalização do regime de Internato nas escolas, Ginásio Municipal Dom Bosco, Ginásio N. S. Auxiliadora e Ginásio Imaculada Conceição significou algo complexo de profunda responsabilidade civil, religiosa, social e cultural para essas entidades católicas salesianas, em um dado contexto histórico e regional. Ter o jovem<sup>60</sup> sob seus cuidados envolvia a questão moral de separar o lugar para uso exclusivo feminino ou masculino, ordená-lo, conduzi-lo pelos trilhos do que era naquele momento entendido por moralidade, tendo mecanismos de controle sobre o corpo do jovem.

O enclausuramento sempre foi uma prática própria das religiões com finalidade de guardar a moralidade de seus vocacionados e fiéis, evitar oportunidades maléficas de envolver-se com as coisas terrenas e, assim, incorrer no erro de perder-se em uma vida mundana. Conforme o Sistema Preventivo<sup>61</sup> de Dom Bosco, o internato salesiano ia muito além do sentido escola-casa de aluna/aluno que tinha sua família em outra cidade, permanecer como interno era também preparar-se para as coisas práticas da vida.

Os espaços tinham seu significado específico e deviam ter clara sua função, de modo que, cada pessoa que ali habitasse soubesse o que devia fazer naquele lugar. O Pátio, a Sala de aula, a Capela, a Cozinha, os Dormitórios, os Banheiros e lavabos, tudo devia expressar segurança, saúde, higiene, conforto e moralidade. O Ginásio Imaculada Conceição tinha a prática constante de hospedar ex-alunas, senhoras católicas de famílias conhecidas e freiras,

---

<sup>60</sup> Passo agora a generalizar o termo “jovem” para me referir a meninas e meninos, mas deixando claro que os internatos eram exclusivos para apenas um dos sexos.

<sup>61</sup> Criado por Dom Bosco, fundador da ordem salesiana na Itália, o Sistema Preventivo baseia-se em um conjunto de premissas filosóficas pela religião, razão e afeto. No item 3.2.3.1, são tratados como os seus preceitos fundamentaram a proposta educacional salesiana.

mostrando a hospitalidade, como marca da instituição por situar-se a quase meio caminho da capital.

As reformas eram recursos utilizados para melhorar as condições sanitárias dos banheiros, cozinha e refeitório, como por exemplo, encanamento de água e limpeza fossa sanitária, adequar um prédio antigo adaptado, com pinturas nas paredes e nos quadros negros. A ampliação dos espaços por meio de reformas e novas construções era realizada com frequência e a tentativa de mobiliar os espaços com materiais adequados para sua funcionalidade foram duas ações recorrentemente registradas nos “Relatórios”.

A seguir será possível conhecer com certo detalhe a descrição dos espaços dos Internatos, assim também chamada uma escola com esse regime: Ginásio Dom Bosco, Ginásio N. S. Auxiliadora e Ginásio Imaculada Conceição. Optei por manter o procedimento utilizado no item do Externato, ou seja, transcrição parcial com o intuito de conhecer os espaços e a maneira textual como o inspetor testemunhou o prédio internato, mantendo a grafia original.

### **Ginásio Dom Bosco**

O Relatório de inspeção permanente do Ginásio Dom Bosco, em 1932, transcrito a seguir, foi realizado pelo inspetor federal Alvino Corrêa da Costa.

Quadro 7 – Descrição das instalações do prédio do Ginásio Dom Bosco.

#### **EDIFÍCIO**

O edificio escolar do Ginasio Municipal de Campo Grande [Ginásio Dom Bosco] possui area total de 10.880m<sup>2</sup> e de area coberta 400m<sup>2</sup> com três pavilhões e pátios. O 1º pavilhão, o mais antigo construído, em 1920, funcionava como hotel sendo adaptado para a administração da escola, o 2º - edificado em 1925 para pavilhão das aulas e o 3º - o último a ser construído, contem as Salas de Estudo, Capela e Dormitorios. Todo o prédio é de tijolos com alicerces de pedra, alguns pavilhões com piso de ladrilho ou de madeira.

#### **INSTALAÇÕES**

A iluminação natural das Salas de Aula, Salas de Estudos, Gabinetes e demais salas de trabalho escolar está de acordo com a hygiene escolar. As Salas de Estudo são iluminadas electricamente com lâmpadas foscas - oito lâmpadas de 60 velas para os 50 internos. Os professores tem sua sala, com todo o conforto e hygiene. A sala da administração apresenta-se como a melhor da cidade. A sala de visitas é moderadamente mobiliada. As paredes das aulas são revestidas com linda e grande coleção de quadros murais.

O abastecimento de água é feito por três caixas num total de nove mil litros, em caso de falta de abastecimento urbano há uma bomba hidráulica elétrica, que se comunica com um poço. Os bebedouros não são automáticos, contudo atendem os padrões higiênicos de conservação. O número de lavatórios é suficiente para o número de alunos internos e externos. Os mictórios<sup>62</sup> de ferro louçado são em número de dez para cada dois turnos de 150 alunos. Os water closets<sup>63</sup>, também em número de dez, assim como os banheiros em número proporcional ao de internos. As Salas de Aulas embora não consigam o máximo nas exigências legais permitem o funcionamento das aulas nos quesitos área, forma, pintura, iluminação, acústica. A varredura é feita duas vezes por dia em todas as dependências do estabelecimento e os banheiros limpos diariamente.

#### INSTALAÇÕES PARA INTERNATO

A capacidade do edifício e as instalações para internato são limitadas a 50 alunos. O dormitório é um vasto pavilhão, medindo 20m x 10m e a área total das janelas 14m<sup>2</sup>. As 50 camas de ferro passam mensalmente por um tanque com água fervente, eliminando-se desta maneira quaisquer possibilidades de vida parasita. Os colchões e travesseiros são trocados anualmente. Para cada aluno há um cômodo, um armário com gavetas e acomodações para roupas. A roupa servida é depositada numa rouparia, onde há um lugar reservado para cada aluno. O refeitório é suficientemente vasto e provido de todos os utensílios de louça e metal branco. O local da cozinha funciona com dois fogões tipo Bertha. O alimento é sadio e farto. O serviço de copa é completo. O Ginásio não dispõe de gabinete médico e dentário, tão de uma pequena enfermaria, de acordo com o limitado número de alunos. Tem o seu médico que periodicamente visita o estabelecimento.

Fonte: Relatório... (1932).

O rigor higiênico era veementemente ressaltado nessa escola confessional de regime de internato, não diferente da escola pública. O inspetor aponta algumas limitações do Ginásio Dom Bosco: as Salas de Aulas não atingiram todos os quesitos nas exigências legais, não havia gabinete médico nem dentário e a sala de visitas não era mobiliada de forma satisfatória. De toda maneira, os elogios e a aprovação do edifício escolar e suas instalações determinavam a tônica do relato.

---

<sup>62</sup> Mictório: lugar próprio para urinar.

<sup>63</sup> Ou abreviadamente WC, lugar com vaso sanitário e lavatório; banheiro.

### **Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora**

A descrição a seguir foi realizada por uma comissão examinadora composta pelos inspetores federais Alvino Corrêa da Costa, Valeriano Maia e Amélio Baís, em novembro de 1937, por ocasião da confecção do Relatório para Inspeção Permanente do Ginásio N. S. Auxiliadora.

#### **Quadro 8 – Descrição das instalações do prédio do Ginásio N. S. Auxiliadora.**

##### **EDIFÍCIO**

O prédio ocupa uma área de 19.200m<sup>2</sup> sendo de área livre 15.000m<sup>2</sup> e de área coberta por pavilhões e dependências. Estas dependências acham-se assim distribuídas: no 1º andar, separadas por um corredor, ao total há onze salas, sendo cinco destinadas como Salas de Aulas e as outras como Secretária, Diretoria e Sala de visitas. São duas Salas de Estudo do internato.

##### **INSTALAÇÕES**

A iluminação natural das Salas de Aulas e Salas de Estudo está de acordo com a higiene escolar. A iluminação elétrica para o período da noite é feita por lâmpadas elétricas foscas (seis na sala maior, comportando 50 alunas e quatro na sala menor, comportando 40 alunas). O abastecimento de água é feito por seis caixas, um total de 30.000 litros. Os bebedouros não são automáticos, mas satisfatoriamente higiênicos ligados a filtros marca Pasteur.

A varredura é feita duas ou três vezes por dia, com serragem humedecida, com uma solução de creolina. Os lavatórios em número de 35, distribuídos em vários pontos do estabelecimento. Os bidets<sup>64</sup> para uso das alunas internas são três colocados num dos quartos para banhos, estão em ótimo estado de conservação e higiene e recebem água morna pelo sistema de duchas. Os water closets em número de 20 têm as paredes revestidas de ladrilhos brancos são ligados a fossas biológicas, estão constantemente asseados.

##### **INSTALAÇÕES PARA INTERNATO**

A capacidade do edifício e das instalações é para 120 alunas. Os dormitórios são situados no 2º andar do Pavilhão 7 e são em número de três: um para as alunas menores; um dormitório para as alunas maiores; um dormitório, o maior, destinado às alunas médias.

No Pavilhão 1 está o Salão de Atos (ou Auditorio), no Pavilhão 2, encontra-se a Capela, o Pavilhão 3 subdividido em saletas destinadas aos pianos e outros instrumentos musicais. O Pavilhão 4 abrange os compartimentos da Copa, Refeitório, Cozinha e Despensa,

<sup>64</sup> Bacia usada para a lavagem das partes íntimas, sentando-se o usuário sobre ela.

com varanda anexa. O Pavilhão 5 compõe-se de quatro salas destinadas a Biblioteca Escolar, Estudo e Trabalho das alunas. Estes pavilhões nada deixam a desejar quanto às exigências modernas, quer nas suas dimensões, quer nas boas condições de isolamento, iluminação e ventilação, prescritas pela hygiene. O Pavilhão 6 funciona a enfermaria, gabinete dentário e suas dependências. No Pavilhão 7 se acham instaladas as aulas do Curso Ginásial e a Secretaria.

As camas são de ferro esmaltado de branco, para cada aluna há um comodo (criado mudo), com gaveta e acomodações para roupa e calçado. Os dormitórios dispõem de uma bem montada Sala de toilette<sup>65</sup>, com 30 lavatórios de água corrente e uma instalação moderna para banhos de ducha á água fria e morna. Há também a Rouparia com repartições individuais em armários amplos e apropriados, a Lavanderia com duas máquinas para lavar e uma para passar, marca Maytang. O refeitório é bastante amplo e provido de todos os utensílios de louça e metal branco. A cozinha é revestida de azulejo branco, dispõe de duas pias com agua corrente e mesa recoberta de mármore.

Fonte: Relatório... (1937).

O espaço do Ginásio N. S. Auxiliadora era sede, ainda, do Oratório Festivo e da Associação das ex-alunas duas instituições culturais muito importantes em uma escola salesiana.

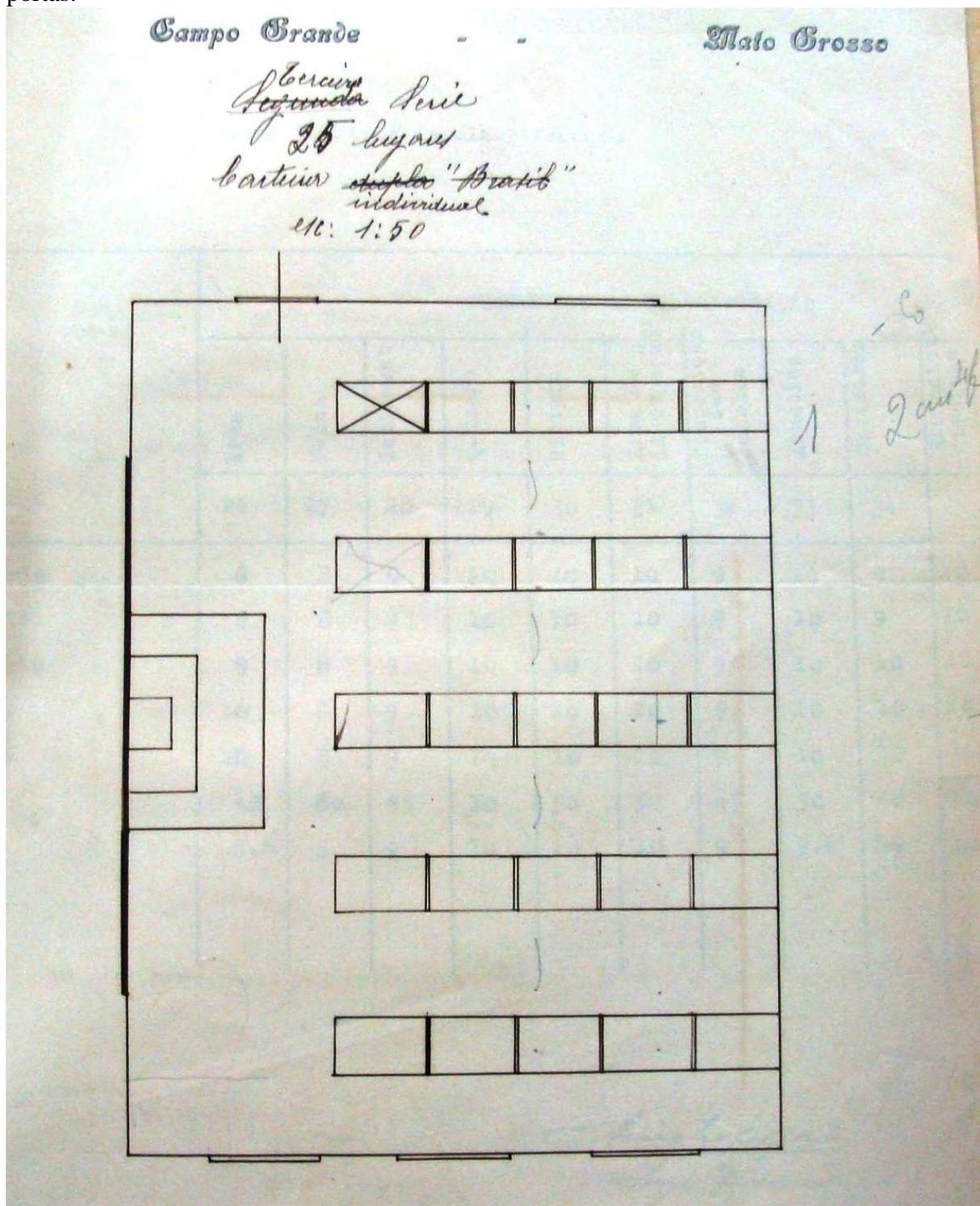
O inspetor não economizou no adjetivo “moderno”. Os pavilhões e a sala de banho, os primeiros por apresentarem dimensões, condições de isolamento, iluminação e ventilação, prescritas pela hygiene, o que era sinônimo de moderno; a segunda, contava com 30 lavatórios de água corrente, banhos de ducha com água fria e morna. Apareciam outros itens “modernos” relacionados ao sanitarismo: o azulejo e a mesa de mármore instalados na cozinha. Também ao atribuir um caráter de civilidade, utilizou-se o inspetor de termos estrangeiros de países considerados mais avançados que o Brasil para se referir às instalações do banheiro, como os francesados, *bidet* e *toilette*, e o norte-americano, *water-closets*.

A Figura 3 apresenta uma planta de uma sala de aula do Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora com a disposição dos móveis - quadro negro, carteiras e mesa do professor -, das janelas e das portas.

---

<sup>65</sup> Banheiro.

Figura 3 – Planta de uma sala de aula do Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora com a disposição dos móveis - quadro negro, carteiras e mesa do professor -, das janelas e das portas.



Fonte: Relatório... (1937).

## **Ginásio Imaculada Conceição**

Em Relatório do mês de março de 1937, João de Oliveira Garcia, inspetor federal, descreveu o prédio escolar do Ginásio Imaculada Conceição.

### **Quadro 9 – Descrição das instalações do prédio do Ginásio Imaculada Conceição.**

#### **EDIFÍCIO**

O primeiro edifício escolar do Ginásio Imaculada Conceição funcionou entre 1904 (ano de sua fundação) e 1925, em prédio adaptado. Em 1926, foi completamente renovado e reedificado para estabelecimento de ensino. As paredes de pavimento terreo são de pedra e as do pavimento superior são de tijolos. Os pisos são ladrilhados com exceção das Salas de aula nº 4, 5, 6 e 7, cujo soalho é de madeira. As vigas são de aroeira-madeira de lei. As telhas são francesas. A escada que une os pavimentos é de dois lances de largura de 1,70m.

São sete o numero de Salas de Aulas, seis com capacidade para 26 alunas e uma para 32 alunas. A dimensão das salas é 6,6m x 6,6m, e a maior de 7,8m x 7,3m. Os quadros negros chegam a ter mais de 6m, as condições de iluminação e acústica são boas. As carteiras são quase todas duplas. A Sala dos professores possui tres mesas e tres armários com livros didactivos para uso dos mesmos.

#### **INSTALAÇÕES**

Há um extintor de incêndio para ser colocado no Laboratorio de Chimica. A iluminação artificial eléctrica fornecida pela Usina da Companhia local. Nas Salas de aula, há uma lâmpada de 500 velas. Além de algibe<sup>66</sup>, cuja capacidade é de 150 m<sup>3</sup>, existem quatro caixas d'agua com a capacidade de 20.000 litros. Não há bebedouros automáticos, usam-se talhas pela vantagem da conservação da agua fresca, os copos são individuais. Os lavatorios são 16, constando de bacias esmaltadas e respectivas torneiras de metal branco. São sete os WC, perfeitamente instalados e funcionando com regularidade, assim como as instalações dos lavatórios. Os banheiros são oito com duchas abundantes. Limpam-se diariamente os pavimentos e semanalmente as paredes, empregando-se os métodos mais higienicos.

#### **INSTALAÇÕES PARA INTERNATO**

O collegio mantém um pequeno internato para maior comodidade das alunas que moram fora do centro. O dormitorio das maiores mede 92m x 50m e pode conter 18 camas, tem quatro janelas e quatro portas. O dormitório das medias e menores mede 120m x 40m, pode conter 24 camas e tem sete janelas e tres portas. As camas são de ferro, os colchões e

<sup>66</sup> Cisterna onde se recolhe água, geralmente da chuva.

travesseiros, de palha. Junto a cada leito há uma mesinha de luz para uso particular. A rouparia consta de armários com subdivisões correspondentes ao numero pessoal das alunas e um numero especial de cabides para os uniformes de gala. Há uma enfermaria.

Fonte: Relatório... (1937).

O prédio da escola e internato Ginásio Imaculada Conceição não se diferenciava em seus itens dos outros dois já apresentados: limpeza e higiene, ordem, móveis adequados, conforto para as alunas morarem. Friso apenas, que sendo a iniciativa mais antiga dentre as três instituições, nascendo em 1904, a escola possuía seu edifício próprio, em 1926, e onze anos mais tarde teria condições de passar a oferecer o curso ginásial.

#### **3.2.1.4 Salas especiais, gabinetes, laboratórios, museus**

A cultura material da escola secundária é diversificada, o que permite conhecer a escola, os métodos e as finalidades de ensino mais acuradamente. De qualquer forma, detenho-me na relação entre os materiais e os espaços específicos da escola secundária, ganhando sentidos nos usos do trabalho escolar e assumindo importância, ali inserido. Seguindo a lógica de ensino mais prático em detrimento dos estudos excessivamente literários e eruditos considerados sem utilidade para a vida moderna, os gabinetes eram importantes instrumentos metodológicos próprios para os estudos científicos e humanísticos.

Com respeito a essas salas especiais do Ginásio Dom Bosco, disse o inspetor:

Os gabinetes do Gymnasio Municipal de Campo Grande não são museus, onde os aparelhos servem apenas de propaganda perante os pais. De pouco, chegou agora a apresentar 90% do exigido, na longa lista apresentada pelo Departamento. É que os próprios alunos foram construindo os aparelhos que faltavam, e na construção foram aprendendo o que talvez não conseguissem em longos tratados. Os instrumentos modestos são os que mais servem para o ensino. No anexo nº 12 vai a lista pormenorizada do material do Gabinete, Museu e Laboratorio. (RELATORIO..., 1932).

O relato ilustra os dois aspectos mencionados. A importância do ensino prático, que o inspetor chega ao ponto de dizer ser os próprios alunos os criadores dos materiais, trabalhos de artesãos, uma vez que a manipulação nos gabinetes era real e não apenas para “fazer bonito” para os pais. Pondo em evidência que a aula prática dava muito mais condições para o aluno aprender que se eles permanecessem nos livros. Por outro lado, o relator frisa a dificuldade de se completar a longa lista de materiais, que com esforço da escola tinha conseguido chegar aos 90% do que era exigido.

O inspetor continuava o delicado relato, demonstrando fidelidade aos fatos: “é meu dever notar que não há salas especiais para Geografia e Desenho, mas o material existe, como poder ser visto nas fotografias nº 13. Isto não impede, porém, que as aulas sejam feitas com toda a orientação moderna, nas próprias salas de cada serie”. (RELATORIO..., 1932). Infelizmente, não encontrei nenhuma fotografia em anexo, mas se há menção delas significa que era necessário comprovar o testemunho de existência dos materiais listados ao temido departamento de ensino secundário.

Em relação ao Ginásio N. S. Auxiliadora, o Salão de Atos ou Auditório tinha uma tribuna para as alunas internas e o palco, feito para realizações de festas escolares, representações teatrais e projeções de filmes, já que a escola tinha “uma bôa máquina cinematographica”, como salientou a comissão examinadora da Inspeção Permanente, em 1937.

Para a disciplina de Educação Física, o aparato era extenso, tanto do ponto de vista do prédio com instalações específicas quanto da materialidade de apoio metodológico. Para tanto, deveria haver uma área livre para as atividades, gabinete médico-biométrico, chuveiros e vestiário. À disciplina escolar Educação Física estavam diretamente relacionadas questões da saúde do jovem e disciplinares, como a obediência às normas e regras e o bom comportamento. Nos impressos para preenchimento de Relatório de inspeção permanente, na área da Educação Física, constava espaço para atribuição de notas para estádio, piscina e ginásio esportivo. Nas escolas estudadas, apenas o Ginásio Esportivo era contemplado.

No Ginásio Dom Bosco, o Ginásio esportivo tinha uma área de 150m<sup>2</sup> com materiais de ginásticas, que não foram relacionados no Relatório de 1932; no Ginásio N. S. Auxiliadora, esse mesmo lugar tinha 192 m<sup>2</sup> e no Ginásio Imaculada Conceição, 136 m<sup>2</sup>. Em 1941, o prédio do Liceu Campograndense não possuía o Ginásio esportivo, contudo havia o Gabinete Médico e Biomédico com materiais como bolas e redes de voleibol e de basquete, balança, fita métrica, cronômetro, pesos para lançamento, corda, prancha para saltos.

Em relação à biblioteca do Liceu Campograndense, dizia: “embora incipiente, possui já obras importantes, dentre as quais destaca-se uma ótima coleção de livros didáticos, Enciclopedia e Dicionario Universal (20 volumes), Obras celebres (24 volumes), Thesouro da Juventude (18 volumes)”. (RELATORIO..., 1932).

Segundo a comissão examinadora da Inspeção Permanente, de 1937, do Ginásio N. S. Auxiliadora, “a Biblioteca é otimamente instalada, o mobiliário é constituído por um armário, uma mesa, um jogo de mobília de vime, 12 cadeiras e algumas pequenas estantes”. A Biblioteca chamou-me a atenção pela quantidade de livros listados.

85 volumes de Português (gramáticas, exercícios, leituras elementares); Francês, 73; H. do Brasil, 28; Geografia, 30; H. Natural, 26; Matemática, 80; Física e Química, 24; Psicologia, Didática e Filosofia, 41; Literatura, 56; História Geral, 16; Educação Moral e Cívica, 16; Italiano, 33, Leitura acéticas, 50; Histórias amenas para criança, 30; Higiene, 5; Latim, 10; Educação Física, 9; Comércio e Indústria, 11; Civilidade e Economia doméstica, 6; Enciclopédia e Dicionário Universal, 31; Obras célebres, 24; Tesouro da Juventude, 18; Geografia Universal (em francês), 6 volumes; H. do Brasil de Rocha Pombo, 5 volumes; Diversos volumes, 50; Inglês, 20; Revistas de jurisprudência, do ensino, et. Biblioteca amena para moças, 280 volumes. Total 1.000 volumes. (RELATÓRIO..., 1937).

Nessa escola, o Gabinete de Ciências Físicas e Naturais estava instalado em um único ambiente com os Gabinetes de Física, Química e História Natural em uma sala de 80 m<sup>2</sup>. Os móveis existentes equipando o recinto eram mesa de laboratório, pia com torneira e trompa d'água, fogareiro elétrico, gerador de corrente elétrica, aquário escolar, terrário e herbário escolar. O Relatório de inspeção permanente, de 1937, traz a ampla listagem dos materiais específicos respectivos aos gabinetes: aparelhos, máquinas, balanças, minerais, microscópios, substâncias, processadores, simuladores, medidores, protótipos de esqueletos humano e animais.

A Sala de Geografia do Ginásio Imaculada Conceição possuía globo, atlas em português e línguas estrangeiras, bússola, coleção de mapas para exercícios cartográficos, cartas murais do Brasil e do mundo, planisférios, mapas de Estado e de Município, amostras dos principais produtos nacionais, agrícolas, coleções de vistas em fotografias e cartões postais.

O Gabinete de Desenho do Liceu Campograndense abrigava coleções de modelos em gesso para desenho, sólidos geométricos de madeira, pranchetas, esquadro, régua, transferidor, compassos. E finalmente, a Sala de datilografia do Ginásio Imaculada Conceição tinha três máquinas para uso das alunas do Curso Comercial.

As salas especiais de disciplinas, Ciências, História Natural, Física, Química, Geografia, Música, os Laboratórios e os Museus fizeram parte do extenso conjunto espacial e material do curso ginásial. Essas Salas Especiais ou Gabinetes, ou ainda, Laboratórios, no caso das disciplinas científicas, ou Museus, acabaram por receber várias denominações. Armazenavam grande quantidade de materiais e móveis, tinham função de dar suporte metodológico para o ensino de uma disciplina escolar e, principalmente, tornar o ensino mais prático e concreto aos alunos no decorrer dos estudos.

Muitas vezes, ao longo da história da instituição escolar secundária, tanto pública quanto privada, disponibilizar e manter as Salas Especiais foi um imenso problema. Não bastava haver um espaço destinado à Sala, era preciso seguir o protocolo legal exigido pela

Divisão de Ensino Secundário, baseado nos decretos e circulares tão característicos do período, e assim equipar dignamente a sala. Certamente o custo era alto. Em 1937, a quantidade de materiais citados em uma lista para o Gabinete de Física do Ginásio Imaculada Conceição chegou a ocupar duas páginas com um item em cada linha, e em 1941, o Gabinete de Química, do Liceu Campograndense, três páginas de alambique de cobre a gelatina, passando por ácidos, oxalato, acetato, cromato, etc.

Em nome da educação útil e prática enfatizava-se a necessária apropriação dos elementos científicos. Uma estrutura se forjava para levar a experiência à sala de aula e romper com a tradicional força teórica que tanto tempo permeou os estudos brasileiros, e que, naquela visão, estava ultrapassada.

### **3.2.1.5 Sanitarismo e higienismo como expressão de urbanidade e modernização**

Pelo Decreto nº 377, de 22 de junho de 1934, colocavam-se em prática medidas para inspecionar estabelecimentos de ensino com o objetivo de evitar a propagação de doenças. (MATTO-GROSSO, 1934). A fiscalização da assistência médico escolar no estado de Mato Grosso dividia-se em três zonas administrativas: uma ao norte com sede em Cuiabá, outra abrangendo Porto Murtinho e São Luiz do Cáceres com sede em Corumbá, uma terceira com sede em Campo Grande, compreendendo as localidades ao sul. Era incumbência do inspetor médico aconselhar a população escolar sobre medidas profiláticas determinadas pela legislação sanitária, como a vacinação e revacinação de professores, alunos e empregados dos estabelecimentos de ensino.

No discurso sanitarista e higiênico, o pobre era entendido como um propagador de doenças, incapacitado de responsabilizar-se pelos cuidados com a saúde e asseio, daí o governo chamar para si a ação de “cuidar” do pobre para que não fosse foco difusor de epidemias e de maus hábitos higiênicos. A escola adquiriu a guarda dos exames médicos regulares dos alunos, que deviam ser mantidos em sigilo e bem guardados para serem entregues ao responsável pela criança quando da sua saída do estabelecimento. Fiscalizavam-se ainda as condições físicas dos prédios escolares, buscando verificar se estavam nas condições higiênicas e de infra estrutura necessárias ao proceder dos trabalhos escolares.

Nesse sentido, os aspectos do higienismo relacionados àqueles biológicos e psicológicos, próprios da discussão em torno do ensino primário, também ganharam espaço na organização da escola secundária.

Serviços como varrimento, lavagem, desinfecção e caiamento (passar cal), tinham a finalidade de tornar a escola um ambiente salutar. Deusdedit de Carvalho, inspecionando o Ginásio N. S. Auxiliadora, em 1935, deu os parabéns às administradoras porque verificou todo esse procedimento naquela escola. Em Corumbá, a Campanha de vacinação promovida pela inspetoria pública de higiene chegou ao Ginásio Imaculada Conceição e vacinou todas as freiras e alunas internas e externas.

Asseio, ordem e disciplina também se aliavam à higiene, em vários documentos as disposições das carteiras fossem duplas ou individuais e do restante dos móveis das salas de aula foram avaliadas. Buscava-se encontrar as carteiras além de limpas, novas ou reformadas, também alinhadas e seus usuários bem vestidos e comportados.

O princípio da higiene era evitar a propagação de doenças, qualquer espécie de enfermidade devia ser comunicada à direção da escola, tal ordem era prevista no próprio regimento das escolas. A febre amarela, por exemplo, apesar de não ser contagiosa, era motivo de suspensão de aulas.

Um assunto *sui generis* na relação ensino secundário e saúde foram as inspeções realizadas pela Comissão de Alimentação do Departamento Nacional de Educação. Foram encontradas correspondências dessa área do Ministério da Educação e Saúde para as escolas Ginásio N. S. Auxiliadora e Ginásio Imaculada Conceição, entre 1940 e 1942, cujo teor ditava a quantidade de consumo de leite e carne pelas alunas, o tipo de carne, a definição do próprio cardápio das escolas, leituras de livros sobre alimentação e palestras aos pais.

Por meio de ofício, em junho de 1940, o chefe da Comissão de Alimentação do DNE, Carlos Sá, reportou-se ao inspetor do Ginásio Imaculada Conceição, Heráclito Braga:

Respondo a seu ofício sem data com um cardápio para o 1º semestre deste ano. Em geral, as refeições estão bem combinadas, variando os alimentos, entre os quais peixe, fígado, miolos, ovos, verduras e frutas. Mas há refeições principais em que estas faltam, o que nunca deve acontecer. A carne seca do carurú deve ser substituída por carne fresca ou peixe, o que torna o prato mais saboroso. Não sei o que é farofa de banana. Quanto á quota de leite, dadas mesmo 250 grs. De manhã e entrando no preparo de sopas, não pode alcançar o meio litro obrigatório, para o que deve ser dado também na merenda. (OFÍCIO..., 1940).

Buscando homogeneização e padronização do cardápio a comissão de alimentação refutou o alimento regional - farofa de banana e carne seca. A alimentação escolar compunha a formação integral da criança e do jovem. A preocupação com a saúde e a constituição física do brasileiro regenerado era esboçada por comissões especiais, como esta da alimentação. A

alimentação nutritiva e balanceada articulava-se ao processo civilizador, do homem saudável e capacitado ao trabalho.

O controle tipicamente de um regime ditatorial chegava ao ponto de decidir o cardápio de uma escola privada, determinando o que, quanto e como deveria se consumir de alimento dentro de um estabelecimento de ensino.

Para finalizar, retomando os sentidos do espaço escolar, este era lugar de acontecimentos de eventos concretos ao mesmo tempo em que era lugar de situações abstratas, como discussões, debates, decisões, representações, símbolos. A missa, as festas e comemorações diversas, essa profusão de eventos que se materializavam no espaço “Colégio” construía significados, possibilitaram lutas de representações das maneiras de se administrar e de conduzir as relações *in loco*.

Cito a seguir a conclusão do Relatório de Inspeção Permanente do Ginásio N. S. Auxiliadora feita pela comissão examinadora composta pelos inspetores federais, Alvinho Corrêa da Costa, Valeriano Maia e Amélio Baís:

Sob ponto de vista higiênico, didático e moral, o Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora, com o título de Estabelecimento livre, viria honrar o ensino da nossa Pátria, principalmente neste recanto da República, onde afluem elementos cosmopolitas também com o fito de educação de seus filhos. Este Ginásio para meninas oferece garantias reais de funcionamento e o seu acolhimento por parte da sociedade mato-grossense é a prova sensível do seu conceito formado como estabelecimento de educação moderna e sã. (RELATÓRIO..., 1937).

A visão dos examinadores explicita o quanto a estrutura física para os estudos secundários constituída nas instituições do Sul de Mato Grosso conjuminou princípios de modernização, patriotismo e civilidade. O edifício escolar e seus espaços carregava a essência da busca pela qualidade, pelo conforto, pelo melhor a oferecer. A Pátria, a República, mesmo, o estado de Mato Grosso, formariam seus filhos com primor e devoção.

### 3.2.2 Tempo escolar

De acordo com Boto (2003):

A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas e disciplina, hábitos de civilidade e de racionalização. São tempos e espaços que se organizam de um modo todo próprio. Ao pretender romper com o tradicional, também as novas pedagogias criam suas específicas tradições. (p. 388).

Em poucas palavras, a autora citada levanta elementos essenciais para se conhecer a complexidade da escola secundária enquanto uma escola moderna. O curso secundário

ginasial estruturou saberes, valores e novas pedagogias, criou rituais de organização, estabeleceu rotinas, determinou ordem e disciplina, definiu hábitos de civilidade e racionalidade.

A consolidação dos cursos ginasiais pesquisados do Sul de Mato Grosso esteve profundamente ligada a esses elementos citados por Boto (2003). Somente a partir do momento em que se estabeleceu a organização do tempo com a interiorização de rotinas e ordenamento dos tempos escolares é que a seriação, a obrigatoriedade e a oficialização ganharam sentido.

Viñao Frago (1998) diz que há um tempo diferenciado para cada um dos sujeitos escolares: o tempo das alunas, dos alunos, do professor, do diretor, do inspetor, dos funcionários administrativos. Apesar de relacionados, eles têm uma lógica própria. O tempo escolar racionaliza as tarefas e práticas, como característica da instituição escolar é manipulado para regular e ocupar. Além disso, os aspectos próprios do tempo de linearidade e segmentação colaboram para ordenar e atingir objetivos específicos.

Uma palavra pode ser usada para caracterizar o tempo em um curso ginasial: regularidade. Se nas décadas anteriores, 1910 e 1920, o ensino secundário ginasial buscava uma frequência cadenciada, o que, na verdade, no Sul de Mato Grosso, não passou de tentativas, a partir dos anos 1930, sobretudo a partir de 1932, é que isso é possível.

Entre 1917 e 1920, o calendário de aulas do curso ginasial do Colégio Santa Teresa seguiu o período escolar europeu, que dava férias no verão de lá e começava o ano letivo em outubro. A definição das datas de início e fim de ano letivo tinha critério religioso conforme as datas comemorativas de dias santos. Em 1917, o ano letivo começou em 15 de outubro e encerrou em 29 de julho, festa de São Paulo e São Pedro, conforme a Crônica do colégio.

A esse respeito o Decreto nº 11.530/1915 (Reforma Maximiliano), no Art. 73 determinava que: “O anno escolar começará a 1 de abril e terminará a 15 de novembro” (BRASIL, 1915). Não havia um rigor em seguir a determinação legal, somente a partir de 1921, é que o Santa Teresa passou a iniciar o ano letivo em março e encerrar em novembro, como uma das primeiras características da organização do ensino secundário oferecido naquela instituição.

A organização do tempo escolar significou a concretização material de um complexo conjunto de atividades, tarefas, atribuições, em forma de: aparelho docimológico, festas, comemorações, rituais, entradas-permanências-saídas, início-conclusão, suspensões, repetições e ensaios, discursos. Instituinto constância e rotina aos afazeres escolares: ir para

aula, chegar na hora certa, o sinal marcava o intervalo para descanso – o recreio, o retorno às salas de aulas, a retomada das aulas e o fim das aulas em um período.

Durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas, o uso do tempo escolar foi racionalizado, marcos e vultos históricos foram criados e tradições inventadas na acepção de Hobsbawm e Ranger (2012). Assim como, o calendário escolar nacional foi institucionalizado com datas civis e militares enxertadas de forma obrigatória. Uma cultura era formada estabelecendo ritmos, intervalos, períodos, assiduidade, regras bem definidas, lançados em todas as formas de registros pela direção e inspetores. A cultura da data cívica e da comemoração, materializando-se tanto em dia de aula quanto como feriado, foi utilizada como instrumento político. (PARADA, 2009).

Havia o Dia das Américas (14 de abril), Aniversário do Presidente (19 de abril), Dia de Tiradentes (21 de abril), Dia do Trabalho (1º de maio), Dia da Independência (7 de setembro), Dia do Estado Novo (10 de novembro), Dia da Proclamação da República (15 de novembro), Dia da Bandeira (19 de novembro).

Os períodos do ano letivo, de férias, de matrícula e tempo de aula de cada disciplina foram instituídos pelo Decreto nº 19.890/1931 e, conforme encontrei cristalizados nos regimentos e relatórios das escolas privadas e pública, eram os mesmos para todas as escolas.

Art. 24 A matrícula no curso secundário será processada de 1 a 14 de março. Art. 26. É permitida a transferência de alunos de uns para outros estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou sob regime de inspeção permanente ou preliminar. § 1º Só se efetuará transferência de alunos no período de férias. Art. 29. O ano letivo começará em 15 de março e terminará em 30 de novembro, não podendo haver modificação dessas datas senão por motivo de força maior, mediante autorização do Ministro da Educação e Saúde Pública. Art. 30. Além dos meses de janeiro e fevereiro será considerada de férias escolares a segunda quinzena do mês de junho. Art. 31. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra. Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música. (BRASIL, 1931b, grifos meus).

Como se vê, a institucionalização da periodização por meio de datas mensal e semanal, períodos e intervalos, tornava-se primordial para a organização escolar. Nesse sentido, o Decreto nº 19.890/1931 determinou: a matrícula teria uma época, de 1 a 14 março; a transferência de aluno só seria possível no período de férias; o ano escolar adjetivado por “letivo” tinha uma quantidade específica de dias, diferenciando-se do ano civil; as férias deviam ser em duas etapas, janeiro e junho; a aula passava a ter uma duração, 50 minutos, de modo que, por semana houvesse no máximo 28 horas de trabalho e, por fim, o intervalo seria

realizado a cada 10 minutos entre as aulas. Tempo e organicidade juntos permitindo maior produtividade.

Como fica bastante evidente nesse trabalho sobre o curso ginásial, o aparelho docimológico, isto é, o sistema de provas e exames, se constituiu como parte identitária do curso ginásial. O conjunto avaliativo articulado das disciplinas escolares ensinadas em sala de aula e determinado pelas reformas de ensino interferia de maneira crucial na vida dos alunos, na vida dos inspetores e professores e demais sujeitos escolares, nas práticas de vigilância e disciplina.

A esse respeito, vale a pena debruçar-me sobre a regularidade temporal das provas e exames constituindo a cultura escolar.

Art. 33. Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série. Art. 34. Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuição de nota, que será graduada de zero a dez. Art. 35. Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa a arguição oral ou a trabalhos práticos. Art. 36. Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciais. (BRASIL, 1931b).

A articulação “obrigatoriedade” e “tempo” foi estabelecida no sentido de que a presença regular nas aulas pudesse gerar um processo de causa e efeito: indo às aulas cumpria-se o horário, realizava-se as atividades obrigatórias, passava-se pelas provas, conseguia-se a aprovação, o que garantia o fechamento de um ciclo progressivo e evolutivo. A obrigatoriedade e a seriação estabeleceram o pré-requisito, ou seja, para ter acesso a uma série avançada era necessário cumprir todo o conjunto metódico e pedagógico que havia sido estipulado como constituição de uma série. Apenas tendo frequentado no mínimo três quartos da totalidade das aulas é que o aluno iria ter direito de passar pelos exames finais. Tendo sucesso por meio da nota mínima determinada pela legislação – no Decreto nº 19.890/1931 a média final anual era 3, sendo mudada para 60 no Decreto nº 21.241/1932 – o aluno estaria habilitado legitimamente para a série seguinte.

Obedecer à regra de estar na escola nos horários definidos consistia em uma etapa para as outras atividades. A comunicação dos quadros de horários tinha rigor e eficiência: no Ginásio N. S. Auxiliadora, por exemplo, as circulares eram impressas para que toda comunidade escolar, inclusive a externa à escola, como os pais, deles tomasse conhecimento. Aliás, os quatro colégios salesianos – Ginásio N. S. Auxiliadora, Ginásio Imaculada

Conceição, Santa Teresa e Ginásio Dom Bosco – tinham a Festa do Regulamento, momento em que eram expostas as regras e conhecidos os horários para o “bom andamento” do estabelecimento. A atribuição do cumprimento do horário, da assiduidade e da pontualidade dava um ritmo aos trabalhos escolares, quem não estivesse no mesmo compasso, era estranho àquela cultura.

Os relatórios e termos de visitas dos inspetores foram mecanismos do controle do horário. O fiscal verificava se o professor estava dentro da sala de aula na hora informada pela escola, além de cuidar da frequência e assiduidade dos alunos faltantes. A indisciplina cometida – falta injustificada, mais conhecida como cabular ou matar aulas –, em 1935, os oito garotos do Ginásio Dom Bosco, fez com Valeriano Maia dobrasse suas faltas. Essa pena comprometeria muito o futuro dos garotos ao longo do ano letivo, pois provavelmente eles não poderiam mais faltar naquele ano, nem sequer chegar atrasados no risco de ficarem também com falta. Enfim, o não cumprimento do horário, faltar aulas ou chegar atrasado, interferia diretamente no futuro de cada um na escola.

No Regulamento de 1940 do Ginásio Imaculada Conceição, foi prevista a premiação por pontualidade e ausência de faltas durante o ano para as externas; quanto às internas, essas não ganhavam incentivos, pois se pressupunha que a frequência às aulas era controle das próprias freiras que moravam com elas.

Nos Regimentos do Ginásio N. S. Auxiliadora e Ginásio Imaculada Conceição, as alunas internas dos colégios salesianos tinham horas definidas para receberem suas visitas, que só podiam ser de familiares. Estavam previstos os domingos e dias santos, das 9h00 às 10h00 e das 14h00 às 15h00, caso a família morasse longe, então se abria a exceção de ser em qualquer dia, contudo, apenas “durante o tempo de recreio”. (REGULAMENTO..., 1940).

No Liceu Campograndense o aluno deveria chegar 10 minutos antes de a aula começar, receberia a caderneta de notas e tomaria assento determinado pelo seu número; em sala, deveria responder às arguições no início de cada aula, realizar os trabalhos práticos e as provas escritas.

O período do recreio era o refrigério para os jovens, mas nem por isso, estavam totalmente livres da vigilância dos mais velhos, tanto no caso evidente das escolas confessionais quanto das públicas, nas quais o grupo de fiscais era chamado de polícia escolar. Apesar da variedade das fontes utilizadas nessa pesquisa não foi possível acessar documentos produzidos pelos alunos, mas é importante lembrar que Julia (2001) aponta para a existência de culturas infantis tramadas nos pátios de recreio ganhando nuances por estarem afastados das culturas familiares.

A organização do tempo dos trabalhos escolares nas instituições de ensino salesianas não era regulada exclusivamente pelo calendário oficial prescrito pela legislação, o legado religioso era tão importante quanto o tempo pedagógico propriamente dito, com atividades eclesiais, dias santos, festas e comemorações. De certa forma, o que era previsto para acontecer durante um tempo denominado “ano letivo”, isto é, essencialmente escolar e pedagógico, incorporava elementos leigos e religiosos. Considerando “leigas”, atividades, hábitos, rotinas institucionalizadas pela legislação, organizando o ensino seriado no curso ginásial, e “religiosas”, o que era institucionalizado pela congregação salesiana enquanto uma entidade confessional católica com suas peculiaridades devidas à origem e formação.

Nesse sentido, as Crônicas do Ginásio Imaculada Conceição revelaram o delineamento de uma cultura escolar religiosa aliando calendário e práticas religiosas aos assuntos pedagógicos do curso ginásial, construindo um sentido original e peculiar. Em uma espécie de confusão entre o leigo e o religioso, que, ao ser estudada, ganha mais importância por impor cadências e ritmos, como propõe Souza (1998), do que pela identificação de um elemento ou de outro. Conforme se pode acompanhar no referido corpus documental:

depois da santa missa, veio exposto solenemente o santíssimo sacramento por alguma hora de adoração que fizemos com as meninas das variadas classes, terminando com o canto da ladainha do sagrado coração e com a bênção solene; todas as meninas foram conduzidas por turno, de várias professoras da classe a fazer meia hora de adoração; no fechamento do trimestre (jan a mar) o Bispo falou para as alunas precioso conselho e exortação; o capelão exorta as alunas para serem assíduas durante o ano na missa e na comunhão. (CRÔNICA, 1940).

Missa e adoração feitas por alunas; fechamento do trimestre com exortação do bispo; assiduidade das alunas à missa; todas são práticas religiosas mescladas às práticas escolares. Da mesma forma que havia uma obrigatoriedade no trabalho escolar, uma responsabilidade a cumprir, a condução da vida católica seguia um itinerário também rigoroso.

Os horários de aula em todas as escolas eram divididos por disciplina escolar. Em 1935, no Ginásio Dom Bosco havia as cinco séries ginásiais, as quatro aulas do dia eram dadas entre 7h30 e 11h20, com duração de 50 minutos e intervalos de dez minutos entre uma e outra. (RELATÓRIO ..., 1935).

O Ginásio N. S. Auxiliadora, no ano letivo de 1937, estabeleceu aulas das 7h20 as 11h20, sendo aulas de 50 minutos, as três primeiras tinham intervalo de cinco minutos entre as disciplinas escolares. Todavia, entre 10h00 e 10h30, acontecia a aula de Educação Física e em seguida, sem o intervalo de cinco minutos, havia a 5ª aula das 10h30 as 11h20. No sábado, a disposição das disciplinas escolares nesse último tempo – 5ª aula – reveste-se de um aspecto

predominantemente artístico e religioso, sem aparecer em nenhuma série durante toda a semana, no sábado também uma aula de Religião foram previstas para a 2ª série, uma de Desenho para as 1ª e 4ª séries e Música para a 3ª série. (RELATÓRIO..., 1937).

O tempo de estudos não ficava restrito aos horários das aulas regulamentares, a rotina era estabelecida em um parcelamento rigoroso de horários. O que era para ser feito envolvendo todo o público do internato, fazendo uma atividade ser interdependente da outra, isto é, a partir do momento em que se deveria realizar uma tarefa em um devido espaço com um grupo, por exemplo, os banhos, normalmente por critério etário, o espaço vago utilizado anteriormente, por exemplo, a biblioteca, estaria sendo utilizado por outro grupo e assim por diante. O rigor no cumprimento do início e do término garantia o eficiente andamento do dia a dia.

Melhor exemplo é a compartimentação dos tempos para os estudos das alunas, antes ou depois das aulas, determinado no Regimento escolar do Ginásio N. S. Auxiliadora.

As aulas do curso primário são das 12 as 16 horas da tarde. As alunas internas fazem estudo das 13 as 14 e das 14h30 as 16hs; e ainda das 18h30 as 19h30 as do curso ginásial. As alunas do curso primário fazem o seu estudo de manhã das 7h30 as 9h30 e à noite das 18h30 as 19h30, excluídas as do 1º e 2º ano elementar. (RELATÓRIO..., 1937).

No Ginásio Imaculada Conceição, no ano de 1941, as aulas tinham início às 7h30 e término às 11h00. Nas cinco séries do curso ginásial havia aula de segunda-feira a sábado, cada aula tinha 45 minutos, assim divididas: 1ª aula – 7h30 as 8h15; 2ª aula – 8h15 as 9h00; 4ª aula – 9h30 as 10h15; 5ª aula – 10h15 as 11h00, sendo a 3ª aula com duração de 30 minutos - 9h00 as 9h30 - sempre de Educação Física e Canto Coral alternadamente. Perfazendo semanalmente, 30 horas-aula em cada uma das cinco séries. O “Horário para o ano letivo” do Ginásio Imaculada Conceição não previa intervalos entre as aulas, como se acompanha acima, as aulas eram seguidas das 7h30 as 11h00.

A disciplina Religião não constava nos quadros de horário do Ginásio Imaculada Conceição nem do Ginásio N. S. Auxiliadora, com exceção de uma aula em um sábado como foi apontado; enquanto que, no Ginásio Dom Bosco, nas cinco séries ginásiais aparecia, mas nas 4ª e 5ª séries ganhava o nome de Apologética<sup>67</sup>.

Surpreendentemente, não encontrei documentos a respeito da disciplina escolar Religião nos documentos das escolas salesianas. Apesar de regulamentada enquanto disciplina escolar, em 1937, somente foi encontrada informação em um documento oficial: o Regimento

---

<sup>67</sup> “Apologética: defesa argumentativa de que a fé pode ser comprovada pela razão”. (APOLOGÉTICA).

escolar. Nas Crônicas, portanto não válido para inspeção federal, constavam registros de que as provas haviam sido aplicadas, todavia estas eram um documento específico da congregação salesiana não sendo portanto um documento oficial.

Embora o horário de aulas restringisse consideravelmente um “tempo” de recreio para os jovens, sendo diluído nesses cinco ou dez minutos, entre uma aula e outra, os relatos dos inspetores mencionavam com bastante frequência a existência do Recreio. Até os próprios Regimentos escolares dessas escolas referiam-se ao Recreio como a característica de tempo de folga e ócio, tempo de descanso, jogos, brincadeiras e conversas, momento no qual seria possível fazer certas atividades não permitidas durante a ministração de aula.

Como moravam com as freiras, as alunas internas acabavam seguindo o ritmo da vida cotidiana das religiosas. Por isso, não é difícil encontrar nos relatos das Crônicas, durante afazeres religiosos de final de semana e feriado - frequência às missas, visita ao cemitério no dia 2 de novembro - e, até mesmo, as comemorações religiosas de final de ano, como o Natal, a presença das internas, inclusive suas permanências na escola durante as férias.

A rotina dos meninos internos era extremamente supervisionada, sendo que qualquer relação com pessoas externas ao colégio tinha um objetivo claro. Envolvendo funções bastante específicas para os religiosos no cuidado dos jovens, como por exemplo, acordá-los, ensinar as principais orações, dar-lhes assistência no dormitório, no pátio, no refeitório, nos passeios (de 5ª feira), nas atividades como estudo e asseio diário, além de diversas recomendações aos alunos, como assistirem à missa da comunidade, isto é, não aquela apenas para os padres.

A organização do tempo escolar no Ginásio Dom Bosco foi assim determinada:

As aulas do Curso Seriado funcionam das 7hs.30 às 11hs.20, durante seis dias da semana, observando-se nos horários os dispositivos dos artigos 33 e 34 do decreto de 4 de abril, como pode ser verificado pelo quadro no anexo nº 2. A Ginastica é dada pela manhã, antes das aulas. A 2ª série recebe aula de música pela tarde. As aulas do Curso Primario são das 13 às 14h30. Não há curso noturno. O horário do internato é feito de modo a tirarem dos alunos o máximo aproveitamento para o physico e intelectual. (RELATÓRIO..., 1932).

Incutia-se uma ideia de produtividade na distribuição do tempo, devia-se retirar o máximo de proveito dos alunos. O tempo mal empregado gerava ociosidade. Possivelmente, o jovem desocupado teria tempo para fazer coisas desonrosas, o Sistema Preventivo era aliado do tempo empregado adequadamente, sem desperdício. O tempo organizado e o progresso andavam juntos, propiciando o caráter indulgente e pronto para servir.

O sistema de provas<sup>68</sup> constituiu-se em um mecanismo regular, autoritário e rigoroso na vida escolar dos ginásianos. Eram quatro exames durante o ano letivo, as Provas Parciais, e ao final do ano havia uma Prova Final, como toda a matéria do programa, se o aluno não atingisse a nota suficiente, teria direito a realização de nova prova em Segunda Época. O Exame de Admissão compunha igualmente o calendário regular de provas, ao final do ano era feita a Primeira Época para ingresso do ano seguinte e antes do início do ano letivo havia outra chance, a Segunda Época do Exame de Admissão<sup>69</sup>.

A pressão sobre o aluno se fazia por meio das notas e menções, usava-se o jornal da cidade para publicar as notas a exemplo de um diário oficial. A quantidade excessiva de conteúdos, os “Pontos de Prova”, organizados de três em três perguntas, era um agravante para a excelência no desempenho tornando a trajetória do curso ginásial árdua e seletiva. Termos como “maior disciplina”, “escrúpulo”, “compenetrados em suas responsabilidades”, “bom aproveitamento”, “desembaraço”, “personalidade própria” eram utilizados para caracterizar a postura do aluno ginásiano diante das provas. Amélio Baís, inspetor federal do Ginásio N. S. Auxiliadora, a partir de 1935 e do Liceu Campograndense, desde seu funcionamento em 1942, chegou a se referir ao período das avaliações de “exaustivo trabalho das provas”.

Alunos do Ginásio Municipal Maria Leite tinham exames de Geografia, História Universal, Português, Francês, Desenho e Latim, na 1ª série; Corografia, Português, Francês, Desenho, Inglês e Matemática, na 2ª série. Os alunos precisavam inscrever-se nas provas parciais e pagá-las, o tempo era de duas horas cada prova e as seis provas eram realizadas em dois dias. A banca do evento avaliativo compunha-se da secretária, do Inspetor Federal de Ensino e de pelo menos dois examinadores convocados (professores da casa). O ponto era sorteado no momento da prova. Em 1º de dezembro de 1931, por exemplo, para o exame de Matemática da 1ª série saiu o ponto nº 1: principais noções sobre formas geométricas, volume do cone, quadrado e raiz quadrada de números inteiros e decimais, aproximação do cálculo da raiz, resolução de problemas numéricos simples do primeiro grau com uma incógnita.

No Ginásio Dom Bosco, em março de 1936, Valeriano Maia determinou que os professores não declarassem as notas obtidas pelos alunos nos boletins de aproveitamento, para que esses não parassem de se dedicar aos estudos quando soubessem que já haviam atingido a média para passar. Assim estabeleceu que o melhor a fazer seria avaliar o aluno

---

<sup>68</sup> A respeito das provas parciais do curso ginásial regulamentado pelo Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931, ver artigos 34 a 43. (BRASIL, 1931b).

<sup>69</sup> A respeito do exame de admissão ao curso secundário regulamentado pelo Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931, ver artigos 18 a 23. (BRASIL, 1931b).

pelas menções: “sofrível”, “pouco sofrível”, “mau”, “regular”, “pouco regular” e ‘bom’. Isto é, se o aluno tivesse tirado entre 9,5 e 10,0, ele seria informado com a menção “bom”, o que no pensamento do inspetor, instigaria o aluno a continuar se esforçando.

De acordo com o Regimento interno do Ginásio N. S. Auxiliadora:

Semanalmente, a partir de abril, será atribuída a cada alumna, em cada disciplina, pelo respectivo professor, uma nota relativa á arguição ou trabalhos práticos, que constituirá, com as outras notas semanaes, a média do mez. [...] A falta de qualquer prova parcial equivale a nota zero, entretanto por motivo de nojo ou doença com requerimento acompanhado de atestado de médico que a assistiu na doença. (RELATÓRIO..., 1937).

A rigidez é uma característica do Regimento, assim como a organicidade e determinação de atividades regulares, no ginásio feminino campo-grandense, as alunas teriam de se apresentar a uma arguição e preparar trabalhos manuais. Estas deveriam ainda serem somadas a outros resultados de avaliações semanais advindos das provas parciais, comportamento, assiduidade e pontualidade.

Como já dito, não foram encontradas informações mais aprofundadas a respeito da disciplina Religião nas escolas salesianas. No que concerne aos exames, estes tinham realização frequente, pois são mencionados de formas esparsas em vários documentos, mas nunca figuraram nos Calendário de Provas das escolas salesianas. No Ginásio Imaculada Conceição, os exames de religião eram aplicados com certa distância dos dias da aplicação do conjunto das disciplinas do currículo de curso ginásial, podendo ser até 10 dias antes ou depois a esse calendário de provas. É provável que por ser de Religião, disciplina optativa ao retornar ao currículo pela Reforma Francisco Campos e, em Mato Grosso, em 1937, a prática de aplicá-los separadamente das outras provas parciais fosse uma maneira de valorizar o ensino religioso, uma vez que o aluno não podia ser retido na mesma série por causa dessa disciplina.

Mas o que foi exemplar no curso ginásial, no Sul de Mato Grosso, em relação à materialização da regularidade temporal foi a prática de realizar comemorações e festejos de datas cívicas e históricas. Verdadeiros ritos foram implantados no calendário escolar como desfiles, festas, apresentações, feriados. Quanto aos salesianos, esses elementos de comemorações e festejos mesclavam motivos escolares aos religiosos. Como expressão essencialmente salesiana os Oratórios Festivos e as Academias marcaram as sociabilidades na vida escolar.

### 3.2.2.1 Festas, desfiles e rituais cívicos

Uma importante proposta do ensino secundário foi a socialização dos jovens pelo conhecimento, como ressaltam Levi & Schmitt (1996). Frequentar o ginásio tornava a vida dos jovens bastante movimentada e dinâmica, o incentivo à socialização da mocidade era um princípio dos ginásios salesianos. O símbolo desse princípio nas escolas salesianas foi o Oratório Festivo.

O “Oratório Festivo” eram reuniões organizadas pelos religiosos salesianos para os jovens com primordial intuito religioso, mas que incluía após a “obrigação religiosa”, como era considerada a reunião, momentos de descontração, moderada, é verdade, de conversas e brincadeiras culturais.

De acordo com Francisco (2010, p. 91): “marcadas pela utilização de uma metodologia lúdico-catequética, as reunião esporádicas de final de semana prima[vam] pela formação religiosa e moral”. O Oratório Festivo foi criado por Dom Bosco paralelo à sua concepção de Sistema Preventivo, o termo “festivo” se referia ao dia em que era realizada a reunião: domingo ou datas religiosas. Conforme a fonte de Francisco (2010), as reuniões eram denominadas de “agradáveis divertimentos”.

Quanto ao caráter moral dos Oratórios Festivos, as fontes dessa pesquisa trazem que o relator do Colégio Santa Teresa chamou atenção a respeito da reunião, em uma espécie de regulamento para suas ocorrências: “jogos no pátio em roupa decente, as alunas das Irmãs assistam rarissimamente, seja Oratório e não Recreatório”. (ACTA 76ª, 1942). O claro teor moral dos Oratórios Festivos mostra que, apesar de “festivos”, não deixavam de ser religiosos.

No Ginásio Imaculada Conceição, “todas as alunas internas e externas do Oratório festivo com as respectivas equipes – Angioletti, Aspiranti, Figlie de Maria, Devote di Maria Auxiliatrice - participaram de uma Accademia”. (CRÔNICA, 1937). As Academias eram pequenas atividades culturais envolvendo peças, músicas, artes e literatura, declamação de poesias, frequentemente realizadas em dia de homenagem aos santos, fechamento de trimestre e feriado religioso. Os pais das alunas eram sempre chamados a assistir às apresentações. Na Festa de Santo Angeli Custodi as alunas realizaram uma Accademia em homenagem aos pais. (CRÔNICA, 1937).

No ginásio feminino, em Corumbá, as recreações escolares podiam ser externas, de forma comedida e bem conduzida pelas religiosas. Eram organizadas Sessões de

cinematógrafo, onde se passavam *films* educativos, infantis e religiosos, ao final havia distribuição de prêmios religiosos.

Pequenas excursões incrementaram a vida social das ginásianas: “a diretora preparou as irmãs e alunas internas a visitar a fábrica de cerveja e guaraná, da qual é proprietário um pai de aluna externa”. (CRÔNICA, 1937). Em 1940, as meninas internas fizeram um passeio até Ladário para visitar a marinha e seu arsenal de guerra (Figura 4).

Figura 4 – Visita da turma da 4ª série ginásial do Ginásio Imaculada Conceição ao Arsenal da Marinha, Corumbá, 1943.



Fonte: Acervo fotográfico CENIC.

Depois de ter lido uma quantidade considerável de Crônicas<sup>70</sup> do Ginásio Imaculada Conceição, considero que a festa mais importante da casa era a festa religiosa em homenagem à Maria Auxiliadora. Em 23 de maio de 1937, foi realizada uma festa lítero-musical-teatral para a beata com a programação a seguir:

1º- Gloria a Maria Auxiliadora (coro); 2º- Homenagem das alunas dos cursos (saudações a Nossa Senhora); 3º- Neste mez de alegria (canto); 4º- Sorriso de Maria (poesia); 5º Bailado das flores (canto); 6º- Angelus (poesia); 7º- Nossa padroeira (solo); 8º- Oh! Maria mãe nossa querida (coro); 9º- Patroa declamadora (farça). (CRÔNICA, 1937).

<sup>70</sup> Foram lidas as Crônicas dos anos 1904, 1925 e de 1934 a 1942, somando dez anos de história.

Outra atividade cultural a reunir as alunas e a comunidade corumbaense eram as Exposições de trabalhos realizados pelas alunas do Ginásio Imaculada Conceição. Nelas cantava-se o hino nacional e fazia-se apresentação de exercícios de ginástica. Em novembro de 1937, a cronista relatou uma “exposição de caprichosos trabalhos de arte inaugurada nos salões do Ginásio Imaculada Conceição”.

Um grêmio literário, chamado “Auxilium”, foi criado no Ginásio N. S. Auxiliadora, em março de 1935. Na ata de sua fundação trazia a finalidade da instituição: “com o fim de desenvolver o gosto e apreciação das leituras morais e instrutivas, e ao mesmo tempo exercitar as alunas na arte da declamação” (ATA..., 1935), estando incluído também funções como comemorações cívicas e representações cênicas.

Paralelo ao grêmio literário foram criados o jornal Ecos Juvenis como espaço para a publicação da produção do grêmio e as Bibliotecas Escolar e Religiosa, que “vem formar, com a [biblioteca] Recreativa, já existente, a tríplice fonte, onde as alunas ávidas de saber, de instrução e de educação sólida, e ao mesmo tempo apreciadoras da leitura amena, poderão abeberar-se eficazmente”. (ATA..., 1935).

Em maio de 1938, o Grêmio Literário “Auxilium” mudou de nome para “Dom Aquino Corrêa” e promoveu, alguns anos mais tarde, a participação das alunas do Ginásio N. S. Auxiliadora em um concurso em comemoração à semana militar cuja atividade foi a produção de uma redação. Em ofício divulgando os textos produzidos por seis alunas ao chefe da 30ª Circunscrição de Recrutamento, informa-se os temas e as escritoras:

nº 1 – Heroínas do Brasil, Francisca Sales Lopes, da 5ª série; nº 2 – A formação do bom cidadão para a pátria, Maria Angélica Miranda Cortada, da 3ª série; nº 3 – A missão da mulher, Maria da Glória Chaves e Sá, da 4ª série; nº 4 – A missão da mulher, de Dora Isnardi, do 2º ano técnico contador; nº 5 – Sublime missão a da mulher, Eulália Figueiró, da 4ª série; nº 6 – O que pode a mulher, Ivany de Castro, da 2ª série. (TRABALHOS..., 1942).

As festas do Ginásio Imaculada Conceição envolviam apresentação de peças teatrais, como a de julho de 1939, com a peça “Sultana”, com cobrança da entrada para benefício da escola, de festa esportiva e exercícios de ginástica, de execução de hino e de festa solene com declamação de poesia. E sempre “ao final da festa [eram] distribuídas lembrancinhas e caramelos para todos os presentes”.

Em setembro de 1940, houve a inauguração de novo pavilhão da escola construído durante aquele ano. Essa inauguração não passou em branco, um verdadeiro espetáculo com a programação de apresentações de teatro e piano e a presença “das principais autoridades civis e militares de Corumbá”. A programação foi relatada:

1º -discurso oficial pronunciado pelo Exmo. Sr. Dr. Gabriel Vandoni Barros; 2º - Maria Stuart, drama histórico – 1ª parte; 3º -Estrellita, canção mexicana; 4º -2ª parte do drama; 5º -Puccino, Solo di Tosca; 6º - 3ª parte do drama; 7º Sa speranza, coro de três vozes de J. Rossini; 8º -O Chalet das Camélias, comédia. (CRÔNICA, 1940).

Em relação às comemorações de Formatura de alunos, disse o inspetor do Ginásio Dom Bosco:

nestes dias o gimnasio apresenta á sociedade mais uma esperançosa turma de 18 Bacharelados-, a quarta desde a sua oficialização, em exames parcelados e seriados, completaram com brilhantismo os cursos superiores ou os frequentaram regularmente, constituindo legitimo orgulho desta casa de educação. (RELATÓRIO..., 1932).

A esse respeito, ao final do primeiro ano de funcionamento do curso ginásial do Ginásio Imaculada Conceição, em novembro de 1937, o encerramento foi marcado pela entrega de prêmios e diploma às alunas do curso comercial e curso ginásial pelos inspetores federais, João de Oliveira Garcia e Heráclito Braga. A entrega solene ocorrida no salão do teatro da escola foi discreta, sem festa, conforme justificativa da cronista, em memória a uma aluna falecida no decorrer do ano. Mesmo assim, o evento foi publicado no jornal A Tribuna, conforme matéria transcrita na própria Crônica.

Ao longo dos anos, o evento de encerramento do semestre e do ano foi sendo progressivamente mais elaborado. Os eventos mais simples tinham na programação a leitura da promoção de séries e a tradicional “distribuição de prêmio de religião e caramelo aos presentes”, lembrada em todas as Crônicas do Ginásio Imaculada Conceição.

Em 8 dezembro de 1940, ocorreu a celebração do término das aulas do curso comercial, com as alunas que se diplomaram em contabilidade. A turma tinha apenas seis jovens contadoras, durante a tarde foram realizadas as atividades religiosas como a missa, a santa comunhão e a bênção eucarística solene. (CRÔNICA, 1942). À noite, foi realizada a Formatura, denominada assim pela primeira vez nas Crônicas, que nos anos anteriores, apesar de haver a solenidade, era chamada de entrega de diploma. A letra “F” maiúscula foi cunhada pela própria cronista, demonstrando como a cada ano mais significados e novos símbolos eram agregados aos eventos escolares, criando e transformando rituais.

Em 1941, o Ginásio Imaculada Conceição teve sua primeira turma de ginásianas, que começaram o curso ginásial, em 1937. Eram 19 alunas. Os festejos foram feitos em duas partes, assim como o da Formatura das contadoras no ano anterior. Havia a solenidade religiosa pela tarde e, à noite, foi apresentada a opereta O Peregrino.

Enquanto que, a Formatura de 1942, de 19 ginásianas, foi ainda mais solene, com a presença dos pais, da diretora da Casa Imaculada Conceição e do paraninfo das licenciadas, Gal. Francisco de Paula Cidade, que entregou os diplomas (Figura 5). Conforme justificativa da cronista, houve apenas uma celebração com bolo e chocolate para os presentes, sem festejos devido à presença do general.

Em relação ao pequeníssimo número de formandas do curso comercial, seis alunas ao todo, em 1940, vale lembrar que foi a última turma da seção feminina do Colégio Salesiano Santa Teresa. Ao se observar a fotografia (Figura 5) de formandas, em 1942, apresentam-se 24 meninas, sendo que a informação é de que elas eram 19 alunas. É razoável supor que, ou havia algumas alunas do curso comercial a se formar ainda naquele ano, ou como mostra a fotografia (Figura 6) de formandas de 1943, conforme o que vem escrito na própria fotografia, composta por ginásianas e secretárias (alunas do curso profissionalizante de secretariado), eram alunas do curso de secretariado. (HISTÓRICO..., [198-]).

De modo que é possível verificar um sucesso maior do curso ginásial em relação aos outros cursos profissionalizantes pelo número de formandas, principalmente, se se considerar o esforço – intelectual e financeiro – envolvido nos cinco anos para se concluir uma turma ginásial, e o tempo de estudos bem superior ao de um curso profissionalizante de secretariado, com duração de apenas um ano. (HISTÓRICO..., [198-]).

Vestir-se bem e adequadamente tornava-se um importante e necessário código na sociedade urbana brasileira naquele momento histórico. Portar-se com civilidade e conforme os padrões de urbanidade tão bem postulados nos Regimentos Escolares e no Decreto estadual nº 133/1938, que regulamentou o Liceu Cuiabano e o Liceu Campograndense, era uma das prerrogativas dos ginásianos. O aluno representava a instituição escolar na sociedade, por isso lhe era imputada a responsabilidade de estar sempre bem aparentado e aparamentado. A vestimenta do aluno foi um importante elemento do conjunto de representações nos desfiles cívicos.

Nesse sentido, o uniforme ganhou importância como símbolo. Suas cores, como por exemplo, o branco usado pelas alunas do Ginásio Imaculada Conceição em ocasiões especiais como a de ir para as ruas na visita de Getúlio Vargas a Corumbá (Figura 7 e 8), e o uniforme cor branca e cáqui usado no desfile de 21 de Abril pelos ginásianos do Ginásio Dom Bosco, em 1938. No Ginásio N. S. Auxiliadora, o uniforme para educação física era calção, blusa de meia manga comprida o suficiente para cobrir o calção e “calçado tênis”.

Durante o Estado Novo, cerimônias de enaltecimento e de reconhecimento da importância da Pátria, como festas e desfiles de exaltação ao civismo, foram práticas

utilizadas nas escolas primárias e secundárias. Assim como o 1º de Maio, aniversário do Estado Novo (novembro) e o aniversário do presidente (abril), outras datas passaram a figurar no calendário escolar como dias a permanecer e eternizar-se na memória coletiva.

Figura 5 – Turma de formandas do Curso Ginásial do Ginásio Imaculada Conceição, Corumbá, 1942.



Fonte: Acervo fotográfico CENIC.

Figura 6 – Turma de formandas do Curso Ginásial e do Curso Secretariado do Ginásio Imaculada Conceição, Corumbá, 1943.



Fonte: Acervo fotográfico CENIC.

Festas, símbolos, personagens, músicas, hinos, indumentárias e uniformes eram recursos utilizados para se construir na juventude brasileira uma representação da Pátria, do civismo, do cidadão útil à nação. Essa instrumentação simbólica de elementos patrióticos, nacionalistas e republicanos qualificava a cultura escolar do curso ginásial.

No Ginásio Imaculada Conceição, havia a prática da inauguração do retrato do presidente da República com a participação das alunas e a comemoração cívica obrigatória do aniversário do presidente da república, Getúlio Vargas. Mas os desfiles não se constituíram em uma prática usual desse Ginásio, apesar de dia 7 de setembro ter sido, em todos os anos estudados aqui – 1937 a 1942 –, relatado nas Crônicas, sua memória permaneceu em pequenas manifestações internas da escola e em salas de aulas. Outro memorial cívico realizado, no Ginásio Imaculada Conceição, era a comemoração de evento histórico regional como a festa cívica pela liberação reconquista de Corumbá pelo General Antônio Maria Coelho das mãos do Paraguai (13 de junho).

Se os desfiles de rua das alunas em festas cívicas não faziam parte do repertório do Ginásio Imaculada Conceição, esse não foi o caso do Ginásio Dom Bosco. Os termos de visitas dos inspetores estão repletos de relatos dessa prática cívico-patriótica. Entre 1935 e

1938, os alunos do Ginásio Dom Bosco formaram um efetivo contingente, um verdadeiro batalhão ao lado dos militares da 9ª Região pelas ruas da cidade.

O “Sete de Setembro” era o mais exaltado dentre os dias cívicos, os ginásianos participavam da passeata cívica anualmente, em 1938, formaram um “exército” de 380 alunos de branco e cáqui pelas ruas de Campo Grande, de acordo com relato do inspetor.

Figura 7 - Corredor de saudação das alunas do Ginásio Imaculada Conceição na parada cívica para recepção de Getúlio Vargas em Corumbá, MT, em 28/07/1941.



Fonte: Acervo fotográfico CENIC.

Figura 8 - Corredor de saudação das alunas do Ginásio Imaculada Conceição na parada cívica para recepção de Getúlio Vargas em Corumbá, MT, em 28/07/1941.



Fonte: Acervo fotográfico CENIC.

Quanto aos rituais cívicos promovidos pelo Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, os relatos de inspetores são ricos em fornecer informações. As alunas desse Ginásio participavam, assim como os meninos do Ginásio Dom Bosco, da comemoração da independência desfilando no centro da cidade desde 1935, o primeiro ano de funcionamento do curso ginasial. Em 1937, Amélio Baís relatou a comemoração do dia da independência pelo Ginásio N. S. Auxiliadora:

Na data de nossa Independência foi nesse ano comemorada pelos campograndenses com brilho e entusiasmo pouco comum. Todas as escolas da cidade e suburbios tiveram parte direta nas manifestações cívicas do dia. Em seguida a parada, houve uma grande reunião no Cine-Teatro Alhambra, onde além de outros oradores falou também uma aluna do nosso Estabelecimento. (TERMO..., 1937).

O contingente da 9ª Região militar devolveva o apoio recebido da escola estando presente nas solenidades e festas cívico-esportiva- literária do Ginásio Dom Bosco. Usando a linguagem rebuscada dos inspetores federais, a presença de majores, capitães, sargentos e outras figuras sociais “abrilhantavam” os eventos escolares, fazendo questão de enaltecer essas pessoas, os inspetores transformavam-nas em “autoridades” civis e militares.

Dessa forma, a manifestação de reconhecimento aos alunos era oficializada ao findar uma semana cívica de desfiles. Como relatou o inspetor, “os alunos uniformizados rigorosamente compareceram na passeata. Felicitou a diretoria pelo garbo dos alunos salesianos uniformizados que desfilaram com asseio e disciplina, impressionando a população”. (REGISTRO..., 1937).

No mês que precedia setembro, a direção da escola e a inspetoria iniciavam os trabalhos de divulgação do “dia da pátria” junto aos professores, para que esses fizessem o mesmo entre os alunos com preleções em aulas. A programação previa que “no dia 7, o colégio com todo mundo entoará o Hymno Nacional incorporando-se a parada militar”. (REGISTRO..., 1936).

O culto tipicamente republicano à figura de Tiradentes era igualmente incentivado pelas instâncias superiores. Em telegrama à direção do Ginásio Dom Bosco e ao inspetor federal do estabelecimento, em 14 de abril de 1937, Lourenço Filho, à época, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, expôs de maneira clara como o ensino secundário era etapa para educar o comportamento de juventude em relação à identidade cívica do país. O inspetor Valeriano Maia transcreveu o telegrama nos registros de visitas à escola:

Desejando senhor Ministro Educação estimular nas classes secundarias o culto pelas grandes figuras históricas nacionais e despertar interesses juventude pelas generosas ideias que nutriram espirito nossos antepassados, recomendo nos [sic] á direção do Instituto sob vossa inspeção, seja realizado proximo 21 corrente data que assinalará remoção cinzas dos inconfidentes para Pantheon Ouro Preto, um concurso destinado despertar maior interesse entre novas gerações pela historia nosso povo. Lembro para essa prova civica seguintes theses: Os precusores da nossa Independencia Política, O papel de Tiradentes no desfecho da Inconfidencia Mineira, Significação moral do reprotiamento das cinzas dos inconfidentes mineiros. [sic] esta prova seja julgada comissão professores, e que as duas que obtiverem melhor classificação sejam remetidas este Departamento. Saudações. A. Lourenço Filho, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. (REGISTRO..., 1937).

O concurso não se efetivou, mas a festa comemorativa a Tiradentes foi realizada em 22 de abril, com os familiares presentes, relatando o inspetor: “pronunciou um belo discurso o professor Major Leonino de Queiroz, lente de Português”, alunos do grêmio “José de Anchieta” pronunciaram frases sobre o vulto histórico e o evento foi encerrado com música e representações de teatro do colégio.

Em 1935, fundou-se o centro Dia à Pátria, “no Centro inaugurado, os alunos fazem preleções e dissertações a respeito aos homens históricos e seus feitos”. (REGISTRO..., 1935). Em 1937, sessões cívicas passaram a ser realizada com frequência, foi instituída por decisão federal, a Festa da Bandeira; professores e alunos discorriam sobre a vida e obra do

Brigadeiro José Vieira Couto Magalhães<sup>71</sup>; com a justificativa de despertar o civismo no jovem foi retomada a comemoração em outubro do Descobrimento da América.

Uma das sessões cívicas mais significativas foi o canto do hino nacional em qualquer evento escolar. A Semana de Caxias, comemorada em agosto, é um exemplo: “Foi comemorada neste estabelecimento a Semana de Caxias. Falaram dois alunos da 5ª série e o Capitão de Artilharia Henrique Fernandes Vieira. Foi entoado o hino nacional por todos os alunos”. (INSPECÇÃO..., 1942-1943, p. 10).

Outra expressão de civismo foi relatada por um inspetor do Ginásio Dom Bosco, ao explicar a preocupação dos ginasianos com o restabelecimento da saúde de Getúlio Vargas: “Hoje não houve aulas neste ginásio [sic] alunos e professores compareceram a missa campal na Praça da Liberdade por determinação do Dep. de Educação [sic] em ação de graças pelo restabelecimento do Presidente da República”. (INSPECÇÃO..., 1942-1943, p. 13).

Civismo, culto à pátria e religiosidade articulados promoveram uma espécie de culto à pessoa do presidente, não somente isso, ainda que por clara imposição do Departamento Nacional de Educação, tentou-se criar uma atmosfera de preocupação com a pátria, uma maneira de exercer a cidadania e pertencer ao Brasil.

### 3.2.3 Organização do conhecimento escolar

A partir da década de 1920, o sonho, as expectativas e a demanda em torno da educação nacional eram de toda a sociedade representada formalmente, pelos partidos políticos, por associações, pela igreja católica, ou nem tão formais, pelos movimentos sociais urbanos, por grupos mais seletos como os intelectuais e educadores. Enfim, não eram ecos vindos dos mesmos lugares, nem tampouco com a mesma ideologia, mas de certa forma representavam os anseios de uma sociedade que se modernizava e aspirava se igualar às consideradas nações mais avançadas.

[...] O sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século. (NAGLE, 2001, p. 134-135).

Fazia-se necessário engendrar o novo homem brasileiro e isso seria possível por meio da educação, conforme Nagle (2001, p. 134), “reformular a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível”.

---

<sup>71</sup> Presidente da Província de Mato Grosso durante a Guerra do Paraguai.

Formulava-se um sentimento de repulsa pelo tipo brasileiro inculto, analfabeto, considerado ignorante, preguiçoso e indiferente ao progresso. Era o tipo social que deveria ser combatido, transformado, fazendo com que a instrução, o ensino, a escolarização tivessem a faculdade de regenerar o homem. Nesse sentido, havia que se implantar uma reforma da sociedade, mudar os padrões culturais e por isso reformar a educação. (CARVALHO, 2003).

Todos os níveis da escola foram chamados a essa empreitada – ensino primário, ensino normal, ensino técnico-profissional, ensino secundário, ensino superior. Mas a ênfase recaiu sobre duas etapas especificamente: o ensino primário cuja função seria a alfabetização e o ensino técnico-profissional englobando aí a escola normal, ramo simbolizando a força propulsora da riqueza nacional.

E o ensino secundário, em que medida teria sua parcela de participação nesse projeto de modernização?

Fernando de Azevedo daria início a uma profunda reflexão sobre o papel da escola e de sua finalidade social em todos os ramos e níveis. Quanto ao ensino secundário, ele, juntamente com um grupo de intelectuais, produziu conferências e inquéritos discutindo suas ideias, no que se tornou um verdadeiro debate por uma nova escola secundária. (SOUZA, 2009).

As transformações econômicas no Brasil foram acompanhadas do discurso de modernização e estavam diretamente ligadas à questão do trabalho e de um novo homem. Este mais capacitado para assumir novas tarefas. Em primeiro lugar, alfabetizado, com uma formação mínima para executar atividades mais complexas na produção de riquezas para o país.

Mas havia dois tipos de novo homem, o homem que iria executar a produção e o que ia pensar e decidir. Para aquele seria concebida uma formação técnica-profissional, para o segundo uma formação mais intelectualizada, sofisticada, voltada a uma cultura erudita. No interior da instituição escolar para formar o homem que ia pensar e decidir, esse jovem recebeu a formação nos colégios, liceus e ginásios.

Nesse momento histórico, a instituição escolar secundária não podia mais carregar exclusivamente as características clássicas de cultura geral desinteressada, intrínseca aos estudos de línguas mortas como o latim e o grego, sem dar a conhecer ao jovem as ciências, aquelas das grandes invenções aliadas à vida prática e útil.

Uma questão essencial no processo da concepção da escola secundária em diversos países ocidentais, no século XIX, foi a disputa entre a opção por uma tendência de cultura literária ou de cultura científica, como afirma Souza (2008, p. 95-96):

Em realidade, os confrontos entre cultura literária e cultura científica perpassaram todos os campos de produção cultural no decurso do século XIX. O que se encontrava em questão não era apenas o modo de produção do conhecimento, mas essencialmente a forma de se conceber o mundo e a relação dos homens com o saber. Nesse sentido, a cultura literária caracterizava-se pela predileção pela retórica, a expressão, a sensibilidade linguística, o bom gosto e o estilo, a valorização dos sentimentos que exprimiam a natureza humana, o autoconhecimento. A ciência, ao contrário, [...] fundamentando-se em princípios como a racionalidade, a objetividade, a observação empírica, a experimentação, [...] o conhecimento da natureza sem a intermediação da autoridade espiritual e sem a contaminação das propriedades humanas afetivas e morais como a emoção, a estética e a ética.

O século XIX, na Europa ocidental, foi palco da disputa entre os que defendiam a cultura humanística e outros que defendiam a cultura científica, pois foi nesse momento que os reflexos da industrialização ficaram mais claros. Surgia nesse processo um pensamento racionalizado articulado à tecnologia e ao desenvolvimento científico, por sua vez, esses últimos estavam atrelados à produção.

No campo da educação, os estudos clássicos passaram a ser questionados juntamente com a legitimidade da tradicional concepção de ensino secundário, formador de cultura geral e desinteressada por meio de um conjunto de saberes propedêutico e enciclopédico. De fato, consolidou-se uma disputa expressa de diferentes formas e por diferentes grupos sociais.

No Brasil não foi diferente, as disputas intelectuais pela configuração da escola secundária percorreram todo o século XIX e chegaram ao século XX (SOUZA, 2008), caracterizadas pela disputa da predominância da presença dos estudos literários ou científicos, basicamente, o questionamento concentrou-se na utilidade dos saberes literários e sua inserção em forma de disciplinas escolares no currículo da escola secundária. À medida que o século XX aproximava-se, discutia-se a importância de se estudar disciplinas como línguas estrangeiras clássicas e modernas, língua portuguesa e literatura.

As disputas intelectuais por disciplinas escolares de ensino caracteristicamente humanístico ou de ensino científico definiram o cenário educacional do ensino secundário no Brasil. A partir da Primeira República até meados da década de 1960, esse conflito tornou-se mais acirrado, o que evidentemente se refletiu na trajetória e na legitimidade das disciplinas escolares, transformando assim sua finalidade de ensino. As culturas tinham propósitos e finalidades sociopolíticos que atestaram seus aparecimentos ou exclusões dos currículos oficiais e das escolas de acordo com a realidade histórica nacional e regional.

Conforme Souza (2008), a educação com predominância das humanidades clássicas é herdeira dos colégios. Sua implantação no Brasil, apesar de ter referência nas universidades europeias, não tem origem nas universidades como ocorreu na França, por exemplo, mas sim

na ação jesuítica de divisão de dois tipos de educação, a dispensada para filhos de colonos abastados e outra essencialmente catequética para o indígena. (NUNES, 2000).

Segundo Chervel e Compère (1999), a tradição humanística enfoca o estudo das línguas para a boa comunicação, para a capacidade de persuasão e desenvolvimento do pensamento e para o contato com uma literatura histórica, pois a língua permite a integração, a formação da identidade de uma nação e uma aculturação, de modo a permitir repassá-la de geração a geração. A finalidade da educação clássica, na França, segundo Chervel e Compère (1999, p. 155), foi desenvolver a “[...] clareza do pensamento e da expressão; rigor no encadeamento das idéias e de proposições, cuidado na medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à idéia”.

Trazendo tais discussões ao cenário nacional, Gasparello (2004) demonstra que, no Brasil, a literatura clássica reforçava o acesso restrito ao ensino secundário:

Os textos gregos e latinos, além da ênfase no estudo da Antiguidade, reforçavam, pelo ensino, a ligação espiritual do restrito círculo de pessoas que viajavam e conheciam a língua e a história das *nações civilizadas*. Essa cultura, especulativa e ‘desinteressada’, foi a marca de distinção de uma elite, ‘a barreira e o nível’ que permitia seus possuidores títulos oficiais, cargos e funções públicas. (GASPARELLO, 2004, p. 59, grifos da autora).

Essa literatura clássica figurava nos conteúdos do Colégio Pedro II, ainda que tivesse em seu currículo disciplinas científicas, a predominância das humanidades era nítida.

Os programas de *ensino* do Colégio Pedro II demonstram como a força da cultura clássica humanista serviu de eixo articulador dos estudos, embora com a presença das ciências (matemáticas, história natural, física, química), que conferiam um caráter enciclopédico (também no espírito das *humanidades*) ao *currículo*. (GASPARELLO, 2004, p. 59, grifos da autora).

Caracteristicamente de ensino propedêutico e enciclopédico, o Colégio Pedro II, diretamente ligado ao Império, tinha uma ascendência claramente elitista. Sua organização curricular foi aprovada em janeiro de 1838, predominando estudos literários e disciplinas de línguas modernas.

Os saberes selecionados para o ensino secundário brasileiro envolvendo uma cultura geral e desinteressada por não constituir um conjunto de conhecimentos úteis e práticos à formação profissional, caracterizou-se em um tipo de ensino elitizado, que segundo Petitat (1994) fortemente marcado pela distinção social.

No Brasil, desde o século XIX, com a formação das camadas operárias e médias urbanas e a premente necessidade de formação do jovem trabalhador, conquistaram espaço os questionamentos sobre uma educação descompromissada com a atualidade mais prática,

técnica, científica, que a vida essencialmente urbana trazia e a própria consolidação do capitalismo igualmente fez surgir.

Em relação às cidades de Corumbá e Campo Grande, questiono o fato de que mesmo havendo uma determinação curricular nacional homogênea, o insistente problema da falta de professor com formação para as disciplinas, como já foi demonstrado, e o predomínio de certas profissões na região, em muitos momentos, acabaram por determinar a inserção, permanência ou exclusão de certas disciplinas. Refiro-me às tradicionais profissões de formação em cursos superiores existentes no país como o advogado, o bacharel em direito, o médico, o engenheiro e os religiosos católicos – padres e freiras.

A categoria religiosa recebia formação essencialmente pelos estudos clássicos e humanistas, como Retórica, Literatura e Línguas Clássicas - Grego e Latim -, além das Línguas Modernas como o Francês, Inglês, Italiano, Filosofia e Teologia. O bacharel em direito, além dos estudos humanistas, estudava a especialidade jurídica. Enquanto que a formação do médico e do engenheiro concentrava-se nos estudos científicos, como biologia (que até a Reforma Francisco Campos não recebia esse nome como disciplina), química, ciências físicas e naturais, desenho e as matemáticas.

É possível traçar *grosso modo* um panorama das disciplinas que seriam atribuídas nos ginásios aos professores segundo sua formação: a) Advogados, Padres e Freiras ficariam com disciplinas como latim, história, geografia, francês, inglês, português, música (canto orfeônico); b) Médicos com história natural, química e ciências; c) Engenheiros com ciências físicas e naturais; d) Militares ficavam com a ginástica ou educação física.

Todavia, no Sul de Mato Grosso a assertiva não foi bem assim, já que encontrei médico ensinando francês e advogado ensinando geografia. Diante disso, a intenção é mostrar com essa generalização que, de alguma maneira, a disponibilidade da profissão foi um dos determinantes para delinear o currículo nos cursos ginásiais nessa porção do estado, ainda que a força de lei exigisse esta ou aquela disciplina nessa ou naquela série.

A partir das finalidades do ensino secundário, foi pensado um conjunto de disciplinas escolares para compor as cinco séries do curso ginásial. Para a estruturação de um curso seriado, a conformação de um currículo com distribuição das matérias ou disciplinas escolares e seus devidos programas de conteúdos era condição *sine qua non*.

A tentativa de Corumbá de acolher um curso ginásial oficial, em 1925, exigiu que o currículo do Ginásio Municipal Corumbaense fosse ajustado às modificações do Decreto nº16.782-A/1925, o que se vê, não foi bem-vindo: “A reforma do ensino executada pelo

Governo Federal veio criar embaraços quanto ao programa de ensino”. (CORUMBÁ, 1925, *apud* Souza, 2010, p. 65). Pois,

[...] devo lembrar-vos que para o próximo anno deverão ser creadas as cadeiras de Instrucção Moral e Cívica, de Historia Universal para o primeiro e segundo anno e tambem para o segundo anno a de Latim que será regida pelo lente de Português. No caso de funcionar o 3º Anno, deverá ser transferida para esse curso a cadeira de Historia do Brasil. (CORUMBÁ, 1925 *apud* Souza, 2010, p. 66).

Como é possível perceber, a mudança causou problema porque eles precisaram mexer no currículo inserindo disciplinas até então não trabalhadas e com isso buscar novos professores.

Na Exposição de Motivos do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, elaborada por Francisco Campos, a finalidade do ensino secundário:

[...] deve ser a formação do homem para todos os grandes sectores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito do propósito atribuído ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito das noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados usual do ensino se propõe a formar o *stock* dos seus clientes. (CAMPOS, [193-]).

A ideia do relator da exposição de motivos aspirava que a juventude nacional fosse capacitada a resolver os problemas próprios da vida moderna, buscando retirar a formação de juventude do terreno de teorias e de concepções clássicas. Para inseri-la nos conhecimentos da vida prática e das novas situações, somente pelo fundamento prático e útil do ensino secundário é que este se conformaria em uma adequada formação de juventude.

As relações entre Estado brasileiro e a Igreja Católica sempre foram permeadas de conflitos, com avanços e retrocessos para ambos os lados, que se acentuaram a partir da República devido à laicização do Estado. Se, na Constituição de 1890, esse projeto teve vitória, algum tempo depois, pela política de conciliação de Getúlio Vargas entre liberais e católicos, ocorreu o inverso.

A Reforma Francisco Campos alinhava-se, portanto, às propostas dos liberais e dos renovadores da educação. Contudo, o equilíbrio entre conhecimentos literários e científicos anunciava a inflexão que se tornaria cada vez mais pronunciada. [...] A seleção estabelecida instaurou um campo de legitimidade que se entrecruzaria com o processo de profissionalização das ciências no país, com a formação de professores secundaristas nas recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e com a produção de material didático. (SOUZA, 2008, p. 161).

Souza (2008) explica que a Igreja se fortaleceu politicamente e acabou por conseguir o ensino religioso de volta ao currículo, “a liberdade do ensino particular e a manutenção dos estudos clássicos na educação secundária”. (p. 166). O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, autorizou a disciplina de ensino religioso – Religião - nas escolas públicas do país. (BRASIL, 1931).

Em Mato Grosso, a regulamentação da disciplina religião ocorreu em junho de 1937<sup>72</sup>, o decreto garantia o ensino para os diferentes credos, sem expensas para o estado, embora tenha usado como exemplo de oficialidade de credo a Cúria Diocesana da Igreja Católica.

Em 1938, foram introduzidas, na 1ª série ginasial, as disciplinas Trabalhos Manuais e Educação Física<sup>73</sup>, bem como retirada a de Inglês, atualização feita à frente do próprio Colégio Pedro II, que em 1938, não tinha figurado em seu currículo tais disciplinas, o que somente ocorreu após 1942, com o Decreto nº 4.244. É muito provável, que a mudança tenha sido para adequar-se a Constituição Federal de 1937, art. 131, que determinou a obrigatoriedade do ensino de Educação Física, Ensino Cívico e Trabalhos Manuais.

No Ginásio Imaculada Conceição e Ginásio N. S. Auxiliadora, eram obrigatórias para todas as alunas, de acordo com o Regimento dessas escolas, as disciplinas: Religião, Educação Física e Música. Foram acrescentados ao currículo da escola estudos de artes musicais e dramáticas, de literatura e habilidades técnicas manuais (próprias dos afazeres domésticos), além de cursos, atividades e disciplinas: exercícios de declamação, representações dramáticas ou líricas, execução de música instrumental, conferências morais e religiosas, trabalhos manuais, flores artificiais, bordados, conferências com projeções luminosas, piano, violino, bandolim, pintura e datilografia. Em relatório sobre as disciplinas do Ginásio Imaculada Conceição, o inspetor finalizou: “e tudo quanto possa concorrer para completar a educação de uma jovem”. (RELATÓRIO..., 1937).

Observando as aulas mensais nas escolas Ginásio Maria Leite, Ginásio Dom Bosco, Colégio Santa Teresa, Ginásio Imaculada Conceição, Ginásio N. S. Auxiliadora e Liceu Campograndense, entre 1934 e 1942, é possível conhecer aspectos da organização do conhecimentos escolar.

---

<sup>72</sup> Decreto nº 25, de 05/06/1937, que regulamentou o ensino de religião nas escolas do estado. Por meio do qual, o interventor de Mato Grosso reconhecia a necessidade facultar o ensino de religião, como já havia ocorrida em legislação federal, nas escolas primárias, secundárias, normais e profissionais da República.

<sup>73</sup> Decreto nº 129, de 18/01/1938, nos Ginásios Oficiais do Estado a cadeira de Música passaria a denominar-se de Música e Trabalhos.

Os quadros 10 e 11 mostram esses números e comparando-os em relação às tendências humanística ou científica no currículo do ensino secundário, exponho como era distribuído o número das aulas dessas disciplinas.

Quadro 10 – Número de aulas mensais das disciplinas humanísticas - Português, Francês, Inglês, Latim, História, Geografia - por série de acordo com os anos letivos.

<b>Escolas</b>	<b>Ano</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>4ª série</b>	<b>5ª série</b>
Ginásio Maria Leite	1934	48	56	44	52	32
Ginásio Dom Bosco	1935	38	57	43	47	30
Colégio Santa Teresa	1936	43	47	43	----	----
Ginásio N. S. Auxiliadora	1936	44	55	53	----	----
Ginásio Im. Conceição	1941	52	64	52	52	40
Liceu Cpograndense	1942	60	60	66	----	----

Fonte: Livro... (1934); Relatório... (1935); Relatório... (1936); Relatório... (1936); Relatório... (1941); Relatório... (1942).

O número de aulas do Ginásio Imaculada Conceição, em 1941, tanto em disciplinas humanísticas quanto científicas, era relativamente grande se comparado ao correspondente do Ginásio Dom Bosco, em 1935, ocorrendo um contraste significativo entre as duas escolas. Na 1ª série do Ginásio Imaculada Conceição, as disciplinas humanísticas tinham 52 aulas, enquanto que, no Ginásio Dom Bosco eram 38 aulas; na 2ª série, no ginásio feminino, as disciplinas humanísticas tinham 64 aulas e no ginásio masculino, 57 aulas; na 3ª série, 52 aulas contra 43, do Ginásio Dom Bosco; na 4ª série, o Ginásio Imaculada Conceição tinha 52 aulas de disciplinas humanísticas e na escola masculina, 47; por fim, na 5ª série, eram 40 aulas contra 30 aulas do Ginásio Dom Bosco. Os maiores contrastes são vistos no primeiro e no último ano do curso ginásial.

Em relação às disciplinas científicas, na 1ª série do Ginásio Imaculada Conceição foram previstas 28 aulas e no Ginásio Dom Bosco 17; na 2ª série, eram 24 aulas no ginásio feminino e no ginásio masculino, 15; na 3ª série, 36 aulas contra 31, do Ginásio Dom Bosco; na 4ª série, o Ginásio Imaculada Conceição tinha 36 aulas de disciplinas científicas e no Ginásio Dom Bosco, 34; na 5ª série, foram 40 aulas do ginásio feminino contra 33 aulas da escola masculina. No primeiro ano permanece a maior diferença do número de aulas entre as duas instituições, sempre com número maior para o Ginásio Imaculada Conceição.

A 2ª série em todas as escolas era o período cujo número de aulas de disciplinas humanísticas era mais expressivo. Ao passo que o número de aulas de disciplinas humanísticas tendeu a diminuir da 3ª à 5ª série.

No Ginásio N. S. Auxiliadora, da 1ª à 3ª série, o número de aulas de disciplinas científicas apesar de cair na 2ª série, 22 passando para 20, acaba por crescer significativamente na 3ª série, indo para 39 aulas.

Quadro 11 – Número de aulas mensais das disciplinas científicas - Matemática, Ciências, História Natural, Física, Química - por série de acordo com os anos letivos.

<b>Escolas</b>	<b>Ano</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>4ª série</b>	<b>5ª série</b>
Ginásio Maria Leite	1934	20	20	24	28	52
Ginásio Dom Bosco	1935	17	15	31	34	33
Colégio Santa Teresa	1935	21	17	30	----	----
Ginásio N. S. Auxiliadora	1936	22	20	39	----	----
Ginásio Im. Conceição	1941	28	24	36	36	40
Liceu Cpograndense	1942	20	20	20	----	----

Fonte: Livro... (1934); Relatório... (1935); Relatório... (1936); Relatório... (1936); Relatório... (1941); Relatório... (1942).

Em relação às disciplinas científicas, a tendência do número de aulas era aumentar à medida que a série avançava, com exceção do Liceu Campograndense, cuja quantidade era equilibrada, mas isso já sob a vigência da Decreto-lei nº4.244/1942. É fato que, por meio deste decreto, foi conferido maior número de aulas de disciplinas escolares de base humanística, diminuindo por outro lado, as de base científica.

Em relação à educação secundária, a reforma levada a termo pelo Ministro Gustavo Capanema em 1942, [...] recuperou, de certa forma, para esse ramo do ensino médio, as tradições solapadas pela Reforma de Francisco Campos, especialmente a formação humanista e a concepção do secundário como educação das elites. (SOUZA, 2008, p. 171).

Na Exposição de Motivos do Decreto nº 4.244/1942, Gustavo Capanema deu nova escrita à finalidade do ensino secundário: “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”. (CAPANEMA, 1942).

O Liceu Campograndense agregava a disciplina Trabalhos Manuais tanto para classes femininas, quanto masculinas e mistas. Foi possível resgatar as atividades femininas em Trabalhos Manuais, as meninas produziram em agosto de 1942: pano de prato, tapete, sacola de barbante, bordado à mão, centro de mesa, toalha de chá. O caráter de preparação para os serviços domésticos saltam aos olhos ao se considerar que a instituição era pública e que no ano letivo de 1943, com a matrícula de 102 alunos, segundo Menegheti (2013), teve a 1ª série ginásial dividida em classe feminina e masculina.

É provável que isso se devesse mais ao fato do número excedido de alunos em uma única sala de aula, obrigando a administração da escola a dividir em 1ª série “A” e 1ª série “B”. Assim, o critério a ser utilizado na divisão de um grupo social na tenra idade em torno dos 12 anos, foi fazê-lo de modo tradicional, separar meninas de meninos.

Com o iniciar da década de 1940, o embate dos discursos de ascendência científica ou humanística na educação secundária confirmava a nova supremacia da primeira, a institucionalizar-se por meio de saberes compromissados com a formação de uma sociedade modernizada, racionalizada e produtiva. Apesar disso, o caráter elitizado do ensino secundário continuou de uma forma ou de outra persistindo.

### **3.2.3.1 Propostas educacionais dos cursos ginásiais: finalidades confessional e laica**

O período escolar do curso ginásial foi momento de inculcação de hábitos, comportamentos e atitudes na vida do jovem. Nesse sentido, as regras, o controle por parte da direção da escola e a disciplina tornaram-se mecanismos de conformação de um comportamento civilizado, patriótico e republicano. Propostas educacionais fundamentadas em ideais formadores de cidadãos e cidadãs cultos, civilizados e úteis à pátria agregavam inculcação de comportamentos e maneiras de pensar e se portar.

O texto de Julia (2001) mais conhecido no Brasil pela objetividade e clareza da conceituação de “cultura escolar” contribui em relação à conformação do comportamento colegial quando analisa os colégios jesuíticos: “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”. (JULIA, 2001, p. 22).

Toda a organização do trabalho escolar jesuíta foi traçada no documento *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesus* – o *Ratio studiorum*. Tal documento, seguido pela Companhia de Jesus por quase dois séculos, teve caráter ordenador e inculcador de hábitos assumiu feições educacionais no currículo, plano de estudos, regulamento e método de ensino, configurando para Julia (2001), uma cultura escolar.

Conforme o historiador francês, o *Ratio studiorum* jesuíta teve duas versões, uma em 1586, outra em 1591, mas a edição definitiva foi concluída apenas em 1599. A utilização desse documento foi tão marcante no trabalho escolar da Companhia de Jesus que é considerado um instrumento de criação de tradição jesuíta caracterizando as ações desses padres por longos anos. A circulação do *Ratio* nos colégios foi extremamente eficiente, assim

como as trocas de mensagens entre os jesuítas, o que garantiu controle e organização, apesar das culturas diversas que eles tinham dentro da instituição, conforme o país onde estavam.

As duas versões - 1586 e 1591 – são marcadas por diferenças em relação ao enfoque e proposta da organização do ensino e da instituição. O primeiro texto propõe um programa de ensino, com lições de aulas e exercícios graduados focados em aulas de gramáticas bem simplificadas, enquanto que os outros textos tanto o de 1591 quanto o definitivo de 1599 – preocuparam-se com as funções escolares, incluindo uma descrição detalhada do papel de cada um no trabalho escolar e o estabelecimento de uma hierarquização dos poderes na instituição. (JULIA, 2001).

Outro aspecto importante a ser registrado na educação dos colégios jesuítas é o cuidado que eles tiveram em conhecer o aluno, entendê-lo como criança, voltando-se para o conhecimento psicológico de modo a compreender suas especificidades de absorção de conhecimento e controle. Quanto a isso, Julia (2001, p. 22) analisa:

Pouco a pouco, ao longo das experiências de revolta ou de abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de hábitos que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares.

A instituição escolar deixa de ser compreendida pela atribuição exclusiva de ensino e aprendizagem de conteúdos para ser considerada, também, lugar de inculcação de comportamentos considerados desejáveis em um lugar e momento histórico.

No caso do Brasil, ideais de modernização, republicanos e patrióticos, noções de civilidade e urbanidade e a preparação do jovem para o trabalho, passaram a ser elementos da formação de comportamentos postos como função e missão da escola. E no caso dos colégios religiosos, o fundamento católico cristão incrementava a missão escolar, pois além de ser uma instituição brasileira e, por isso, ter agregados os atributos acima, era igualmente confessional, portando normas, rotinas e tradições próprias do princípio filosófico a ser seguido.

Para pensar a história da educação em Mato Grosso nos primeiros quarenta anos do século XX, é fundamental não perder de vista essa contextualização nacional. Os debates intelectuais, a disseminação de diferentes ideias e questionamentos defendendo ou criticando os estudos clássicos e científicos perpassaram as propostas educacionais. (CARVALHO, 2003; NAGLE, 2001; SOUZA, 2008).

Da Reforma Rocha Vaz, em 1925, para a Francisco Campos, em 1931, o currículo foi simplificado com a diminuição significativa do número de disciplinas no curso fundamental

do ensino secundário, “determinou estratégias curriculares no sentido de imprimir um ritmo educativo no ensino secundário”. (DALLABRIDA, 2009, p. 189).

Sobre tal reforma Souza (2008, p. 148) afirma:

[...] a Reforma Francisco Campos inaugurou de fato um sistema unificado de educação secundária, estabeleceu o currículo seriado de sete anos e foi dividido em dois ciclos – o fundamental e o complementar (dividido em humanidades, biológicas e técnicas), além de atribuir ‘[...] maior importância ao estudo das ciências físicas e naturais’ e buscar novas metodologias e técnicas.

Fausto (2010) ressalta a particular importância que os vencedores de 1930 concederam à educação. Recebendo apoio também de quadros intelectualizados, os revolucionários, representados na figura de Vargas, valorizaram ideais de modernização, de construção de um projeto nacional e de organização do Brasil em uma nação.

Embora o Estado Novo, instalado por golpe em 1937, tivesse caráter autoritário, centralizador e controlador próprios de ditadura, o princípio de modernização do governo getulista permaneceu. Em relação à organização administrativa, por exemplo,

na Primeira República, o serviço público ajustara-se à política clientelista. Salvo raras exceções, não existia o concurso público e os quadros especializados se restringiam a uma pequena elite. O Estado Novo procurou reformular a administração pública, transformando-a em um agente de modernização. Buscou-se criar uma elite burocrática, desvinculada da política partidária, que se identificasse com os princípios do regime. Devotada apenas aos interesses nacionais, essa elite deveria introduzir critérios de eficiência, economia e racionalidade. (FAUSTO, 2010, p. 208).

Para que tal característica aflorasse, foi fundamental a preparação e formação de uma camada burocrática. Como foi mostrado, no estado de Mato Grosso, era grande a expectativa de uma juventude esclarecida para exercer seu civismo servindo ao país e, por conseguinte, ao seu estado natal nas funções administrativas. De modo que os dirigentes sempre estiveram atentos ao fluxo de estudantes se deslocando para São Paulo, Minas Gerais ou capital federal, e o iminente risco de “perdê-los” na hipótese de não voltarem.

No que se refere ao clientelismo no estado de Mato Grosso, o fenômeno ainda permeou as questões políticas e administrativas, fazendo confundir e ser muito fluida as relações de âmbitos público e privado.

Exemplar é o depoimento da professora Maria Constança Barros Machado, no livro de memória de professores sul-mato-grossenses de Rosa (1990), a respeito da prática do governo estadual vigente de nomear ou exonerar professores e diretores das escolas. Maria Constança contou que “por questões políticas, fui demitida do meu cargo de diretora do Ginásio Estadual

Campo-grandense pelo então governador Arnaldo Estevão de Figueiredo” (p. 67), de modo que os professores tinham notícias de suas exonerações pelo jornal, garantiu ela.

A centralização de poder, o autoritarismo, o controle da oposição, da “ameaça” comunista - como foi amplamente divulgado na sociedade não sem intenções pelo Estado Novo – e dos movimentos populares foram facetas próprias ao período. Uma das políticas trabalhistas do Estado Novo era de oficializar o sindicalismo como estratégia de controle, e foi baseada justamente nessas políticas trabalhistas que se deu a construção simbólica da figura do presidente Getúlio Vargas.

A construção da imagem de Getúlio Vargas como protetor dos trabalhadores ganhou forma através de várias cerimônias e do emprego intensivo dos meios de comunicação. Dentre as cerimônias, destacam-se as comemorações de 1º de maio, realizadas a partir de 1939 em estádios de futebol. Nesses encontros, reunindo grande massa de operários e do povo em geral, Getúlio iniciava seu discurso com a exortação ‘Trabalhadores do Brasil’ [...]’.. (FAUSTO, 2010, p. 207).

Não há dúvidas de que, a atuação da política varguista no segmento adolescente-juvenil apoiou-se fundamentalmente em processos educativos e culturais com fins de legitimação e aculturação do regime, mas também, da formação de um tipo de homem, trabalhador, produtivo, a serviço do país. Processos educativos pautados não apenas em símbolos cívicos e datas históricas, como também na configuração do próprio conhecimento curricular. Dessa forma, as disciplinas escolares adquiriram importância por agregarem finalidades consonantes às políticas do Estado Novo.

Bruter (2006) confere às finalidades de ensino o sentido de traduzir princípios e valores sociais entendidos como corretos e adequados, de modo que por meio da educação, religiosa ou laica, sejam fiéis à objetivos explícitos ou implícitos na estrutura do ensino. As finalidades da educação secundária no contexto histórico selecionado no Sul de Mato Grosso perpassaram a interiorização de verdades e valores a serem transmitidos na formação do jovem. Souza (2004) investiga em seus estudos finalidades de ensino sociais, políticas, culturais, cívico-patriótico.

As propostas educacionais para os cursos ginasiais selecionados nessa pesquisa se constituem em duas bases: uma de finalidade laica e outra de finalidade confessional. Conforme as análises e problematizações realizadas com as fontes, particularmente, no Sul de Mato Grosso, foi possível identificar para o curso ginasial uma proposta educacional laica e uma proposta confessional católica salesiana.

Em relação à proposta confessional, é importante frisar que, no Brasil desde 1890, a intensa movimentação política da igreja católica contra a laicização da educação gerou uma

efetiva onda de instalação de redes de colégios por todo o Brasil. A educação significou igualmente um meio da igreja, não somente a católica como a protestante<sup>74</sup>, de divulgar e consolidar sua ideologia e doutrina.

A educação cristã salesiana, segundo Francisco (2010) e Ferreira (2008), tinha como fundamento o amor ao próximo, a fé, a ética e a moral. Filosofia que buscava ultrapassar as diferenças sociais, isto é, o discurso da educação salesiana era de uma educação que deveria estar à mão de todos, tanto dos pobres como dos ricos, ainda que fossem instituições educativas diferentes para cada classe.

A ideia de que a educação salesiana dava assistência material, intelectual e espiritual à juventude do estado estava diretamente ligada ao sentido de educação integral. Aliando o messianismo ao civismo, em várias correspondências essas instituições educacionais confessionais lembraram o que a Constituição de 1934 postulava em relação às instâncias públicas “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes e da cultura em geral [...], bem como prestar assistência ao trabalho intelectual”. (BRASIL, 1934).

As finalidades do Ginásio Imaculada Conceição e Ginásio N. S. Auxiliadora eram as mesmas enquanto escola salesiana de educação exclusiva feminina, tendo como fim “ministrar instrução e educação cristã a mocidade feminina”. (REGULAMENTO..., 1940).

Essas instituições de Corumbá e Campo Grande recebiam as alunas nos moldes tradicionais de internato, semi-internato e externato. Por esse mecanismo, estabeleceu-se a missão de formar a esposa prendada, hábil e útil, para ser a principal influente da religião católica no seio familiar como boa cristã e mãe exemplar. No colégio, a ginásiana também poderia ter a vocação religiosa despertada.

O critério de admissão de alunas aos dois colégios marcou um aspecto importante no caso das escolas salesianas. Ali era determinado que a matrícula poderia ser realizada com certificado de exame de admissão “ou” de habilitação do exame das matérias do ano anterior. Apesar da seriação e obrigatoriedade do curso, o Decreto nº 22.106, de 18 de novembro de

---

<sup>74</sup> Sobre educação protestante no Brasil ver Santos (2010): “A educação protestante promoveu a aproximação da sociedade brasileira com as religiões reformadas, assumindo o significado de um instrumento de evangelização eficiente para as suas missões. Essa eficiência contribuiu significativamente para a divulgação e a afirmação das vertentes religiosas protestantes dos Estados Unidos da América, no Brasil. A inserção deste protestantismo no território brasileiro ocorre, [...], por intermédio da educação como um canal desenvolvido em dois planos: um plano instrumental, com a instituição de escolas paroquiais, nas zonas rurais principalmente, com o objetivo de auxiliar em uma ação proselitista; também no plano ideológico, operado por meio de colégios construídos para atenderem às camadas privilegiadas financeiramente”. (p. 112).

1932<sup>75</sup>, permitia a conclusão da série pelo restante dos exames parcelados a quem já havia adquirido exames parcelados da maior parte das disciplinas.

O projeto educacional salesiano estruturava-se nos fundamentos humanitários e filosóficos do Sistema Preventivo de Dom Bosco. Segundo Francisco (2010), o Sistema Preventivo é um conjunto de premissas filosóficas, baseado na tríade: religião, razão e afeto. Nas normas expostas às meninas, destacam-se algumas de suas características: a dispensa de castigos e repressões, embora fosse recurso de disciplina a supervisão contínua às alunas, em todos os espaços da escola; a premiação, o reconhecimento e os festejos que marcaram fundamentalmente a cultura escolar dos colégios salesianos, tanto femininos quanto masculinos.

O Sistema Preventivo está exposto no Regimento Interno do Ginásio Imaculada Conceição:

Este sistema consiste em fazer conhecer amplamente o regulamento e as praxes do estabelecimento e depois, trabalhar de tal modo que os alunos estejam constante e ininterruptamente, sob o olhar vigilante do Diretor ou dos Assistentes que, como pais amorosos, falem, aconselhem, sirvam de guia e amigavelmente corrijam. Numa palavra, este sistema procurar colocar o aluno na impossibilidade de cometer faltas. Baseia-se, todo ele, na razão, na religião e no amor; isso exclui todo o castigo violento e procura evitar os próprios castigos leves. (REGULAMENTO..., 1940).

O princípio de disciplina e de autoridade embutido no Sistema Preventivo era indispensável para a garantia da boa ordem do estabelecimento e para a própria educação da mocidade. Filosoficamente o Sistema Preventivo buscava tornar a vida das ginásianas e ginásianos mais branda, pois se tinha consciência do rigor dentro dos muros do colégio, uma busca constante de inculcar nos alunos a ideia de que o ambiente era a extensão de sua família. Como está presente no Regulamento do Colégio Santa Teresa: “visa-se educar por meios suaves, pela persuasão, pelo apelo aos bons sentimentos e a boa vontade dos educandos. Tem-se em vista não somente reprimir e castigar, mas sim corrigir, estimular e melhorar o aluno”. (REGULAMENTO..., 1932).

Em diversos documentos lidos, observei que a autonomia das instituições salesianas era firmada pelos estatutos da Congregação do colégio e da direção religiosa em detrimento da alegada regência das leis federais sobre o ensino secundário daquela instituição. Essa era uma diferença primordial entre a proposta educacional confessional e a laica.

---

<sup>75</sup> O Decreto nº 22.106, de 18 de novembro de 1932, art. 1º: “Nos termos do art. 80 do decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, será permitido aos estudantes que tenham seis ou mais preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados, prestar os que lhes faltarem, de acordo com a legislação anterior e imediatamente antes do exame vestibular, na próxima época do ano de 1933 e nos institutos de ensino superior onde pretendam matrícula”. (BRASIL, 1932).

O projeto de modernização da nação tinha no ensino secundário um mecanismo de legitimação do preparo do bom cidadão, estudioso, ilustre, que teria condições de dar prosseguimento aos estudos e, por exemplo, adquirir um título de bacharel em ciências e letras. Alinhava-se ao projeto um discurso democrático que expôs a necessidade de acesso aos estudos secundários e superiores de outros segmentos sociais, como as camadas médias.

O investimento do governo estadual não deixava dúvidas do que esperar do jovem doutor das leis ou engenheiro: a necessidade de retornar às suas origens para servir o estado com seu conhecimento adquirido nas cidades mais avançadas e modernas do país.

A “fuga” dos jovens instruídos para outros estados do país sempre foi uma preocupação dos dirigentes em Mato Grosso. Nas Mensagens de Presidentes de Estado e em discussões nas Câmaras Municipais de Corumbá e de Campo Grande, a retórica da realização dos estudos pós-primário, ginásial ou profissional, bem como, superiores no próprio Mato Grosso, esteve presente frequentemente nas seções sobre a instrução pública. A justificativa dos gastos excessivos em manter o jovem rapaz longe de casa, o escape dessa verba que poderia ser dispendida em Mato Grosso, a ausência de cursos profissionais e técnicos e, mesmo, de um curso superior, foram alguns dos argumentos encontrados nesses discursos políticos.

Por meio do Decreto nº 133/1938, que dava novo regulamento ao Liceu Cuiabano, a escola secundária oficial do estado de Mato Grosso, o Liceu Campograndense<sup>76</sup> foi regulamentado. Nesse Decreto, foi elaborada a finalidade do ensino secundário de qualquer instituição desse ramo de ensino de Mato Grosso: “ministrar sólida instrução fundamental aos jovens, habilitando-os a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos”. (MATO GROSSO, 1938; REGULAMENTO..., 1938). A “instrução fundamental”, que se referia ao curso secundário fundamental cunhado no Decreto nº 19.890/1931, voltava-se para a formação do jovem, pensando como o futuro adulto que precisava ser capacitado para o trabalho intelectual, de direção e condução do país e, por consequência, do estado, consistindo na ideia de formação de cidadãos úteis à pátria e produtivos para o crescimento da nação.

Há uma forte tendência no Regulamento do Liceu Campograndense do cumprimento dos deveres de cidadão, exibida desde o primeiro artigo. Desobedecer às prescrições, ofender

---

<sup>76</sup> O Regulamento inserido no Livro de Inspeção do Liceu Campograndense, em 1941, na verdade é o próprio Decreto nº 133, de 21 de janeiro de 1938, apesar de não estar assinalada tal informação. Esse Decreto foi escrito originalmente abordando o Liceu Cuiabano, já que o Liceu Campograndense foi criado pelo Decreto nº 229, de 27 de dezembro de 1938, ou seja, após o Decreto nº 133/1938. Em todas as partes em que há referência ao Liceu Cuiabano e à cidade de Cuiabá, enquanto capital, foram feitas adaptações para Liceu Campograndense e Campo Grande. Entendo ser importante apresentar essa nota, porque não há menção no documento datilografado de que o Regulamento do Liceu Campograndense seja o próprio Decreto nº 133/1938.

a honra dos colegas, perturbar a ordem, faltar com respeito ao diretor e corpo docente eram faltas graves que seriam punidas com advertência, suspensão ou expulsão do aluno. No Liceu, foram previstas punições como a instauração de inquéritos, no caso de prática de atos imorais, injúrias verbais ou por escrito e agressões ao diretor ou corpo docente.

O critério de admissão de alunos aos dois colégios marcou um aspecto importante. No ginásio público, de acordo com o art. 24 do Regulamento escolar, só era permitida a matrícula do aluno mediante certificado de exame de admissão.

A harmonia entre oficialização, equiparação e normas nacionais, como dito anteriormente, eram claramente expostas no Regulamento escolar dos ginásios públicos mencionando o Colégio Pedro II como referência de ensino e de adoção do programa de matérias criado naquele colégio.

Além do Decreto nº 133/1938, tão próprio ao Liceu Cuiabano, foi possível encontrar um registro original do Liceu Campograndense esboçando a representação sobre o ensino secundário de um grupo social formado por professores, advogados, médicos, políticos e militares.

[...] Foi, pela snra. Professora d. Maria Constança de Barros<sup>77</sup>, diretora do Estabelecimento, declarado solenemente instalado o Ginásio oficial do Estado, sob a denominação de “Liceu Campograndense”, criação essa, que toda a população culta da cidade vinha ansiosamente aspirando e pedindo, desde varios anos atrás. Coube, agora, a realização, inteligente e patriótica, do administrador essencialmente pratico, que é o snr. Interventor Julio Müller, a quem devem ser endereçados todos os aplausos e todos os agradecimentos por esse ato de verdadeiro culto de civismo, de verdadeira elevação do Brasil, pelo cultivo da intelectualidade. Falaram tambem os exmos. Snrs. Professor Dr. Nicolau Frageli, Dr. Argemiro Fialho, Dolor Andrade e Eduardo Machado os quais, em buriladas frases, congratularam-se com o povo campograndense por mais esse marco de progresso que a cidade acaba de receber. (ATA..., 1939).

A representação da finalidade do ensino secundário se encontrava articulada à ideia de progresso pelo desenvolvimento do país, de civismo pelo engrandecimento à pátria e de formação intelectual. Proclamando-se como população campo-grandense culta, diferenciada por compor um seletto grupo com formação superior, os signatários do ato público de instalação do Liceu Campograndense buscavam também aproximação ao governo, conferindo o feito – criação do ginásio público – ao interventor estadual.

---

<sup>77</sup> O nome correto da diretora era Maria Constança Barros, sem a partícula “de”.

### 3.2.3.2 Métodos, materiais e práticas

A respeito dos métodos para o ensino secundário Francisco Campos explicitou na Exposição de Motivos ao Decreto nº 19.890/1931 essas ideias:

A verdadeira educação concentra o seu interesse antes sobre os processos de aquisição do que sobre o objeto que eles têm em vista, e a sua preferência tende não para a transmissão de soluções já feitas, acabadas e formadas, mas para as direções do espírito, procurando criar, com os elementos constitutivos do problema ou da situação do fato, a oportunidade e o interesse pelo inquirido, a investigação e o trabalho pessoal em vista da solução própria e, se possível, individual e nova. (CAMPOS, [193-], p. 406).

Construção de conhecimento baseada na proposição de problemas e situações a serem solucionados por meio da busca e pesquisa realizadas pelos alunos. Essa era a proposta de Francisco Campos para o ensino em um curso secundário. O incentivo à autonomia do jovem, a capacidade de construir conhecimento pelo trabalho pessoal, a descoberta de novos caminhos e soluções de maneira individual eram aspectos em voga naquele momento no Brasil. Discussões sobre as inovações pedagógicas e metodológicas para todos os níveis de instrução generalizaram-se, ao final do século XIX, em vários países de referência na área educacional como Estados Unidos, Alemanha e França.

Nesse contexto, constituía-se também a ideia de que ao professor de curso ginásial seria necessária formação específica para assim fazer bom e correto uso de um aparato metodológico direcionado genuinamente ao ensino de jovens. O método intuitivo identificava-se ao ensino primário como fundamento teórico e pedagógico para o trabalho escolar do professor de crianças e, de certa forma, o mesmo método intuitivo era o referencial para a prática do docente secundário, como foi possível perceber em vários relatos de inspetores.

Contudo, para o professor de ensino pós-primário o aprender a ensinar foi mais prático do que teórico, isto é, não havia um curso de formação para professor de curso ginásial ou curso comercial. Primeiro, porque não havia um curso superior para formação de professores de ensino secundário. Segundo, muitos dos que estavam dentro das salas de aulas eram profissionais como advogados, engenheiros ou médicos, áreas em que uma prática didática de ensino e a preocupação com a aprendizagem não eram necessariamente um imperativo para o exercício da profissão. A prática docente era orientada pela experiência pessoal a ser conduzida pela rotina escolar e o juízo do profissional na sala de aula.

Os documentos criados pelos inspetores como Termo ou registro de visitas e Relatórios, Circulares e Ofícios emitidos por instância federal como a Divisão de Ensino

Secundário, os decretos e exposições de motivos foram as fontes utilizadas para estudar os métodos elaborados, os materiais relacionados ao trabalho escolar e as práticas realizadas pelos professores no ensino das disciplinas.

No Ginásio N. S. Auxiliadora, durante a primeira inspeção do curso ginasial, em janeiro de 1935, Deusdedit de Carvalho relatou:

Quanto ao ensino, posso afirmar que é aqui: pratico e agradável, eliminando toda a parte puramente theorica e fastidiosa, para se applicar aos casos mais comuns e necessarios. Entretanto, não descuram a grammatica, que presta um concurso inestimavel á aprendizagem das línguas. Embora brasileira, a professora de Francês exige na aula esse idioma. No ensino da Matematica, a professora tem por base a observação, procurando materializar as questões, antes de demonstral-as, certa de que a verificação intuitiva conduz a uma demonstração rigorosa, peremptória, a uma certa logica. No desenvolvimento do programma Geographia, observa-se o seguinte: a toda e qualquer licção, precede uma base solida de phisographia que permite, não somente o conhecimento scientifico das causas phenomenos, como tambem a sua classificação no estado geral. Procura-se evitar enumerações fastidiosas e decorativas. As aulas de Sciencias ministradas no gabinete de Phisica e Chimica, sendo essencialmente praticas e sempre acompanhadas dos respectivas experiencias. Os resultados obtidos com este methodos de ensino, a sábia organização deste estabelecimento de ensino e a dedicação do corpo docente são proficientes e inculcaveis, tanto que o collegio N. S. Auxiliadora é em Matto Grosso o mais procurado pelas famílias que pretendem dar a seus filhos uma verdadeira e solida educação. (RELATÓRIO..., 1935).

O relato do inspetor é cuidadoso ao expor um panorama das metodologias em voga naquele momento. O caráter prático e científico (observação de fenômenos naturais, classificação, enumeração, experiência) foi ressaltado ao mesmo tempo em que demonstrou valorização de aspectos considerados tradicionais, como o estudo gramatical da língua portuguesa. Fez menção também ao Método Direto<sup>78</sup> de estudo de línguas estrangeiras, ainda que não o tenha nomeado efetivamente, ao dizer que a professora de francês dava aula totalmente naquela língua.

A preocupação metodológica ocupou-se também com a ortografia, Amélio Baís, inspetor do Ginásio N. S. Auxiliadora, em 1936, chegou a pedir informações ao inspetor geral de ensino secundário, Nobrega da Cunha, sobre qual dos dois tipos de ortografia deveria ser o adotado em classe, o simplificado ou o primitivo.

Em 1938, João de Oliveira Garcia, inspetor do Ginásio Imaculada Conceição, expôs suas impressões sobre o que ele chamou de “methodos de ensino empregados no estabelecimento e resultados obtidos”:

---

<sup>78</sup> Segundo Chagas (1957, p. 71), o método direto consistia no “[...] abandono da tradução, subordinação da gramática ao vocabulário, apresentação de frases de sentido completo, sem decomposição e o emprego constante de frases unidas pelo sentido”.

O methodo de educação e ensino adoptado no Gymnasio Immaculada Conceição de Corumbá, responde systema preventivo ideado pelo grande educador e pedagogo S. João Bosco. Consiste em pôr as alumnas na impossibilidade de cahir em faltas, mediante uma assistencia continua e carinhosa por parte das mestras. O ensino das línguas foi ministrado, sobretudo, pela leitura de bons escriptores, habilitando assim as alumnas a se exprimirem correctamente, tendo em vista tambem fins moraes e educativos. O ensino da Historia, collaborando com o de Geographia e este unido ao das Sciencias physica e naturaes, foi ministrado, ajustando-se á mentalidade das alumnas, pelo methodo intuitivo e por meio de demonstração, experiencias, trabalhos e problemas práticos. Aproveitando observações e impressões colhidas pelas alumnas e assumptos previamente preparado em aulas, á vista de mapas, modelos plasticos, gravuras, etc., foram formulados questões cujas respostas constituíram trabalhos para casa. O desenho, cujo ensino mereceu cuidado particular dentro das prescrições do programma, contribuiu efficazmente no ensino activo das demais materiais. A mathematica, em seus três pontos de vista, foi ensinada pelo methodo intuitivo, despertando nas alumnas o interesse por problemas praticos, classicos e curiosos, e fazendo ressaltar os vinculos existentes entre esta matéria e as demais disciplinas. (RELATÓRIO..., 1938).

As aulas de línguas vivas e português eram práticas, a primeira seria por meio de conversação e correspondência e a segunda de exercícios metódicos e graduados de composição. Além disso, os exercícios deveriam ser realizados em “cadernos especiais” para a observância do rendimento progressivo.

No Liceu Campograndense, em relação aos métodos e processos pedagógicos:

os professores tem ampla liberdade na explanação das matérias que lecionam, obedecendo ao programa nacional de ensino secundario e as disposições regulamentares a que estão sujeitos, orientados pelas instruções baixadas pela portaria nº 142, de 24/04/1939, do DNE em seu item 80. (INSPEÇÃO..., 1941).

“Ampla liberdade” não acabava sendo o caso em uma mesma oração que contenha “obedecendo ao programa” e “orientados pelas instruções baixadas”. Nem se podia esperar isso em um período autoritário como foi o governo do Estado Novo. A centralização e controle exercidos por meio do Ministério de Educação e Saúde, Divisão de Ensino Secundário e outras instâncias cascadeando o poder até chegar no inspetor federal e na diretoria da escola, não deixava muito espaço para o professor explicar a matéria como devia querer. A própria Lista de livros “selecionados” pelos professores (Anexo A), como se verá adiante, não era selecionada inteiramente pelo professor, já que existiam os livros didáticos primeiramente indicados pelos órgãos governamentais citados acima. A partir da lista liberada para ser selecionada pelo professor é que se passava a seleção de fato.

Heráclito da Silva Braga relatou os materiais didáticos comprados no Ginásio Imaculada Conceição:

O Estabelecimento adquiriu 52 carteiras individuais e 250 cadeiras para o Salão Nobre do Colégio. O Laboratório de Química recebeu 10 ácidos diferentes e outros

ingredientes necessários às experiências da 3ª, 4ª e 5ª séries. O ramo da Mineralogia adquiriu inúmeros tipos de pedras e rochas preciosíssimas, vindas de Minas-Geraes, São Paulo e Baía, bem como os tipos do lugar encontrados nas margens do Araguaia, Garças e Rio das Cascas (Mato-Grosso). As próprias alunas mimosearam o gabinete de Historia Natural com ótimos quadros murais desenhados por elas mesmas e referentes á espécies zoológicas, botânicas, minerais e patogênicas. Alem disso, o Estabelecimentos adquiriu para a Vitrola Radio um ótimo “Picup” para levantar o som da mesma, afim de se obter melhor resultado na audição dos discos orfeônicos marca “Vitor”, “Columbia” e “Odeon”, adquiridos, especialmente para as aulas de Musica e Canto Coral. (RELATÓRIO..., 1941).

A área da música devia estar sempre equipada devido à disciplina Canto Orfeônico, o Ginásio Dom Bosco possuía piano, *harmonium* (pequeno órgão) e vitrola ortofônica com 200 discos, além de aparelhos de projeção para postais e para filmes.

Durante o Estado Novo foram dados passos em direção a uma política para o livro didático como material de apoio didático nos vários níveis de ensino. No Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema lançou o Instituto Nacional do Livro (INL), pelo Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Baseada nesse fato, ao lançar olhares para os cursos ginasiais no Sul de Mato Grosso no período selecionado para essa investigação caberiam dois questionamentos, um a respeito da articulação entre os usos do livro didático e as finalidades do ensino secundário; outra buscar saber se as disciplinas escolares teriam seus conteúdos determinados pelos livros didáticos. Todavia, os livros didáticos dos cursos ginasiais das escolas aqui estudadas, entre 1917 e 1942, não se apresentaram, contrariamente ao que se havia hipotetizado, como um elemento importante na cultura escolar, pelo menos, não até 1942. Apesar de ser um objeto escolar reconhecidamente importante na dinâmica da cultura escolar e no processo de escolarização brasileiro no século XX, pelo corpus documental que acessei para esta pesquisa, não verifiquei, além do documento “Lista de livros didáticos indicados pelos professores” a compor os Relatórios de inspetores, outros documentos que mencionassem esse material escolar.

Por meio dos dados empíricos, concluo que nesse contexto histórico, os livros didáticos ainda não teriam adquirido importância suficiente na prática do trabalho escolar nos cursos ginasiais analisados no período que vai do primeiro ano da Reforma Francisco Campos, 1931 até o primeiro ano da Reforma Gustavo Capanema, ano de 1942. Não consideraria um período anterior a 1931, porque estou vendo como a estruturação do ensino secundário verdadeiramente seriado se deu no Sul de Mato Grosso somente após o Decreto nº

19.890/1931. Além disso, é preciso considerar a questão da eficiência da circulação desses livros e do acesso à diversificação do produto no Sul de Mato Grosso. Como disse Gatti Jr. (1997), na década de trinta no Brasil a produção de livros era praticamente artesanal.

As fontes<sup>79</sup> acessadas não demonstraram como se deu a apropriação nas escolas do livro didático pelos professores e nem pelos alunos, também não foi possível mensurar a importância que adquiriu nas práticas de ensino dos professores, nem a construção do conhecimento a partir de seu uso.

Diante da realidade que as fontes revelaram após os questionamentos, entendo que o livro didático era reconhecido como um simples material de apoio didático, não tendo um significado autônomo de aportar o conhecimento adquirido recentemente<sup>80</sup>. Essa capacidade ainda estava na figura do professor, visto como o grande detentor de conhecimento.

Diante disso, com a intenção de expor os títulos dos livros e seus autores (cf. Anexo A), transcrevi a “Lista de livros didáticos indicados pelo professor” de cada uma dessas escolas – Ginásio N. S. Auxiliadora (1935), Ginásio Dom Bosco (1935), Colégio Santa Teresa (1936) e Ginásio Imaculada Conceição (1938 e 1940). Quanto ao Liceu Campograndense, somente haveria menção nos documentos aos livros didáticos bem depois de 1942.

Em 1940, por meio de uma Circular era determinado procedimento em relação às provas parciais, dessa forma, os professores não podiam passar os pontos que iam cair na prova, apenas “um sumário geral da matéria sobre que versarão as provas, sumário esse que não deve estar subdividido em pontos”. Havia mais instruções metodológicas para organização dos alunos durante as provas: “é aconselhável dividir os alunos da mesma série em dois grupos por filas (par e ímpar), sorteando-se para cada grupo um ponto diferente”. Novamente as preocupações em relação à cola em prova.

O ditado, como método do trabalho escolar do professor de passar o conteúdo da disciplina, era sumariamente condenado. As razões apresentadas eram diversas: 1. substituiria

---

<sup>79</sup> Na relação que o livro didático estabelece com conteúdos e saberes escolares, as fontes das escolas respondem mais a questões que dizem respeito aos conteúdos e saberes do que ao livro didático. Nos documentos “Discriminação da matéria lecionada” e “Pontos de prova” há uma quantidade imensa de conteúdos do programa do curso ginásial elencados por cada série, disciplina e mês do ano letivo. Por meio dessas fontes realizei a investigação de mestrado a respeito dos conteúdos da disciplina escolar Francês, entre 1942 e 1962, em uma das escolas secundária (OLIVEIRA, 2009) e a produção do texto: A utilização de pontos de prova como documento histórico: um procedimento indiciário (OLIVEIRA, 2011).

<sup>80</sup> A respeito da conceituação do livro didático, Bittencourt (2004) diz: “As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais”. Ver também Gatti Jr. (1997, 2004) e Munakata (1997).

o livro de texto escolhido pelo próprio professor; 2. perderia o tempo de professores e alunos; 3. Obrigar o aluno a redação “mecânica, apressada e estafante”; 4. possibilitaria erros de ortografia. Por isso, no lugar do ditado defendia-se “matéria que se encontra melhor dosada e apresentada nos livros didáticos habituais”. (CIRCULAR Nº 9, 1940).

A utilização de sessões de filmes educativos foram propostas pela Secretaria de Instrução do estado de Mato Grosso, de acordo com sua opinião, a

exibição dos *films* não deixam de oferecer grandes vantagens ao Estado, mormente tendo-se em vista que o cinema hoje, no campo da educação, satisfaz melhor que o mestre, ‘pela infinita variedade dos espetáculos da natureza e da arte, o instinto da curiosidade pelo desconhecido, o misterioso, o inacessível, o extraordinário. E é uma fonte inesgotável de emoções’. (OFÍCIO, 1942).

Este departamento aplicaria o sistema de aluguel de filmes e rodízio entre as escolas inicialmente nas três maiores cidades do estado: Cuiabá, Corumbá e Campo Grande.

Em 1939, Lucia Magalhães, chefe do DES, comunicava a decisão da substituição do uso pelo aluno do lápis-tinta pela tinta nas provas parciais e outros trabalhos escritos. Passando, portanto, o uso do lápis ser proibido devido à falta de legibilidade. Segundo Magalhães, outro ponto positivo da decisão era que o uso da tinta concorreria para a boa caligrafia.

Com respeito à disciplina escolar Educação Física, a Divisão de Educação Física elaborou as instruções para execução do programa. Havia um conjunto de atividades a serem realizadas nas aulas: sessões de estudos de educação física, lições de educação física, sessões de grandes jogos, sessões de desportos individuais e coletivos, como esporte, a natação, realização de excursões e desfiles. Visto que a disciplina envolvia o corpo e movimento do aluno, os aspectos da saúde deviam ser avaliados, mensurados e aplicados, por isso previa-se exames médico-biométricos e práticos. (CIRCULAR Nº 2, 1940).

Em 1942, foi a vez do giz usado nos quadros negros. A circular foi comentada pelo inspetor do Ginásio Dom Bosco e Ginásio Imaculada Conceição. O delegado federal de saúde, Angenor Negrão, alegava: “como medida de higiene da visão, solicito de V. S. as necessárias providências no sentido de ser empregado o giz de côr amarela, para uso em quadros negros do colégio”. (OFÍCIO CIRCULAR..., 1942).

Apesar de estar inserido em um amplo e aprofundado sistema de regras, normas, instruções e legislação, a abordagem da pesquisa enxerga por meio da cultura escolar as possibilidades de construção de outras formas e modos de atuação e de pensar. Viñao Frago (1998, p. 169), explica cultura escolar como sendo “idéias, pautas e práticas relativamente

consolidadas, como modo de hábitos”. De modo que, formas e modos conformam a realidade, extrapolam a determinação e o ordenamento, possibilitando outros sentidos.

Os relatos dos inspetores nos Termos de visitas do Ginásio N. S. Auxiliadora forjaram um conjunto documental que permitiram enxergar práticas de professores, ainda que pelas lentes dos inspetores. Os relatos se referem aos anos: 1934, sob inspeção de Aluísio Correa da Costa e 1935, sob inspeção de Deusdedit de Carvalho (março a julho) e Amélio Baís, (agosto a outubro). (TERMO..., 1937).

Na aula de Matemática, o método utilizado era em primeiro lugar o dedutivo para em seguida ser aplicado o intuitivo, visando tornar mais fácil a compreensão das regras empregadas na resolução dos problemas. O discurso do inspetor era claro em considerar a disciplina Aritmética de fundamento prático, pois seu ensino se dava pela resolução de problemas. O inspetor teceu críticas ao material didático utilizado pela professora que “deixou a aula morosa e monótona”.

Por outro lado, reconheceu o dinamismo de uma aula de Matemática com a proposta pela professora de um comércio, uma espécie de bazar, montado no pátio da escola, no qual as alunas simulavam situações de compra e venda. O inspetor considerou a atividade como parte das novas reformas pedagógicas em relação à resolução de problemas.

Na aula de Ciências, houve aplicação de atividades próprias de pesquisa, por meio da observação, da experimentação relativa à ótica e, por fim, da construção de aparelhos simples de Física com intuito de desenvolver algumas experiências. O fator principal ligado ao caráter prático da aula estava em despertar o interesse pela pesquisa e atrair a atenção das alunas, da mesma forma que teriam condições de ver as transformações realizadas ao cooperar para o desenvolvimento do gabinete com os objetos construídos. Utilizava-se ativamente o gabinete de Física.

As alunas da 1ª e 2ª séries utilizavam o gabinete de Física e tinham aulas no pátio da escola para realizar pequenas experiências com oxigênio, verificar a transpiração e a respiração das plantas, bem como separar a clorofila de algumas folhas. O entusiasmo das alunas chamou a atenção do inspetor que transcreveu uma das perguntas durante a aula: “água de verdade aquelas gotinhas?”. As alunas da 1ª série montaram um herbário em forma de livro, a atividade envolveu a explicação da professora e a classificação das folhas baseada tanto na aula como no compêndio adotado para o estudo de Ciências.

Durante as aulas de Português as alunas demonstravam interesse pela postura de estar atentas às aulas. Ao explicar a qualidade do trabalho da professora, o inspetor não poupou elogios, usou adjetivos como “cultura” e “dedicada”, além de ter “clareza” nas explicações e

permitir alto “aproveitamento” das alunas. A rapidez da realização da atividade de “execução de diagramas” usado no apoio da explicação da sintaxe sustentou a opinião do inspetor sobre a professora. Aprovado também o caderno de exercícios semanais de Português.

A disciplina Geografia exigia, como outras disciplinas do curso ginásial, materiais apropriados conjuntamente ao método para um ensino de qualidade. Certamente o inspetor concordava com essa afirmativa, relatando o que era ensinado observou que as nomenclaturas próprias da Geografia foram substituídas por pequeno histórico dos principais acidentes geográficos que, por sua vez, eram assinalados nas cartas geográficas. Essas aulas eram práticas e ao ar livre para maior proveito da natureza que o espaço escolar oferecia e exploração para o ensino, até mesmo com dramatização das alunas. Conforme o relato, a professora esforçava-se para obter alguns materiais ainda ausentes no gabinete, como alguns para os primeiros elementos de Corografia. A coleção de mapas da escola estaria praticamente completa.

Quanto às aulas de História da Civilização, coube o elogio à prática professoral que, segundo o inspetor, desenvolveu a lição por meio da exposição dos fatos com clareza, utilizou-se também de resumos em quadros sinóticos no final da explicação, ilustração com diversidade de gravuras e mapas esboçados no quadro negro. O exercício em sala de aula foi reproduzir os mapas.

As aulas de Francês, uma das línguas estrangeiras modernas, tinham como pressuposto metodológico o Método Direto. O inspetor classificou o método por novo e atraente. O livro adotado informado foi *Heures Joyeuses*, de Maria Junqueira Schmidt. Apesar de exaltar o Método Direto, essencialmente oral, deu exemplo com o exercício de leitura silenciosa.

De forma geral, foram emitidos muitos elogios para alunas e professoras pelos três inspetores. Com respeito as primeiras, observou-se pontualidade, bom resultado na composição escrita de ideias, progresso entre uma prova e outra, esforço, alcance de nota regular, desenvolvimento das questões com muita propriedade utilizando outros livros além daqueles indicados pela escola, não utilização de “decorar pontos”, facilidade com a disciplina Português. Quanto às professoras, capacidade de colocar em prática o método intuitivo, despertar o interesse das alunas e qualidade do ensino. Contudo, os inspetores ressaltaram a heterogeneidade na composição discente, afinal os elogios não eram para todas as alunas, ao ponto de haver o seguinte comentário: “parecem algumas bastante fraquinhas!”.

O conhecimento escolar do ensino secundário de curso ginásial pode ser entendido, portanto, pela organização de um currículo com disciplinas escolares humanísticas e científicas sem necessariamente um equilíbrio dos números de aulas entre as duas tendências,

consagrando aos estudos secundários um caráter predominantemente humanístico. Contudo, os discursos dos inspetores esboçados nos métodos de ensino para o curso ginásial, defendiam a ascendência científica nos estudos secundários, propondo um trabalho prático, baseado na observação e experiência.

### 3.2.4 Sujeitos escolares

As finalidades e o fundamento filosófico das propostas educacionais de educação secundárias elaboradas para os sujeitos escolares foram traçados visando à formação de hábitos e comportamentos dos alunos para que se transformassem em homens e mulheres idealizados pelas propostas.

Debruçando-me sobre a denominação do sujeito aprendiz da educação secundária, observo que o termo “mocidade” é uma maneira bastante frequente nos documentos para se referir aos jovens estudantes, fossem meninos ou meninas. Pesquisar o ensino secundário exige, portanto, algumas considerações a respeito da compreensão desse grupamento etário tratado por mocidade ou juventude.

A primeira ideia que se pode ter para identificar a juventude é diferenciando-a da infância<sup>81</sup>, em seguida pode-se associá-la à escola, pois, como pergunta Caron (1996, p. 137): “qual outra instituição se associa mais fortemente à idéia de juventude?”. Geralmente no mundo ocidental, guardando as proporções e especificidades de cada país, na escola, a educação primária terá o conjunto de estudos dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo. Ao passo que, no nível subsequente, ao adquirir a concepção secundária do ensino, conforme o momento histórico e o lugar, haverá uma educação mais longa, “um *cursus* de estudos mais escolar que profissional”. (CARON, 1996, p. 138).

A relação juventude e formação escolar sempre foi posta na visão institucionalizada do adulto. A juventude é aquela porção da sociedade apta a aprender alguma coisa e tornar-se útil para a sociedade, para o país, em todas as suas instâncias; seja no ensino vocacional profissional, preparado para a indústria do país, seja nos estudos secundários de cultura geral, formação a ser completada no nível superior, para os futuros dirigentes.

Conforme Levi & Schmitt (1996, p. 8), a juventude:

se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se

---

<sup>81</sup> A história da infância, a construção social da infância, a sociologia e psicologia da infância são objetos de estudos de Ariès (1973); De Mause (1991); Prout (2004). Além dos clássicos que têm a criança como centro da obra: Emílio ou Da educação, Rousseau (1995) e Educação e sociologia, Durkheim (1978).

realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder.

No Brasil, os renovadores de 1932, voltaram suas atenções àquele grupo de meninos e meninas que tinham entre 12 e 18 anos, defendendo a educação específica para os jovens, justificando que careciam de formação do espírito, integral e não apenas de uma formação prática. Na Constituição de 1937<sup>82</sup>, a juventude, separadamente da infância, aparece contemplada por uma formação física, intelectual e moral. A juventude foi oficialmente denominada pelo Decreto-lei nº 2.072, de 8/03/1940<sup>83</sup>, como sendo a pessoa entre 11 e 18 anos.

A construção social da juventude insere-se no enriquecimento da compreensão do sujeito escolar, porque “em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros valores”. (LEVI; SCHMITT, 1996, p.14).

Dessa forma, é importante acrescentar ao entendimento de juventude o contexto cultural, político, social e econômico em que é visto, não podendo ser generalizada a concepção que se tem sobre a categoria juventude. Quando se olha para os processos de escolarização do sul de Mato Grosso, na década de 1930, momento em que um ideário de modernização havia se concretizado no imaginário da população urbana, é necessário levar em conta questões ambíguas como o abandono escolar para o rapaz continuar trabalhando com os pais na roça ou para a moça se casar, para compreender qual papel era atribuído a esse grupo de jovens na sociedade.

De qualquer modo, identificar a juventude sul-mato-grossense no curso ginásial, não foge ao caráter elitizado desse ramo da educação secundária, no qual poucos jovens tinham condições de se matricular nos exames admissionais, serem bem sucedidos passando no exames e assim entrar para o primeiro ano ginásial, ter notas suficientes para avançar as séries subsequentes e chegar a concluí-lo após cinco anos<sup>84</sup>. Entender-se como privilegiado, devia ser bastante comum para a nata da juventude, considerada intelectualizada, culta, gentil, afinal quem estudava latim, francês e fazia experimentos em laboratórios de física? Souza (2008, p.

---

<sup>82</sup> “Art. 15, IX - 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, 1937).

<sup>83</sup> Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.

<sup>84</sup> De acordo com a Reforma Francisco Campos que instituiu o curso secundário fundamental de cinco anos.

124) diz que “a identidade estudantil dos ginásianos no início do século XX se forjou nesse clima cultural de distinção social e prestígio”.

Na educação secundária ginásial, os sujeitos escolares - aluno, professor, diretoria, funcionários em geral, inspetor – estavam inseridos em relações de poder que caracterizam uma cadeia de atribuições, demandas, cumprimentos de tarefas. Mesma espécie de relação, só que nesse caso, institucional, era estabelecida entre a escola e as instâncias oficiais de poder (municipal, estadual e federal), sendo que a escola guardava para si uma série de obrigações burocráticas, e até mesmo, a própria missão civilizadora para com as instâncias oficiais e a sociedade.

### 3.2.4.1 Ginásianas e ginásianos

O diretor do Liceu Cuiabano expressava seu descontentamento, em 1930, em relação ao mau comportamento juvenil. A prática frequente de matar aulas, mesmo que seus pais fossem avisados, além do número de reprovações que naquele ano, 1930, ter aumentado significativamente na instituição. Para ele, isso era

consequencia fatal desse pronunciado desamor ao estudo que, infelizmente lavra na mocidade patricia [...] quando se tem em vista que não houve interrupção nem perturbação alguma durante o anno lectivo; que os professores foram pontuaes no cumprimento dos seus deveres, e que os programmas de ensino foram executados satisfactoriamente [...] a vadiação – que nossa mocidade tem até elevado á dignidade de culto. (RELATÓRIO..., 1930).

O modelo de comportamento de uma aluna ou um aluno de curso ginásial foi concebido e oficializado no Decreto nº 133, de 21 de janeiro de 1938. É certo que as escolas privadas salesianas conhecidas aqui tinham seus próprios regulamentos internos, como estamos acompanhando, mas aquele elaborado pelo estado para o Liceu Cuiabano concedeu-lhe um status de modelo e superioridade em relação a qualquer escola secundária do estado de Mato Grosso, fosse pública ou privada. A relação referencial era a mesma que se tinha entre o Colégio Pedro II e os demais ginásios públicos do país.

Para entender a concepção de bom comportamento, de disciplina, de civilidade pelo governo do estado de Mato Grosso nesse contexto, é importante retomar o Regulamento do Liceu Cuiabano (copiado depois pelo Liceu Campograndense). Mesmo sendo escolar, o teor do Regulamento assemelhou-se a um código de ética e de postura civil, o artigo 73 é exemplar:

Os alunos entrarão no estabelecimento com todos o respeito, procurando conformar-se com os preceitos gerais de bôa educação, e obedecendo às regras abaixo indicadas, que visam a ordem e a disciplina: c) ser pontual e assíduo, não só no comparecimento às aulas, mas também no cumprimento de todos os seus demais deveres; d) tratar com urbanidade aos colegas e às pessoas estranhas com quem venha a estar em contácto; com urbanidade e respeito aos professores e autoridades do estabelecimento; e) apresentar-se sempre bem uniformizado, com o máximo asseio e alinhado, não só na própria pessoa e no traje, mas também nos livros, cadernos e mais objetos escolares; h) manter durante as aulas o silêncio, o socego e a atenção; fora delas, o silêncio e o socego, bem como portar-se nos pátios internos, e mesmo nas adjacências do estabelecimento, com a moderação conveniente a meninos e moços de bôa educação, evitando as manifestações ruidosas com gritos, vaís, aclamações, etc.; i) erguer-se do seu lugar, em atitude correta, quando entrar ou sair o professor, ou quando, entrando ou saindo qualquer pessoa também se levante o professor; j) erguer-se do mesmo modo quando, chamado pelo professor ou inspetor, tiver de dar alguma resposta. (MATO GROSSO, 1938a).

O enfrentamento à indisciplina dos ginásianos fazia a escola estruturar um aparato de regras e normas, construído sobre uma representação de ordem, seriedade, responsabilidade e medo. Julia (2001) lembra que “há séculos, existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretender inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiando o esforço de disciplinamento”. (p. 36-37).

Ao aluno cabia assistir aulas, chegar no horário, não cabular aula, estudar os conteúdos, fazer exames orais e escritos bimestrais, respeitar o professor, a instituição, a diretora ou diretor.

No Ginásio Dom Bosco, em 1942, os alunos eram chamados à lição pelo menos uma vez por semana durante o mês. As lições aplicadas nas cinco séries masculinas do curso ginásial e preenchidas no Livro de inspeção no campo “Nome dos alunos chamados á lição” versavam sobre as disciplinas Português, Francês, Inglês, Latim, História da Civilização, Geografia, Geografia do Brasil, Matemática, Ciências, Física, Química, História Natural. Havia sorteio do ponto e de três alunos para serem sabatinados.

As inúmeras estratégias de manutenção do bom comportamento, da disciplina, da moralidade e da civilidade por meio da vigilância, regras e regimentos eram necessárias certamente porque os movimentos de resistência à ordem, enfrentamento sutil às regras, subterfúgios de sobrevivência em um mundo rigoroso e sério aconteciam e se reproduziam ano após ano.

Faltar sem justificativa consistia em indisciplina. Em 1935, Valeriano Maia, inspetor do Ginásio Dom Bosco, indignou-se com oito alunos da 5ª série que não estavam presentes na escola. Ao perceber as ausências, foi o inspetor fazer um levantamento em todas as classes ginásiais e verificou que o mesmo ocorria nas 2ª, 3ª e 4ª séries. Julgado o ato pelo inspetor como indisciplina por cabularem aulas, disse que: “os referidos alunos pretendem férias estes

dias por sua alta recreação”. Dessa feita, como pena, deu ordens aos professores das disciplinas que dobrassem as faltas.

A prática da cola durante uma prova, isto é, lançar mão de subterfúgios como olhar a prova do colega ao lado, trazer anotados os pontos em papezinhos ou consultar os livros e cadernos de aula, tinha objetivo de conseguir bom desempenho no exame, fosse escrito ou oral. Uma Circular da Divisão de Ensino Secundário (DES), precavia a prática escolar ilícita com instruções.

Achando-se o diretor geral deste Departamento empenhado em combater o uso, geralmente inveterado entre os nossos estudantes secundários, dos processos denominados de “cola”, solicito vossa colaboração e, por vosso intermédio, a do Sr. Diretor dêse estabelecimento, para uma campanha, tanto educativa quanto repressiva, contra o hábito condenável dos referidos processos. 2. Para a consecução de tal objetivo, o recurso mais aconselhável será a formação, no educando, de uma mentalidade contrária à fraude [...]. 3. Conjugando vossos esforços aos do diretor e aos dos professores, intentareis promover, perante classes isoladas ou toda a escola reunida, [...] 4. [...] Estes [alunos] têm, por certo, consciência de suas responsabilidades perante a família e a pátria brasileiras, cujos destinos assentam na integridade moral dos nossos homens de amanhã. Esta integridade moral que, ou se adquire na adolescência ou nunca mais se adquire, devo manifestar-se, a cada passo, na lisura com que se trava a luta pela vida, luta que começa justamente com os atos escolares. (CIRCULAR Nº 4, 1938).

Euclides Roxo, diretor da DES e autor da circular, afirma ser este um problema generalizado no ensino secundário do país cujo mentor é a juventude brasileira. O objetivo da circular era extirpar essa prática juvenil da cultura escolar. As estratégias pensadas para o delito passavam pelo repúdio, julgamento, campanha educativa de conscientização do ato ilícito de acordo com a pedagogia escolar e ações de repressão contra o que a circular denominou de “hábito” condenável.

Certamente, no Ginásio Dom Bosco o maior problema enfrentado em relação a indisciplina de alunos foram as colas durante as provas. Em 1935, o padre professor flagrou colando um aluno da 5ª série, o menino rasgou a prova no momento do enfrentamento ao professor. Os professores precisavam tomar atitudes rigorosas em relação à penalidade, por isso, frequentemente, foram relatados pedidos de punição para o aluno, sempre com base no Sistema Preventivo. “Chamar a atenção”, isto é, estabelecer o diálogo com correção era um mecanismo, assim como “dar nota zero na prova” eram os recursos permitidos para tal falta.

Em novembro de 1937, o mesmo inspetor dos alunos fujões em 1935, Valeriano Maia, ainda inspetor do Colégio Dom Bosco, relatava que dois alunos da 3ª série tinham sido suspensos por indisciplina e resposta mal criada ao inspetor e professor porque um dos alunos fez a prova francês para o colega. Relata o inspetor: “chegando no meu conhecimento, foram

chamadas a atenção [...] relutaram-se contra a inspetoria e os padres professores, usando de expressões descorteses e acafajestadas, pelo que suspendi os dois alunos das provas em todas as matérias”. (REGISTRO..., 1937).

Em relação ao Ginásio Imaculada Conceição, retirar a aluna da aula por alguns instantes ou separá-la das colegas era uma forma, ainda que branda, de punição. Sob pena de cancelamento de matrícula, o art. 25º reprovava terminantemente: a) ofensa contra a moralidade ou mesmo conversas ou maneiras pouco decorosas; b) insubordinação incorrigível ou falta grave de respeito.

Como forma de evitar a temida desobediência às regras da instituição dentre outras faltas, foi escrito no próprio Regulamento um artigo específico sobre o seu significado enquanto documento de regras e de limites. Dessa forma, as alunas deviam “conformar-se com o *regimento interno* que é lido no começo do ano letivo, explicado frequentemente no decurso do mesmo”. (REGULAMENTO..., 1940, grifo meu).

O documento “Regulamento” tinha um significado profundo para a cultura escolar dos colégios salesianos, conhecê-lo tornou-se uma rotina, e mesmo, um evento. A “leitura do regimento” foi frequentemente registrada nas Crônicas: em 1942, “houve leitura do regulamento e bênção do Padre do Colégio Salesiano [Santa Teresa]”. (CRÔNICA, 1942).

Vê-se que respeitar o regulamento e ser abençoada eram faces de uma mesma moeda. A regra escolar, portanto, tinha um significado claramente moralizador e espiritual. Na Crônica de 1935 no Ginásio Imaculada Conceição, assim ela foi referenciada: “*compiamo scrupolosamente quanto prescrive la S. Regola* (realizamos escrupulosamente o que é exigido pela santa regra)”.

Essa importante função da “leitura do regulamento” fazia parte do fundamento do Sistema de Dom Bosco, tão caro às instituições salesianas. Se as alunas conhecessem as regras e como deveriam se portar diante de cada assunto da casa, estavam se prevenindo de problemas, sobretudo, aqueles que atentavam contra a moral.

O cotidiano das alunas do Ginásio Imaculada Conceição era permeado por uma ideologia calcada na moralidade e no Sistema Preventivo de Dom Bosco, sendo sua inculcação permeada em lições, atividades, palestras, pregações. As Crônicas registraram essas ações salesianas: “durante toda jornada aconteceram visitas alternadas de todas as classes, sendo que em cada visita se recitava uma pregação para a beatificação de Dom Bosco; comunhão geral para agradecimento pela concessão de aprovação de nosso ginásio” (CRÔNICA, 1937); “o inspetor federal tem uma conferência com todas as alunas sob o

argumento ‘Formação do caráter’” (CRÔNICA, 1938); havia ainda, as conferência sobre o sistema educativo de Dom Bosco. (CRÔNICA, 1940).

Assim, as regras continuavam delineando o cotidiano, o Art. 28º não permitia ter consigo objetos do tipo: “revistas, jornais e livros de qualquer espécie estranhos aos estudos”. (REGULAMENTO..., 1940). Responsabilizar-se por qualquer dano material causado ao prédio da escola e aos móveis, como também, às colegas, complementava o conjunto formador do comportamento cristão e civilizado da ginásiana do Ginásio Imaculada Conceição.

Se ter uma imagem de indisciplinada produzia até uma ideia de rejeição, o contrário era o que havia de melhor a ser cultivado no cotidiano escolar de um ginásio feminino católico. No Ginásio Imaculada Conceição, essa postura foi valorizada ao ponto de constar no Regulamento: “no fim de cada mez serão distribuidos ás alunas, atestados de bom procedimento. As primeiras de cada aula serão também classificadas por ordem de merecimento. Os nomes das alumnas que mais se distinguirem, serão publicados no ‘Quadro de Honra’”. (REGULAMENTO..., 1940). As conhecidas meritocracia e concorrência entre alunas não eram vistas como algo negativo, muito ao contrário, como enriquecedor e, mesmo, necessário, para despertar o interesse da exemplaridade.

No regime escolar de internato, a organização do cotidiano de alunos era um imperativo. Para começar, a aluna interna só seria admitida nos dois ginásios se dentre os documentos exigidos tivesse “certidão de batismo”, ou seja, a aluna só seria aceita se fosse declaradamente de religião católica. As estudantes do Ginásio N. S. Auxiliadora e Ginásio Imaculada Conceição eram distribuídas nos dormitórios e nos recreios em sessões de acordo com as idades. Elas estudavam com as alunas externas e semi-internas, mas é bastante clara a diferença de tratamento entre meninas internas e externas. Questionando o porquê, verifico algumas considerações.

Os Regulamentos reforçavam o acolhimento de meninas de família idônea de reputação impecável. No caso das externas que eram de outra cidade, não tendo o núcleo parental em Corumbá ou Campo Grande, a exigência tornava-se ainda mais restritiva. Conforme o Regulamento do Ginásio Imaculada Conceição observa-se:

Art. XXXVIIº - Toda alumna externa, cuja família não mora em Corumbá, deve ter nesta cidade uma pessoa responsável de idoneidade reconhecida pelo Collegio, em casa da qual reside, e que se responsabiliza pelos pagamentos e pela assiduidade da alumna. Art. XXXVIIIº - Alem do comparecimento diário ao estudo e ás aulas, as alumnas externas devem comparecer: a) á Santa Missa nos Domingos e dias Santos; b) ás festas e outras solemnidades e actos coletivos para os quaes forem convocados. (REGIMENTO..., 1937).

A participação das alunas no cotidiano eclesiástico era uma pedagogia de formação moral e cristã. O conjunto educativo disponibilizado por esses colégios religiosos, que ao separar os gêneros – masculino e feminino –, visava trazer o jovem para perto dos religiosos, complementava os conhecimentos científicos e humanísticos com conteúdos religiosos, e se estruturava em uma pedagogia de formação humana que tinha o rigor e a moral como princípios norteadores. Dessa forma, a liberdade de ir e vir das alunas por não habitarem a escola tornava-se um elemento “perigoso” no interior da cultura escolar. Sabia-se que o contato com o mundo externo, mesmo com o intenso cuidado com as “externas”, não tinha como impedir o trânsito de informações e de comportamentos diferentes daqueles considerados decentes e corretos.

A reclusão, prática essencialmente religiosa, era a certeza de que estariam a salvo das mazelas humanas, como o pecado e a má conduta. A proteção oferecida pelos muros da escola em forma de internato tinha em si a garantia da formação integral cristã, conhecimento e idoneidade. Para ficar de perto e em contato com as alunas, havia três assistentes para se ocuparem das internas e mais três exclusivamente para alunas externas e semi-internas.

A aluna externa do Ginásio Imaculada Conceição ainda precisava estar em conformidade com o art. 39 do Regimento de 1937, que determinava: “as alumnas [externas] devem ter o máximo asseio pessoal e proceder de acordo com as regras de urbanidade, dentro e fóra do Collegio”. Há a percepção de que o valor moral envolvia não somente padrões e condutas religiosas, mas também o preceito civilizatório. Nesse caso, há uma relativização no “perigo” da aluna externa, na hipótese dela se conformar na exemplar figura da jovem cristã e boa moça, atrairia os olhares cuidadosos que repulsavam a má conduta em sociedade.

A higiene e o comportamento cultivado, e nesse sentido, o pudor, a vergonha, a timidez, a gentileza, por serem códigos de postura urbana, próprios da cidade e da modernidade, fariam da jovem de fora do colégio um cartão de visitas. Mostrando-se amável e delicada, bem alimentada, bem vestida e bem penteada, ter uma aluna que não morasse no colégio, com todos esses atributos, apenas colaboraria para elevar o nome da escola.

Nas Crônicas do Ginásio Imaculada Conceição, fica bastante evidente a identificação do grupo de internas e externas: “participação de procissão pelas alunas internas e externas”, “a santa comunhão verdadeiramente geral e o rendimento mais comovente e consagrado por canções executadas pelas meninas internas”. (CRÔNICA, 1937).

De certa forma, vemos que a vida das internas era mais protegida e a elas eram oferecidas certas regalias. De fato, por serem internas e estarem afastadas das famílias, precisavam de mais atenção e motivação, fazendo com que saídas e passeios eventuais fossem

recursos utilizados para isso. De modo que, estava previsto em Regulamento, do Ginásio Imaculada Conceição, o passeio das internas pelas imediações da escola nos fins de semana.

Mas podemos encontrar também outra nuance na relação internas-externas: “para aumentar o estímulo da piedade entre as alunas, foram sorteadas cinco externas para assistir a missa e fazer a comunhão em homenagem ao santo nome de Maria e cinco também são responsáveis por levar flores ao altar da Madonna”. (CRÔNICA, 1937).

Nas Disposições Gerais do Regulamento do Ginásio Imaculada Conceição, ressaltavam-se as últimas regras a respeito de posse de dinheiro e outros objetos dentro da escola e de recebimento visitas.

Art. 37º - É rigorosamente proibido ás alunas conservar qualquer quantia de dinheiro; quando o trouxerem de regresso de suas casas ou o receberem por ocasião de visitas, deverão imediatamente entregar tudo á Diretoria, que se incumbirá, por meio de vales, de distribuil-as em parcelas á depositante, de acordo com a vontade desta e da sua família. Art. 38º - É por consequência tambem prohibida, entre as alunas qualquer transação em dinheiro ou em objetos, por nenhum motivo ou pretexto. Art 39º - É vedado ás alunas fazerem uso de relógios, aneis, canivetes, maquinas fotograficas e terem consigo objetos de valor. (REGULAMENTO..., 1940).

Ao evitar a posse de objetos de valor com a aluna, evitava-se o problema da perda do objeto o que poderia gerar conflito entre os pais e a instituição. Por outro lado, a posse de objetos era uma forma de diferenciação social entre as alunas e isso, além de ser incoerente com a filosofia religiosa salesiana de simplicidade, podia gerar tensões no âmbito escolar. Manter uma vida simples em um grupo economicamente privilegiado, como o de ginásianas internas em uma sociedade no qual o ensino secundário era para poucos, seria uma forma de praticar o que era pregado naquela cultura escolar: uma vida simples desapegada dos bens materiais, valorizando os atributos humanos e a prática da caridade. Havia nesse aspecto também o reforço no controle do ir e vir da aluna, pois sem dinheiro não seria possível ir a lugar nenhum.

O tempo de estudos em um curso ginásial obrigando as famílias a dispensarem de 4 a 6 anos de investimentos para ter o filho com grau de bacharel acabava por se tornar um determinante na seletividade do curso ginásial. Ao lado de uma exigência conteudista, havia ainda a banca examinadora de exames finais e de admissão, simbolizando poder, autoridade e conhecimento. A formação das bancas examinadoras das escolas do Sul de Mato Grosso foi composta por militares, padres, políticos e professores ou inspetores convidados de outro estado, o que não diferenciava do restante do país, que tinha nessas profissões a representação de ilustração.

O Liceu Campograndense funcionou regularmente entre os meses de abril e novembro de 1939 e, ao longo desse período, foram exatos 43 alunos. Tirar boas notas, isto é, acima da média mínima 30 (trinta)<sup>85</sup>, era uma obrigação essencial do bom aluno, o que implicava em descumprimento da regra escolar não conseguir a média mínima com notas baixas. O histórico de notas dos alunos em exames e em comportamento do Liceu Campograndense na Tabela 7 expõe o desempenho dos alunos da 1ª série ginásial.

Tabela 7 – Quantidade de alunos da 1ª série ginásial do Liceu Campograndense que obtiveram notas com média inferior, igual e superior a média mínima 30, no ano letivo de 1939.

	<b>1ª Prova Parcial</b>	<b>2ª Prova Parcial</b>	<b>3ª Prova Parcial</b>	<b>Arguição</b>	<b>Comportamento</b>	<b>Média Condicional</b>
Média = ou > 30	35 alunos	24 alunos	35 alunos	40 alunos	40 alunos	37 alunos
Média < 30	6	16	5	---	---	3
Abstenção	2	3	3	3	3	3

Fonte: Registro... (1939).

Não há nota da 4ª Prova parcial, porque a Arguição fez essa função, conforme o documento Registro de notas e médias. (REGISTRO..., 1939). O ano escolar debutante do Liceu foi exitoso, em todos os quesitos das notas houve poucas desistências, nas provas parciais com aplicação de exames escritos e orais, quase 80% dos alunos obtiveram notas igual ou acima da média 30 e o comportamento dos alunos foi o esperado, com 100% dos jovens com notas igual ou acima da média 30 se desconsiderados as abstenções. O boletim de 1939 da 1ª série ginásial do Liceu Campograndense, para o padrão da época estudada, era exemplar.

Confirmava-se o sucesso do empreendimento educacional (o primeiro curso ginásial público em Campo Grande!) sustentado na representação dos cidadãos promissores para a sociedade mato-grossense<sup>86</sup>. O cotidiano dos ginásios também foi marcado por uma importante circulação de alunos que se transferiam de uma escola para outra. Essa intensa transição acontecia entre as instituições da própria cidade Campo Grande ou Corumbá, entre instituições de Campo Grande para Corumbá e vice versa, bem como de Mato Grosso para outro estado. É difícil precisar os motivos, já que os registros restringiam-se em demonstrar as

<sup>85</sup> Conforme Decreto nº 21.241/1932.

<sup>86</sup> A escola funcionou o ano inteiro de 1939, na expectativa de que, no ano seguinte, conquistasse a inspeção preliminar, mas isso não ocorreu. Sem a inspeção prévia, o Liceu Campograndense fechou as portas no ano letivo de 1940 e os alunos foram transferidos para os ginásios privados da cidade.

transferências “recebidas” – aluno chegando à escola – e “expedidas” – aluno deixando a escola -, mas algumas inferências são tangíveis.

Quadro 12 – Transferências recebidas e expedidas das escolas e quantidade de alunos<sup>87</sup>: Ginásio Dom Bosco, 1935; Colégio Santa Teresa, 1936; Ginásio N. S. Auxiliadora, 1936; Liceu Campograndense, 1942.

<b>Ano</b>	<b>Nome da escola secundária</b>	<b>Quantidade alunos</b>	<b>Transferência recebida e nome escola</b>	<b>Transferência expedida e nome escola</b>
<b>1935</b>	<b>Ginásio Dom Bosco</b>	1 aluno	Makenzie College/ São Paulo	
		3 alunos	Internato Osvaldo Cruz/Campo Grande	
		1 aluno	Colégio Maria Leite/ Corumbá	
		1 aluno	Colégio Santa Teresa/ Corumbá	
		1 aluno	Colégio Souza Marques/ Rio de Janeiro	
		1 aluno	Curso Freycinet/ Rio de Janeiro	
		12 alunos	-----	Internato Osvaldo Cruz/ Campo Grande
		1 aluno	-----	Lyceu Coração de Jesus/ São Paulo
		1 aluno	-----	Lafayette/ Rio de Janeiro
		1 aluno	-----	Santa Rosa/ Niterói
<b>1936</b>	<b>Colégio Salesiano Santa Teresa</b>	3 alunos	-----	Ginásio Municipal Maria Leite/ Corumbá
		1 aluno	-----	Ateneu Paulista/Campinas
		1 aluno	-----	Ginásio N. S. Auxiliadora/Campo Grande
<b>1936</b>	<b>Ginásio N. S. Auxiliadora</b>	1 aluna	Colégio Santa Cecília	-----
		1 aluna	Gymnasio Ypiranga/	-----

<sup>87</sup> Embora tenha tentado fazer o levantamento da quantidade de meninos e meninas, os documentos são irregulares ao informar o nome do aluno/aluna, outro problema era certificar-me se o nome era realmente do sexo feminino ou masculino, por isso, decidi generalizar a utilização do termo aluno, incluindo as alunas na designação. Lembrando que no caso do Ginásio N. S. Auxiliadora, há somente alunas. Não foram relacionadas transferências recebidas/expedidas do Ginásio Imaculada Conceição, pois sendo objetivo metodológico exclusivo evidenciar a intensa circulação dos alunos e alunas entre os cursos ginásiais dentro e fora do estado, atribuí ao Ginásio N. S. Auxiliadora o exemplo referencial como escola feminina salesiana.

			São Paulo	
		2 alunas	Colégio Santa Teresa/ Corumbá	-----
		1 aluna	Escola Técnica Ridadávia Corrêa/ Rio de Janeiro	-----
		1 aluna	Liceu Cuiabano/ Cuiabá	-----
		3 alunas	-----	Ginásio Osvaldo Cruz/Campo Grande
		1 aluna	-----	em Mossoró
		1 aluna	-----	no Rio de Janeiro
		1 aluna	-----	Colégio Sacré Cœur/ São Paulo
		2 alunas	-----	Colégio Nossa Senhora de Lourdes/ Curitiba
<b>1942</b>	<b>Liceu Campograndense</b>	9 alunos	Ginásio Dom Bosco/Campo Grande	-----
		23 alunos	Ginásio Osvaldo Cruz/Campo Grande	-----
		1 aluno	Colégio dos Santos Anjos/ Rio de Janeiro	-----
		7 alunas	Ginásio N. S. Auxiliadora/Campo Grande	-----
		1 aluno	Ginásio do Estado/ Araraquara	-----
		1 aluno	Ginásio Municipal/ São Carlos	-----

Fonte: Relatório... (1935); Relatório... (1936); Relatório... (1936); Relatório... (1942).

Do Colégio Santa Teresa saíram cinco alunos, três para instituições de Corumbá, um para Campo Grande e um para o estado de São Paulo. Em 1936, não houve alunos novos no Santa Teresa.

No Ginásio Dom Bosco, em 1935, deixaram o colégio oito alunos, dentre os quais, um para São Paulo, dois para Rio de Janeiro, dois para Corumbá (Ginásio Maria Leite e Colégio Santa Teresa) e três para Campo Grande (Colégio Osvaldo Cruz). Entraram para o Ginásio Dom Bosco, um aluno de São Paulo, dois do Rio de Janeiro e doze alunos vieram do Colégio Osvaldo Cruz.

Em 1936, o Ginásio N. S. Auxiliadora recebeu seis alunas de outros colégios. Uma aluna veio de São Paulo, uma do Rio de Janeiro, uma de Cuiabá, uma aluna do Colégio Santa

Cecília não informado o estado, mas fora de Mato Grosso. Saíram da escola, oito alunas: duas para Curitiba, uma para São Paulo, uma para Rio de Janeiro e uma para Mossoró e três permaneceram em Campo Grande, indo estudar no Colégio Osvaldo Cruz.

O fenômeno mais interessante, que de qualquer maneira não surpreende, foi o que ocorreu no Liceu Campograndense. Em 1942, a instituição recebeu somente de Campo Grande, 39 alunos, sendo, sete alunas do Ginásio N. S. Auxiliadora, 23 alunos do Osvaldo Cruz (entre meninos e meninas) e nove alunos (meninos) do Ginásio Dom Bosco. De outros estados, vieram um de São Paulo e dois do Rio de Janeiro.

Identificar a circulação de alunos é considerar interferências na cultura discente por meio de trocas, aprendizagens, sociabilidades, influências, imitações, reproduções. As fontes não me dão condições de mensurar de forma consistente o intercâmbio entre ginásianas e ginásianos das escolas das duas cidades - Corumbá e Campo Grande -, no entanto, ficou muito clara a existência de relações estabelecidas entre esse público jovem. Em primeiro lugar, o intercâmbio não se deu exclusivamente entre alunas e alunos de curso ginásial, mas também entre os de cursos normal e comercial.

Em seguida, há que se acrescentar o sensível estreitamento de relações entre instituições salesianas, ainda que existissem impedimentos como a distância entre cidades e os diferentes gêneros das escolas. É fato que, as alunas salesianas frequentaram as escolas masculinas, mas não o contrário, em atividades esportivas e culturais esporádicas. Prevalencia nesse caso, a vigilância de todo adulto envolvido. Outra forma de intercâmbio entre as instituições foram as atividades realizadas entre as escolas privadas e públicas, havia um dinamismo que ultrapassava essa categoria.

O Ginásio Imaculada Conceição realizava várias atividades nas dependências do Colégio Santa Teresa, assim como, vários padres davam apoio em atividades com seus recursos humanos: em 1939, houve a apresentação de um coro pelas irmãs e alunas do Ginásio Imaculada Conceição, no Colégio Santa Teresa, e no teatro desta escola também foi realizada a festa para o papa feita pelas irmãs e alunas do Ginásio Imaculada Conceição. Atividades pedagógicas também contaram com a ajuda dos padres, o exame de religião para as alunas do ginásio teve a presença do diretor do Colégio Santa Teresa e da diretora do Ginásio Imaculada Conceição.

Atividades culturais e esportivas também foram formas de intercâmbios entre escolas que o Ginásio Imaculada Conceição incentivou, como exemplo uma reunião literária no Ginásio Maria Leite por convite da diretora do estabelecimento e uma partida de voleibol com as alunas do Ginásio Osvaldo Cruz, de Campo Grande. Quanto às visitas, o ginásio feminino

de Corumbá era bem movimentado. Não houve um mês no ano em que as Crônicas não relataram a recepção de visitas, cujo público era bastante diverso como, estudantes de Campo Grande, senhoras de Cuiabá, irmãs salesianas do vários estados brasileiros. Em grande parte, devido à localização geográfica da cidade de Corumbá e, por ser, um lugar reconhecidamente adequado para receber “mulheres de família”.

Uma ocasião propícia para a ocorrência desses encontros era a realização dos exames parcelados. As irmãs religiosas do Ginásio Imaculada Conceição com suas alunas ou elas próprias enquanto não tiveram seu curso ginásial, sempre se deslocaram até o Ginásio Dom Bosco, em Campo Grande, para a realização de exames parcelados. Lembrando, igualmente, da ocasião em que os alunos do Ginásio Maria Leite (Corumbá) teriam vindo a Campo Grande, em 1926, se apresentar aos exames oficiais do Instituto Pestalozzi (Ginásio Dom Bosco) para validar seus cursos secundários parcelados.

O mau desempenho escolar do aluno podia fazê-lo mudar de escola. Em 1939, no Liceu Campograndense, registrava-se no Boletim escolar de uma aluna do 1º ano seriado: “transferida do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, sendo repetente” e um aluno também do 1º ano seriado:

O aluno em questão prestou exame no Internato Osvaldo Cruz desta cidade, foi matriculado na 1ª série do Ginásio Dom Bosco como repetente, por ter sido reprovado na mesma série, em 1937, no Internato Osvaldo Cruz. Deixou de frequentar as aulas em outubro e novembro de 1938 p.p. [porém], não tendo conseguido aprovação. Neste ano letivo não se matriculou, razão pela qual não tem notas nos meses de Abril, Maio, Junho e nem na 1ª prova parcial. (REGISTRO..., 1939).

Esse caso é exemplar: o aluno em dois anos havia trocado três vezes de escola – Ginásio Dom Bosco, Colégio Osvaldo Cruz, Liceu Campograndense –, esta última instituição, tentava lhe arranjar a situação, regularizando-a a partir de julho. Mas, muito além da busca da promoção para o próximo ano, parecia que o aluno tinha ainda de enfrentar, se permanecesse na mesma escola, o estigma do “aluno repetente”. Nos dois Boletins, há a observação de que o aluno a que estava se referindo era “repetente”. Um motivo mais que suficiente para o aluno e para seus responsáveis trocá-lo de instituição.

Outros motivos podem ser mencionados: questões profissionais do pai do aluno no caso de mudança de emprego e a procura por maior qualidade de instituição, fortalecendo a compreensão de que o outro estabelecimento – na mesma ou outra cidade - era melhor.

Chamaram-me atenção as informações registradas em Relatório, pelo fiscal Amélio Baís, da Escola Normal Dom Bosco, anexa ao Ginásio N. S. Auxiliadora, em setembro de 1931, portanto, antes da abertura do Curso Ginásial na instituição.

De fato segundo critério orientado pela comparação das disciplinas do Curso Comercial e Normal, acham-se matriculadas no 1º ano Normal: as alunas do 2º ano Comercial, no 2º ano Normal as do 3º Comercial e no 3º Normal as do 4º ano e ultimo Comercial. [...] Entre as que frequentam o 3º ano Normal acham-se matriculadas 2 alunas que terminaram em 1930 o Curso seriado do Ginásio Municipal desta cidade, reconhecido oficialmente pelo Governo Federal, e mais 3 que cursam atualmente o 5º ano Ginásial e ainda duas outras que são: Constança Corrêa que frequentou o 3º ano Normal da Escola Cuiabá e é professora do grupo Escolar desta cidade há 3 anos, e Aline Curvo Leite diplomada pela Escola Comercial Antonio Corrêa de Cuiabá e matriculada no 2º no anexo complementar da Escola Normal de Cuiabá, também professora no Grupo Escolar desta cidade, há dois anos. (RELATÓRIO..., 1931).

É perceptível um interesse pela instrução em geral, as alunas esforçavam-se para permanecerem nos estudos, fosse o curso normal, o comercial ou o ginásial.

João de Oliveira Garcia, inspetor federal em Corumbá, notificou no Relatório do Ginásio Imaculada Conceição, que quatro alunas da 1ª série se retiraram “por motivos particulares de família” e que não foi expedida, naquele mês de junho de 1937, nenhuma transferência. Assim, o relator explicava que as alunas tinham parado de estudar. Lembrando que o ano em questão era o primeiro semestre do curso ginásial feminino em Corumbá.

No universo feminino, abandonar a escola, na primeira metade do século XX, significa considerar que essas meninas podiam deixar os estudos, sobretudo, os secundários, próprios da fase adolescente, para casar-se. A educação escolar feminina nesse momento tinha como missão preparar a moça para ser esposa prendada, hábil e útil, forte influência católica no seio familiar, sem contar, que no colégio ela também poderia ter a vocação religiosa despertada.

Ao mesmo tempo em que se preparava a mulher dona de casa, esposa, mãe, com disciplinas escolares do tipo Trabalhos Manuais e Costura, a escola separava em seu currículo estudos comerciais, como a aula de Taquigrafia, Escrita Comercial e por meio do curso ginásial, habilitava a mulher para entrar no curso superior. Ou seja, havia ali um paradoxo que tensionava os papéis da mulher fazendo com que para ela fosse pensado ora o pacato mundo doméstico ora os estudos de Letras, Medicina, Direito. Em Campo Grande, alunas do Ginásio N. S. Auxiliadora vinham ocupando funções no Banco do Brasil, na Prefeitura Municipal, no magistério público e particular, conforme informado pela comissão examinadora da inspeção permanente da instituição, em 1937.

O período dos primeiros cinquenta anos do século XX, em todo o mundo, foi fértil em novas elaborações a respeito do papel da mulher na sociedade capitalista, outras maneiras de

pensar a vida em sociedade que havia se tornado mais complexificada, quebra paradigmas. O desenvolvimento industrial capitalista, o ideário de modernização, as transformações culturais e sociais mudaram o cenário mundial. As duas Guerras Mundiais foram cruciais para utilização da mão de obra feminina no mercado, o momento também acirrou contradições nas relações de trabalho, o aumento da participação da mulher nos movimentos sociais e na política. Não sem lutas e mobilização da sociedade, em 1934, o Código Eleitoral garantia o pleno sufrágio feminino no Brasil.

Observando os dados de Registro de matrículas e Inscrições nos Exames de Admissão levantados nas fontes dessa pesquisa, vê-se que ocorreu um aumento significativo de presença de jovens tanto nas escolas femininas (Ginásio N. S. Auxiliadora e Ginásio Imaculada Conceição) quanto na mista (Liceu Campograndense, Ginásio Dom Bosco), entre 1930 e 1942. Essa tendência já era observada nas Mensagens de Presidentes de Estado selecionadas para esse trabalho, entre 1912 e 1930, no ensino primário.

As classes ginásiais com meninas e meninos estudando juntos ainda era um advento muito novo, na década de 1930, no Brasil, mas, assumida como tendência da modernidade, a característica firmou-se na escola laica e de espaço racionalizado.

### **3.2.4.2 Lentes, catedráticos, docentes: os professores**

Cabia ao professor, além de lecionar diariamente os conteúdos determinados pela lei nos manuais didáticos, preencher cadernetas com as informações de alunos, corrigir os exames, acompanhar os alunos em excursões. O professor do Liceu Campograndense não tinha direito de ausentar-se de Campo Grande, mesmo em férias, sem prévia licença do governo do estado de Mato Grosso.

Desde a Reforma Francisco Campos previu-se a formação do professor de ensino secundário, mas foi no período do Estado Novo que se efetivaram políticas de profissionalização do magistério. Em 1938, Getúlio Vargas dirigindo-se aos professores do Colégio Pedro II por ocasião dos festejos do centenário da instituição denominou sua função de “Apostolado cívico”. Segundo o estudo de Dias (2011), ficava clara a proposta do presidente de que, para o professor secundário, estava posta a missão de educar a mocidade brasileira para o pleno civismo e colocar-se a serviço da pátria. A ideia de apostolado cívico, de acordo com a autora, estava intrínseca ao caráter de sacerdócio da profissão docente. Reforçando a representação do professor por meio dos valores morais, o que as fontes dessa

pesquisa confirmam, o Estado autoritário tinha na educação secundária um mecanismo de apoio.

Os termos com que se referem ao professor de ensino secundário eram diversificados: professor, docente ou lente, podendo ser catedrático ou adjunto, auxiliar, interino. Desde 1891, o lente podia ocupar o lugar do diretor na sua ausência. A Congregação era composta de lentes catedráticos e substitutos. A palavra “docente” surge na Reforma Rivadávia de 1911, substituindo o termo “lente”. Em 1915, pela Reforma Maximiliano, foi criada a figura “professor catedrático” para substituir o termo “professor ordinário” que regia a cadeira para qual foi designado. Em todos esses momentos, os termos “lente” e “catedrático” designavam que o professor era regente (dono) da cadeira e tinha cargo vitalício, em contraposição ao termo, apenas, “professor” ou “assistente” que tinha um cargo por contrato. (ROMANELLI, 1999).

O Decreto-lei nº 19.890/1931 definia que o professor de ensino secundário de instituições oficiais e equiparadas deveria ser registrado no Departamento Nacional de Ensino.

Quem eram os professores de ensino secundário ginásial de Mato Grosso? Qual era a sua formação? Normalmente eram os que haviam terminado o ginásio em outra cidade, profissionais liberais como Advogado, Engenheiro, Médico, além de Padres ou Freiras que tinham uma sólida formação humanística e filosófica oriunda do seminário e de Militares que haviam feito seus estudos voltados para a área mais técnica. Havia aqueles que fizeram a Escola Normal ou fizeram o ensino secundário como Curso Comercial ou Curso Ginásial em outras cidades, ou ainda havia o intelectual autodidata.

Do Ginásio Dom Bosco, em 1932, eram professores os Padres Dr. Carmelo Castelli, de Física e Química; José Nunes Dias, de Português, Matemática e Música; João Greiner, de Inglês e Filosofia; Francisco Mahr, de Latim, Cosmografia e Matemática. Tinham o título de Doutor os professores Francisco Ferreira, de História Natural; Luiz da Costa Gomes, de História da Civilização; Adalberto Barretto, de Geografia. Com a terminologia Professor havia Antonio Wasik, de Ciência Físicas e Naturais; Alfeu Reveilleau, de Francês; José Schneider, de Desenho e Ginástica; Rolf Schmidt, de Francês, Inglês e Alemão.

O “Contrato de locação de serviços” de 1933 do Ginásio Dom Bosco foi importante documento para encontrar informações sobre a formação dos professores. Elenco as profissões encontradas: advogado que dava aulas de história da civilização e história da pátria para as 3ª, 4ª e 5ª séries, outro Contrato novamente com um Advogado com as disciplina geografia para as 1ª, 2ª e 3ª séries, um Médico professor de história natural nas 3ª, 4ª e 5ª

séries. No entanto, havia Contratos que não colocaram a formação do professor, muito provavelmente porque que ele não tivesse formação específica, daí trazer apenas o nome, como foi o caso do professor de matemática ou o estado civil, como o termo “casado” ou “senhorita”.

Em 1938, a lista de Corpo Docente do Ginásio Imaculada Conceição era composta pela Irmã Maria Augusta Vieira de português e história da civilização; Noemi Dellamonica de desenho, português e educação física, ciências físicas e naturais, nas 1ª e 2ª séries e física e química, na 3ª série; Irmã Catarina Consoli, diretora da escola, matemática e francês; Doutor Pedro Ivo Rostey, português, francês inglês e latim; Constança Moraes Botelho de matemática, história natural, geografia e música. A lista trazia uma observação: “Todos os professores são internos, portanto não há contratos pertencendo ao Estabelecimento”. (RELATÓRIO..., 1938).

Nesse mesmo ano, o Ginásio Imaculada Conceição contava com sete professoras do curso ginásial e comercial, quatro professoras do curso elementar, uma professora do jardim de infância, um assistente para cuidados das alunas internas e um assistente para as alunas externas.

No Ginásio N. S. Auxiliadora, em 1936, o corpo docente era formado pelos professores de inglês com Nicolino Rigatto; francês com Irmã Ernestina Terzi; português com Irmã Bartira Gardés; matemática com Irmã Angioletta Vitali; geografia e história com Irmã Maria Alexandrina Amaral; ciências físicas e naturais com Irmã Francisca Barroso; desenho ficava com Irmã Maria Luiza Grossi; ginástica com Irmã Noemi Dellamonica. Como auxiliares no curso de admissão estavam as “Senhoritas” Consuelo Motta, professora também de Português, e Balbina Azuaga. Todos os professores do Ginásio N. S. Auxiliadora, informava sempre os Relatórios, eram registrados no Departamento Nacional de Ensino.

No ano da instalação do curso ginásial no Ginásio Imaculada Conceição, havia sete professores e todos eram registrados. Assim como no Ginásio Imaculada Conceição, no Ginásio N. S. Auxiliadora ainda que houvesse docentes leigas a maioria do quadro era composta de religiosas. Para o ano letivo de 1935, das oito disciplinas de 1ª e 2ª séries apenas uma professora era leiga, a situação invertia no caso das professoras auxiliares, contudo eram apenas três disciplinas (música, inglês e educação física) em que elas trabalhavam. Outra característica comum às escolas era o professor agregar pelo menos duas disciplinas diferentes.

No Liceu Campograndense, em 1941, havia dez professores na Lista do corpo docente. Sob direção de Maria Constança Barros, os professores intitulados das 1ª e 2ª séries

eram o Bacharel Agostinho Bacha professor de Matemática, Ciências Físicas e Naturais; o Doutor Luiz Alexandre de Oliveira, de História da Civilização; o Doutor Nicolau Fragelli, de Francês; o Doutor Pericles Maciel Monteiro, de Geografia; o Doutor Argemiro Fialho, de Português e Doutor Ovidio de Paula Corrêa, de Português; D. Alair Barbosa Martins, de Educação Física, a letra “D.” deve corresponder à abreviação de Dona; o Sargento Manoel Falcão “com o curso de educação física da E. F. do Exército, cedido pelo Com. 9ª Região Militar, por não existir atualmente civil com o referido curso”. Os professores das duas séries iniciais do ginásio, sem designação de um título à frente do nome, eram: Jorge Nachreiner professor de Latim e Matemática, D. Sofia Berenice Masson, de Inglês; D. Catarina de Campos Leite, de Desenho; D. Euridice Medeiros Neves, de Música.

Nas Crônicas do Colégio Santa Teresa, de 1942, os professores tinham os títulos, Pe (Padre), Prof. (Professor), Clgo (Clérigo), Dr (Doutor, podendo se referir à médico ou à advogado). O Pe. Rodolfo Wolrab, como se vê, de sobrenome estrangeiro, dava aulas de Latim, de Religião e de História do Brasil. Tendo outros também de nomes estrangeiros: Pe. Audisio Ducotey, responsável pelo Francês, História Natural, História do Brasil e Desenho; Pe Ludovico Waloszek, ficava com História da Civilização, Música e Desenho; Clgo João Paczkoski, Inglês, Matemática, Física e Química. Havia quem não fosse religioso, mas igualmente de nome estrangeiro, era o caso do Prof. Nelson Nassif, de Português. O Clérigo Ernesto Sassida dava aulas de Geografia, Ciências e História da Civilização.

A intenção de expor algumas das listas de Corpo docente das escolas não foi fazer conhecer o nome dos professores, mas problematizar que esses profissionais da docência não tinham uma formação superior específica para exercer o ofício. Como já foi comentado, vários dentre eles tinham outras profissões e o fato de terem frequentado um curso superior “qualquer”, no sentido genérico e não pejorativo, os fazia aptos a assumir a função.

Mas mais que isso, é preciso considerar o quanto a profissão de professor de ginásio na década de 1930, no Brasil, era a de ser um generalista. Um professor chegava a dar aulas de quatro disciplinas diferentes: Portuguez, Francez, Inglez e Latim; mas também, havia aquele que lecionava disciplina muito diferente uma da outra, dessa forma, o professor dava aulas tanto de História da Civilização, quanto de Música e de Desenho, ou ainda, de Geografia, de Ciências e de História da Civilização.

O que se vê a partir desses relatos a respeito dos professores é que não havia uma especialização, justamente porque não havia uma formação superior de professor secundário ainda nesse período. Havia o professor de origem árabe ensinando língua portuguesa, o

advogado dando aulas de direito e legislação na Escola Normal, mas também língua portuguesa no ginásio.

Apesar da quantidade e variedades de fontes consultadas ficou difícil traçar um estudo da formação educacional dos professores secundários desses cursos ginásiais. Pelo levantamento na Lista de registro no Departamento Nacional de Ensino, que traz a relação de nomes dos professores e, normalmente, se ele tinha formação em alguma faculdade, vinha com seu título à frente.

Algumas professoras Filhas de Maria Auxiliadora do corpo docente do Ginásio Imaculada Conceição realizaram parte de sua formação em Campo Grande, as Crônicas de 1937 e de 1940 relatam esses momentos: “a caríssima Madre Inspectora acompanhou cinco irmãs em Campo Grande que farão o exame da maturidade da 3ª classe ginásial” e “chegou à nossa cidade irmã Noemi depois de haver tido sucesso no último exame de ginásio”.

O Decreto nº 133/1938 e, por sua vez, o Regulamento do Liceu Campograndense previam que, para realizar o concurso de professor efetivo de ensino secundário, era necessário ter a formação no curso de humanidades ou superior compatível com a do Colégio Pedro II, o que foi devidamente explicado no artigo posterior: “entende-se por ‘curso de humanidades’ o conjunto de estudos demonstrados pelos exames finais das matérias obrigatórias do curso do Colégio Pedro II”. (REGULAMENTO..., 1938). De qualquer maneira o concurso público para professor no estado foi instituído muito depois de 1938.

As impressões do inspetor no Ginásio Dom Bosco afirmavam que:

Os professores obtiveram registro no Departamento Nacional do Ensino, [...] que o ensino é ministrado eficientemente nos termos do decreto. Nas minhas visitas observei o aproveitamento dos alunos, a dedicação e aptidão do professorado, a ordem e disciplina no andamento geral. (RELATÓRIO..., 1932).

A respeito do corpo docente do Ginásio N. S. Auxiliadora, dizia o inspetor Amélio Baís, em 1937: “dirigido por educadores religiosos, o estabelecimento escolheu seus professores externos sob os moldes da mais estrita moralidade e competência didática. Posso afirmar que neste Colégio a orientação pedagógica é moderníssima”. (RELATÓRIO..., 1937). Pedagogia moderna aplicada seria possível somente a partir de estudos específicos para ensino secundário.

Em 1942, preocupando-se com a profissionalização da função docente, o médico professor Nicolau Frageli na primeira reunião da Congregação do Liceu Campograndense disse que:

achava justo dirigir-se com ofício ao Sr. Secretário Geral do Estado Comunicando esse fato [instalação do Liceu Campograndense], e ao mesmo tempo, solicitando o pagamento dos vencimentos desde 1º de janeiro do corrente ano, o que foi por todos apoiado, sendo redigido o ofício, que assinado for enviado. (ATA..., 1942).

A preocupação com a profissionalização do ensino secundário cristalizado no pagamento fiel do governo estadual foi institucionalizada na década de 1930. Como se pode acompanhar a seguir, o “Contrato de locação de serviços” do Ginásio Dom Bosco, de 1933, confere:

O segundo contratante obriga-se a prestar ao Ginásio os serviços de sua profissão de professor, ministrando aulas de ... [série] e de ... [série], de acordo com os programas oficiais, instruções da Diretoria Geral de Educação e da Diretoria do Estabelecimento, nas ... e ... séries. [...] O Ginásio obriga-se a pagar ao segundo contratante, mensalmente, até o dia de cada mês, os honorários, á razão de oito mil reis (8\$), por aula, bem como as aulas que deviam ser dadas em dias santos e feriados, inclusive os quinze dias de férias regulamentares de junho. [...] O professor ... [nome] terá seu lugar, no Ginásio, garantido, enquanto mostrar capacidade normal de trabalho e absoluta idoneidade moral [...] e cumprir com todas as obrigações estabelecidas no § 4 do mesmo Regulamento. O presente contrato terá duração de nove meses. A parte contratante que deixar de cumprir qualquer obrigação oriunda deste contrato, pagará á outra contratante a multa de 300\$000 (trezentos mil reis). (RELATÓRIO..., 1933).

Embora o contrato não tenha seu esboço completo, procurei reter as informações das obrigações das duas partes, eis então, o lado do estabelecimento de ensino e do professor. Vê-se que para a escola havia a obrigação de pagar os vencimentos dos dias trabalhados, bem como certos dias não trabalhados devido a feriados e a uma quinzena de férias. Por outro lado, o professor devia seguir as funções de docência nas séries indicadas com todas as atividades designadas pela instituição, mostrar-se decente em relação ao padrão moral da instituição e seguir as determinações curriculares e de conteúdo do órgão federal de ensino secundário. É provável que os três meses que não completam um ano de contrato sejam dezembro, janeiro e fevereiro, já que entre março e novembro, incluindo os quinze dias de junho de férias, formavam os nove meses de vigência do contrato.

O Relatório de Inspeção Permanente do Ginásio N. S. Auxiliadora atribui um item com o seguinte título “Admissão progressiva de professores por concurso ou mediante contrato de remuneração adequada”, baseado nesse quesito, alegava o relator que, o Ginásio N. S. Auxiliadora pagava uma parte das férias como “reconhecimento da importância da missão do professor”. (RELATÓRIO..., 1937).

Em 1938, parece que o Ginásio Imaculada Conceição não cumpria a contratação de professores, fato que fez receber uma circular do Diretor da Divisão de Ensino Secundário (DES) do Departamento Nacional de Educação (DNE), Euclides Roxo, cobrando providência

da diretoria da escola para que houvesse no estabelecimento “professores registrados e contratados em todas as disciplinas, devendo ser remetida com a relação do corpo docente, acompanhada dos números de registros, a cópia dos contratos individuais”. (CIRCULAR Nº 1, 1938).

No início do Estado Novo, a profissão de professor se mostrava incerta. (DIAS, 2011). Contudo, no contexto nacional de desenvolvimento industrial e de consolidação nas relações de produção capitalista, estruturava-se uma política trabalhista de dentro da ideologia de racionalização e burocratização do Estado. De acordo com Coelho (1988), esses docentes eram profissionais liberais, regulando por conta própria os custos de aulas particulares e funcionamento da prestação de serviço. Conforme se acompanha no contrato de prestação de serviço do Ginásio Dom Bosco, os professores recebiam por aula dada.

Vicentini e Lugli (2005) delimitam na Reforma Francisco Campos o momento de profissionalização do magistério de ensino secundário. Ao final da década de 1930, alguns direitos foram introduzidos nessa relação trabalhista por meio da exigência do Ministério da Educação, como mostra na Circular enviada ao Ginásio Imaculada Conceição.

O ideário republicano era de tal modo significativo que o professor, no ato de sua nomeação para o Liceu Campograndense, estava obrigado pelo “Termo de posse” de regência de sua respectiva cadeira do curso ginásial, além de entregar todos os documentos exigidos pela lei: “sob palavra de honra ser fiel á causa da Republica, respeitar e fazer respeitar suas leis, bem como servir com dedicação e amôr a Instrução Publica do Estado”. (TERMO..., 1939).

Assim como acontecia com os alunos, havia uma circulação de professoras e professores nos colégios. A irmã Catarina Consoli, formada na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, em Ponte Nova (MG), e no Curso Técnico Comercial da Real Escola Técnica Comercial de Iseo (Itália), foi professora no Ginásio N. S. Auxiliadora e no Ginásio Imaculada Conceição, entre 1932 e 1937. Enquanto que a Irmã Maria Alexandrina Amaral, tinha sido professora de história, geografia e desenho no Ginásio N. S. Auxiliadora, em 1935, e em 1937, na abertura do curso ginásial do Ginásio Imaculada Conceição já se encontrava ali em Corumbá.

Conforme Relatório de Inspeção Permanente de novembro de 1937 para o Ginásio N. S. Auxiliadora, o Professor Doutor Adalberto Barreto compunha o quadro desse colégio e do Ginásio Dom Bosco. Além disso, havia dado aulas no que o relator denominou de Ginásio Federal, no Rio de Janeiro, possivelmente o Colégio Pedro II, e em São Paulo no Ginásio São Bento. E o Major Severino de Queiróz também dava aulas no Ginásio Dom Bosco e havia

sido professor do Ginásio Osvaldo Cruz. Em 1934, Lucilio Medeiros era professor de Física no Ginásio Municipal Maria Leite e, em 1936, era o Inspetor Federal no Colégio Santa Teresa.

Souza (2008) fala sobre o prestígio e status que foram construídos em torno da figura do professor secundário e, em especial, no catedrático.

A atuação do corpo docente freqüentemente transcendia os muros das escolas, visto que muitos professores exerciam, além do magistério, profissões liberais, ou se dedicavam ao jornalismo e à política, circulando, pois, numa rede de sociabilidades em que o prestígio individual, a liderança política e econômica e os desígnios do país amalgamavam-se num mesmo projeto ancorado nos ideais de progresso e civilização. (SOUZA, 2008, p. 124).

Ao corpo docente havia a exigência, de acordo com os critérios de cada instituição, de “boa moral” e ser idôneo, para trabalhar na instituição o professor devia estar registrado no órgão competente enquanto professor secundário.

Em sua prática professoral, era chamado a cumprir à risca os programas oficiais e ajustar-se a uma relação de subordinação à diretoria da escola, ser pontual e não faltar ao trabalho sem justificativa. Nos Regimentos do Ginásio N. S. Auxiliadora e Ginásio Imaculada Conceição, exigia-se que o professor chegasse 10 minutos antes do horário do início das aulas. O que não foi o caso do professor de Ciências no Ginásio Maria Leite, em 1942. Conforme a observação escrita no ponto dos professores:

A professora de Música e trabalhos manuais deixou de comparecer, pois se achou ausente da cidade, já o professor de “Ciências” e “História Natural”, Milton Bonilha de Figueiredo, apesar de instado por Portaria, da qual tomou conhecimento, deixou de comparecer, como caracterizado dólo e má fé, não cumprindo, assim, como os deveres a que são obrigados os funcionários públicos do Estado. Deixo de aplicar-lhe a penalidade do artigo 228 do Decreto-lei n 410, de 28 de outubro de 1941 como é o caso, isto é, suspensão por 15 (quinze) dias, para que os alunos não sejam prejudicados em suas aulas. Entretanto, ser-lhe-á aplicada a pena de repreensão, na forma do artigo 227, do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Corumbá, 30 de agosto de 1942. Esta penalidade foi aprovada pelo telegrama em n°: 3900 de 1° de setembro de 1942, da diretoria geral do Estado. Corumbá, 2/9/42. (LIVRO..., 1942).

Conforme o Regulamento do Ginásio Imaculada Conceição, o professor precisava ter “capacidade moral de trabalho e absoluta idoneidade moral”, determinar exercícios para casa, corrigi-los e anotar seus valores de acordo com determinação da diretoria, “manter a disciplina nos moldes deste regimento e as instruções da Diretoria” e estar sempre atento e avisar a diretoria em caso de alguma situação anormal “dentro ou fora do estabelecimento e

que possa interessar sob qualquer aspecto principalmente o moral e o intelectual”. (REGULAMENTO..., 1940).

Em uma espécie de treinamento eclesiástico-profissional de formação de comportamento e caráter, os professores das escolas salesianas deviam participar de missas, conferências, leituras espirituais, reuniões de encorajamento e academias (apresentação cultural). Nessas ocasiões diversos assuntos foram abordados: virtude do santo, verdadeira e sólida piedade e caridade fraterna; dever de se cercar de compreensão e afeto a educação da juventude confiada àqueles professores, atentar para a grande responsabilidade diante de Deus e dos pais de alunas e da sociedade de exercer o ofício de professor ginásial, recomendação de paciência e bons costumes com todas as espécies e com os mais necessitados, importância do voto e da virtude da castidade, obediência religiosa, da ação e da vontade, santificação da observância da Santa Regra. (CRÔNICA, 1937; 1939; 1940).

O professor do Liceu Campograndense podia escolher os compêndios com os quais iria trabalhar. O Regulamento determinou como instrumento de trabalho, a caderneta escolar do aluno e o diário de classe ou diário das lições, nos quais o professor deveria fazer frequente e rigorosamente as anotações das ocorrências e do ponto dado. Era chamado ainda a participar das reuniões da Congregação e inspirar os alunos nos deveres cívicos e morais.

Os professores do Ginásio N. S. Auxiliadora deviam preencher também a caderneta de aula e o diário de classe com o número de lições e pontos do programa. De acordo com os Relatórios, os modelos desses documentos ajudavam a manter a ordem, além de cooperar com a fiscalização, uma vez que o inspetor ia rubricar as cadernetas.

Assim, o professor de curso ginásial inseria-se na cultura escolar absorvendo uma carga considerável de funções, no entanto, não tinha na profissão de professor de ensino secundário um *status* nem reconhecimento profissional. Era obrigado a ter um conhecimento consistente, ser organizado devido à burocracia imposta pelo Departamento de Ensino Secundário, manter a disciplina dos alunos, e certamente, por estar em uma cidade pequena como Corumbá e Campo Grande, ter uma vida exemplar diante da sociedade conforme os padrões morais concebidos na época.

### **3.2.4.3 Outros sujeitos**

Na estrutura da escola secundária, o inspetor federal tinha função de supervisão e fiscalização tanto na realização das atribuições burocráticas de instituição educativa quanto dos sujeitos escolares. Aos inspetores cabia realizar as visitas à instituição pela qual eram

responsáveis para proceder atenta observação a tudo que a envolvesse. Seu trabalho era burocrático e por isso todas as atividades eram registradas. Para receber seus honorários era necessário preencher o Termo de visitas que ficava na escola e podia, então, comprovar a frequência de seus trabalhos de inspeção. O inspetor federal também devia confeccionar o Relatório, no qual atribuía menções à escola em relação aos requisitos exigidos pelo Departamento Nacional de Ensino Secundário. Pela sua descrição, a instância federal tomaria conhecimento da escola, para aprová-la ou reprová-la na concessão/permanência da categoria “equiparada”. O inspetor devia revisar as provas realizadas de cada disciplina escolar, comentar nos termos de visitas o trabalho escolar do professor e do aluno, bem como os progressos pedagógicos e os métodos utilizados pelo docente no ensino de cada matéria.

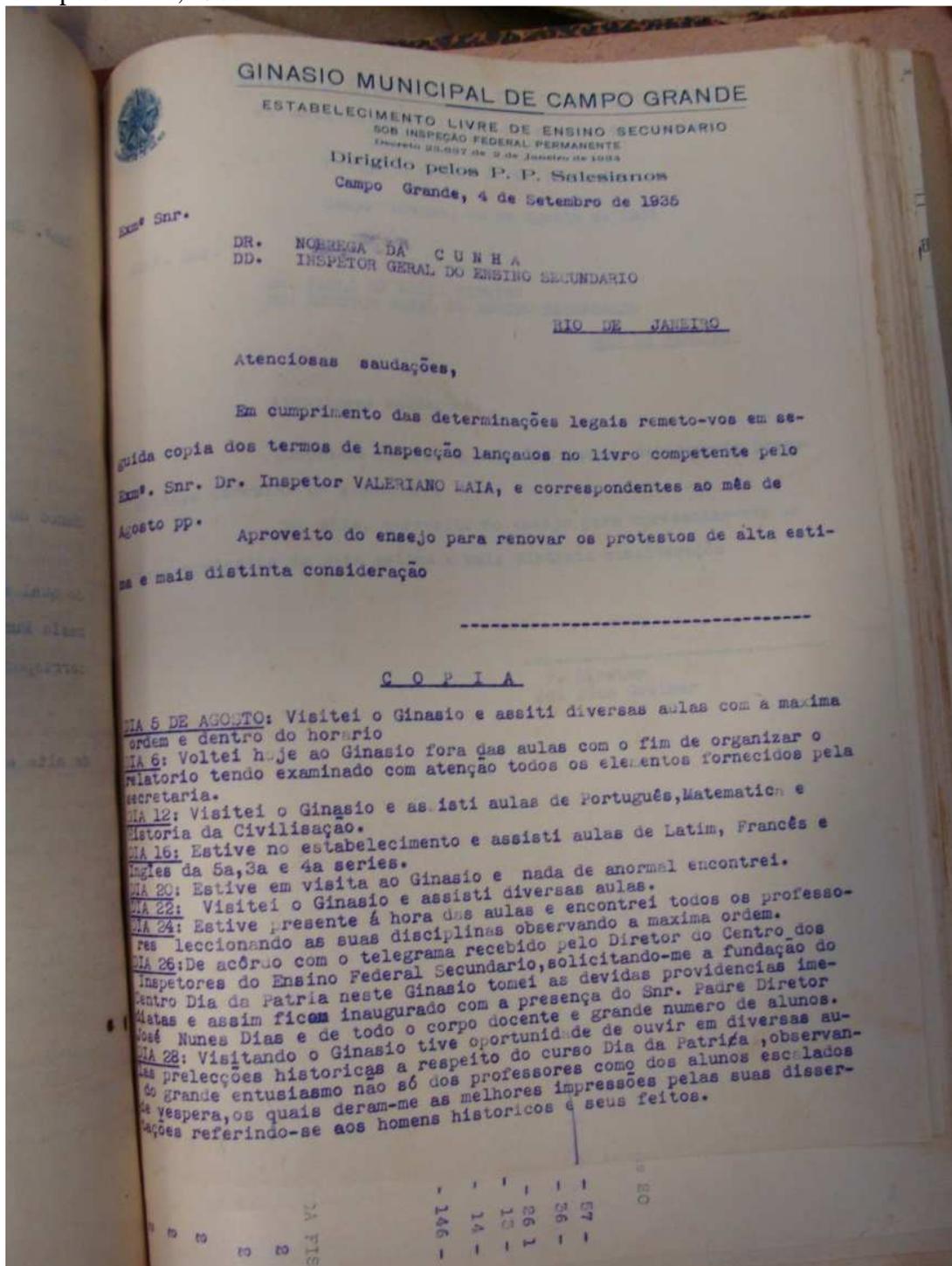
As introduções de Relatório escritas pelo inspetor podiam ser julgadas pelos sujeitos escolares como único momento do Relatório em que o inspetor tinha condições de interferir, pois, certos itens do Relatório, como “Discriminação da matéria lecionada”, “Pontos de prova”, “Quadro de matrículas”, “Estatísticas de aproveitamento de alunos”, dentre outros, eram dados fornecidos pela escola. Essas informações eram anotadas por professores, funcionários da secretaria e diretor e, nesse sentido, o inspetor não tinha como atribuir julgamento, os dados mostrariam a “realidade”.

Na introdução do Relatório do Ginásio N. S. Auxiliadora, em 1934, o inspetor federal, Deusdedit de Carvalho, assim registrou suas impressões em relação à instituição:

Em virtude de ter sido nomeado oficialmente como Inspector deste Estabelecimento, procedí a uma inspecção geral do mesmo Gymnasio, colhendo a melhor das impressões, deante da ordem, methodo, hygiene, conforto e grande aproveitamento das alumnas, no ensino ministrado. Poucas fôram as aulas por mim assistidas visto ter sido nomeado quase ao findar do anno letivo, comtudo, [...] quanto ao ensino, posso afirmar que é aqui: pratico e agradável, eliminando toda a parte puramente theorica e fastidiosa. (RELATÓRIO..., 1934).

Como já pôde ser observado nesse trabalho, os inspetores não deixavam de falar de problemas escolares, contudo a tendência dos registros era de passar certo otimismo no esforço de evitar expor conflitos e tensões construindo uma imagem de perfeita cadência e concerto. Esses funcionários federais não se cansavam de tecer elogios, os Relatórios de Amélio Baís, sucessor de Deusdedit de Carvalho, são um bom exemplo: “apresentando-se um verdadeiro centro de instrução e saúde”; “estabelecimento nada deve aos seus congêneres”, “as alunas dentro de toda a disciplina, bem dispostas e demonstrando vivo interesse na compreensão das matérias explicadas”. (TERMO..., 1937).

Figura 9 – Termo de visitas do inspetor federal Valeriano Maia ao Ginásio Municipal de Campo Grande, 1935.



Fonte: Relatório... (1935).

Mas se não eram as alunas que causavam problemas, pelo menos nas representações dos inspetores, eram os próprios a viver desavenças entre si. Em telegrama a Isaias Alves, da Inspetoria Geral de Ensino, na capital federal, a Diretoria do Ginásio N. S. Auxiliadora escreveu: "Tendo sido nomeado telegrama vosso 26 corrente inspetor junto nosso ginásio

Deusdedit de Carvalho VG recusando inspetor Alvino Corrêa da Costa abandonar cargo consulto-vos qual dos dois deve presidir exames saudações atenciosas”. (TELEGRAMA..., 1934).

Dessa rixa, saiu vencedor Deusdedit de Carvalho. O inspetor Alvino Corrêa da Costa visitou o Ginásio N. S. Auxiliadora até 30 de outubro de 1934, na ocasião, ele escreveu que falou às alunas do ginásio sobre um seus defeitos (das alunas) que era o de responder em coro à pergunta da professora. Parece que tal crítica – defeito das alunas – e a própria correção em sala de aula, como foi descrito por ele no Termo de visita, pode ter lhe custado o cargo ali dentro. Não é possível saber com certeza. Mas, a visita seguinte, em 29 de novembro de 1934, foi a de Carvalho. Vemos, então, que foram praticamente 30 dias sem inspetor, já que, em um mês, eram feitas em média sete visitas ao estabelecimento de ensino.

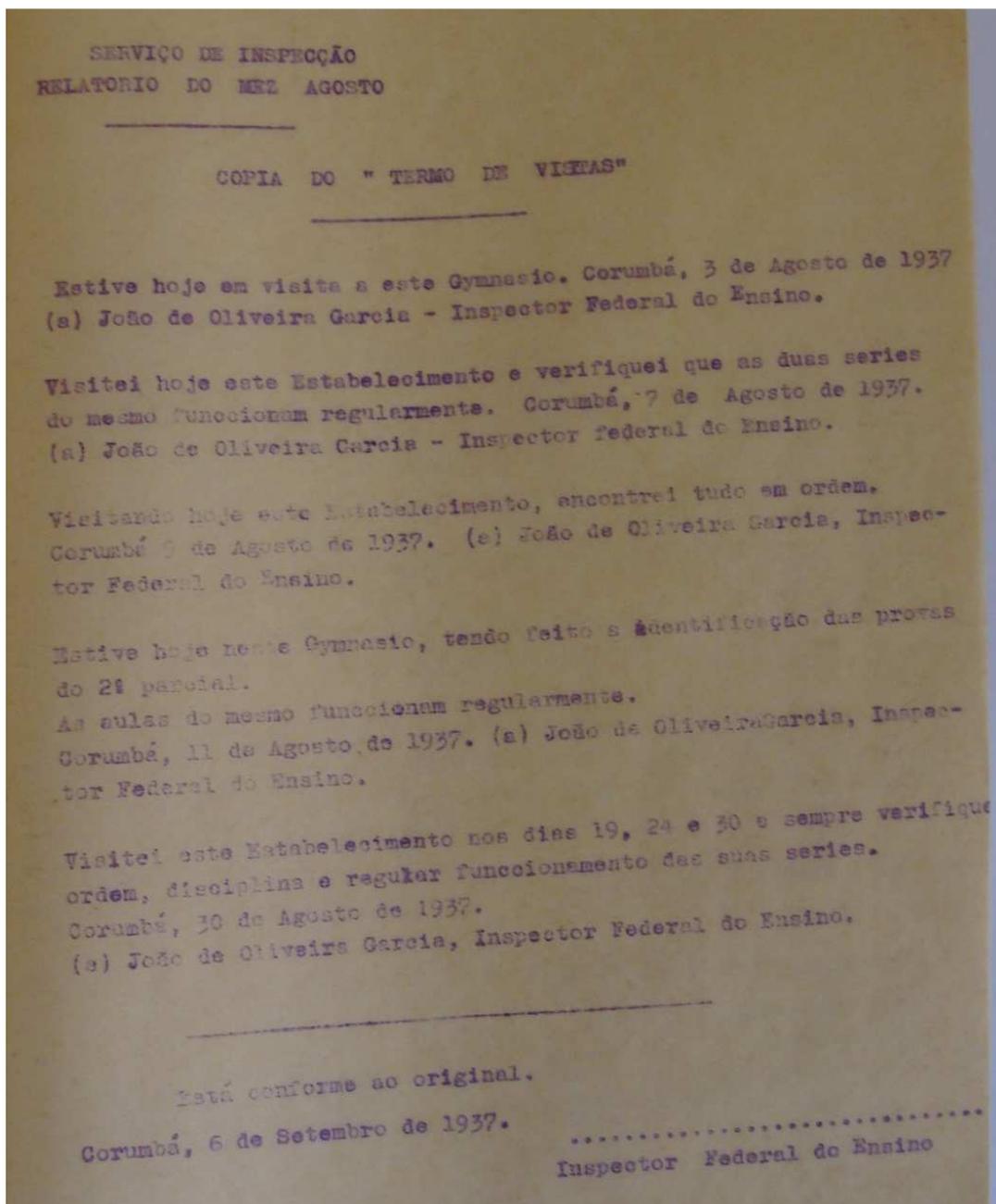
O discurso do inspetor demonstra satisfação técnica e pedagógica quanto ao que tinha tomado conhecimento naquele ginásio. Mas a leitura feita nesta pesquisa a respeito da introdução do Relatório de 1934, assim como várias introduções de outros inspetores, é baseada no entendimento de Chartier (2002), corroborando o sentido anteriormente apresentado em relação à neutralidade dos discursos.

A credibilidade construída da figura do inspetor federal, o esforço da escola em agradar e mostrar-se de acordo com o padrão exigido, o papel de juiz diante dessa situação da instância federal oficial de ensino secundário, conformam-se em relações em campo de concorrências e de competições, como diz Chartier (2002), são lutas de representações.

No Ginásio Municipal de Campo Grande, em 1935, Valeriano Maia descreveu suas visitas. (Figura 9).

O inspetor federal do Ginásio Imaculada Conceição, João de Oliveira Garcia, anexou cópia do Termo de visitas no Relatório de agosto de 1937. (Figura 10). Nele registrou que, no curso daquele mês, tudo correu bem e que nada fugiu do normal: o estabelecimento estava em ordem, em completa disciplina, seguindo a regularidade e as provas parciais haviam sido aplicadas.

Figura 10 – Termo de visitas do inspetor federal João de Oliveira Garcia ao Ginásio Imaculada Conceição, 1937.



Fonte: Relatório... (1937).

As atribuições do inspetor - sistema de controle, fiscalização e inspeção sobre o aluno e o trabalho escolar do professor - exigiam-lhe disciplina no preenchimento dos documentos. Vale a pena deter-me na descrição de um Livro de inspeção. A Figura 11 é uma página do Livro de Inspeção do Ginásio Dom Bosco, a circular recebida no dia 10 de agosto de 1942: "Dr. Argemiro de Lima Negrão solicitando a substituição do giz branco pelo amarelo como medida de higiene da visão". (INSPECÇÃO..., 1942, p. 3).

Figura 11 - Anotação de inspeção ao Ginásio Dom Bosco de Valeriano Maia, 10/08/1942.

ESTABELECIMENTO: *Ginásio Dom Bosco de Valeriano Maia* Nº 003  
 LOCAL: *Campo Grande - RJ* DATA: *10 de Agosto de 1942*

AULAS	TURMAS	MATÉRIA LECIONADA	PROFESSOR
<i>Português</i>	<i>1ª série</i>	<i>Português - português</i>	<i>Tommas - de Oliveira</i>
		NOMES DOS ALUNOS CHAMADOS À LIÇÃO.	NOTAS
<i>Português</i>	<i>1ª série</i>	<i>José Augusto de Costa Torres</i>	<i>7</i>
<i>Português</i>	<i>1ª série</i>	<i>José José</i>	<i>5</i>
<i>Português</i>	<i>1ª série</i>	<i>José Mendes</i>	<i>6</i>
		NOMES DOS PROFESSORES QUE FALTARAM	N.º DE ALUNOS PRESENTES
			<i>21</i>
CORRESPONDÊNCIA RECEBIDA			
NÚMERO	DATA	ESPÉCIE	ASSUNTO
<i>244</i>	<i>8 8 1942</i>	<i>Ofício</i>	<i>Do Sr. Augusto de Lima - sobre solicitação</i>
<i>2613</i>	<i>8 8 1942</i>	<i>Ofício</i>	<i>a respeito de notas de Sr. Augusto de Lima - sobre solicitação</i>
			<i>como medida de higiene ao Brasil.</i>
Principais ocorrências: <i>Da Diretoria de Ensino de Educação secundária</i>			
<i>as finais que acompanharam o relatório por meio de parecer</i>			
<i>com data 27 de outubro de 1942, São Paulo de 1942.</i>			

RESERVAÇÃO: ESTE TERMO DE FOLHA Nº 5 VALERIANO, QUANDO PRECISAR DE ALGUM PÉLO, NÃO DEVE SER USADO PARA O IMPRINTA.

Diretor  
 Inspetor *Antônio de Oliveira*

Fonte: Inspeção... (1942).

Em relação ao diretor de uma escola de curso ginasial, a principal função era investir esforços institucionais em busca da equiparação ou oficialização do estabelecimento que lhe era confiado. Questões como qualidade, padronização, fiscalização, controle, conteúdos disciplinares, o bom comportamento dos alunos eram assuntos que estavam sempre em pauta em sua função.

As funções administrativas eram as mesmas nas duas instituições salesianas femininas, Ginásio Imaculada Conceição e Ginásio N. S. Auxiliadora: Diretora, Vice-diretora, 1ª e 2ª Conselheiras, Ecônoma. No Ginásio Imaculada Conceição, a Diretora “exerce sua função pelo período de seis anos e responde ativamente, judicialmente pelas obrigações contrahidas pelo Colégio” (REGULAMENTO..., 1940), já no Regimento interno do Ginásio N. S. Auxiliadora foram estipulados maiores detalhes quanto as obrigações da Diretora:

tomar conhecimento dos pedidos de matricula; tratar e corresponder com as famílias das alumnas e com as autoridades escolares e administrativas; assegurar a execução do Regimento do Collegio, bem como dos horarios; tomar conhecimento, para

sancional-as ou suspendel-as, das penas disciplinares impostas ás alumnas. (REGIMENTO..., 1934).

No Ginásio Imaculada Conceição, a Madre Diretora era homenageada com uma Festa Onomástica<sup>88</sup>, no relato da ocasião nas Crônicas referiam-se a ela por “*nostra carissima direttrice*” ou “*buona direttrice*”. Estendiam-se as homenagens às figuras externas do colégio, como a Inspetora da Casa Salesiana, que era de Cuiabá, o Bispo, o Arcebispo. A todas essas pessoas ilustres a comunidade escolar devia reverência, respeito, postura, temor.

A irmã Ernestina Terzi, era a diretora do Ginásio N. S. Auxiliadora, no primeiro ano do curso ginásial em 1934. Seu currículo era vasto, tanto em relação à formação técnica-intelectual quanto à experiência. Formou-se na Real Escola Normal de Verona, especializou-se em Francês pela Universidade de Gênova, fez Curso Especial de Pedagogia e Didática, na Escola de Nizza. Quanto à docência e direção escolar, foi professora de psicologia, pedagogia e didática na Escola Normal da Ponte Nova por 15 anos, em Minas Gerais, e diretora da Escola Profissional do Braz, em São Paulo, e da Escola Normal Livre de Batataes.

A trajetória da professora Maria Constança Barros Machado foi descrita no Livro Vida dos Professores do Liceu Campograndense. Maria Constança Barros nasceu em 12/12/1889, foi casada e teve dois filhos. Foi nomeada professora primária, efetivou-se na Escola do sexo feminino da vila de Campo Grande, entrou no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, ocupou a cadeira de Matemática do curso Complementar anexo a Escola Normal, de Francês e Desenho do Curso Complementar. Assumiu os cargos de auxiliar da diretoria, de diretora da Escola Normal, de diretora geral de instrução e de diretora do Liceu Campograndense.

Enquanto instituições públicas estaduais de ensino secundário, o Ginásio Maria Leite (a partir de 1937) e o Liceu Campograndense, formavam seus quadros administrativos com um Amanuense Preparador de Gabinete, atual escrevente, uma Secretária, um Porteiro-contínuo, uma Servente e um Inspetor de alunos.

Já as funções no Ginásio Dom Bosco eram: Diretor, Prefeito (Vice-Diretor), a quem competia à administração financeira, Conselheiro Escolar (Diretor dos Estudos e Chefe da disciplina), Catequista, encarregado do estado moral e sanitário dos alunos, as Assistências (Vigilância) eram feitas por cinco clérigos diplomados nas Faculdades Salesianas de Filosofia e Pedagogia.

No Ginásio N. S. Auxiliadora, a freira Ecônoma ocupava-se da escrita financeira, era uma espécie de contadora e tesoureira, sendo que o sistema de escrituração dessa escola era o

---

<sup>88</sup> Festa de comemoração ao dia do santo que dá nome à pessoa. Por exemplo, se a madre chamava Tereza, ela comemorava sua Festa Onomástica no dia de Santa Tereza.

“de partidas dobradas”, o que significava dizer que os livros adotados eram: “o Borrador, o Caixa, Contas Correntes, Diário e Razão. De acordo com a lei, faz-se mensalmente o balancete de verificação e anualmente o balanço geral do patrimônio”. (RELATÓRIO..., 1937).

A secretária da referida escola também teve formação estrangeira, Angioletta Vitali, formou-se na Escola Normal da Ponte Nova e no Curso Técnico da Real Escola de Amicia de Milão, Itália, e também estava registrada como professora no Departamento Nacional de Ensino.

Como os dois colégios tinham o regime de internato com alunas que chegavam a ter dez anos de idade, foi necessário montar toda uma estrutura doméstica. No Ginásio Imaculada Conceição, havia as assistentes de dormitório, de refeitório e de recreação interna, porteira, cozinheira, enfermeira, arrumadeira. Nos registros do Ginásio N. S. Auxiliadora, são encontradas duas freiras responsáveis pelo refeitório, dormitório e as demais tarefas domésticas.

Mas nenhuma função era mais importante e delicada do que aquela de zelar pela idoneidade moral, virtude, castidade e obediência das alunas. De fato, nas duas instituições tal missão não recaía sobre uma única pessoa ou função especificamente, ela era distribuída para vários cargos. Esses colégios femininos tinham no cargo de Assistente a função de vigilância.

Chama-se, em linguagem salesiana, ASSISTENTE, a encarregada da vigilância das alunas: é sempre uma religiosa; acompanha suas alunas (assistidas) não como fiscal, observando-as de longe em atitude autoritária, mas vigiando-as carinhosamente e maternalmente, com o intuito manifesto de prevenir qualquer mal, conversando amigavelmente e familiarmente com elas nas horas de recreio, brincando e folgando com as alunas como a melhor amiga. (REGULAMENTO..., 1940).

Para esse fim, eram liberadas seis freiras, sendo, três encarregadas da assistência às alunas internas durante as horas de recreio, três da assistência às alunas externas e semi-internas. A conselheira escolar era “secretária das aulas e chefe da disciplina”, cabia-lhe também a fiscalização do andamento das aulas, organização do horário, dos livros, de registros e arquivo escolares.

No Ginásio Imaculada Conceição e no Ginásio N. S. Auxiliadora, a vigaria ou vice-diretora era encarregada do “estado moral e sanitário das alunas” e “velará sobre a conducta moral do corpo docente e docente e informar a Directora de qualquer abuso que, eventualmente, pudesse penetrar no Collegio”. (RELATÓRIO..., 1937). Havia as

responsáveis pelo Oratório Festivo, pelas Filhas de Maria e pelas outras associações e a sacristã era a freira responsável pela prática religiosa ligada à Paróquia.

Certamente, estar com as mensalidades em dia era adotar comportamento de acordo com as normas de civilidade diante de tal obrigação financeira e esta era importante atribuição dos pais. A escola era juíza dessa relação cuja prerrogativa incluía não permitir a entrada da aluna na escola e nem realização dos exames em caso de desrespeito à regra estabelecida no Regulamento escolar entregue aos pais no início do ano letivo.

No Ginásio Imaculada Conceição, eram estabelecidas as regras “Pensão e despeza das alunas” para receber as alunas, como obrigações dos pais. A esse respeito, em dois anos -1940 e 1942 - são encontrados avisos de cobranças aos pais de alunas no Ginásio N. S. Auxiliadora por meio de Circular. Cuidando para não mencionar o nome do pai inadimplente, escrevia-se na comunicação:

O Colégio, para arcar com as ingentes despesas que os estabelecimentos de ensino secundário hoje exigem, precisaria de seu concurso, tanto mais que urge continuar a construção interrompida este ano. Faço, pois, um apelo á generosidade de V. S., esperando que o mais breve possível seja feito o saldo das mensalidades atrasadas de sua filha. Deste modo, as medidas rigorosas e desagradáveis seriam evitadas, tal como negar inscrição ás provas finais ás alunas prejudicando-lhes os estudos. (CIRCULAR N° 3, 1940).

Um ano mais tarde, outra Circular, dessa vez parecida a uma propaganda, dizendo:

sem medo de magoar a quem quer que seja, peço aos Snrs. Pais que escrupulosamente paguem, no tempo marcado, as pensões ou mensalidades de suas filhas, assim cumprirão um dever de justiça e também de delicadeza, porque nos livrarão da humilhação que sempre acompanha um ato de cobrança. (CIRCULAR N° 8, 1941).

Se havia cobrança, é porque devia haver inadimplência ou atraso no pagamento das mensalidades. No entanto, não encontrei elementos que permitissem dimensionar o quanto esse problema incidia negativamente no bom andamento da estrutura da instituição. No próprio documento anteriormente exposto, fala-se em interrupção da construção de um pavimento do prédio escolar e dos altos custos de manter o curso secundário.

É fato que o curso ginásial equiparado tinha custos bastante pesados para uma instituição. Em vários documentos pude ler que a exigência de gabinetes de ciências físicas e química onerava significativamente a escola, os gastos com a inspeção também eram outro fator, ainda sob o regime de prévia fiscalização no Ginásio N. S. Auxiliadora, pagava-se por isso, em 1934, 12:000\$000 (doze contos de réis). Salários de professores e outros funcionários completavam a despesa de uma escola secundária.

E, finalmente, pelo fato de receber subsídios municipais e, às vezes, estaduais, as escolas particulares deviam oferecer vagas gratuitas para alunos desvalidos, caso de todas as escolas salesianas aqui selecionadas – Ginásio Imaculada Conceição, Colégio N. S. Auxiliadora, Colégio Santa Teresa e Ginásio Dom Bosco -, que tinha também um lado do trabalho educacional como caridade e beneficência.

Alunos, professores, inspetores, diretores, funcionários, enfim, sujeitos da escola inseridos na dinâmica da formação de juventude, que, se por um lado, era rígida, repleta de regras e padrões de comportamentos e submetida a uma coerente legislação, quase onipresente; por outro, essa mesma dinâmica da formação de juventude era construída por sentidos, produzida por apropriações e práticas (CHARTIER, 2002), articulada por redes de sociabilidades imprevisíveis, forjada por táticas (CERTEAU, 1994), em um constante recriar e reinterpretar das imposições, regras, tarefas e representações, para assim fazer da escola um lugar de vida possível.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Logo nas leituras iniciais das fontes em que se baseia este trabalho, um excerto na mensagem de Pedro Celestino Corrêa da Costa me chamou atenção: o presidente de estado, em 1923, estava preocupado com o “levantamento do nível de instrução pública do Estado”. Sua fala não se referiu diretamente ao ensino secundário, mas sim ao analfabetismo que atingia grande parcela da população em idade escolar, ao alto custo da instalação de grupos escolares e ao espaço geográfico mato-grossense como obstáculo para atender o povo mesmo com escolas reunidas.

Eram esses problemas que precisavam ser enfrentados para se elevar o nível da instrução pública do estado de Mato Grosso, inclusive seu interior. Maior que a expectativa no estado de Mato Grosso, isto é, no seu governo, Pedro Celestino acreditava no povo capaz de mudar Mato Grosso, transformá-lo em uma região promissora, descobri-la como detentora de riquezas. Mas o dirigente motivava-se não com o povo matuto dos saladeiros e dos ervais, mas com o povo instruído, os “obreiros da sua grandeza futura” preparados nas escolas.

O discurso inflamado e esperançoso chamou à empreitada a municipalidade para fortalecer a investidura, pois essa luta não poderia ser travada apenas com um único “exército”, e para finalizar, deixou claro o que esperar de um povo escolarizado: “cidadãos conscientes dos seus deveres, que saibam defender os seus direitos, preservar a sua saúde e actuar como factores sociaes e como operários da nossa prosperidade colletiva”. (MATTO-GROSSO, 1923, p. 35).

Essa ideia de cidadão consciente de seus deveres, autônomo, saudável, produtivo e colaborador com a elevação da nação esteve dispersa não somente na defesa por uma instrução primária dirigida à parcela infantil da sociedade, mas também pela instrução secundária e, muito mais efetivamente, ao se perceber que, entre a criança e o adulto, havia uma parcela social a se formar nessa etapa da educação: o jovem.

Enquanto grupo social potencialmente apto para aprender, o jovem estaria associado à escola, pois, sobretudo a partir do final do século XVIII, seria nesse espaço, em quase todo lugar do Ocidente, que ele passaria boa parte de sua vida e em proporção ascendente, isto é, ao longo da história o tempo que o jovem ficaria dentro da escola foi aumentando.

Nessa relação - juventude e formação escolar -, é que o ensino secundário ganharia importância, sentidos, finalidades, concepções, debates. Seria essa uma etapa educativa promissora para mudar o país. O jovem, diferente da criança, “já” tinha condições de adquirir responsabilidade e de fazer florescer suas faculdades mentais, assim como, diferente também do adulto, “ainda” tinha expectativas se deixando inculcar de novas formas de pensar e de se portar.

Quando as atribuições da instituição escolar tornaram-se mais amplas, ela deixou de significar exclusivamente o tradicional lugar de aquisição de conhecimento e de trabalho escolar de ensino e de aprendizagem, e foi reconhecida também como lugar de inculcação de comportamentos, de hábitos, de circulação de cultura, de intercâmbios de ideias e visões de mundo.

É sobre esse sentido que me debrucei para estudar o curso ginasial no Sul de Mato Grosso, entre 1917 e 1942. Nesse período no Brasil, o curso ginasial constituía-se em primeiro ciclo dos estudos secundários caracterizados por sete indicativos: 1. exclusividade para acesso ao curso superior, 2. exames de admissão, 3. seriação de pelo menos cinco anos (conforme a reforma vigente em cada ano), 4. um currículo baseado no conjunto de disciplinas escolares específicas para os estudos secundários, 5. programas e metodologias dessas disciplinas escolares, 6. obrigatoriedade, 7. (tentativa de) equiparação ao Colégio Pedro II.

Diante da problemática de como se deu a implantação desse ramo do ensino na porção sul do estado e quais finalidades lhe foram atribuídas, investiguei o processo de instalação e os elementos de organização dos cursos ginasiais, especificamente nas cidades de Corumbá e de Campo Grande, assim como, analisei práticas e representações do ensino secundário e a finalidade social do curso ginasial.

A pesquisa foi conduzida para testar a hipótese de que a organização do curso ginasial no Sul de Mato Grosso fez parte da dinâmica de modernização do estado na perspectiva de atender às demandas por educação, pautadas nos estudos humanísticos mas com ascensão dos estudos científicos, às noções de civilidade e urbanidade interiorizadas pela sociedade Ocidental desde fins do século XIX, e de bom comportamento regulado por contenção e pela moral e à preparação do jovem para as fileiras profissionais no setor político e público e profissões liberais. O estabelecimento do curso ginasial também respondeu ao propósito nacional de consolidar uma cultura cívica de identificação aos ideais republicanos e exaltação à Pátria e de comportamento e práticas cívicas.

Seria, então, possível falar de uma cultura escolar do curso ginasial no Sul de Mato Grosso? O que os escritos de Antonio Viñao Frago e de Dominique Julia acessados ao longo da pesquisa puderam colaborar para a elaboração de um entendimento desse universo teórico? O que as fontes deram a ver como exercício prático de investigação em uma história da educação de Mato Grosso do Sul? Ousarei algumas respostas.

O significado da instrução pública para uma sociedade democrática, o projeto liberal de uma escola estatal, pública, gratuita e universal, a projeção da educação laica assentada na

secularização do Estado separado da Igreja e a articulação entre os vários níveis de ensino foram as principais ideias de Condorcet e de Comte que se vincularam às ideologias políticas republicanas no Brasil.

A partir do final dos anos 1920, a modernização do país seria tributária à educação, tendo, nesta, grandes aspirações para galgar os degraus do progresso e desenvolvimento social e econômico. A emergência das demandas sociais por educação secundária está intimamente ligada ao processo de modernização ocorrido em países “considerados” mais avançados e que é, igualmente, um fenômeno observável no Brasil, a partir do último quartel do século XIX.

Mas, enquanto pesquisadora, foi fundamental entender este processo de modernização como sendo um fenômeno de especificidades próprias em cada local, sociedade e momento histórico com feições e modos diferenciados, evitando estabelecer comparações entre regiões ou países e atribuir um valor, como por exemplo, “atraso” e “avanço”.

Ao lado de ideais civilizatórios e das prementes exigências da sociedade por modernização e progresso do país, pelo desenvolvimento industrial e pela regeneração do povo por meio da educação, uma importante função social da escola foi a de formar o sujeito livre, racional, capaz e autônomo.

A educação secundária brasileira vinha sendo discutida e debatida, desde finais do século XIX, em boa parte do Ocidente. No Brasil, no raiar dos anos 30 do século XX, firmou-se o posicionamento dos renovadores da educação nos temas: a finalidade própria para o ensino secundário destruindo a ideia de que os estudos secundários eram simplesmente passagem para o ensino superior, a articulação dos níveis de ensino desde o primário até o superior e a combinação das culturas literária e científica por meio da inserção de disciplinas de conteúdos mais práticos e saberes científicos e técnicos no tradicional currículo humanístico secundário.

Enfim, sendo o “tradicionalismo” algo a ser deixado para trás na educação brasileira, a mobilização intelectual tinha como objetivo maior do ensino secundário estabelecer a formação integral do jovem de “corpos saudáveis e mentes e corações disciplinados”, ideais renovadores que coadunaram com os propósitos autoritários do Estado Novo para a juventude.

O modelo escolar do curso ginásial posto e normatizado pela legislação brasileira seria gestado, no Sul de Mato Grosso, ao iniciar os anos 1930. As iniciativas executadas de ensino secundário enquanto etapa pós-primária com objetivo de acessar o ensino superior, em Corumbá e em Campo Grande, na década de 1910, não podem ser consideradas como surgimento dos cursos ginásiais nos moldes daqueles que seriam construídos posteriormente,

com um espaço, sujeitos escolares e um conjunto de práticas, burocracias e rotinas, conformando uma cultura escolar.

As mudanças na organização do curso ginasial, como introdução e adoção de um programa definido por lei, inserção de disciplinas escolares no currículo, seriação e aplicação de exames de admissão podem ser percebidas com maior nitidez nas instituições escolares de Corumbá e Campo Grande a partir da primeira metade da década de 1930. Certamente, as transformações se sucederam de maneiras e em tempos diferenciados em cada instituição.

É possível enxergar, no Sul de Mato Grosso, um modelo de curso ginasial consideravelmente sistematizado, após 1931, com a implementação do Decreto nº 19.890, pois o advento desse Decreto propiciou a organicidade necessária para que o curso ginasial se consolidasse e adquirisse identidade para atender a finalidades específicas. Não que tenha sido uma particularidade desse estado, já que em vários outros lugares do país, a implantação dos cursos ginasiais, principalmente, a capacidade de adquirir equiparação e mantê-la ao longo dos anos, não foi tarefa simples.

Em relação às características próprias dos cursos ginasiais implantados nas escolas selecionadas para a pesquisa, é importante dizer que o prédio escolar, nos seus primeiros vinte anos era instalado normalmente em um imóvel adaptado; o corpo discente tinha opção de estudar em instituições exclusivas para meninos ou meninas e mistas e o corpo docente não tinha uma formação específica como profissional do ensino secundário, sendo muito comum ocuparem o cargo de professor profissionais dos mais variados ramos: advogado, padre, engenheiro, médico; o conjunto de práticas, as burocracias e as rotinas escolares observadas nas instituições foram oriundas de planejamentos, de tradições inventadas ou, ainda, originadas espontaneamente.

Quanto ao processo de modernização em Mato Grosso, este não foi nem influência nem transplantação do que ocorria nos países europeus, Estados Unidos e/ou nos estados reconhecidamente mais “avançados” do Brasil. Tomar parte desse movimento ocidental de materialização de mudanças nos níveis da vida humana – política, economia, sociedade, cultura, educação, arte – em um projeto de modernização, por um estado longínquo de centros mais dinâmicos em um país periférico, se deu por meio de circulação de ideias, pela articulação e mediação cultural das pessoas, pelos intercâmbios de conhecimentos, pela formação acadêmica e experiencial. Não há que se fazer um desdobramento de uma explicação teórica para buscar o mesmo fenômeno em outros tempos e espaços, com usos e costumes diferentes.

São ideias em circulação, noções intercambiadas pelo contato com obras literárias ou clássicas, poesias, romances, imprensa nacional e internacional, viagens, participações de exposições, conversa, discussões e debates políticos ideológicos nas Câmaras, nos cafés, nos bares. A circulação das ideias por livros, revistas, panfletos, cartas, literatura erudita ou popular davam lugar a novas sociabilidades.

O seletivo grupo esclarecido mato-grossense que formou os dirigentes políticos no estado citou, em suas mensagens, políticos, revolucionários e teóricos da educação francesa – Cousin, Guizot -, buscando demonstrar os exemplos bem sucedidos no mundo ocidental – Alemanha, França, Estados Unidos. Até mesmo os estados mais expoentes na economia e política brasileiras tornaram-se exemplos de modernidade, progresso e civilização – São Paulo e Minas Gerais. Sem contar o que a capital do país – Rio de Janeiro – podia representar no imaginário de quem estava distante.

Nesse sentido, ideias e concepções teóricas a respeito da forma material e ideal de vida, em que o ocidente pensava o mundo, as ciências, o homem, uma melhor maneira de se viver eram constituídas, não na forma de transferência ou transposição do pensamento europeu para o Brasil, mas com nuance e cadência próprias. Pois, tais ideias e concepções teóricas também fizeram parte da circulação e sociabilidades, dinamizaram o conhecimento e o intercâmbio de ideias, garantiram especificidades de cada lugar e região/estado.

A organização do curso ginasial das escolas pesquisadas foi marcada pelo extremo controle e centralização personificando figuras emblemáticas: o professor, o diretor, o inspetor federal, o diretor geral de ensino, o interventor, e o próprio, Getúlio Vargas, fechando um círculo de controle. O diretor e o inspetor federal foram os que mais representavam o poder e autoridade, o primeiro podia decidir a vida escolar de alunos e professores, o segundo tinha a prerrogativa de tudo observar para reportar a outrem.

Os relatos detalhados dos inspetores das escolas de Corumbá e Campo Grande foram essenciais para a pesquisa por tratarem da frequência de alunos e de professores, da estrutura das escolas, das práticas no trabalho escolar dos professores, das práticas de alunos nas dificuldades e capacidades de realizar tarefas do dia a dia, dos conflitos e tensões em assuntos delicados como a “cola” durante as provas, da prática de “matar” aulas, da evidência de quando um aluno não aprendia ou quando um professor não ensinava a contento.

O uso do termo “curso ginasial” é um exemplo de como a cultura escolar pode ocasionar regularidades estabelecendo permanências. Apesar das sucessivas reformas terem substituído o termo “curso ginasial” por “ensino secundário” ou “curso secundário

fundamental”, o hábito de seu uso, construído ao longo dos anos, não permitiu sua exclusão em definitivo do vocabulário da cultura escolar de ensino secundário.

Os problemas, as dificuldades, os limites e o alto custo para equipar e manter um curso ginásial não permitiram que, nos seus primeiros anos, fosse um curso completo, contendo todos os elementos necessários. A falta de professor habilitado para uma disciplina – que às vezes tinha acabado de ter sido inserida para figurar o currículo - era um problema efetivo, sendo que cursos superiores só seriam instalados no sul do estado na década de 1960. Aliás, a inserção de disciplina no currículo não deixou de causar problemas, esse foi o caso da Instrução Moral e Cívica, criada com a Reforma Rocha Vaz, para qual o Ginásio Corumbaense não conseguia encontrar professor para assumir a cadeira. O caso foi tão significativo para a cidade que a discussão chegou na Câmara Municipal, por outro lado, tal reforma foi exaltada e recebida com grande expectativa para sua aplicação por Isac Póvoas, diretor do Liceu Cuiabano.

Apesar de não ter havido debates e discussões com o teor e profundidade intelectuais a respeito das ascendências dos estudos humanísticos ou científicos no ensino secundário, como os desenvolvidos em São Paulo e na capital Rio de Janeiro, posso afirmar que a aspiração mato-grossense por uma educação que pudesse aliar um ensino científico ao ensino literário era a mesma presente em intelectuais, como Fernando de Azevedo.

A finalidade própria para ensino secundário enquanto ensino pós-primário e, nesse caso, englobando curso ginásial, curso técnico-profissional e curso normal, foi sim uma preocupação discutida entre políticos, religiosos, professores, militares, jornalistas. Houve claramente, em Mato Grosso, uma demanda social por ensino técnico e profissional, em que pesem seus aspectos prático, útil e rápido.

A década de 1930 foi crucial para a urbanização de Corumbá e Campo Grande quando se intensificou um processo de desenvolvimento aliado a um projeto de modernização em várias outras cidades da porção sul do estado, desde fins do século XIX.

Em Mato Grosso, o posicionamento dos dirigentes de estado sobre a educação secundária se pautou sobre a clara defesa da ascendência científica e se concentrou em torno da necessidade de implantação de cursos técnico-profissionais. Era premente a necessidade no estado da formação de mão de obra para o trabalho no setor urbano, como comércio e serviços, assim como de profissionais do meio rural, mesmo que fosse uma formação escolar minimamente técnica, como demonstrei no início dessas Considerações Finais.

Os grupos sociais interessados pela educação secundária buscaram interpretação para os significados de ensino secundário, isto é, o que compunha essa etapa dos estudos juvenis,

discutindo-se o que englobava o estudo a ser realizado após o curso primário. Se formação técnica, preparadora de uma profissão, se formação de professor de ensino primário, se um ensino que pudesse encaminhar o jovem para os cursos superiores.

Em relação à implantação e organização do ensino secundário de curso ginásial no Sul de Mato Grosso, outro fator deve ser mencionado para análise: o investimento por meio de subsídios públicos à educação secundária privada.

Em Mato Grosso, no período anterior à Revolução de 1930, ficou evidente que os presidentes de estado entenderam que seus esforços e investimentos deviam recair sobre a instrução profissional, pré-vocacional, tendo, assim, nos anos vindouros, propiciado grande espaço para os intentos educativos privados no estado, inclusive confessional.

Ao fim da Primeira República, as Constituições do governo revolucionário, 1934, e a do Estado Novo, 1937, fortaleceram a responsabilidade pela educação da União, Estados e Municípios, ao mesmo tempo em que reforçaram o apoio à iniciativa dos indivíduos e de associações particulares ou profissionais.

A extensão geográfica do estado dificultava bastante a sistematização e a organização da educação pública. O controle por meio da fiscalização, a quantidade insuficiente de professores e a aparelhagem das escolas foram problemas enfrentados frequentemente pelas instâncias públicas, o que explicaria o quanto o ramo escolar foi propício para a iniciativa privada.

Ao lado da educação científica, esboçada nos cursos profissionais, considerada elemento fundamental para o progresso do estado, a educação humanística, cristalizada principalmente no curso ginásial, ocupou as atenções do poder público. Mas é importante ressaltar o quanto as ações da iniciativa privada – leiga e confessional – para implantar esse ramo da educação secundária no Sul de Mato Grosso foram efetivas.

Investir nas instruções pública e privada foi uma ação efetiva dos governos estaduais como parte de um projeto de modernização de Mato Grosso, tornando a prática de subvenção à instituições privadas a concretização de uma demanda social não apenas no seio de camadas médias urbanas como também rurais, que, no Sul de Mato Grosso, mantinham vivo interesse nesse nível de educação.

O posicionamento do estado de Mato Grosso em relação à educação de juventude enxergou a importância da formação de profissões práticas com utilidade imediata, da preparação de operários colaboradores manuais, do braço rural dedicado à lavoura, diferenciando a formação e preparação de outro grupo de jovem, “a nossa juventude”, como nominou Pedro Celestino Corrêa da Costa.

“A nossa juventude” devia ser preparada também com formação profissional, mas a realizada em Escola de Comércio, para isso, enquanto não houve uma escola adequada em Mato Grosso, foram dispendidas verbas estaduais para subsidiar alguns estudantes em institutos de São Paulo, e assim tornarem-se “engenheiro comercial” e o funcionário público burocrático. E, àqueles que quisessem partir para os estudos superiores, havia o Liceu Cuiabano, único curso ginásial público estadual em Mato Grosso até 1937.

O investimento do governo estadual não deixava dúvidas do que esperar do jovem doutor das leis ou engenheiro: a necessidade de retornar às suas origens para servir o estado com seu conhecimento adquirido nas cidades mais avançadas e modernas do país.

A “fuga” dos jovens instruídos para outros estados do país sempre foi uma preocupação dos dirigentes em Mato Grosso. Nas Mensagens de Presidentes de Estado e em discussões nas Câmaras Municipais de Corumbá e de Campo Grande, a retórica da realização dos estudos pós-primário, ginásial ou profissional, bem como, superiores no próprio Mato Grosso, esteve presente frequentemente nas seções sobre a instrução pública.

Considerando as condições encontradas nas fontes documentais levantadas, cuja premissa baseia-se na inserção do Sul de Mato Grosso em um projeto de modernização que grande parte do país buscava materializar, é fato que houve um esforço de todos os setores da sociedade sul-mato-grossense para implantar melhorias na educação. A demanda social e o projeto de modernização se coadunavam conforme as possibilidades e ligações de cada grupo social, fosse político institucional, partidário ou privado.

Se modernidade era o novo e o estado nunca havia tido a prerrogativa legal de investir na educação secundária, a prática de subvenção da educação em todas as suas formas deve ser entendida como um passo em direção ao projeto de modernização. Entender as práticas em prol do desenvolvimento da educação nos âmbitos públicos – municipal e estadual – precisa ser tomado enquanto busca pela concretização da finalidade do ensino primário ou pós-primário (técnico-profissional ou ginásial) no contexto histórico em que se dá a conformação dessas finalidades.

Entender a subvenção municipal, e mesmo a estadual futuramente, no decorrer dos anos 30 do século XX, como uma parceria entre o público e privado, é entender que o momento conformava tal associação. Era interesse de todos os passos iniciais para uma autonomia em relação à preponderância do norte, concentrador de maior parte dos investimentos na educação e outros setores. Somam-se a isso, ao que se pode considerar como avanços, as novas possibilidades propiciadas na economia corumbaense, ao final do século XIX, e as expectativas geradas pela ferrovia em solo campo-grandense. As deficiências,

limitações e necessidades de toda a ordem, presentes naquela porção do estado, não poderiam esperar ações compartimentadas ora da municipalidade ora das iniciativas privadas.

Para finalizar, mais algumas considerações são possíveis.

O curso secundário ginasial estruturou saberes, valores e novas pedagogias, criou rituais de organização, estabeleceu rotinas, determinou ordem e disciplina, definiu hábitos de civilidade e racionalidade. O conjunto - espaço e tempo escolares – foi tomado na pesquisa como atribuidor de sentidos ao cotidiano da escola secundária. As escolas estruturaram espaços com funções específicas e se organizaram transformando o tempo em um grande aliado da ordem, da regularidade, de comprometimento de todos em prol da educação. O espaço e o tempo previram a disciplina, a vigilância, a inculcação de hábitos e comportamentos.

Ao pensar os prédios e espaços internos das escolas corumbaenses e campograndenses dados a conhecer por meio das fontes acessadas, tornou-se nítida a importância pedagógica que a arquitetura das instituições teve em relação ao ensino. O externato estudado aqui foi um ginásio público, embora seus primeiros anos tenham sido em um prédio adaptado para o curso ginasial, seus espaços foram pensados de acordo com a atribuição de sua finalidade pedagógica. O internato, no caso das escolas salesianas, era um lugar de respeito associado à religiosidade, onde a jovem e o jovem encontrariam o cuidado dos religiosos tanto no espaço físico, com paredes e quartos limpos, quanto com a vida dos alunos pela educação moral e cristã.

Festas, símbolos, personagens, músicas, hinos, indumentárias e uniformes foram recursos utilizados para construir na juventude sul-mato-grossense a representação da Pátria, do civismo, do cidadão útil à nação. Essa instrumentação simbólica de elementos patrióticos, nacionalistas e republicanos qualificava a cultura escolar do curso ginasial.

A participação dos alunos no cotidiano eclesial era uma pedagogia de formação moral e cristã. O conjunto educativo disponibilizado por esses colégios religiosos, que ao separar os gêneros – masculino e feminino –, visava trazer o jovem para perto dos religiosos, complementava os conhecimentos científicos e humanísticos com conteúdos religiosos, e se estruturava em uma pedagogia de formação humana que tinha o rigor e a moral como princípios norteadores.

A higiene e o comportamento cultivado, e nesse sentido, o pudor, a vergonha, a timidez, a gentileza, por serem códigos de postura urbana, próprios da cidade e da modernidade, fariam do jovem um exemplo para a sociedade, elevando o nome da escola. A

representação do aluno do ginásio era o jovem de bom comportamento, bem alimentado, bem vestido e bem penteado, gentil e respeitoso.

Olhando para essa organização do curso ginásial, é perceptível que explorei mais a finalidade confessional, de forte teor moral a ministrar instrução secundária assentada nos preceitos católico-salesianos, que a finalidade laica de ensino secundário, certamente porque tive em mãos um *corpus* documental consideravelmente maior se comparado com aquele do Ginásio Maria Leite e Liceu Campograndense, este, em 1942, tinha um passado recentíssimo. Mas deixando de lado essa questão metodológica, há algo de comum entre as duas finalidades do curso ginásial que se sobressaiu e se expressou de maneira clara quando me voltei para esse passado.

O curso ginásial, público e privado, laico e confessional, foi, na sua organização escolar, legitimador de civismo, de nacionalismo, de patriotismo. Mas também de um projeto de modernização da nação e do estado de Mato Grosso que tinha no ensino secundário um mecanismo de preparo do bom cidadão, estudioso, ilustre. A partir da década de 1920 e com maior força na década de 1930, foi proposto para o jovem brasileiro através da educação secundária de curso ginásial o desenvolvimento de uma capacidade de ser produtivo e de ser patriótico, assim como possuir um comportamento com traços de civilidade e de urbanidade reconhecidamente aceito e valorizado no Brasil naquele momento histórico.

De modo que a finalidade do Liceu Cuiabano inscrita no Decreto nº 133/1938 como escola de curso ginásial pública e oficial do estado de Mato Grosso foi a de “ministrar sólida instrução fundamental aos jovens, habilitando-os a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos” fazia com que a “instrução fundamental” formasse o jovem, mas pensando-o como o futuro adulto. O adulto “bacharel de ciências e letras”, “engenheiro comercial”, “professor ginásial”, “funcionário da prefeitura”, “dona de casa e mãe de filhos” que precisava estar capacitado para o trabalho intelectual, de direção e condução do país e, por consequência, do estado, consistindo na ideia de formação de cidadãos úteis à pátria e produtivos para o crescimento da nação.

Lembro ainda o que o participante da inauguração do Instituto Pestalozzi (1916), uma escola inicialmente laica, escreveu na ocasião: “todos os propósitos do ensino moderno: instrução cívica, moral, primária e secundária” seriam ali dispensados. Bem como, quando o inspetor do Ginásio N. S. Auxiliadora utilizou a Exposição de motivos do Decreto nº 19.890/1931, para se referir à educação dispensada naquela escola: “construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que habilitem às jovens a viver

por sí mesmas e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras”, e completou, “educando-as, na acepção lata do termo: física, intelectual e moralmente”.

A ideia do relator da exposição de motivos aspirava que a juventude nacional fosse capacitada a resolver os problemas próprios da vida moderna, buscando retirar a formação de juventude do terreno de teorias e de concepções clássicas. Para inseri-la nos conhecimentos da vida prática e das novas situações, somente pelo fundamento prático e útil do ensino secundário é que este se conformaria em uma adequada formação de juventude.

Proclamando-se como população campo-grandense culta, diferenciada por compor um seletto grupo com formação superior, os signatários do ato público de instalação do Liceu Campograndense, em 1938, esboçaram a representação da finalidade do ensino secundário articulando-a à ideia de progresso pelo desenvolvimento do país, de civismo pelo engrandecimento à pátria e de formação intelectual pela educação.

## REFERÊNCIAS

---

ATA da sessão ordinária da Câmara Municipal de Campo Grande, Estado de Matto-Grosso. 12/04/1927. Campo Grande, MT, 1927.

BRASIL, Decreto nº 19.404, de 14/11/1930. Dispõe sobre a promoção escolar nos institutos de ensino subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19404-14-novembro-1930-513509-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: abril de 2011.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10/11/1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em: maio de 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: abril de 2013.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18/03/1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: novembro 2012.

BRASIL. Decreto nº 16.782 A, de 13/01/1925. 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. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>>. Acesso em: abril de 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11/04/1931a. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=19851&tipo\\_norma=DEC&data=19310411&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=19851&tipo_norma=DEC&data=19310411&link=s)>. Acesso em abril de 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18/04/1931b. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/>>. Acesso em: fevereiro de 2013.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 04/04/1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm)>. Acesso em: dezembro de 2011.

BRASIL. Decreto nº 22.106, de 18/11/1932. Revigora, com modificações, dispositivos de decretos anteriores referentes ao ensino secundário, que dispõem sobre o regime de exames parcelados e de adaptação ou admissão ao curso seriado oficialmente reconhecido, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22106-18-novembro-1932-516822-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: fevereiro de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: abril de 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.750, de 8/11/1939. Modifica a legislação do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: março de 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.072 de 08/03/1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-retificacao-70950-pe.html>>. Acesso em: março de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942. Lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/)>. Acesso em: abril de 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, 21/12/1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: setembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20/12/1961. Fixa as diretrizes de bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: abril de 2013.

BRASIL. Lei nº 49, de 10/10/1936. Crêa o curso secundario complementar no Lyceu Cuiabano e dá outras providencias. Cuiabá, MT, Instituto Memória Poder Legislativo, Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1936.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: **Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública**, p.406-409. Rio de Janeiro [193-].

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos ao Decreto Lei nº 4.244. Rio de Janeiro, 01/04/1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: março de 2011.

MATO GROSSO. Decreto nº 129, de 18/01/1938. Declara que nos Ginásios Oficiais do Estado a cadeira de Musica passará a denominar-se Musica e Trabalhos. Cuiabá, MT, Instituto Memória Poder Legislativo, Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1937.

MATO GROSSO. Decreto nº 133, de 21/01/1938. Dá regulamento ao Licêu Cuiabano. Cuiabá, MT, Instituto Memória Poder Legislativo, Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1938a.

MATO GROSSO. Decreto nº 229, de 27/12/1938. Cria o “Licêu Campograndense”, e dá outras providências. Cuiabá, MT, Instituto Memória Poder Legislativo, Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1938b.

MATO GROSSO. Decreto nº 25, de 05/06/1937. Regulamenta o ensino de religião nas escolas do Estado do Mato Grosso. Cuiabá, MT, Instituto Memória Poder Legislativo Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1937.

MATO GROSSO. Decreto-lei nº 254, de 15 de março de 1939. Dispensa das taxas de matrícula e frequência, os filhos de operários pobres, nos estabelecimentos de ensino secundário fundamental e complementar, mantidos pelo Estado, e dá outras providências. Cuiabá, MT, Instituto Memória Poder Legislativo, Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1939.

MATTO GROSSO, Lei nº 950 de 30/06/1926b. Autoriza o Poder Executivo a auxiliar a construção do prédio destinado ao Instituto Pestalozzi, de Campo Grande. In: **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Matto Grosso do Anno de 1926**. São Paulo: Editora Limitada, p. 74.

MATTO GROSSO. Decreto nº 735, de 11 de junho de 1926a. Regulamento do Lyceu Cuiabano . In: **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Matto Grosso do Anno de 1926**. São Paulo: Editora Limitada, p. 144-233.

MATTO GROSSO. Lei nº 956 de 12/07, 1926c. Concede á Congregação das Irmãs Salesianas um auxilio de 10:000\$000 para a construção de um predio em Campo Grande. In: **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Matto Grosso do Anno de 1926**. São Paulo: Editora Limitada, p. 83.

MATTO GROSSO. Resolução nº 953 de 03/06/1926d. Concede isenção do imposto de transmissão ao Gymnasio Pestalozzi. In: **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Matto Grosso do Anno de 1926**. São Paulo: Editora Limitada, p. 77.

MATTO-GROSSO. Decreto nº 265, de 22 de outubro de 1910. Regulamento da instrucção publica primaria do estado de Matto-Grosso. Cuiabá, MT: Typ. Official, 1910.

MATTO-GROSSO. Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Regulamento da instrucção publica primaria do estado de Matto-Grosso. Cuiabá, MT: Typ. Official, 1927.

MATTO-GROSSO. Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão Ordinaria de sua 15ª Legislatura, em 13 de maio de 1930. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u483/000039.htm>>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa, pelo coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, presidente do Estado de Matto-Grosso, em 21 de maio de 1923. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u476/000034.html>>. Acesso em: março de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem apresentada pelo presidente do estado de Matto-Grosso á Assembléa Legislativa e lida na abertura da 3ª sessão ordinária da 14ª legislatura, em 13 de maio de 1929. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u482/000086.html>> Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem apresentada pelo presidente do estado de Matto-Grosso á Assembléa Legislativa e lida na abertura na 1ª Sessão ordinária da 15ª legislatura, em 13 de maio de 1928. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u481/000132.html>>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem dirgida á Assembléa Legislativa, ao instalar-se a sai 3ª sessão ordinária da 11ª Legislatura, por D. Francisco de Aquino Corrêa, Bispo de Prusiade, presidente do Estado, em 7 de setembro de 1920. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u473/>>. Acesso em abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem dirigida á Assembléa Legislativa do Estado ao se installar a 1ª sessão ordinária da 11ª legislatura em 13 de maio de 1918. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: março 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem Dirigida á Assembléa Legislativa pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, presidente do Estado de Matto-Grosso, em 13 de maio de 1924. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u477/000031.html>>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem Dirigida á Assembléa Legislativa por Francisco de Aquino Corrêa, presidente do estado em 7 de setembro de 1919. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u472/>>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem dirigida á Assembléa Legislativa, em 13 de maio de 1926, pelo Sr. Dr. Mario Corrêa da Costa, presidente do Estado de Matto-Grosso. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u479/000042.html>>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem dirigida pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa 1º vice-presidente do estado de Matto-Grosso á Assembléa Legislativa em 3ª sessão em 13 de maio de 1911. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: março 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem dirigida pelo Dr. Joaquim Augusto Costa Marques presidente do estado de Matto-Grosso á Assembléa Legislativa em 13 de maio de 1912. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: março 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem do Preseidente do Estado de Matto-Grosso, Dr. Manoel José Murtinho à Assembléa Legislativa em sua 2ª sessão ordinária da 2ª legislatura aberta, 13 de maio de 1895. Disponível em:< <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u448/000002.html>>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem do presidente do estado de Matto-Grosso à Assembléa Legislativa em sua 2ª Sessão ordinária. 12 de maio de 1893. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: março 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem do Presidente do Estado de Matto-Grosso Coronel Antonio Pedro Alves de Barros á Assembléa Legislativa na sua segunda sessão anual da quinta legislatura, em 2 de fevereiro de 1901. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u453/000009.html>>. Acesso em: março de 2013.

MATTO-GROSSO. Mensagem redigida pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, 1º Vice-presidente do estado, em exercício á Assembléa Legislativa, ao installar-se a 3ª sessão da 8ª legislatura em 13 de maio de 1911. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: março 2013.

MATTO-GROSSO. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Matto-Grosso na primeira sessão da 20ª Legislatura 1874, no dia 3 de maio de 1874. Disponível em: < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/425/000158.html>>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Relatório com que o exm. snr. Dr. João José Pedrosa, Presidente da Provincia de Matto-Grosso, abriu a 2ª sessão, 22ª Legislatura da respectiva Assembléa, em 01 de out. 1879. Disponível em: <[www.crl.edu/brazil/provincial/mato\\_grosso](http://www.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso)>. Acesso em: abril de 2013.

MATTO-GROSSO. Relatório com que o exm. snr. General Barão de Maracajú, Presidente da Província de Matto-Grosso, abriu a 1ª sessão da 23ª Legislatura da respectiva Assembléa, no dia 1º de outubro do corrente anno (1880). Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/431/000027.html>>. Acesso em: março de 2013.

### **Arquivo Público de Mato Grosso**

MATTO-GROSSO. Decreto nº 377, de 22 de junho de 1934. Põe em pratica medidas que julgar imprescindíveis para, mediante inspecção dos mesmos estabelecimentos de ensino, evitar a propagação de qualquer doença. Gazeta Official do Estado do Matto-Grosso, Cuyabá, MT, n. 6745, 22 jun. 1934.

MATTO-GROSSO. Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896. Dá regulamento para a instrucção publica do estado. Gazeta Official do Estado do Matto-Grosso, Cuyabá, MT, n. 1013, 11 jul. 1896.

MATTO-GROSSO. Decreto nº 296, de 13 de janeiro de 1912. Dá novo regulamento ao Lyceu Cuyabano. Gazeta Official do Estado do Matto-Grosso, Cuiabá, MT, n. 3366, 18 jan. 1912.

MATTO-GROSSO. Decreto nº 417 de 11 de janeiro de 1916. Dá novo regulamento ao Lyceu Cuiabano. Gazeta Official do Estado do Matto-Grosso, Cuiabá, MT, n. 3946, 18 jan. 1916.

MATTO-GROSSO. Gazeta Official do Estado do Matto-Grosso, Cuiabá, MT, n. 4517, 23 jan. 1920.

MATTO-GROSSO. Decreto nº 139 de 02 de janeiro de 1903. Equipara Lyceu Cuiabano ao Ginásio Nacional. Gazeta Official do Estado do Matto-Grosso, Cuyabá, MT, n. 2004, 3 fev. 1903.

OFÍCIO do Diretor Geral Franklin C., Cuiabá, MT, 08/02/1932. Cuiabá, MT, IP 003-90/1931-1932/86.

OFÍCIO nº 276, Cuiabá, MT, 25/04/1942. Cuiabá, MT, IP-003-133, 1941-1942, 127.

OFÍCIO nº 32 da Associação Brasileira de Educação, Departamento do Rio de Janeiro para Exmo. Snr. Diretor da Instrucção do Estado de Matto Grosso, Rio de Janeiro, DF, 9/01/1935. Cuiabá, MT, Documentos relativos a instrucção pública, lata 1935-A.

RELATORIO apresentado ao Exmo. Snr. Cel. Antonio Paes de Barros, Presidente do Estado de Matto-Grosso pelo Director Geral de Instrucção publica, Januario da Silva Rondon, Cuyabá, MT, 1905. Cuiabá, MT, Est. 11, 94-A.

RELATÓRIO dos serviços realizados pelo Lyceu Cuyabano durante o anno de 1929 proximo findo apresentado ao senhor secretário do interior, justiça e finanças, Major João Cunha pelo professor Isác Póvoas. Cuyabá, MT, 31/03/1930.

### **Escola Estadual Maria Constança Barros Machado**

ATA da instalação solene do Ginásio Estadual denominado “Liceu Campograndense”, Campo Grande, 18/03/1939. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 1- Atas das reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975, DVD 4, cx 10.

ATA da primeira congregação do Liceu Campograndense, 1942. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 6- Ata de Congregação do Liceu Campograndense, 1942-1968. DVD 4, cx 9.

ATA de abertura das aulas no Liceu Campograndense no ano letivo de 1942, sob inspeção condicional, 06/04/1942. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 1- Atas das reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975, DVD 4, cx 10.

ELUCIDÁRIO para ficha de classificação, situação, 1941. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4 – Inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941. DVD 4, cx 10.

INSPEÇÃO prévia do Liceu Campograndense, Exma. Srta. Da. Lucia Magalhães, 07/04/1941. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4 – Inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941. DVD 4, cx 10.

REGISTRO de notas e médias dos alunos do Liceu Campograndense, 1939. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 5- Registro de notas e médias dos alunos do Liceu Campograndense, 1939. DVD 3, cx 5.

REGULAMENTO do Liceu Campograndense, Cuiabá, 21/01/1938. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4-Inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941, DVD 4, cx 10.

RELATÓRIO Ginásio Campograndense, Mapas das aulas dadas, maio 1942. Campo Grande, MT, Relatório Ginásio Estadual Campograndense, 1942, EGA, 1958.

SINTESE biográfica do Ginásio Estadual Campograndense. 21/08/1950. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4 – Inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941. DVD 4, cx 10.

TELEGRAMA nº 5800 da Diretoria de expediente do governo, 28/05/1942. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual**

**Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS).** Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 1- Atas das reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975, DVD 4, cx 10.

TERMO de posse do Dr. Luiz Alexandre de Oliveira para reger interinamente a cadeira de Historia da Civilização do Liceu Campograndense, Campo Grande, 13/03/1939. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS).** Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 5- Livros de Posse Ginásio Estadual Campograndense, 1939-1952, DVD 4, cx 8.

### **Escola Estadual Maria Leite**

ACTA de promoção ao Curso Gymnasial, Gymnasio Municipal Maria Leite, 24/12/1930. Corumbá, MT, Exames de admissão, 1929 a 1932.

LIVRO de ponto docente, Ginásio Municipal Maria Leite, Corumbá, MT, 1934.

LIVRO de ponto docente, Ginásio Estadual Maria Leite, Corumbá, MT, 1942.

TERMO de classificação dos alumnos submetidos a exame de admissão do Collegio “Maria Leite”, Gymnasio Maria Leite, 4/12/1929. Corumbá, MT, Exames de admissão, 1929 a 1932.

### **Colégio Imaculada Conceição (CENIC)**

CIRCULAR Nº 1, Divisão de Ensino Secundário, Euclides Roxo, Rio de Janeiro, RJ, 07/04/1938. Corumbá, MT, Correspondência do Inspetor desde 1937 até fim de 1943.

CIRCULAR Nº 2, Divisão de Educação Física, João Barbosa Leite, Rio de Janeiro, RJ, 01/07/1940. Corumbá, MT, Correspondência do Inspetor desde 1937 até fim de 1943.

CIRCULAR Nº 4, Divisão de Ensino Secundário, Euclides Roxo, Rio de Janeiro, RJ, 14/05/1938. Corumbá, MT, Correspondência do Inspetor desde 1937 até fim de 1943.

CIRCULAR Nº 9, Divisão de Ensino Secundário, Lucia Magalhães, Rio de Janeiro, RJ, 04/07/1940. Corumbá, MT, Correspondência do Inspetor desde 1937 até fim de 1943.

CRÔNICA do Gymnasio “Immaculada Conceição”, 1939. Corumbá, MT.

CRÔNICA do Gymnasio “Immaculada Conceição”, 1940. Corumbá, MT.

CRÔNICA do Ginásio Imaculada Conceição, 1942. Corumbá, MT.

CRÔNICA do Gymnasio “Immaculada Conceição”, 1937. Corumbá, MT.

HISTÓRICO e anotações sobre o Colégio Imaculada Conceição. Corumbá, MT, [198-].

OFÍCIO 9-4-13, Comissão de Alimentação do DNE, Carlos Sá, Rio de Janeiro, RJ, 25/06/1940. Corumbá, MT. Correspondências do inspetor desde 1937 até o fim 1943.

OFÍCIO CIRCULAR nº 344, Ginásio Imaculada Conceição, Cuiabá, MT, 08/07/1942. Corumbá, MT, Relatório do curso ginasial 1937 a 1939.

REGIMENTO interno do Ginásio Imaculada Conceição, 1937. Corumbá, MT, Regimento interno, 1937.

REGULAMENTO interno ou regimento do Colégio Imaculada Conceição, 1940. Corumbá, MT, Estatuto ou regimento interno, 1940.

RELATÓRIO do Gymnasio “Immaculada Conceição”, 1937. Corumbá, MT, Relatório do Curso Ginásial 1937 a 1939.

RELATÓRIO do Gymnasio “Immaculada Conceição”, 1938. Corumbá, MT, Relatório do Curso Ginásial 1937 a 1939.

RELATÓRIO do Ginásio Imaculada Conceição, Lista dos livros adotados para o ano letivo de 1940, março 1940. Corumbá, MT, Relatório do curso ginasial 1940.

RELATÓRIO Colégio “Imaculada Conceição”, 1941. Corumbá, MT, Relatório do Curso Ginásial 1941.

### **Colégio Nossa Senhora Auxiliadora**

ATA da fundação do Grêmio Littero-Dramático “Auxilium”, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, 24/03/1935. Campo Grande, MT, Livro nº 5.

CIRCULAR Nº 3, Colégio N. S. Auxiliadora, Diretoria, Campo Grande, MT, 8/10/1940. Campo Grande, MT, Correspondências 1932-1933 (Livro de chamada, 4º ano elementar).

CIRCULAR Nº 8, Colégio N. S. Auxiliadora, Ir. Madalena Sanlorenzo, Campo Grande, MT, 17/11/1941. Campo Grande, MT, Correspondências 1932-1933 (Livro de chamada, 4º ano elementar).

REGIMENTO interno Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1934. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

RELATÓRIO da escola Normal “D. Bosco” anexa ao Collegio N. S. Auxiliadora, 1/09/1931. Campo Grande, MT, Correspondências 1932-1933 (Livro de chamada, 4º ano elementar).

RELATÓRIO de inspeção prévia Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1934. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

RELATÓRIO Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1935. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

RELATÓRIO Ginasio Feminino N. S. Auxiliadora, Mapa geral de frequência, agosto 1936. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

RELATÓRIO Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1937. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

TERMO de visita Ginasio Feminino N. S. Auxiliadora, Alvino Corrêa da Costa, 07/08/1934. Campo Grande, MT, Termos de visita dos fiscais designados para a Inspeção do Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora, 1934-1940.

TERMO de visita Ginasio Feminino N. S. Auxiliadora, Amélio Baís, 1937. Campo Grande, MT, Termos de visita dos fiscais designados para a Inspeção do Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora, 1934-1940.

TRABALHOS das aulas do Colégio N. S. A. para o Concurso da Semana Militar, 26/08/1942. Campo Grande, MT, Correspondências 1932-1933 (Livro de chamada, 4º ano elementar).

### **Colégio Salesiano Dom Bosco**

ACTA de instalação do “Instituto Pestalozzi” na Villa de Campo Grande, em 1º de Agosto de 1917, 01/08/1917. Campo Grande, MT, Exames Finaes, Curso Seriado.

ACTA DA apuração feita nos Livros do Gymnasio Municipal de Campo Grande, sobre habilitação dos alumnos do Curso de Admissão, 10/12/1930. Campo Grande, MT, Exames do curso de admissão, Gymnasio Pestalozzi, 1926 a 1947.

ACTA de exame de admissão, 27/03/1926. Campo Grande, MT, Exames do curso de admissão, Gymnasio Pestalozzi, 1926 a 1947.

INSPECÇÃO escolar, livro nº 15, Ginásio Municipal Dom Bosco, 1942-1943. Campo Grande, MT.

REGISTRO de visitas e atividades realizadas nesse período, inspetor Valeriano Maia, Ginasio Municipal Dom Bosco, 1935. Campo Grande, MT, Registro de visitas e atividades realizadas nesse período, 1933-1936.

REGISTRO de visitas e atividades realizadas nesse período, inspetor Valeriano Maia, Ginasio Municipal Dom Bosco, 1936. Campo Grande, MT, Registro de visitas e atividades realizadas nesse período, 1933-1936.

REGISTRO de visitas e atividades realizadas nesse período, inspetor Valeriano Maia, Ginasio Municipal Dom Bosco, 1937. Campo Grande, MT, Registro de visitas e atividades realizadas nesse período, 1933-1936.

RELATÓRIO de inspeção permanente do Gymnasio Municipal de Campo Grande, 1932. Campo Grande, MT, Relatório completo 1928-1935.

RELATÓRIO Ginásio Municipal de Campo Grande, 1933. Campo Grande, MT, Relatório completo 1928-1935.

RELATÓRIO Gymnasio Municipal de Campo Grande “Dom Bosco”, 1935. Campo Grande, MT, Relatório completo 1928-1935.

TERMOS de visita das autoridades escolares e as impressões dos illustres visitantes do “Instituto Pestalozzi”, Acta da instalação do “Instituto Pestalozzi” na Villa de Campo Grande,

em 1º de Agosto de 1917. Aquidauana, MT, 01) 1917-1925, Externato, Curso primário, 1º-4º ano, secundário, 1º-4º ano.

TERMOS de visita das autoridades escolares e as impressões dos illustres visitantes do “Instituto Pestalozzi”, Malaleel Marinho Reges, 5/04/1916. Aquidauana, MT, 01) 1917-1925, Externato, Curso primário, 1º-4º ano, secundário, 1º-4º ano.

### **Colégio Salesiano de Santa Teresa**

44ª SESSÃO de reunião do capitulo da casa salesiana Santa Tereza, 20/04/1925. Corumbá. MT, Ata do Conselho da Casa, 01/08/1910-21/10/1942.

45ª SESSÃO de reunião do capitulo da casa salesiana Santa Tereza, 20/05/1925. Corumbá. MT, Ata do Conselho da Casa, 01/08/1910-21/10/1942.

ACTA 76ª de reunião do capitulo da casa salesiana Santa Tereza, Corumbá, 11/01/1942. Corumbá. MT, Ata do Conselho da Casa, 01/08/1910-21/10/1942.

FATOS mais importantes ocorridos desde o início da fundação do Colégio Santa Teresa até os dias de hoje (1980), Colégio Santa Teresa, Corumbá, MT, 1980.

REGULAMENTO interno do Collegio Santa Tereza em Corumbá Matto-Grosso, 01/05/1932. Corumbá, MT.

RELATÓRIO Ginasio “Santa Teresa”, 1936. Corumbá, MT, Relatório1936.

TERMO do contracto que entre sí fazem a Prefeitura Municipal de Corumbá e o Director do Collegio Salesiano Santa Thereza e a Directora do Collegio Immaculada Conceição, para a transferencia a estes do Gymnasio Municipal “Maria Leite”, Contraproposta, 1936. Colégio Santa Tereza, Corumbá. Documentos Antigos.

### **Bibliografia**

ADIMARI, Maria Fernandes. **Escola e cidade**: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande, MS (1954-2004). 2005. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon. **Os exames de admissão ao ginásio, seu significado e função na educação paranaense**: análise dos conteúdos matemáticos (1930 a 1971). 2013. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

ALMEIDA, Crisley Aparecida Alves de. **Estudos sobre escola**: tempos e espaços na Escola Maria Constança Barros Machado. 2009. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos.** 2005. 318p. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

ALVES, Laci Maria Araújo. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946). **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis v.1, n.1 p. 7-25. 1997

ALVES, Laci Maria Araújo. **O processo de expansão escolar em Mato Grosso (1910-1946: uma abordagem histórica).** 1994. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1994.

ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. **A união e o Ensino Secundário na primeira república.** 1980. 271p. Dissertação (Concurso de Professor Titular do Departamento de Metodologia do Ensino de Educação Comparada) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Setor de Educação da USP, São Paulo, 1980.

APOLOGÉTICA. In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa, 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. A influência paulista e o escolanovismo na escola normal no Sul de Mato Grosso. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 11, n. 21, p. 52-71, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARRUDA, Ângelo Marcos. **A casa em Campo Grande: Mato Grosso do Sul, 1950-2000.** 2003. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/03.036/690>> Acesso em: abril de 2013.

AZEVEDO, Fernando. **A educação na encruzilhada**, 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, Fernando. A renovação e unificação do sistema educativo. In: AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura.** São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Fernando. **Na batalha do humanismo e outras conferências.** São Paulo: Melhoramentos, 1952.

BAUDRILLARD, Jean. Modernité. In: Encyclopaedia Universalis, Paris, Encyclopaedia Universalis, France, 1977, XI.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: do Estado sonhado ao Estado construído (1892-1997).** 1997. 540p. 2 v. Tese (Doutorado em História)- FFLCH/USP, São Paulo, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.30, n.3, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: dezembro de 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Sirlei Maria Fischer. (Orgs.). **História das**

**disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BORGES, Davi Coura. **“Dai-me almas e ficai com o resto”** – as práticas escolares do Gymnasio São Joaquim de Lorena, para formação do bom cristão e do honesto cidadão (1902-1928). 2008. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador:** o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. 2011. 379p. Tese (Livre-docência em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003, p. 378-397.

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

BRAGA, Paulo Henrique Azuaga. **A disciplina educação física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964**. 2006. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil:** Corumbá (1930-1954). 2001. 372p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. **História da Educação**, ASPHE, FaE.Pelotas, n. 19, abr. 2006, p. 7-22.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. **O curso de bacharelado em ciencias e letras do Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo:** um estudo sobre o currículo da escola secundária (1894-1913). 2008. 174f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CAMPOS, Nilcéia. **Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da educação artística (1971-1996)**. 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2004.

CARDOSO, Maria Angélica. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org). **História dos jovens I: da antiguidade a era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 137-194, 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHAGAS, Valmir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa : Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991, p. 173-191.

CHERVEL, André. **La culture scolaire**. Paris: Belin, 1998.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, 1999, p.147-170.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain**. Paris, 1822. Disponível em: <<http://visualiseur.bnf.fr/CadresFenetre?O=NUMM-28180&I=4&M=tdm>>. Acesso em: fevereiro de 2013.

CONDORCET. Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Trad. de Maria Graças de Souza. São Paulo, Editora da Unesp, 2008.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Pantanaís mato-grossenses: devassamento e ocupação**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.

CORRÊA, Valmir Batista. História e violência cotidiana de um “povo armado”. **Projeto História**, São Paulo, n.39, p. 57-73, jul/dez. 2009.

DAL MORO, Nataniél. **Modernização urbano-cidadino e representações sobre os trabalhadores na cidade de Campo Grande (décadas de 1960-70)**. São Paulo: PUC/SP, 2007. 365p. Dissertação (Mestrado em História Social)- Programa de Estudos Pós-Graduados em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

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

DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina**. São Paulo, SP: Mercado de Letras; Florianópolis, SC: UDESC, 2007.

DE MAUSE, Lloyd. **Historia de la infancia**. Madri: Alianza Universidad,1991.

DIAS, Amália. Formação do magistério do ensino secundário: instituições e projetos de hegemonia (1931-1942). 2011. In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, SP: ANPUH, USP, 2011, p. 1-13. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/recursos/anais/14/1300190721\\_ARQUIVO\\_TRABcomplet\\_o\\_Amalia\\_Dias\\_anpuh.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/recursos/anais/14/1300190721_ARQUIVO_TRABcomplet_o_Amalia_Dias_anpuh.pdf)>. Acesso em: janeiro de 2014.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário da na Bahia Liceu Provincial 1860-1890**. Salvador: UFBA, 2001. 280p. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DOIN, José Evaldo de Mello; *et al.* A Belle Époque caipira: problematizações e oportunidades interpretativas da mofernidade e urbanização no Mundo do Café (1852-1830) – a proposta do Cemumc. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.27, n.53, p.91-122, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EBNER, Íris de A. **A cidade e seus vazios. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ERCHADI, Armand. Retour sur la pensée éducative de Hugo: le pédagogue déguenillé et les enfants d'éléphant. 2010. Disponível em: <<http://archive.is/KIuP6>>. Acesso em: setembro de 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ ago. 2000, p. 19-34.

FAUSTO, Borís. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2010.

FERNANDES, Maria Fernanda Lombardi. Os republicanos e a abolição. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 27, nov. 2006. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782006000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782006000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: janeiro de 2014.

FERREIRA, Ana Luiza de Oliveira Duarte. Ser Stella: um estudo sobre o papel da mulher e da educação feminina na Juiz de Fora no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.18, set/dez, 2008, p. 137-171.

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

FRANCO, Gilmar Yoshihara. **O Binóculo e a pena: A construção da identidade mato-grossense sob a ótica virgiliana (1920-1940)**. 2009. 142p. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2009.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)**. 2006. 300p. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. Mato Grosso: o estigma de barbárie e a identidade regional. Textos de História. **Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**, v.3, n.2, 1995.

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

GATTI JR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GATTI JR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **Hist. da Educ.** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, RS (2): 29-50, set. 1997.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. **Tempo de cidade, lugar de escola**: dimensões do ensino secundário no Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). 2010. 270p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Campinas, n. 1, 2001, p. 9-43.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Forense, 1948.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. In: Enciclopédia Einaudi, Lisboa, IN-CM, 1997 (reed.), v.1, Memória-História, p.370-392.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato. Cuiabá: [1970].

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org). **História dos jovens I: da antiguidade a era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MACHADO, Paulo C. **Pelas ruas de Campo Grande**: rua velha. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1990.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1991). In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação e Saúde do Estado, 1963.

- MARTINS, Arilson Aparecido. **O Seminário Episcopal da Conceição (MT): da materialidade física à proposta pedagógica 1858-1880**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2000.
- MATTOS, Hebe. A vida política. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz. (Coord.) **A abertura do Mundo 1889-1930**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 85-131.
- MENEGHETI, Patrícia. **O exame de Admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1942-1971)**. 2013. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013.
- MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941-1942.
- MONFROI, José. **A Missão Salesiana e a educação em Corumbá: 1899-1996**. Dissertação (Mestrado em Educação)-UFMS, Campo Grande, MS, 1997.
- MORAES, Thais Palmeira. **O atendimento à criança pobre, abandonada e sem família em Corumbá (MT): o caso do Colégio Salesiano Imaculada Conceição**. 2011. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação)-UFMS, Campo Grande, MS, 2011.
- MORAIS, Rosana Sant´ana de. **História da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)**. 2007. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.
- MOTTA, Cristina Dalva Van Berghem; BROLEZZI, Antonio Carlos. A influência do positivismo na história da Educação Matemática no Brasil. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6, Uberlândia, 2006. **Anais...**, Uberlândia. MG: SBHE, UFU, 2006, p. 4660-4671. Disponível em: <[http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/426CristinaDalva\\_AntonioCarlos.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/426CristinaDalva_AntonioCarlos.pdf)>. Acesso em: novembro de 2012.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1997.
- NADAI, Elza. **O ginásio do estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)**. 1975. 255 p. Dissertação (Mestrado em História Social)- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1975.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rios de Janeiro: DP&A, 2001.
- 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. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, nº 14, 2000, p. 35-60.

O ENSINO secundário na Primeira República. Disponível em: < <http://www.cristianismo.org.br/his-br03.htm> >. Acesso em: março de 2011.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962)**. 2009. 250p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. A utilização de pontos de prova como documento histórico: um procedimento indiciário. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 6, 2011, Vitória. **Anais...**, Vitória, ES: SBHE; UFES, 2011, p. 1-15.

OLIVEIRA, Vera Lucia Gonzalez de. **A escola normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso (1930-1950)**. 2010. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2010.

PAES, Ademilson Batista. Reformas e regulamentos da instrução pública de Mato Grosso (1889-1927). **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, p.80-96, jan/abr. 2012. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1559> >. Acesso em: dezembro de 2013.

PARADA, Mauricio. **Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2009.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. **A disciplina língua portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980)**. 2005. 302p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

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

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011.

PESSANHA, Eurize Caldas; OLIVEIRA, Stella Sanches de; ASSIS, Wanderlice da Silva. Muito além de “papéis velhos”: fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 41, n. 27, p. 164-191, jul./dez. 2011.

PETITAT, André. **Produção da escola/Produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Condições econômicas do sul de Mato Grosso no início do século XX. **Fronteiras**, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 113-136, 1997.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Uma ferrovia entre dois mundos: a E. F. Noroeste do Brasil na primeira metade do século 20**. Bauru: EDUSC; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Vias de transporte em regiões de fronteira: Possibilidade técnicas, interesses econômicos e imperativos políticos. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.2, n.3, jul./ dez. 2012.

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. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

ROCHA, Marcelo. **O ensino secundário no sul do estado de Mato Grosso no contexto das reformas educacionais: o ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949)**. 2010. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2010.

RODRIGUES, Maria Benício. **Educação escolar como instrumento de mediação na relação estado/povo: a reforma Mato-Grossense em 1910 – fase de implantação**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1988.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A escola normal no sul do estado de Mato Grosso como expressão de uma política pública (1930-1950). Congresso Brasileiro de História da Educação, 4, Goiania, 2006. **Anais...**, Goiania, GO: SBHE/UCG, 2006. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/.pdf> >. Acesso em: março de 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

ROSSI, Paolo. **Naufraágios sem espectador: a idéia de progresso**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Cenário educacional de Mato Grosso (século XIX). In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (org.). **Instantes & memória na história da educação**. Brasília-DF: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006, p. 125-140.

SANTOS, Hercules Pimenta dos. **Católicos e protestantes: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte – MG (1900-1950)**. 2010. 206p. Dissertação

(Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz. (Coord.) **A abertura do mundo 1889-1930**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 19-34.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Celeida Maria da Costa Souza. **História das práticas pedagógicas e cultura escolar do Colégio Salesiano de Santa Teresa, Corumbá-MS (1972-1987)**. 2009. 179p. Tese (Doutorado em Educação)- UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

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

SIMÕES, Carolina Hardoim; RODRIGUEZ, Margarita Victória. A Escola Normal Joaquim Murtinho e a formação de professores no estado de Mato Grosso. IX Colóquio de Pesquisa sobre instituições escolares. Água Branca: SP, 2006. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.uninove.br/marketing/ix\\_coloquio/PDF/caroline\\_hardoim.pdf](http://www.uninove.br/marketing/ix_coloquio/PDF/caroline_hardoim.pdf)>. Acesso em: setembro de 2013.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso - 1870-1989**. Cuiabá: INEP/COMPED/Ed.UFMT, 2000.

SOUZA, Izabel Cristina da Silva. **O resgate histórico do primeiro curso secundário público-científico e suas implicações com o Colégio Estadual Campo-grandense**. 1998. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação)- UCDB, Dourados, MS, 1998.

SOUZA, João Carlos de. O progresso contra a natureza: vapor, fios e trilhos em Corumbá (1904/1919). **Projeto História**, São Paulo, n.23, p. 217-241, nov. 2001.

SOUZA, Roosilenny dos Santos. **O ensino secundário em Corumbá, sul do estado de Mato Grosso: o Ginásio Maria Leite (1918-1937)**. 2010. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, MS, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.72-90, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>. Acesso em: julho de 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif; et al. **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.74-91.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX. In: Congresso Brasileiro de História Brasileira da Educação, 3., 2004, Curitiba. **Anais eletrônico...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf>>. Acesso em: agosto de 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

TARGAS, Zulmária Izabel de Melo Souza. **As casas comerciais importadoras/exportadoras de Corumbá**. 2012. Disponível em < <http://cihe.fflch.usp.br/sites/> > Acesso em: maio de 2013.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a Escola Nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VÉCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. (org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VEIGA, Cynthia G. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do séc. XIX. **Educação em revista**. Belo Horizonte: Autêntica, n. 26, p. 103-112, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p.90-170, set./dez., 2002.

VIANA, Natércia Micheleti. **Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)**. 2004. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. O magistério secundário como profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 14, n. 24, Salvador, jul./dez., 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNANDES, Celso Almuiña *et al.* **Cultura y civilizaciones**, Congreso de la Asociación de Historia Contemporânea, 3. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y Intercambio Científico; Universidad de Valladolid, 1998, p. 167-183.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

YOUNG, Grace. Victor Cousin. In: **Encyclopaedia Britannica**, 2014. Web, 2014. Disponível em: < <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/140935/Victor-Cousin> >. Acesso em: janeiro de 2014.

ZANELLI, Maria Inês. **A criação do Liceu Cuiabano na província de Mato Grosso no final do século XIX: o curso de línguas e ciências preparatórias e a formação dos intelectuais**. 2001. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. **A função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira.** 2009. 278p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

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



**Anexo A - Livros didáticos adotados nas escolas. Fonte:** Relatório, 1940; Relatório, 1936; Relatório de inspeção..., 1935; Relatório Ginásio..., 1935; Relatório, 1938;

---

PORTUGUÊS

---

**Ginásio N. S. Auxiliadora - 1935**

1ª série - Methodo de analyse - Carlos Góes; Gramatica da língua portuguesa - FTD.

2ª série - Methodo de analyse - Carlos Góes; Gramatica da língua portuguesa - FTD.

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

1ª série - Lingua Vernácula - José de Sá Nunes.

2ª série - Lingua Vernácula - José de Sá Nunes.

3ª série - Gramatica Expositiva - Carlos Nunes Nelson.

4ª série - Antologia Portuguesa - Estevam Cruz.

5ª série - Antologia Portuguesa - Estevam Cruz.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

1ª série - Lingua Vernácula - José de Sá Nunes; Gramatica e Antologia Nacional - J. Mesquita de Carvalho.

2ª série - Lingua Vernácula - José de Sá Nunes; Gramatica e Antologia Nacional - J. Mesquita de Carvalho.

3ª série - Lingua Vernácula - José de Sá Nunes.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

1ª série - Antologia Contemporânea - Claudio Brandão.

2ª série - Antologia Contemporânea - Claudio Brandão.

3ª série - Lingua vernácula - José de Sá Nunes; Gramatica expositiva - E. Carlos Pereira.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

1ª série - Paginas Floridas - Silveira Bueno; Gramatica Expositiva – E. Carlos Pereira.

2ª série - Paginas Floridas - Silveira Bueno; Gramatica Expositiva – E. Carlos Pereira.

3ª série - Paginas Floridas - Silveira Bueno; Gramatica Expositiva – E. Carlos Pereira.

4ª série - Paginas Floridas - Silveira Bueno; Gramatica Expositiva – E. Carlos Pereira.

---

FRANCÊS

---

**Ginásio N. S. Auxiliadora - - 1935**

1ª série - Heures Joyeuses – Maria Junqueira Schmidt.

2ª série - Mon Petit Univers – Maria Junqueira Schmidt.

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

1ª série - Cours de Français – 1º volume – Burtin-Vinhole.

2ª série - Cours de Français – 2º volume – Burtin-Vinhole

3ª série - Gramática Gastão Ruch - Pleetz; Anthologia Feancêsa - Aimée Ruch

4ª série - Gramática Gastão Ruch - Pleetz; Anthologia Feancêsa - Aimée Ruch.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

1ª série - Novo Método - Dr. F. Ahn.

2ª série - Gramática Francesa - José Francisco Halbout.

3ª série - Cours de Français - S. Burtin-Vinhole.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

1ª série - Lecture – 1ère et 2ème années - Gunther; Methodo de Anh.

2ª série - Lecture – 1ère et 2ème années - Gunther; Methodo de Anh.

3ª série - Textos Francezes – Henri de Lanteuil.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

1ª série - Primeiro Livro de Francês - Tito Livio Ferreira.

2ª série - Textos franceses - Coleção D. Bosco, H. de Lanteuil; Gramática Elementar - J. Fauel.

3ª série - Curso de Francês - Tito Livio Ferreira.

4ª série - Pages Brésiliennes - H. de Lanteuil; Gram. Rane. Secund. - J. Fauel.

---

 INGLÊS
 

---

**Ginásio N. S. Auxiliadora - - 1935**

1ª série - Royal Readers -----.

2ª série - Gramática da Língua Inglesa – F.T.D.

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

2ª série - From Facts to grammar, 1st vol – J. de Mato Ibiapina.

3ª série - From Facts to grammar, 2nd vol ; English Easily Mastered.

4ª série - An English Method. M. Ibiapina – Albino Pereira; English Easily Mastered.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

2ª série - The English Gymnasial Grammar - H. C. Bethell.

3ª série - The English Gymnasial Grammar - H. C. Bethell.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

2ª série - The English Gymnasial Grammar - H. C. Bethell.

3ª série - The English Gymnasial Grammar - H. C. Bethell.

4ª série - The English Gymnasial Grammar - H. C. Bethell.

---

 LATIM
 

---

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

4ª série - Gramática - João Henrique.

5ª série - Gramática - Klinteck; Leituras Latinas - Schneller.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

4ª série - Morfologia Latina - P. Ravizza.

---

 HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO
 

---

**Ginásio N. S. Auxiliadora - 1935**

1ª série ----- Joaquim Silva.

2ª série ----- Joaquim Silva.

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

1ª série - 1ª série - Joaquim Silveira.

2ª série - 2º ano - Joaquim Silva.

3ª série - 3ª série - Max Schneller.

4ª série - 4ª série - Max Schneller.

5ª série - 5ª série - Max Schneller.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

1ª série - 1ª série - Jonas Serrano.

2ª série - 2º série - Joaquim Silva.

3ª série ----- Joaquim Silva.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

1ª série ----- Joaquim Silva.

2ª série ----- Joaquim Silva.

3ª série ----- Joaquim Silva.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

1ª série - 1ª série - Joaquim Silva.

2ª série ----- Joaquim Silva.

3ª série ----- Joaquim Silva.

4ª série ----- Joaquim Silva.

---

 GEOGRAFIA
 

---

**Ginásio N. S. Auxiliadora - 1935**

1ª série ----- Renato Jardim.

2ª série ----- Veiga Cabral.

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

1ª série ----- Veiga Cabral.

2ª série - 2º ano de Geografia - Veiga Cabral.

3ª série - 3ª série - Veiga Cabral.

4ª série - 4ª série - Veiga Cabral.

5ª série - 5ª ano - Veiga Cabral.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

1ª série ----- Mario da Veiga Cabral.

2ª série ----- Mario da Veiga Cabral.

3ª série ----- Mario da Veiga Cabral.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

1ª série - 1º Anno de Geographia - Veiga Cabral.

2ª série - 2º Anno de Geographia - Veiga Cabral.

3ª série - 3º Anno de Geographia - Veiga Cabral.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

1ª série - 1ª série - Luiz Lenz.

2ª série - 2ª série - Luiz Lenz; Atlas - J. Monteiro.

3ª série - 3º série - Luiz Lenz.

4ª série - 4º ano - Luiz Lenz.

---

 MATEMÁTICA
 

---

**Ginásio N. S. Auxiliadora - 1935**

1ª série ----- Cecil Thiré.

2ª série ----- Cecil Thiré.

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

1ª série - 1ª ano de Matemática - Jácomo Stavale.

2ª série - 2ª ano de Matemática - Jácomo Stavale.

3ª série - 3ª ano de Matemática - Jácomo Stavale.

4ª série - 4º ano de Matemática - Rocha – Cecil Thiré.

5ª série - 5º ano de Matemática - Cecil Thiré – Souza Mello.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

1ª série - 1ª ano de Matemática - Jácomo Stavale.

2ª série - 2ª ano de Matemática - Jácomo Stavale.

3ª série - 3ª ano de Matemática - Jácomo Stavale.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

1ª série - Arithmetica Curso Superior - F.T.D.

2ª série - Arithmetica Curso Superior - F.T.D.

3ª série - 3º Anno de Mathematica - Jácomo Stavale.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

1ª série - 1ª série - Jácomo Stavale.

2ª série - 2ª série - Jácomo Stavale.

3ª série - 3ª série - Jácomo Stavale.

4ª série - 4º ano - Jácomo Stavale.

---

 ALGEBRA
 

---

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

1ª série ----- Antonio Trajano.

2ª série ----- Antonio Trajano.

---

 CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS
 

---

**Ginásio N. S. Auxiliadora - 1935**

1ª série ----- Ruy de Lima e Silva.

2ª série ----- Ruy de Lima e Silva.

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

1ª série - 1ª série - Radagaste Taberda.

2ª série - 2ª série - Tupi Caldas.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

1ª série ----- Francisco Venâncio Filho.

2ª série - 2ª série - Tupi Caldas.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

1ª série ----- Waldomiro Potsch.

2ª série ----- Waldomiro Potsch.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

1ª série - 1ª série - Luiz Menezes.

2ª série - 2ª série - Luiz Menezes.

---

 HISTÓRIA NATURAL
 

---

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

3ª série - Elementos da História Natural; 3ª série - Padre Rambo.

4ª série - 4ª ano - Padre Rambo.

5ª série - 5ª ano - Padre Rambo.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

3ª série ----- Balduino Rambo.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

3ª série ----- Balduino Rambo.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

3ª série - 3º ano - Luiz Menezes.

4ª série - 3º ano - Luiz Menezes.

---

 FÍSICA
 

---

**Ginásio Dom Bosco – 1935**

3ª série - 3ª série - Alvara de Magalhães.

4ª série - 4ª série - Alvara de Magalhães.

5ª série - Compendio de... - Kleiber.

**Colégio Santa Teresa – 1936**

3ª série ----- Oscar Bergratrem.

**Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

3ª série ----- Dr. Mario Faccini.

**Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

3ª série - 3º ano - Cavalheiro e Angelino.

4ª série - 4º ano - Cavalheiro e Angelino.

---

## QUÍMICA

---

### **Ginásio Dom Bosco – 1935**

3ª série Curso Geral de Química – Ignacio Puig.

4ª série Curso Geral de Química – Ignacio Puig.

5ª série Curso Geral de Química – Ignacio Puig.

### **Colégio Santa Teresa – 1936**

3ª série Noções de Química Geral – A. B. Alves da Silva.

### **Ginásio Imaculada Conceição - 1938**

3ª série ----- Dr. Mario Faccini.

### **Ginásio Imaculada Conceição – 1940**

3ª série - 3º ano - Luiz Menezes.

4ª série - 4º ano - Luiz Menezes.