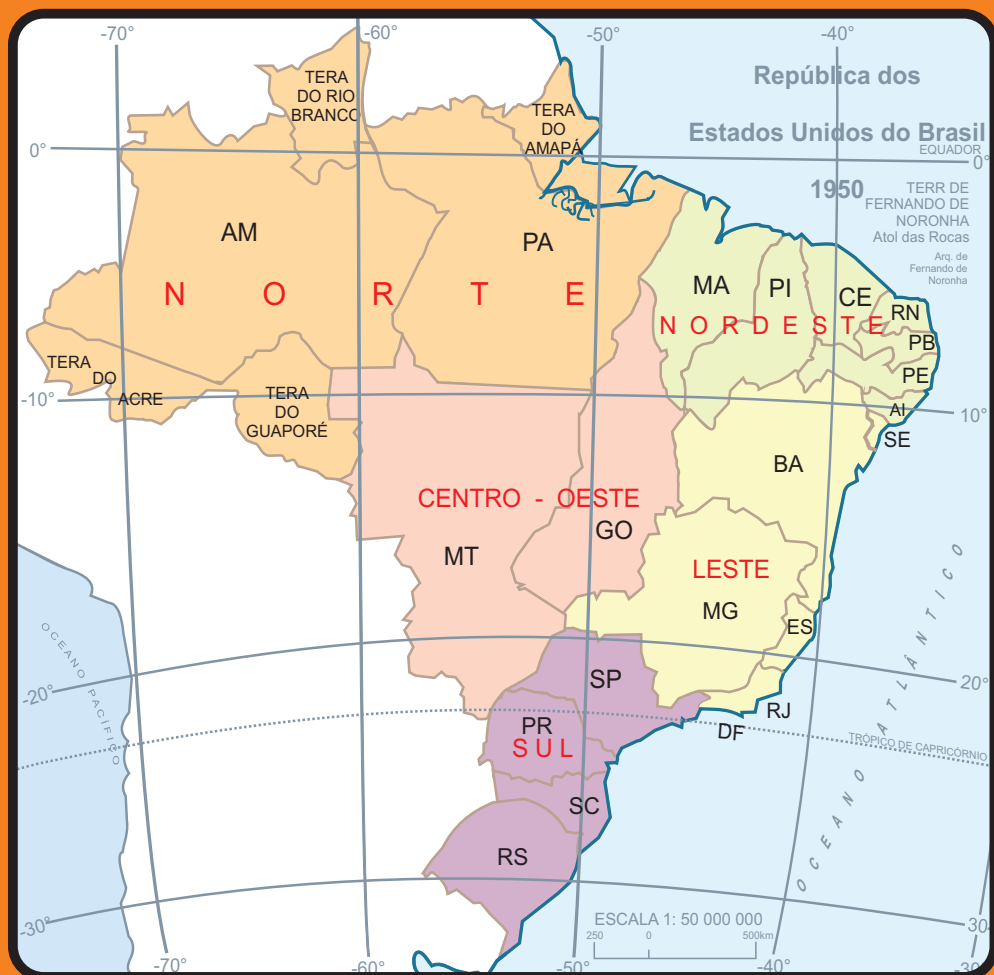


IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

VOLUME 1



© 2021 - Eurize Caldas Pessanha; Fabiany de Cássia Tavares Silva

TÍTULO

IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO
Volume 1

ORGANIZADORAS

Eurize Caldas Pessanha
Fabiany de Cássia Tavares Silva

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

REVISÃO

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

CAPA

Julianny Ferreira da Mata
Divisão Territorial do Brasil:
situação administrativa vigente em 1º - VII – 1950. IBGE. = - Serviço Gráfico.

PUBLICAÇÃO DA



Editora
Oeste

www.editoraoeste.com.br

contato@editoraoeste.com.br

Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(JAZIEL V. DORNELES – BIBLIOTECÁRIO/DOCUMENTALISTA – CRB1-2592)

I34 Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro
v.1 : (volume 1) / Eurize Caldas Pessanha, Fabiany de Cássia
Tavares Silva (organizadoras). – Campo Grande, MS : Ed.
Oeste, 2021.
468 p. : il.; 22,5 cm.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-659902008-7 (broch.)
DOI 10.51911/9786599020087

1. Ensino secundário – Brasil – História. I. Pessanha, Eurize
Caldas. II. Silva, Fabiany de Cássia Tavares.

CDD (23) 373.0981

Eurize Caldas Pessanha
Fabiany de Cássia Tavares Silva
ORGANIZADORAS

IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO VOLUME 1

Campo Grande
2021



Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste
através da Resolução n. 122/2021.

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antonio Gomes Alves Ferreira / UC-PT
Dr. Antonio Luzon Trujillo / UGR-ES
Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Alexandra Ayach Anache / UFMS
Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Carla Dupont / VERCORS, França
Dr^o. Christiane Caetano Martins Fernandes / SEMED
Dr^a. Eurize Caldas Pessanha / UFGD
Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS
Dr. Flávio Aristone / UFMS
Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha / UFPA
Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes / UDESC
Dr. Leo Dayan / Univ. de Paris 1 – SORBONNE
Dr. Luiz Carlos Novaes / UNIFESP
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP
Dr^a. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS
Dr^a. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS
Dr^a. Marília Gouvea De Miranda / UFG
Dr^a. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS
Dr. Paulo Vinicius Baptista Da Silva / UFPR
Dr. Rafael Duailibi Maldonado / UFMS
Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB
Dr^a. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM
Dr^a. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS
Dr^a. Simone Albuquerque Da Rocha / UFMT
Dr^a. Tatiana Calheiros Lapas Leão / UNIDERP-ANHANGUERA

UMA PUBLICAÇÃO DA

Editora Oeste

www.editoraoeste.com.br • contato@editoraoeste.com.br

Campo Grande • Mato Grosso do Sul

ISBN 978-659902008-7

Tiragem: 100 exemplares.

1ª Edição - Ano 2021



Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

O ENSINO SECUNDÁRIO ENTRE O DESENVOLVIMENTO NACIONAL E A EXPANSÃO REGIONAL: marcas de origem e tensões duráveis 9
DOI 10.51911/9786599020087.1

Libânia Xavier

ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA: trajetória profissional e contribuições para o campo de história da educação (1964-2017) 17
DOI 10.51911/9786599020087.2

*Jefferson Soares
Patrícia Coelho*

PARTE I

ORIENTAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

RELATO DE VIAGEM PELA HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E COMPARADA (1942-1961) 39
DOI 10.51911/9786599020087.3

Eurize Caldas Pessanha

HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO: das aproximações à (de)composição do estudo comparado..... 57
DOI 10.51911/9786599020087.4

Fabiany de Cássia Tavares Silva

PARTE II
PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS DA
IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO PARÁ (1942-1961) 73

DOI 10.51911/9786599020087.5

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Laura Maria Silva Araújo Alves

Samara Avelino de Souza França

O ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO MARANHÃO (1940 -1968)91

DOI 10.51911/9786599020087.6

César Augusto Castro

Samuel Luís Velázquez Castellanos

**EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942 -1961): institui-
ções escolares e corpo docente 107**

DOI 10.51911/9786599020087.7

Antônio de Pádua Carvalho Lopes

**AS POLÍTICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO
PÚBLICO E O FENÔMENO DO ESTUDANTE EXCEDENTE (RIO GRANDE
DO NORTE, 1928-1961)..... 127**

DOI 10.51911/9786599020087.8

Marta Maria de Araújo

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SERGIPE (1942-1961)143

DOI 10.51911/9786599020087.9

Eva Maria Siqueira Alves

João Paulo Gama Oliveira

Rosemeire Marcedo Costa

**ENSINO SECUNDÁRIO BAIANO: apontamentos sobre a política de expansão
de 1942 a 1961 161**

DOI 10.51911/9786599020087.10

Sara Martha Dick

Ronaldo Figueiredo Venas

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MINAS GERAIS (1942-1961)179

DOI 10.51911/9786599020087.11

Giseli Cristina do Vale Gatti

Décio Gatti Júnior

ALCANCE E LIMITES DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1931-1961)..... 203

DOI 10.51911/9786599020087.12

Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra
Claudia Maria Costa Alves de Oliveira
Fernando César Fernandes Gouvêa

O ENSINO SECUNDÁRIO CARIOCA ENTRE LUTAS E CONQUISTAS 221

DOI 10.51911/9786599020087.13

Patrícia Coelho
Jefferson Soares

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO E AMPLIAÇÃO DA REDE FÍSICA: atores políticos e entes federados em disputa (1947-1963) 239

DOI 10.51911/9786599020087.14

Daniel Ferraz Chiozzini
Karoline de Santana Moreira

HISTÓRIA(S) DO ENSINO SECUNDÁRIO PARANAENSE: sobre o estado da arte e o processo de expansão (1942-1961)..... 257

DOI 10.51911/9786599020087.15

Kevin Lino de Oliveira
Sergio Roberto Chaves Junior

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SANTA CATARINA E A PREDOMINÂNCIA DOS COLÉGIOS CONFESSIONAIS (1942-1961) 273

DOI 10.51911/9786599020087.16

Norberto Dallabrida
Letícia Vieira

O ENSINO SECUNDÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL – 1940-1960: notas introdutórias 289

DOI 10.51911/9786599020087.17

Elomar Tambara
Eduardo Arriada
Giana Lange do Amaral

A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO GINASIAL PÚBLICO NO ESTADO DE GOIÁS DE 1945 A 1961 309

DOI 10.51911/9786599020087.18

Fernanda Barros

PERCURSOS E SINGULARIDADES DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961) 325

DOI 10.51911/9786599020087.19

Sílvia Helena Andrade de Brito
Stella Sanches de Oliveira Silva

PARTE III
OUTRAS PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS

HISTÓRIA DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO AMAZONAS E NOS TERRITÓRIOS FEDERAIS (1942-1961).....349
DOI 10.51911/9786599020087.20

Higo Carlos Meneses de Sousa

O ENSINO SECUNDÁRIO NA PARAÍBA: pluralidade no processo de escolarização (1836 – 1961)369
DOI 10.51911/9786599020087.21

Antônio Carlos Ferreira Pinheiro

A ATUAÇÃO DO MUNICÍPIO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM PERNAMBUCO (1948-1963): o ginásio e o campo político.....387
DOI 10.51911/9786599020087.22

Kalline Laira Lima dos Santos

(ENTRE)LINHAS DA TRADIÇÃO HUMANISTA HISTÓRICO-LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO (1839-1889): vestígios de mapas, publicações em jornais locais e documentos oficiais403
DOI 10.51911/9786599020087.23

Fabricia Carla de Albuquerque Silva

Walter Matias Lima

Elione Maria Nogueira Diógenes

O ENSINO SECUNDÁRIO NO CEARÁ (1942 – 1961): balizas pedagógicas, fontes historiográficas e instituições escolares.....419
DOI 10.51911/9786599020087.24

Maria Juraci Maia Cavalcante

José Wagner de Almeida

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO ENTRE 1942 E 1961: questões gerais em situações particulares439
DOI 10.51911/9786599020087.25

Regina Helena Silva Simões

Miriã Lúcia Luiz

Rosianny Campos Berto

SOBRE OS AUTORES457

PREFÁCIO

O ENSINO SECUNDÁRIO ENTRE O DESENVOLVIMENTO NACIONAL E A EXPANSÃO REGIONAL:

MARCAS DE ORIGEM E TENSÕES DURÁVEIS

Libânia Xavier

Conhecer o processo que permeou a expansão e interiorização do ensino secundário em nosso país pode nos trazer importantes contribuições para a compreensão das especificidades desta etapa do processo de escolarização da população brasileira. Assim, a iniciativa de trazer ao público esta coletânea de estudos sobre o desenvolvimento do ensino secundário em diferentes regiões do país é bastante oportuna, por vários motivos, alguns dos quais enumero a seguir.

Em primeiro lugar, a proposta traz certo ineditismo, na medida em que contamos com poucos estudos sobre o ensino secundário, sobretudo na perspectiva histórica, que aqui predomina. De fato, se comparamos a quantidade de estudos sobre educação infantil, ensino primário e formação de professores, ao lado dos estudos sobre ensino superior e universidade, percebemos, sem grande esforço, que a quantidade de estudos da temática que aqui se apresenta é bem menor. Creio que pela sua posição de etapa intermediária, os estudos sobre o ensino secundário nem bem contemplam os objetivos dos cursos de pedagogia e das faculdades de educação – tradicionalmente voltadas para a educação da infância e para a formação de professores – nem bem despertam o interesse das faculdades que formam professores nas áreas especializadas, mais preocupadas com a discussão sobre suas ciências específicas do que com o ensino propriamente dito.

Observar as reverberações das políticas educacionais para além da capital e dos grandes centros urbanos é outra qualidade a se destacar. Ainda que boa

parte dessas políticas tenha se dado por indução do Governo Federal, a atuação de outras instâncias nesse setor expressa os interesses, os recursos e os limites que compõem os contextos regionais e locais. Nessa linha, outro aspecto que torna bastante interessante a reunião de resultados de pesquisas aqui disponibilizados é dado pelo jogo de escalas de observação que permeia os estudos que a compõem, tal como propôs Jacques Revel (1998). Desse modo, cada abordagem nos oferece um feixe de conhecimentos e dados particulares, em si, mas que se complementam e, articulados, nos ajudam a formar uma percepção, mais ampla e matizada desses processos.

E é nessa chave que consideramos propor algumas questões para temperar as reflexões que esta obra, seguramente, vai proporcionar ao leitor. Se tomamos as tensões que marcam a história do ensino secundário em nosso país, a primeira e incontornável tensão nos remete a uma marca que o associa à formação das elites. Como sabemos, a formação pós primária nos primeiros séculos de construção do país que, hoje, conhecemos como Brasil, veio pelas mãos dos padres jesuítas. Nos seus internatos, os jesuítas atravessaram os séculos XVII e XVIII preparando os jovens herdeiros de terras e escravos para as Universidades europeias. Nos dois séculos seguintes, a criação de Liceus nas províncias e a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, então capital do Império, institucionalizaram o ideal de formação de uma elite esclarecida, formada em moldes europeus. A suntuosidade dos casarões históricos onde funcionaram os Liceus provinciais - alguns dos quais permaneceram preservados nos dias atuais - não deixa dúvidas quanto a esta marca de elite.

No Brasil Republicano, as décadas de 1920 e início da década 1930 consolidaram o ensino secundário como etapa regular e ordenada ao processo de escolarização, bem como reafirmaram o seu caráter educativo, em detrimento da função exclusivamente propedêutica que o distinguia até então. Data desse período, também, o aumento cada vez maior da procura de vagas para a formação secundária. Para Jayme Abreu (1955), este aumento teve relação com as demandas por ocupação dos novos postos de trabalho abertos nas cidades e expressou os desejos de ascensão social, que se consolidariam com a garantia de acesso ao ensino superior. Visando instituir uma educação democrática, a gestão de Anísio Teixeira no Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro, à época Distrito Federal (1930-1935) implementou o modelo das Escolas Técnicas, criadas como alternativas ao projeto repartido de educação. Contrário à segregação social no interior do sistema de ensino, o educador se mostrou favorável à formação de várias elites parciais em todas as atividades e classes. Assim, ele tomou medidas para articular a formação geral e humanista com a formação técnica e profissional, buscando superar esta tensão. Clarice Nunes (2000) qualificou esse processo como de *secundarização do ensino pro-*

PREFÁCIO

fissional, explicando que Anísio Teixeira não estava preocupado com a finalidade utilitária do ensino, mas, sim, em alargar o conteúdo de cultura geral, recolocando a prática do trabalho como complemento da prática da classe e do laboratório.

Contudo, esta perspectiva mais inclusiva e igualitária não teve o esperado aprofundamento. Isto porque, como se sabe, a concepção hierárquica e autoritária imposta durante o regime do Estado Novo (1937-1945) determinou a fixação de dois percursos paralelos de escolarização, sintetizados nas siglas PP: primário profissional e SS: secundário superior, institucionalizando as desigualdades de oportunidades educacionais. Mas é bom lembrar que, algum tempo depois, começaram a ser emitidas em vários estados da federação, as *leis de equivalência*, com vistas a viabilizar o acesso ao ensino superior para aqueles que possuíam diploma de nível médio profissional. Enquanto isso, uma legislação adequada aos moldes democráticos tramitava a passos lentos. Refiro-me à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que iniciou o seu processo de tramitação dois anos após a queda do Estado Novo e só foi promulgada treze anos mais tarde, consumada na Lei 4024/1961.

Nesse intervalo, a pressão pela ampliação de vagas no ensino secundário forçou uma expansão muito pouco planejada, marcada pelo crescimento vertical das matrículas, quer dizer, com a superlotação de turmas e a criação de novos turnos que aligeiravam e fracionavam o tempo de ensino. Outra característica desta expansão foi a intensificação do trabalho docente, associado ao recrutamento de novos professores por meio de processos emergenciais, precarizando as condições de trabalho e prejudicando a qualidade do ensino nas escolas públicas secundárias. Acrescente-se o predomínio da oferta de vagas em instituições privadas de ensino secundário, em relação à oferta de vagas nas escolas públicas, expressando um desequilíbrio próximo à proporção de aproximadamente 70 para 30 por cento de vagas nas respectivas escolas. Por outro lado, os índices de evasão e repetência da época expunham outra disparidade, indicando que menos de 20% dos alunos concluíam o curso secundário sem qualquer retardamento. Esses dados, apresentados por Nunes (2000) expressam, também, os resultados da tensão, por assim dizer, histórica, entre um modelo de formação baseado na educação para as elites e sua inadequação ao universo cultural das crianças e jovens de classes populares.

Assim, o ensino secundário seguiu se expandindo do jeito que dava, com professores sem formação compatível nas regiões periféricas aos grandes centros e em escolas públicas superlotadas nas cidades mais populosas, cindido entre escolas públicas, muitas vezes improvisadas e uma formação de excelência proporcionada nas escolas privadas católicas. Porém, não faltaram esforços do Ministério da Educação para melhorar a qualidade do ensino secundário nas escolas públicas do país. Uma iniciativa nesse sentido foi a criação da Campanha de Aperfeiçoamento

e Difusão do Ensino Secundário do Ministério da Educação (CADES-MEC), em 1953. A CADES visou habilitar professores de nível secundário, principalmente no interior dos estados brasileiros, em convênio com as Inspetorias Seccionais ligadas à Diretoria de Ensino Secundário do MEC. A este esforço, somou-se o empenho da gestão de Anísio Teixeira, à frente do INEP-MEC, visível nas políticas de publicação resultantes da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio / CILEME e das pesquisas apoiadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP-MEC). Estas iniciativas visavam levantar dados sobre a situação do ensino médio brasileiro com vistas a orientar as políticas públicas para este setor, bem como para contribuir com a elaboração, publicação e distribuição de material didático renovado à luz do desenvolvimento científico e pedagógico, conforme detalhamos em estudos anteriores (XAVIER, 2008).

Os capítulos que compõem a presente coletânea expressam um esforço coordenado de pesquisas, dialogando e avançando em relação a estudos pregressos. Sobre esse aspecto, há que se ressaltar alguns desses estudos, por considerarmos que eles constituem um patrimônio para a pesquisa educacional. Como tal, alguns autores, assim como suas práticas e publicações têm merecido atenção de pesquisadores contemporâneos. Outros ainda estão aguardando novos e atentos olhares sobre suas contribuições. Destaco a seguir, alguns sujeitos que, com suas experiências e sua produção intelectual oferecem contribuições substantivas, tanto por traçarem diferentes eixos da história do ensino secundário entre nós, quanto por se prestarem a ser tomados, eles próprios, ao lado de sua produção, como objetos de pesquisa. Começo destacando as publicações do médico convertido em educador, Jayme Abreu, (1955). Ele foi colaborador de Anísio Teixeira no INEP-MEC, onde coordenou a CILEME e, em seguida, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE-MEC. Também vale destacar as contribuições do sergipano Gildásio Amado (1973) que dirigiu a Diretoria de Ensino Secundário do MEC, entre outros cargos e funções que exerceu nesse setor, já tendo sido estudado por Raylane Barreto e Alice Thomaz (2012). Desse grupo do MEC, destaco, ainda, o cearense Lauro de Oliveira Lima, que atuou na CADES-MEC e publicou obras sobre esta temática, tendo sido objeto da dissertação de Lia Ando (2015). Adentramos as décadas de 1960 e 1970, com destaque para as publicações da professora Maria Thétis Nunes (1962), sob o selo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e de Geraldo Bastos Silva (1969), este último, já estudado por Giseli Cristina do Vale Gatti e Geraldo Inácio Filho (2012). Além deles, sobressai a acadêmica da Universidade de São Paulo (USP), Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972), que desenvolveu reflexões sobre o tema. Concluo esta lista inicial, incluindo os livros de João Batista Pereira (1969) e, por fim, o de Clarice Nunes (1980), fartamente referido neste prefácio.

PREFÁCIO

Voltemos à década de 1950, desta vez, para tratar da tensão entre inovação e tradição pedagógica no âmbito do ensino secundário. Nesse período, se deu a implantação das classes secundárias experimentais, presente na origem do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) e em outras instituições do estado, tal como o Colégio Nova Friburgo. Este foi, também, o período de greves dos professores secundários, por aumento salarial e melhores condições de trabalho. Frente a esta greve, os empresários das escolas secundárias privadas foram aos jornais do Rio de Janeiro responsabilizar o Estado pelas precárias condições dos professores e exaltar a forte presença da iniciativa privada no setor. Expressando os pontos de vista desse grupo, a reportagem publicada no Jornal *Correio da Manhã* (12/11/1956) qualificou as escolas secundárias privadas como as *self made schools*, isto é, como escolas que se erigiram e se desenvolveram contando consigo mesmas, sem qualquer apoio do Estado. Em complemento, depreciaram os professores em greve, acusando-os de gazeteiros e denunciando interesses partidários e ideológicos que, na narrativa expressa no jornal, estariam orientando o movimento grevista. Desse modo, torna-se bem visível a estratégia narrativa de demarcar a excelência das escolas secundárias privadas, assim como de responsabilizar o Poder Público e isentar os grupos privados dos problemas relativos às insatisfatórias condições de trabalho dos professores. Cabe lembrar, ainda, que a disputa por verbas públicas permeou a tramitação da LDBEN (1948-1961), mobilizando um grupo significativo de intelectuais favoráveis à exclusividade dos investimentos com verbas públicas nas escolas públicas. Tal defesa visava propiciar, não apenas a expansão das vagas em escolas gratuitas, como, também, garantir a qualidade do ensino nelas oferecido.

Após a promulgação da nova LDBEN, em 1961 ocorreu o movimento civil-militar de 1964, regime sob o qual nova orientação se impôs, desta vez, estabelecendo a profissionalização compulsória no então nomeado ensino de segundo grau. Como observou Luís Antônio Cunha (1975), o objetivo da profissionalização foi conter o aumento da demanda ao ensino superior, esperando, com isso, atenuar a pressão por vagas nas universidades. Contudo, como sabemos, a profissionalização ocorreu apenas como fachada, na medida em que não houve um aparelhamento suficiente para que as escolas públicas desenvolvessem uma formação profissional sólida. Por seu turno, as escolas particulares também não investiram nesse tipo de formação, pois percebiam que o público que as frequentava permanecia se movendo em busca do ingresso no curso superior.

Concluimos, por fim, que as tensões que acompanharam o desenvolvimento do ensino secundário em nosso país se constituíram em desafios para alguns formuladores de políticas e de modelos pedagógicos, ora inspirando experiências que visavam superar suas ambiguidades, ora levando a políticas que aprofundavam as

desigualdades sociais no próprio fluxo das trajetórias de escolarização. Em meio a um rol de tensões e de iniciativas visando atenuar o caráter elitista e excludente do ensino secundário, os capítulos desta coletânea nos oferecem uma multiplicidade de dados e interpretações que serão muito bem-vindos, sobretudo nesse momento de nossa história, marcado pelo avanço de concepções conservadoras e excludentes sobre a educação brasileira.

Desse modo, conhecer os desafios históricos, ao lado das políticas que orientaram a organização e a expansão do ensino secundário em nosso país é tarefa relevante, para a qual a presente coletânea contribui de modo efetivo. Que as histórias daqueles que defenderam valores republicanos pautados na oferta de educação pública e gratuita a todos e que defenderam as bandeiras da laicidade e da educação democrática sirvam de inspiração para mestres e gestores, estudantes e pesquisadores, em contraponto com as forças que confrontam e negam a relevância social e política da escola pública e democrática.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. **O sistema de ensino fluminense**, MEC / INEP / CILEME. Publicação nº 06, 1955.
- AMADO, G. Educação média e fundamental. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- ANDO, L. M. **Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária moderna: um estudo de sua produção ao longo de sua trajetória profissional (1954-1964)**. Dissertação de Mestrado, Guarulhos, UNIFESP, 2015.
- BARRETO, R. A. D. e THOMAZ, A. A. Práticas reformistas na educação brasileira: a contribuição dos irmãos Gildásio e Gilson Amado. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 46, p. 119-129, jun 2012.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, 5 edição.
- GATTI, G. C. do V. e INÁCIO FILHO, G. Geraldo Bastos Silva e a crítica do ensino secundário brasileiro na segunda metade do século XX. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.46, p. 264-277, jun. 2012.
- HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo, Grijalbo - EDUSP, 1972.
- LIMA, L. de O. **A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos**, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1963, 11 edição.
- NUNES, C. **Escola & dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- NUNES, C. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, 2000. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt>.
- NUNES, M. T. **Ensino Secundário e Sociedade Brasileira**. 1 edição, ISEB-MEC, 1962.

PREFÁCIO

PEREIRA, J. B. B. **A Escola Secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1969.

REVEL, J. (ORG.). **Jogos de Escala**: a experiência da microanálise. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, 262.

SILVA, G. B. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria**, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1969.

XAVIER, L. A política de publicações do CBPE e a perspectiva de formar uma consciência nacional (1955-1965) *in*: **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Inep - MEC, 2008, v. 3, p. 67-96. https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/o_inep_na_visao_de_seus_pesquisadores.pdf. Acesso em: jun. 2021.

ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA:

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA O

CAMPO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1964-2017)

Jefferson Soares

Patrícia Coelho

A UNIVERSIDADE E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

PROFISSIONAIS

Em 1964, Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (1946-2017) ingressou na Universidade Católica, no curso de graduação em Pedagogia, curso oferecido pela antiga Faculdade de Filosofia. São desconhecidos os motivos que a levaram a procurar esse curso¹, mas mencionava a experiência vivida no Colégio São Marcos, mesma instituição onde cursou o primário. No São Marcos começou a trabalhar como explicadora de francês e, depois, assumiu também o acompanhamento de língua portuguesa. Teve a carteira de trabalho assinada como auxiliar de ensino e a contratação, na ocasião, se fazia sem maiores exigências de qualificação formal. Trabalhou durante todo o seu curso superior e, dessa forma, descobriu o que chamava de “prazer do exercício do magistério”.

Na PUC-Rio, chamava de “transição”, sob vários aspectos, certo período do curso de Pedagogia pelo qual passou. Funcionando ainda no esquema “3+1”, estabelecido pela reforma Capanema², era um curso que possuía um perfil pouco definido,

¹ MENDONÇA, A.W.P.C. Entrevista concedida a Tânia Dauster. PUC-Rio, 10 de março de 2016.

² Gustavo Capanema foi o Ministro da Educação entre 1934 e 1945. Ao longo desse período, criou a Universidade do Brasil, em 1937, tornada padrão para todas as instituições de ensino superior do país, reestruturou todos os níveis do ensino brasileiro, através de uma legislação de caráter centralizador e padronizador, marcada por uma visão fortemente organicista do sistema de ensino. Com

caracterizando-se por ser aquele, dentre os cursos de licenciatura, que oferecia a possibilidade de um maior número de registros para lecionar no antigo ensino médio. Dependendo do número de semestres cursados, os graduandos podiam ter registro em filosofia, sociologia, psicologia, história e até matemática. O currículo do curso era uma espécie de “colcha de retalhos”: estudava-se um pouco de cada disciplina, mas não de maneira aprofundada. No entanto, Mendonça considerava que teve bons professores. Ao lado de alguns remanescentes do antigo grupo de “fundadores”, tais como Raul Moreira Lellis e José Barreto Filho, foi aluna de uma nova geração de professores que ingressavam naquela época na universidade, ainda jovens, e que, posteriormente, estimulados pelo Padre Antonius Benko S. J., foram direcionados para a pós-graduação, cursada de início no exterior, e viriam a constituir o núcleo do mestrado em educação pioneiro. Aliás, o Padre Benko, um dos pioneiros da Psicologia no Brasil, foi diretor da Faculdade de Filosofia e um dos principais responsáveis pela implantação da pós-graduação na PUC-Rio, tendo, para isso, desenvolvido uma política clara de captação e de formação de professores.

Não gratuitamente, ao tirar o seu registro de professora de ensino médio, no Ministério da Educação, limitado a duas disciplinas, Mendonça escolheu a Psicologia e a Sociologia, disciplinas em que se sentia mais embasada, pela qualidade da formação recebida.

Outro lado importante de sua formação universitária foi a militância estudantil. Foi vice-presidente do Diretório Acadêmico Jackson de Figueiredo, entre os anos de 1966 e 1967. Tais anos representaram, em sua opinião, os últimos estertores do atuante movimento estudantil dos anos 1960, que teve ruptura após o AI-5, particularmente, com o Decreto-lei 477/69. A partir de então, a forte repressão policial que se instalou, levou à reorientação de boa parte das lideranças desse movimento para a luta contra o regime. Mendonça ingressou na universidade em março de 1964 e, após um mês de aula, ocorreu o golpe militar. As aulas foram suspensas e acreditava-se que a situação fosse se prolongar por mais tempo. Rapidamente, entretanto, as coisas se normalizaram, ao menos aparentemente. De 1964 a 1967, a PUC-Rio tinha sido pouco afetada com a mudança do regime, segundo suas lembranças. Houve um agravamento da situação com a promulgação do AI-5, em dezembro de 1968.

Sua turma de Pedagogia era pequena, apenas treze alunos se formaram, mas era uma turma politizada. Por essa época, também, teve início um movimento dos

a criação das Faculdades de Filosofia, institucionalizou a formação em nível superior dos professores do ensino secundário, através dos cursos de licenciatura. O esquema “3+1” organizava todos esses cursos, inclusive o de Pedagogia, em duas etapas: 3 anos de formação no conteúdo específico que seria objeto de ensino e 1 ano de “complementação pedagógica”.

estudantes de Pedagogia que reivindicavam a reestruturação do curso. Articularam-se às instituições de ensino do Rio de Janeiro e conseguiram organizar um encontro de âmbito nacional, que foi sediado no ainda existente Centro Regional de Pesquisas de São Paulo, que havia sido incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Mendonça participou do evento como representante da PUC-Rio e ficou hospedada nas próprias instalações do Centro. Esse movimento foi totalmente interrompido com a promulgação da Lei 5540/68, que implementou a Reforma Universitária, e a aprovação da Resolução nº 2/69, do Conselho Federal de Educação, que reestruturou o curso de Pedagogia nos moldes propostos pela Lei, e que pouco ou nada aproveitou da discussão que já se fazia anteriormente.

Em dezembro de 1967, Mendonça se formou no curso de Pedagogia. Foi a última formatura coletiva da Faculdade de Filosofia que, no ano seguinte, foi desdobrada em vários departamentos, com a implantação da Reforma Universitária na PUC.

O MESTRADO E OS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Recém-formada, em 1968, Mendonça iniciou o curso de Mestrado em Educação, na área de Planejamento Educacional, na PUC-Rio. Foi, portanto, aluna das primeiras turmas do Programa, que se iniciara com um curso de especialização em Planejamento, em 1965. Nesse mesmo ano, o professor José Carmelo, seu primeiro diretor, organizava o Departamento de Educação, criado a partir do desmembramento da Faculdade de Filosofia. Estrategicamente, cooptara algumas alunas do curso de Pedagogia, formadas nos últimos anos, encaminhando-as para o curso de mestrado, com o objetivo de constituir o quadro docente do recém-criado Departamento. Nessa condição, Mendonça se matriculou no curso. Foi bolsista da CAPES, à frente da qual se encontrava ainda a professora Suzana Gonçalves, que substituíra Anísio Teixeira. Contratada posteriormente pela PUC, Suzana Gonçalves se tornaria a principal organizadora da biblioteca de que a universidade dispõe até hoje. Com isso, Mendonça deixou de trabalhar no Colégio São Marcos e dedicou-se integralmente ao curso. Assistia às aulas pela manhã e passava as tardes estudando com colegas na biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) ou na biblioteca do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS). A primeira dessas bibliotecas foi parcialmente desmembrada, desativada e fechada por um longo tempo; a segunda, totalmente desmantelada pelos órgãos de repressão do governo militar e seu acervo vendido, posteriormente, como papel.

O eixo do curso era a disciplina de Educação Brasileira, oferecida sob a forma de seminário e coordenada pela professora Eulina Fontoura. Coursou Filosofia da Educação Brasileira, com Creusa Capalbo, Métodos de Pesquisa, com o Padre

Benko, e Planejamento Educacional, com o próprio José Carmelo. Na disciplina ministrada por Carmelo era trabalhada, fundamentalmente, a bibliografia produzida pelo ILPES (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social), então sediado no Chile e vinculado à CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), órgão das Nações Unidas; eram lidos também as primeiras obras sobre a teoria do capital humano que começavam a ser publicadas em português pela Livraria Pioneira Editora. Os alunos faziam alguns estágios vinculados ao curso. Desta forma, Mendonça estagiou por um tempo no recém-criado IPEA, no PREMEX (Programa de Melhoria do Ensino Médio, financiado pela USAID³ e, posteriormente, transformado em PREMEX (Programa de Melhoria da Educação Nacional), na própria PUC, no CENDEPLAN (Centro de Planejamento). Cursou ainda, Teoria Geral da Administração, na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Teve, portanto, uma formação bastante eclética.

Outro componente importante de sua formação tem a ver com o fato de que em 1968, o Conselho Federal de Educação ainda funcionava no Rio de Janeiro, no Palácio Capanema, e promovia algumas sessões abertas ao público, para a discussão de temas candentes à época. Mendonça assistiu, neste ano, a dois seminários abertos promovidos pelo Conselho que tiveram como tema, respectivamente, a expansão do ensino superior - do qual foi relator o professor Durmeval Trigueiro Mendes, à época, ainda conselheiro (pouco depois, seria cassado, entre outras coisas, por recusar-se a integrar o GT da Reforma Universitária) - e a criação das Faculdades de Educação. O tema das Faculdades de Educação foi depois objeto de um número temático da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que recolheu alguns dos trabalhos apresentados nessa ocasião. Cabe ressaltar que Mendonça usava esse material nos cursos que ministrava, principalmente em seu curso de História da Profissão Docente, para alunos de mestrado e doutorado.

Nos tempos que considerava “complicados”, com a fase de maior fechamento do regime se avizinhandos, Mendonça participou da Passeata dos Cem Mil⁴. Seu grupo saiu da PUC carregando faixas e cartazes, com palavras de ordem que demandavam o fim da ditadura. Mencionava, também, o episódio da invasão à secretaria do Departamento, por policiais armados, em decorrência de uma denúncia para a qual a direção havia sido alertada por uma colega, de que “o Departamento de Educação da PUC estaria tentando reviver o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasi-

3 Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

4 No site do Núcleo de Memória da PUC-Rio encontramos uma foto em que é possível confirmar a participação de Mendonça: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/galeria/homenagem-professora-ana-waleska-pollo-campos-mendonca-edu>>

leiros)”, órgão ligado ao MEC, sumariamente fechado após o golpe de 1964, e cuja produção bibliográfica se encontrava proscrita. Mendonça afirmava que a produção do ISEB era estudada, na disciplina de Filosofia da Educação Brasileira, eram lidos também alguns textos de Paulo Freire, escritos já no Chile, para onde o educador se exilara, a que tinham acesso de forma clandestina. Estas atitudes se configuravam como subversivas, no contexto político repressivo da época.

Após o credenciamento do curso de Mestrado, Mendonça e seus colegas cursaram “Estudos de Problemas Brasileiros” (EPB), introduzida como disciplina obrigatória para os cursos de pós-graduação. A PUC contratou um grupo que se especializara no ensino dessa disciplina e que fornecia aos alunos o próprio material didático, que rapidamente se tornou objeto das ironias. O material expressava a doutrina de segurança nacional elaborada na Escola Superior de Guerra (ESG) e que se tornara hegemônica no âmbito do regime militar.

Em março de 1969, Mendonça já lecionava na PUC-Rio, contratada inicialmente como professora horista. Iniciou com a disciplina de Sociologia da Educação e, logo, Administração Escolar. Neste mesmo ano, lecionou, também, como professora horista, Educação Comparada, na Faculdade Santa Úrsula. Em 1970, foi, enfim, contratada por 20 horas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para lecionar no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação, a convite da professora Nair Abu-Mehry, que, em 1968, dera algumas aulas no curso de mestrado, dentro da cadeira de Educação Brasileira. Deixou a Santa Úrsula e, entre 1970 e 1973, trabalhou na PUC e na UFRJ.

Em 1970, o curso de Mestrado em Educação da PUC-Rio foi enfim credenciado e foi concedido um prazo, aos alunos que o cursaram anteriormente a essa data, para que concluíssem as suas dissertações. Mendonça defendeu sua dissertação em março de 1974. A demora na elaboração do trabalho deveu-se a um conjunto de fatores, entre os quais os compromissos profissionais que assumiu. Além do mais a sua orientadora, Célia Lúcia Monteiro de Castro, se desentendeu com o Programa e dele se afastara, o que fez com que as últimas orientações se realizassem em sua própria residência. Enfim, a dissertação, intitulada “A Formação do Diretor da Escola Média na Guanabara”. Tratava-se de uma pesquisa do tipo “survey”, o que era comum na época, aplicada através da Secretaria da Educação a toda a rede do antigo estado da Guanabara⁵, e na qual utilizou, para análise dos dados, o programa SPSS. A pesquisa evidenciou a qualificação precária dos diretores das escolas

5 A Guanabara foi um estado do Brasil que existiu no território correspondente à atual localização do município do Rio de Janeiro, entre 1960 e 1975. Em sua área, esteve situado o antigo Distrito Federal.

médias, que, indicados à época por critérios estritamente políticos, frequentemente, não possuíam sequer a formação mínima exigida para os professores desse nível de ensino (Soares e Xavier, 2019, p.).

Por esses anos, teve ainda outra experiência profissional que considerava enriquecedora, o trabalho junto à Assessoria de Planejamento da Reitoria. Mendonça foi indicada, juntamente com outras colegas, pelo Departamento como estagiária, junto à Assessoria, que tentava implantar na PUC-Rio, um Orçamento-Programa. Embora a experiência fora interrompida, o contato com os professores e as discussões a que assistia, permaneciam registrados em sua memória. A partir dessa experiência, desenvolveu, juntamente com a professora Stella Cecília, um trabalho de consultoria para o Colégio São Bento.

Concluído o mestrado em 1974, Mendonça se deparou com a possibilidade de trabalhar na PUC, como professora de tempo contínuo, com um contrato de 24 horas semanais. Acabou optando por dedicar-se integralmente à PUC. A partir desse momento, a sua trajetória profissional praticamente se confunde com a história desta universidade.

Nesses primeiros anos de docência na PUC, concentrou-se na área de Administração Escolar, então uma habilitação do curso de Pedagogia. Ministrou as disciplinas específicas da área, orientou os estágios supervisionados e coordenou a área por um longo tempo. Na década de 1970, foram recebidos como alunos do curso vários diretores ou futuros diretores de escolas católicas, tais como Santo Inácio, São Bento, Sagrado Coração de Maria, colégios salesianos, ou de escolas tradicionais do Rio de Janeiro, como o Andrews e o Isa Prattes, que buscavam o curso de Pedagogia para se habilitarem em Administração Escolar, com a finalidade de obter o registro de diretor, já que esta habilitação começou a ser exigida pelos órgãos de controle do ensino. Mendonça buscava estabelecer colaborações e trocas com esses “alunos”, já que, muitas vezes, traziam para o curso uma bagagem significativa de experiências que ela própria afirmava não possuir.

Lecionava, também, para os cursos de licenciatura em geral, a disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus”, que, após a Lei 5692/71, substituíra a Administração Escolar. Lembrava-se das primeiras turmas, compostas por alguns alunos que seriam futuros professores da PUC, como Isabel Lelis (da primeira turma de Pedagogia a que deu aula), Selma Mattos e Danilo Marcondes (das turmas de licenciatura).

Em 1975, ministrou, também, a convite, um curso de Administração de Sistemas Educacionais no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nessa época, eram poucos os Mestres em Educação e mais es-

casos ainda os Doutores. Por essa mesma razão, passou a integrar, ainda na condição de Mestre, algumas bancas de defesa de dissertações de Mestrado.

Participava assiduamente das reuniões da ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional), à qual se filiou. Esta associação contava com a presença ativa de alguns professores das primeiras gerações do curso de Pedagogia, como Celso Beisiegel, da USP, e Paulo de Almeida Campos, da UFF.

EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS DE PESQUISA, NOVAS FORMAS DE MILITÂNCIA E, AFINAL, O DOUTORADO

Mendonça considerava os anos de 1980 particularmente importantes em sua vida profissional, por várias razões. Em primeiro lugar, porque integrou os grupos de pesquisa institucional que, de forma pioneira, o Departamento de Educação da PUC-Rio organizava. Tais pesquisas tinham o apoio da FINEP⁶, do INEP⁷ e do CNPq⁸.

Teve a possibilidade de integrar as equipes de duas pesquisas institucionais que se debruçaram sobre as práticas de formação docente, da perspectiva que se denominava à época o “cotidiano escolar”, de base etnográfica: *Análise das Práticas de Formação de Educadores: professores e especialistas*, coordenada pela professora Maria de Lourdes Fávero, e que se desenvolveu entre os anos de 1982 e 1984, e *Novos Rumos da Licenciatura*, coordenada pela professora Vera Candau, e que se desenvolveu entre os anos de 1985 e 1988. A participação nesses dois grupos de pesquisa teve um papel significativo na decisão de cursar o doutoramento, que se concretizou afinal em 1986, com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da própria PUC-Rio.

Como no caso de vários professores universitários da sua geração, o doutorado não se situou no início da carreira acadêmica, mas, foi um momento decisivo da sua trajetória, implicando, inclusive, no que chamava de “processo de reconversão profissional”, que explicitaremos a diante.

Outro fator que a levou ao doutoramento foi sua participação no amplo movimento de reorganização dos educadores (ou melhor, dos *trabalhadores da educação*, termo, que considerava ambíguo, mas que, na época, exercia um forte efeito mobilizador), que tem como um marco importante a realização do *I Seminário de Educação Brasileira*, em Campinas, no ano de 1978, do qual se originaram as *Conferências Brasileiras de Educação*, que se propuseram a retomar, em novas bases, as Conferências

6 Financiadora de Inovação e Pesquisa.

7 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

8 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade que, especialmente nos anos de 1920 e 1930, congregava os intelectuais interessados na *reconstrução educacional* do país e liderava o debate nesse campo⁹. Começavam a soprar os ventos da reabertura democrática e, nesse contexto, várias entidades associativas de educadores, algumas de caráter sindical, outras de caráter profissional ou “acadêmico”, começaram a se constituir. Independentemente dessa diferenciação que todo o tempo geraria uma tensão interna ao movimento e acabaria por condicionar o encerramento das Conferências Brasileiras de Educação, na fase inicial do processo, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criada em 1978, exerceu, sem dúvida, um papel de liderança junto a outras entidades, tais como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), com sede em Campinas e que edita até hoje a revista de mesmo nome, e a Associação Nacional de Educação (ANDE), em São Paulo, que editou durante alguns anos a revista *Cadernos da ANDE*. Mendonça considerava os números iniciais de ambas as revistas fontes indispensáveis para se reconstruir o debate educacional que se travou ao longo desse período. As principais lideranças desse movimento estavam constituídas, na sua maioria, pelos egressos dos primeiros cursos de pós-graduação em educação do país, criados ao longo dos anos 1970¹⁰, com destaque para o grupo que se articulou em torno ao Professor Dermeval Saviani, no curso de Doutorado em Educação da PUC de São Paulo.

Uma das expressões desse movimento foi o amplo debate que se travou em torno da questão da formação dos educadores e, no qual, vários professores da PUC-Rio, entre os quais Mendonça, que teve uma participação ativa. De uma forma geral, as equipes das duas pesquisas acima referidas se envolveram com esse movimento, que se empenhou na proposta de reestruturação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, e que se organizou, de início, na forma do *Comitê Nacional Pró-formação do Educador*, criado no âmbito da I Conferência Brasileira de Educação, e que está na origem da atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)¹¹.

No caso específico da PUC-Rio, esse debate informou a proposta de reestruturação do curso de Pedagogia, implementada em 1991, que rompia pioneiramente com a segmentação do curso em várias *habilitações*, como estabelecido na Resolução

9 A esse respeito, ver o Editorial do n. 5 da revista *Educação e Sociedade*, de janeiro de 1980, que convoca para a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1981.

10 O Programa pioneiro da PUC-Rio foi criado em 1965, mas o curso de Doutorado é de 1976.

11 Maiores referências à história dessa entidade podem ser encontradas no *Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE*, Brasília, 2012, disponível no respectivo site: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Docamental-Final-2012.pdf>>.

nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, fortemente contestada à época. O processo de reestruturação do curso, nas suas etapas iniciais, foi por ela registrado em um pequeno artigo que escreveu para a revista da AEC (Associação de Educação Católica)¹². Nesse texto, buscava ainda articular esse processo interno do Departamento de Educação com mais uma expressão desse movimento mais amplo - insuflado pelos ventos da reabertura democrática que começavam a soprar, mesmo que ainda timidamente e marcado por idas e vindas - que atingia a universidade como um todo. No âmbito da PUC-Rio, a primeira expressão de um movimento interno de organização de professores, em direção a uma maior participação na gestão da universidade, e que culminou com a criação de uma entidade associativa, configurou-se como um processo de resistência a uma orientação da reitoria para que os professores registrassem a ausência de alunos que se encontravam então em greve. O movimento fortaleceu-se com a reação à demissão arbitrária, por motivos de ordem ideológica, de um grupo de 22 professores, alguns dos quais, contraditoriamente, contratados pela universidade no período mais duro da ditadura militar, após serem cassados das universidades públicas. Embora essas demissões tenham atingido especialmente os Departamentos de Filosofia e Ciências Sociais, essa reação acabou por articular os professores dos vários Centros da universidade e está na origem da criação da ADPUC (Associação de Docentes da PUC-Rio), uma das primeiras associações desse tipo criadas no Rio de Janeiro. Essa entidade, nos seus momentos áureos, teve um papel importantíssimo não só para garantir uma maior participação dos professores nos processos decisórios internos à universidade, como também, no entendimento de Mendonça, conseguiu integrar os Centros em que esta se organizava (CTCH e CCS, por um lado e CTC, por outro) e que faziam da instituição uma universidade partida. Embora a ADPUC não tenha conseguido sobreviver aos anos 1990, constituiu-se em um espaço de integração entre os professores das distintas áreas de conhecimento e trouxe para a universidade ganhos indiscutíveis, tais como o fortalecimento dos órgãos colegiados, que passaram a ter poder decisório, a regulamentação dos processos de contratação e demissão de professores, a indicação dos diretores de Departamento através de um processo eletivo e, principalmente, a unificação da carreira docente. Mendonça considerava um privilégio ter participado dessa associação, integrando inclusive, por algumas vezes, a diretoria da entidade.

Foi em meio a toda essa efervescência política que amadureceu a ideia de cursar o doutorado. Num primeiro momento, pensou em fazer o doutorado na USP, como alguns de seus companheiros de geração, indo a São Paulo duas ou três

12 MENDONÇA, 1987.

vezes por semana. Este projeto inicial foi, entretanto, abandonado, tendo em vista que, em 1981, vive as expectativas do nascimento de sua última filha. Quando esta ingressou no colégio, retomou o projeto do doutoramento, e, por razões de ordem prática, mas também acadêmicas, optou por cursá-lo na própria instituição em que trabalhava. Nessa época, o curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio, inicialmente um programa interdisciplinar com o Departamento de Psicologia, ampliou o seu espectro, com a institucionalização de linhas de pesquisa que abriam para novas áreas que atendiam aos seus interesses acadêmicos. A possibilidade de obtenção de uma bolsa CAPES/PUC, que garantia uma redução da carga horária de trabalho para a realização do curso, viabilizou o seu projeto.

Em 1986, ingressou no curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio. Sua participação nas duas pesquisas institucionais do Departamento acima referidas foi decisiva para o projeto de cursar o doutorado, mas, particularmente, a pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*¹³ foi determinante do encaminhamento que deu ao projeto com o qual ingressou nesse curso e que implicou numa reorientação da sua vida acadêmica.

Uma circunstância eventual teve um papel central no seu processo de aproximação à História. O ingresso no curso de Doutorado coincidiu com um período de crise financeira da universidade, que levou, entre outras coisas, ao afastamento do Programa da professora Maria de Lourdes Fávero que respondia pela linha de pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro, à qual o seu projeto de tese se integrava. Mendonça encontrava-se no segundo ano do curso. Esta linha de pesquisa chegou inclusive a ser desativada, deixando-a, a princípio, sem norte. Uma orientação da professora Vera Candau, então coordenadora do Programa, levou-a a buscar no Departamento de História um possível orientador para o seu trabalho. Anteriormente, já havia estreitado laços com alguns professores desse Departamento, através da observação participante durante todo um ano letivo, em um projeto financiado pela SESU/MEC, que integrava alunos e professores dos cursos de licenciatura em História e Geografia e professores da rede municipal de Caxias, e que havia sido objeto de estudo da pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*. Coincidentemente, a essa época, o referido Departamento organizava a sua pós-graduação na área de História Social da Cultura.

Juntamente com Clarice Nunes e Zaia Brandão, também doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, à época, desenvolveram as suas teses de Doutorado sob a orientação do professor Ilmar Rohloff de Mattos, a quem considerava um *mestre*. Foi possibilitado também, cursar algumas das disciplinas que vinham sendo oferecidas no recém-criado Programa de História Social da Cultura.

13 SOARES e XAVIER (2019) detalham a atuação de Mendonça nessa pesquisa.

Particularmente importante na sua formação foi o curso ministrado pela professora Maria Alice Rezende sobre a temática dos intelectuais, além das sessões de orientação com Ilmar, algumas delas de caráter coletivo.

Das disciplinas cursadas no doutorado, guardava a lembrança das aulas de José Maria Gomez, que iniciava a sua trajetória acadêmica no recém-criado Instituto de Relações Internacionais (IRI) e as aulas do *mestre* (outro deles) Leandro Konder. Leandro a fez se interessar pela leitura de István Mészáros e, principalmente, encantar-se com o messianismo de Walter Benjamin.

Em função desse trajeto, em 1993, defendeu, enfim, a sua tese de doutorado, intitulada: *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação, de Anísio Teixeira*¹⁴. A sua tese de doutoramento constituiu em um marco importante na sua carreira universitária, por uma série de razões. Em primeiro lugar, como assinalado anteriormente, ela marca uma inflexão na sua trajetória acadêmica. Em segundo lugar, porque nesse trabalho é esboçada uma forma de lidar com a História e particularmente com a História da Educação (perspectiva teórica e metodológica), à qual, nas suas linhas gerais, permaneceu fiel até o fim¹⁵. Em terceiro lugar, porque esse trabalho se desdobrou em uma série de pesquisas subsequentes, sendo dessa perspectiva um trabalho aberto que se, por um lado, permitiu a construção de uma versão particular sobre a problemática estudada, por outro levantou questões que a desafiaram para novas empreitadas.

UMA NOVA ETAPA DA VIDA ACADÊMICA: PESQUISA, ENSINO E ADMINISTRAÇÃO

A conclusão do seu doutoramento se constituiu em uma espécie de divisor de águas em sua vida acadêmica. A partir de então, a História da Educação configurou-se como o seu espaço privilegiado de atuação, tanto do ponto de vista do ensino, quanto como pesquisadora. Passou a integrar o quadro de professores da Pós-Graduação e começou, desde então, a lecionar as disciplinas de História da Educação e Educação Brasileira, também nos cursos de Graduação. Do ponto de vista da pesquisa, iniciou uma longa trajetória, que teve como fio condutor, as iniciativas do educador Anísio Teixeira, por quem se encantara ao longo da pesquisa da tese de doutoramento.

14 Posteriormente publicada, em versão revista, com o título *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação* (Mendonça, 2002).

15 No artigo intitulado "Reconstruindo uma Trajetória", incluído na coletânea organizada por José Gondra e José Cláudio Sooma Silva, intitulada *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever* (Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011, v. 1, p. 39-53), Mendonça procura explicitar essa perspectiva, refletindo retrospectivamente sobre a sua trajetória de pesquisa no campo.

Num primeiro momento, incorporou-se, a convite, a um grupo de pesquisa coordenado pela professora Zaia Brandão. O grupo, que incluía vários pós-graduandos do Programa, desenvolvia a pesquisa intitulada: *Do texto à história de uma disciplina: a sociologia da educação que se pode ler no "Educação e Desenvolvimento no Brasil"*, de J. R. Moreira, que se debruçava sobre esse livro do autor, editado em 1960, e que, apesar da originalidade da sua abordagem, tivera um impacto muito restrito no campo da educação, no Brasil. Apoiaram-se em Pierre Bourdieu para estudar, para além do autor e da sua obra, a constituição de um campo científico - a Sociologia da Educação no Brasil, e a institucionalização de um segmento da intelectualidade - cientistas sociais e educadores, numa perspectiva relacional, ao longo dos anos de 1950/1960.

A pesquisa remeteu à experiência do já mencionado CBPE, órgão criado por Anísio Teixeira, em 1955, quando da sua gestão à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao constatarem que, sem desconsiderar a marca pessoal do autor, o livro em estudo se constituía na expressão de um projeto coletivo que se concretizara com a criação do Centro, em cuja montagem Moreira tivera uma participação decisiva. Aliás, fora essa a intuição que a aproximara do grupo de pesquisa. Em decorrência, a primeira pesquisa desdobrou-se em uma segunda, intitulada: *A Construção de uma Tradição Intelectual: a pesquisa no campo da educação - o caso do Rio de Janeiro*, também desenvolvida em colaboração com Zaia Brandão. Essa segunda pesquisa procurou aprofundar a análise da experiência do CBPE, enfatizando a sua contribuição para a constituição do campo da educação, como campo científico, e buscando resgatar a tradição de pesquisa que se constituiu no interior do Centro e que não teve continuidade com a implantação dos cursos de pós-graduação em educação no país, na década de 1970. A contribuição do CBPE à história das ciências sociais no Brasil já havia sido investigada por alguns autores como Maria Clara Mariani (1982) e Marisa Corrêa (1987 e 1988). No campo da educação, no entanto, ainda não se contava com um trabalho que efetivamente se debruçasse sobre o conjunto da produção do CBPE, procurando entender o significado da parceria entre educadores e cientistas sociais nesse momento e nesse espaço institucional. O conjunto dessa produção foi encontrado no periódico quase desconhecido das gerações mais recentes de educadores: *Educação e Ciências Sociais*, que se constituiu na principal fonte documental¹⁶ do grupo. Em ambas as

16 Dessas duas pesquisas, originaram-se dois grupos, vinculados às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, um na área de Sociologia da Educação, coordenado por Zaia Brandão, e outro na área de História da Educação, sob coordenação de Ana Waleska Mendonça. O grupo de pesquisa *História das Idéias e Instituições Educacionais* passou a nuclear alguns dos seus ex-orientandos, entre os quais Libânia Xavier, Vera Breglia, Miriam Chaves, Maria Teresa Cavalcanti, Fernando Gouvêa, Aristeo Leite, Pablo Machado dos Santos.

pesquisas, duas categorias analíticas foram absolutamente centrais na interpretação que construíram: a categoria de *campo científico*, como espaço de lutas concorrenciais, apropriada a Bourdieu (1983 e 1990), e a categoria de *projeto*, na perspectiva de Marisa Corrêa e de Gilberto Velho¹⁷.

Os resultados dessas duas pesquisas foram recolhidos no livro organizado com Zaia Brandão: *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?*, publicado, originariamente, em 1997, e que teve, em 2008, uma segunda edição revista (Brandão e Mendonça, 2008).

A partir daí, continuou rastreando, com o grupo de pesquisa que então constituiu e que passou a coordenar, *História das Ideias e Instituições Educacionais*, as iniciativas de Anísio Teixeira, nos anos de 1950-1960. Em primeiro lugar, a CAPES, criada em 1951, como Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. Como Secretário-Geral da Campanha, de 1951 a 1964, Anísio Teixeira organizou a entidade, estabelecendo as bases para a surpreendente expansão que o ensino de pós-graduação viria a ter entre nós, após os anos de 1970. O título do projeto, que encaminhou à época, ao CNPq, expressava a hipótese que formulava e que se confirmou ao longo da pesquisa: *A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil*. Para este educador, a pós-graduação se configurava como a principal estratégia para a *reconstrução* da universidade, *a partir de dentro*, numa dupla direção: enquanto *locus* por excelência do desenvolvimento da pesquisa científica no seu interior e como espaço privilegiado de formação do professor universitário. Sem um enorme investimento na formação desse professor, essa *reconstrução* não seria possível, já que implicava necessariamente na mudança das práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior. À base de mais esse *projeto* institucional, estava, portanto, a preocupação de Anísio com a formação de professores para todos os níveis de ensino, um dos pilares do seu amplo programa de *reconstrução educacional*¹⁸ do país, ensaiado a partir dos diferentes espaços institucionais onde atuou durante a sua longa vida pública.

17 Corrêa (1987) afirma que é a noção de *projeto*, mais do que as noções de instituição, corrente ou escola, que melhor consegue dar conta dos motivos que agruparam cientistas sociais em esforços coletivos de pesquisa, ao longo dos anos 1940 e 1950. A noção de *projeto*, recorrente nos depoimentos desses cientistas, acaba por se constituir em sinônimo de grupo de referência, tornando-se o elo que articulava um determinado grupo de intelectuais em torno a uma problemática comum e expressando, sem dúvida, inclusive para eles mesmos, uma forma específica de atuação política. Velho (1994), por outro lado, afirma que a noção de *projeto* está indissoluvelmente ligada à ideia de indivíduo-sujeito, mesmo em se tratando de um ator coletivo. Dessa perspectiva, um projeto coletivo supõe sempre a imbricação de uma série de projetos individuais distintos e, algumas vezes conflitivos, e esse fato é condicionante, na visão de Mendonça, de uma trajetória institucional.

18 Esse é um termo caro a Anísio, amplamente utilizado por ele nos seus escritos dos anos 1950/1960, período em que poderia até soar como um anacronismo. Anísio o utilizava em contraposição ao termo *reforma*, como a indicar o caráter necessariamente processual (e não pontual, como o termo reforma pode denotar), que atribuía às mudanças que se faziam necessárias na educação brasileira.

Concluída a pesquisa sobre a CAPES, voltou ao CBPE/INEP, agora com um novo olhar. Já não se privilegiava tanto a sua dimensão de um centro de pesquisa, mas a sua atuação de caráter mais executivo, tentando focar as diferentes *estratégias* promovidas pelo órgão, de intervenção nos sistemas de ensino. As categorias de *estratégia* e *tática*, apropriadas a Certeau (1994), bem como a categoria de *rede*, apropriada de Elias (1994), foram imprescindíveis para entender a atuação política de Anísio Teixeira, ao longo dos anos em estudo, no âmbito das múltiplas instituições onde a sua liderança se exerceu.

Mais uma vez ficou evidenciada, como uma estratégia privilegiada por Anísio, a questão da formação do professor. A pesquisa não só confirmou a hipótese inicial da centralidade que o INEP assumiu no encaminhamento das políticas educativas do período, como permitiu evidenciar a configuração, a partir do INEP/CBPE, de um abrangente programa de qualificação do *magistério nacional*, por meio do qual se buscava *reconstruir* a escola *comum* do homem brasileiro (a escola pública primária redefinida e ampliada, articulada à escola média democratizada). Os resultados dessa pesquisa foram recolhidos no livro organizado por Ana Waleska Mendonça e por Libânia Xavier, *Por uma política de formação do magistério nacional. O Inep dos anos 1950-1960*, publicado pelo próprio INEP, por ocasião da comemoração dos 75 anos de sua criação (Mendonça e Xavier, 2008).

A colaboração inicial com a professora Zaia Brandão foi fundamental para que, a partir de 1998, Mendonça constituísse o seu próprio grupo de pesquisa. Em primeiro lugar, porque a troca que se estabeleceu entre elas foi enriquecedora para Mendonça. Cada vez mais se convencia de que a pesquisa nas ciências sociais é necessariamente um empreendimento coletivo e que o confronto respeitoso de diferentes pontos de vista é fundamental no processo de construção coletiva do conhecimento, nesse campo - como, aliás, já reconhecia o *mestre* Anísio, nos anos de 1930, ao queixar-se do autodidatismo e do isolamento em que viviam os nossos intelectuais. Em segundo lugar, as suas duas primeiras orientandas de doutorado, Lola Yasbeck, professora da UFJF, e Libânia Xavier, atualmente professora da UFRJ e parceira de pesquisa desde então, integraram originalmente a equipe dessas duas pesquisas em colaboração. Em terceiro, porque, paralelamente, assumiu, ao longo desses anos, uma série de cargos na administração acadêmica na universidade. Desse ponto de vista, o fato de ter se incorporado a um grupo de pesquisa já relativamente consolidado foi quase que uma questão de sobrevivência.

Em outubro de 1993, assumiu, a convite, a Coordenação Central de Graduação (CCG), na Vice-Reitoria Acadêmica. Essa Coordenação, equivalente nas universidades públicas às Pró-Reitorias de Graduação, passava por um momento crítico, em função do afastamento da antiga coordenadora por razões de saúde.

Mendonça herdou, entre outras coisas, uma mesa com cerca de 200 processos a serem despachados. Na época, o Coordenador da CCG respondia ainda diretamente pela organização do vestibular e pelo Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que então começava a se ampliar na PUC.

Trabalhou exaustivamente nesses primeiros anos após a conclusão do seu doutorado e guardou algumas lembranças desse período. Em primeiro lugar, porque teve a possibilidade de trabalhar junto ao Padre Jesus Hortal, então o Vice-Reitor Acadêmico, a quem admirava. Em segundo, porque contou com a colaboração de uma antiga funcionária da PUC, pilar da universidade, D. Myriam Alonso, então Assessora de Legislação e Normas da Vice-Reitoria, com quem acabou estabelecendo uma parceria de trabalho e amizade. Em terceiro lugar, pela possibilidade que teve de participar de alguns encontros do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (dois de caráter regional e um, nacional), num momento em que efetivamente esse Fórum se configurava como um espaço importante de discussão das questões que afetavam a universidade brasileira - durante a gestão de Murílio Hingel à frente do MEC - e cujas decisões, de alguma forma, encontravam eco na equipe ideologicamente plural desse Ministério. A memória que guardava desses encontros confirmou-se com a leitura de Rostoff (1994), que havia localizado na internet e que se debruça especificamente sobre um programa pioneiro de avaliação institucional das universidades brasileiras, o PAIUB, gestado nessa época no âmbito desse processo de parceria com as entidades representativas dos dirigentes, particularmente, das universidades públicas.

Permaneceu à frente da CCG até agosto de 1995, deixando esta coordenação para assumir a Direção do Departamento de Educação, após o processo eletivo regulamentar. Ficou à frente da Direção por dois anos e, em 1999, voltava a ocupar um cargo de administração acadêmica interno ao Departamento como Coordenadora de Pós-Graduação, na chapa da professora Isabel Lelis.

Com a opção definitiva pela História da Educação como seu campo de trabalho, começou a participar regularmente do Grupo de Trabalho (GT) da ANPEd de História da Educação, coordenado, na época (entre 1993 e 1997), por Marta Chagas de Carvalho, bem como, quase que simultaneamente, dos eventos internacionais que começavam a congregar os pesquisadores da área. O primeiro evento internacional desse tipo, de que participou, foi o II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, realizado em Campinas, em 1994, no qual teve a possibilidade de apresentar parte da sua tese em uma mesa coordenada pela professora Elza Nadai, a quem admirava através da leitura de alguns de seus trabalhos. Sua morte prematura, entretanto, impediu que Mendonça e Nadai estabelecessem um maior intercâmbio.

A partir de então, teve a possibilidade de participar, sempre com a apresentação de trabalho, de todos os subsequentes Congressos Ibero-americanos. No espaço de intercâmbio latino-americano, participou de várias das edições das Jornadas Argentinas de História da Educação. Mendonça considerava esses eventos espaços de socialização das pesquisas que vinha desenvolvendo, *no próprio processo do seu desenvolvimento*, trazendo, com frequência, contribuições enriquecedoras e sugestões de futuros desdobramentos.

Relevância particular na sua trajetória acadêmica tiveram os Congressos Luso-brasileiros de História da Educação, entre outras razões, porque possibilitaram que conhecesse alguns pesquisadores portugueses com quem posteriormente viria a estabelecer parcerias frutíferas, entre os quais, em primeiro plano, a figura de Rogério Fernandes que, ao lado de Ilmar Mattos, a quem se referia como seus *mestres*, por excelência, que a ajudaram a trilhar os caminhos da História. Quando conheceu Rogério Fernandes, no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Lisboa, em 1996, estava em companhia de Ilmar e Selma Mattos, que também participaram do evento, que está na origem de uma hoje bastante expressiva comunidade luso-brasileira de pesquisadores em História da Educação¹⁹. Como no caso dos Congressos Ibero-americanos, participou regularmente desse segundo fórum de pesquisadores, esteve presente em todas as edições do evento, ora integrando o comitê organizador, ora, o comitê científico, ora organizando uma sessão coordenada, sempre aproveitando o espaço para o intercâmbio com os colegas pesquisadores da área.

No ano de 2000, começou também a participar, com regularidade, de um terceiro fórum internacional de pesquisadores em História da Educação: o International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), um dos fóruns mais importantes da área, por congregar, efetivamente, pesquisadores de todas as partes do mundo. Trata-se de um evento relativamente pequeno para os nossos padrões, já que congrega a cada ano cerca de 200 a 300 pesquisadores, e é temático, sendo a seleção dos trabalhos apresentados rigorosamente estabelecida com base nesse critério. A cada ano, são selecionados alguns dos trabalhos apresentados para publicação na revista *Paedagogica Historica*, uma das mais importantes da área, em âmbito internacional.

Alguns anos antes, Mendonça contribuiu juntamente com outros historiadores da educação para a organização no país de uma entidade que congregasse a comunidade dos pesquisadores brasileiros já em uma surpreendente expansão, tendo em vista que, face a esse crescimento (numérico e qualitativo), o GT da ANPed - que

19 As origens dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, indissoluvelmente ligadas à figura de Rogério Fernandes, foram rememoradas por Marta Carvalho, no livro em homenagem ao professor, organizado por Margarida Felgueiras e Maria Cristina Menezes e lançado quando da realização do V Congresso, na cidade do Porto, em Portugal (Felgueiras e Menezes, 2004).

teve, sem dúvida, um papel pioneiro no processo de renovação e consolidação da área de pesquisa, configurando-se ainda hoje como um espaço significativo de aglutinação dos pesquisadores - não dava mais vazão à produção. Foi indicada pelo GT da ANPEd para integrar a comissão organizadora da entidade que viria a se constituir como a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), que assumiu, desde a sua criação em 1999, um duplo papel de, por um lado, articular e fortalecer, nacionalmente, a comunidade de pesquisadores da área, e, por outro, de facilitar o intercâmbio com o exterior, formalizando a participação em fóruns internacionais, como é o caso do ISCHE, e dando maior visibilidade à produção nacional. Um indicativo de que de fato a sociedade cumpriu e cumpre esse segundo papel, foi que, pouco depois de que a SBHE foi formalmente acolhida no âmbito do ISCHE²⁰, o Brasil foi escolhido para sediar a XXV edição do evento, realizada na USP, em 2003²¹.

Foram dois longos anos de articulações para que conseguissem constituir a SBHE, integrando os pesquisadores que circulavam pelos dois principais espaços institucionais da área, na época, o GT de História da Educação da ANPEd e o HISTEDBR, vinculados a distintas tradições intelectuais do campo: a história cultural, o primeiro, e a história marxista, o segundo²². Mendonça considerava uma vitória a constituição da primeira diretoria da entidade com as duas principais lideranças dessas duas vertentes da pesquisa historiográfica no campo da educação: Dermeval Saviani, na presidência, e Marta Carvalho, como vice-presidente. Mendonça integrou essa primeira diretoria no cargo de tesoureira. Na segunda diretoria eleita, foi vice-presidente da entidade, ao lado de Marta Carvalho que assumiu a presidência. Aliás, Mendonça afirmava em sala de aula que a leitura da tese de doutorado de Carvalho (1998) fora central para o encaminhamento da sua própria tese.

UMA INFLEXÃO, NO CAMINHO?

Em 2004, Mendonça passa a se dedicar em tempo integral à pesquisa. Desde o ano anterior, começara a articular com o professor Rogério Fernandes um pós-doutorado em Lisboa. Foi organizando suas atividades na PUC-Rio de forma a ausentar-

20 Na época, a filiação ao ISCHE se fazia pela via institucional das sociedades nacionais de pesquisadores.

21 Não se pode negar, a esse respeito, a forte interferência positiva do professor Antonio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, que integrava, à época, a diretoria da entidade. Nessa edição do evento, outra peculiaridade, a inclusão do português como uma das línguas oficiais, ao lado do inglês, francês, espanhol e alemão, que, dadas as origens europeias do ISCHE, constituem-se como tal.

22 Na visão de Mendonça, essas duas tradições não se contrapõem absolutamente. Aliás, vários historiadores marxistas se vincularam à história cultural. De qualquer forma, considerava sempre saudável a convivência de distintas abordagens no campo, desde que se respeitem as diferenças e que estas não impliquem na desqualificação das divergências.

-se por um semestre sem maiores prejuízos para o Departamento e para o Programa de Pós-Graduação. Mais uma vez, uma bolsa da CAPES viabilizou as suas intenções.

Encerrada a pesquisa sobre o Inep, afasta-se de Anísio e um movimento semelhante ao que a levava à História, a faz mergulhar mais para trás no tempo. De início, considerava um enorme desafio trabalhar com a documentação do século XVIII, momento em que sequer a ortografia havia sido unificada em Portugal e em que se abusava das abreviaturas, além de que lidava exclusivamente com documentos manuscritos, nem sempre claramente legíveis. Mas, mais uma vez, contou com o incentivo de Rogério Fernandes, cuja partida havia deixado em Mendonça uma enorme lacuna.

Voltamos agora ao título atribuído a esta parte do texto, intencionalmente formulado como uma pergunta. Inflexão, de fato? No fundo, Mendonça se voltava a um objeto com o qual iniciara a sua trajetória de pesquisadora: o professor “secundário”, cuja formação nos cursos de licenciatura havia se constituído no seu primeiro tema de pesquisa. Daí que o foco, no seu projeto de pós-doc, fossem os *estudos secundários*, termo que utilizou com o significado a ele atribuído pelo historiador português Banha de Andrade (1981, 1984)²³.

Antes de falecer, em maio de 2017, estava rastreando com o seu grupo de pesquisa a forma como se foi historicamente constituindo o quadro docente do Colégio Pedro II, com um amplo espectro temporal, considerando-se, em particular, o papel de instituição modelar desempenhado pelo Colégio, desde a sua criação no século XIX, durante o período regencial, até anos bem recentes.

Por uma série de razões, algumas das quais elencadas acima, Mendonça construiu toda a sua trajetória profissional na PUC-Rio. Admitia que, algumas vezes se sentiu tentada a prestar concurso para alguma universidade pública. Não por questões financeiras ou de estabilidade, mas por razões de ordem ideológica. A leitura da obra de Anísio, em particular, a convencera de que a escola pública é o esteio de uma sociedade democrática e o que a incomodava era não ter uma atuação direta nesse âmbito.

Aos poucos foi se dando conta de que, de alguma forma, o trabalho que desenvolvia tinha também uma repercussão na educação pública, enquanto boa parte dos alunos e alunas formados nos cursos de licenciatura, principalmente nos últimos anos, acaba por atuar na rede pública.

A esse respeito, importa trazer aqui a experiência da PUC-Rio, que de certa forma adiantou-se às políticas afirmativas introduzidas no ensino superior pelo go-

23 Andrade, nos trabalhos acima referidos, aplica esse termo aos *professores régios de gramática latina, grego, retórica e filosofia, matérias que configuravam o currículo dos antigos colégios jesuítas, em contraposição aos mestres régios de ler e escrever e contar. Importa, entretanto, destacar que, no contexto das Reformas Pombalinas, aplicava-se a designação genérica de estudos menores tanto ao que se está chamando de estudos secundários, quanto ao que viria posteriormente a se constituir no ensino de primeiras letras.*

verno federal. Foi exatamente, quando estava à frente da CCG, na Acadêmica, nos idos de 1994, que a PUC assinou o primeiro convênio com o curso pré-vestibular coordenado pelo Frei Davi, que à época se intitulava de pré-vestibular “para negros e carentes”. Embora essa iniciativa tenha partido da Vice-Reitoria Comunitária, da figura de Augusto Sampaio, desde o início, Mendonça a apoiou com entusiasmo.

O efeito dessas políticas, inicialmente de caráter institucional, e, posteriormente, ampliadas com os programas do governo federal, como é o caso do PROUNI, se fez sentir fortemente sobre os cursos de licenciatura, em particular, sobre o curso de Pedagogia. Mudou radicalmente a clientela desses cursos. O que trouxe, sem dúvida, enormes desafios, mas que, na sua visão, tinha, por outro lado, uma inequívoca relevância social.

Por fim, buscou também, outros espaços de atuação profissional, de caráter voluntário, que permitissem a ampliação do alcance do trabalho que desenvolvia. Desse ponto de vista, mencionava particularmente enriquecedora a colaboração com a ONG Novamerica, que atua exatamente no âmbito da educação e da cultura. Durante vários anos, coordenou um trabalho de apoio a pequenas comunidades rurais, no interior do estado do Rio de Janeiro (município de Sapucaia), que se configurou, para ela, como um espaço de troca e de aprendizagem. Colaborava com a revista vinculada à ONG, bilíngue (português/espanhol) e que se dedica aos temas candentes da América Latina e do Caribe, com a intenção de estreitar os laços entre os países latino-americanos e caribenhos no sentido de construir uma sociedade mais justa e mais inclusiva e que saiba acolher a diversidade étnica e cultural deste nosso continente.

REFERÊNCIAS

- INEP/MEC (1969). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 114, V. 51 abr./jun.
- ANDRADE, A. A. B. (1981). **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)**. Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1º v., 1ª parte e 2º v.
- ANDRADE, A. A. B. (1984). **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)**. Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1º v., 2ª parte.
- BOURDIEU, P. (1983). O Campo Científico. *In*: ORTIZ, R. (org). **Bourdieu**. São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, P. (1990). **Coisas Ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- BRANDAO, Z.; MENDONÇA, A. W. P. C. (2008). **Uma tradição esquecida**: Porque não lemos Anísio Teixeira?. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, v. 1, p. 250.
- CARDOSO, T. M. R. F. L. (2002). **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1834. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco.
- CARVALHO, L. R. (1978). **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/USP.

- CARVALHO, M. M. C. (1998). **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF.
- CERTEAU, M. (1994). **A Invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes.
- CORRÊA, M. (1987). **História da Antropologia no Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais/Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- CORRÊA, M. (1988). **A Revolução dos Normalistas**. Cadernos de Pesquisa, n. 66, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto.
- ELIAS, N. (1994). **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar.
- ESCOLANO BENITO, A. (1999). Los profesores en la historia. *In*: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. (ORGs.), (1999). **Os Professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p.15-27.
- FELGUEIRAS, M. L.; MENEZES, M. C. (2004). **Rogério Fernandes**: questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação. 1. ed. Porto: Edições Afrontamento, v. 1. p. 837.
- FERNANDES, R. (1994). **Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e ensino das primeiras letras**. Porto: Porto Editora.
- MARIANI, M. C. (1982). Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *In*: SCHARTZMAN, S. (ORG.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq.
- MENDONÇA, A. W. P. C. (1987). **Caminhos e Descaminhos do Curso de Pedagogia**: A Experiência da Puc-Rio. Revista de Educação AEC, N.64, P. 51-58.
- MENDONÇA, A. W. P. C. (2002). **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 185p.
- MENDONÇA, A. W. P. C. (2007). Uma Profissão Fragmentada. *In*: NEPOMUCENO, M. de A.; TIBALLI, E. F. A. (ORG.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argumentum, v., p. 35-50.
- MENDONÇA, A. W. P. C. (2011). Reconstruindo uma Trajetória. *In*: GONDRA, J.; SILVA, J. C. S. (ORG.). **História da Educação na América Latina: ensinar e escrever**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, v. 1, p. 39-53.
- MENDONÇA, A. W.; CARDOSO, T. F. L. (2007). A Gênese de uma Profissão Fragmentada, **Revista Brasileira de História da Educação**, n 15, setembro/dezembro, p.31-52.
- MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. (2008). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o INEP/MEC dos anos 1950/1960. 1. ed. Brasília: INEP/MEC, 260p.
- MOREIRA, J. R. (1970). **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Latino Americano de Ciências Sociais.
- NÓVOA, A. (1987). **Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII–XX siècle)**, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2º v.
- ROSTOFF, D. I. (1994). **Avaliação Institucional**: pensando princípios. Educación Superior y Sociedad, v. 5, nº 1 y 2: 87-97.
- SOARES, J. C.; Xavier, L. (2019). Contribuições de Ana Waleska Mendonça para a pesquisa em História da Educação. Revista **Contemporânea de Educação**.
- VELHO, G. (1994). **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

PARTE I

ORIENTAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

RELATO DE VIAGEM PELA HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E COMPARADA (1942–1961)

Eurize Caldas Pessanha

Durante o Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, realizado em agosto de 2014, em Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, um grupo de pesquisadores¹ em reunião, previamente combinada, discutiu a possibilidade de elaborar um Projeto de Pesquisa integrando diferentes instituições do país a ser submetido a uma agência de fomento. O traço comum que unia os pesquisadores convidados era o interesse na história do Ensino Secundário como objeto de investigação, evidenciado na sua produção.

Como resultado daquele encontro no inverno curitibano de 2014, foram delineadas as bases de um projeto de pesquisa destacando alguns elementos norteadores baseados na experiência do grupo com a história do Ensino Secundário no Brasil: focalizar os processos de implantação, expansão e organização do Ensino Secundário nos estados brasileiros em instituições públicas e privadas, com destaque para o período de 1931 (Reforma Francisco Campos) a 1971 (Lei 5692 de 1971); busca de dados nos arquivos das Câmaras Municipais, Secretarias Estaduais de Educação, INEP e IBGE. Decidiu-se também que havia necessidade de incluir pesquisadores de vários estados.

¹ Vários pesquisadores foram convidados, mas, uma série de circunstâncias impediu que todos comparecessem e a reunião, realizada em uma das lanchonetes da Universidade, contou com a presença de Eurize Pessanha, Stella Oliveira, Fabiany Silva e Fernando Vendrame Menezes, da UFMS, Rosa Fátima de Souza Chaloba, da UNESP e Eva Alves, da UFS.

Depois de alguns percalços, devido à suspensão dos editais de apoio à pesquisa por parte do CNPq, o projeto “ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E COMPARADA (1942-1961)” foi aprovado na Chamada Universal 01/2016 - Faixa B, com início em junho de 2017 e duração de 36 meses. Devido à pandemia do COVID-19, as atividades presenciais previstas para finalização do projeto foram suspensas pelo risco de contaminação e, com essa justificativa, foram aprovados pedidos de prorrogação até 31 de outubro de 2021.

Quase sete invernos depois, escrevo o capítulo introdutório deste livro que reúne resultados da Pesquisa, elaborada a partir daquele “brainstorming” em Curitiba, e capítulos, de pesquisadores convidados, sobre o ensino secundário dos estados que não foram investigados na condição de pertencimento àquela pesquisa.

Este capítulo divide-se em três partes: a primeira com o objetivo de identificar, na análise da produção sobre história do ensino secundário, consensos e dissensos, fontes, temáticas, e as lacunas que ainda persistem; a segunda focaliza a contribuição do nosso projeto para a escrita da história do ensino secundário no Brasil suas origens, objetivos, pressupostos teórico metodológicos, resultados; a terceira apresenta os capítulos que formam este volume.

A CONCEPÇÃO, A PRODUÇÃO, A DIVULGAÇÃO, A REPRESENTAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

O grupo de pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE/UFMS²), vem se dedicando há quase duas décadas a investigar focalizando a história de instituições escolares, de disciplinas escolares e de práticas curriculares em escolas de ensino secundário e, mais recentemente sobre a história do ensino secundário.

Durante esse percurso, foram constantes os levantamentos e análise da literatura pertinente e recorrente a constatação de que a história do ensino secundário, como objeto de pesquisa e a consequente produção bibliográfica, vem sendo incrementada progressivamente.

Pessanha, Assis e Silva (2016) informam terem sido identificados entre dissertações, teses, e artigos em revistas especializadas em História da Educação e na

2 Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, criado em 2006, liderado por mim e por Fabiany Tavares Silva, OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR é o lugar no qual/de onde se observa a cultura e suas formas de produção na escola, com o propósito de ordenar e organizar o espaço das ideias e das práticas para determinada finalidade e visando a determinada intenção; ato ou efeito de observar (-se) uma operação ou um conjunto de operações com vistas a saber o que se passa (no sentido temporal), o que se lê e quais são os leitores da cultura escolar. Tem como uma das Linhas de Pesquisa Ensino Secundário cujo objetivo é analisar o processo de conformação do ensino secundário.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com temas relacionados com ensino secundário, 226 produtos a partir de 2000. Em 2018, foram localizados, no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, com o descritor História do Ensino Secundário, 2357 títulos, e, em junho 2021, nova busca, com o mesmo descritor, resultou em uma lista de 5638 teses de doutorado na área de Educação³.

Embora haja limitações nesses levantamentos, somando-se esses dados às nossas incursões na bibliografia sobre a temática, pode-se afirmar que não estamos diante de um objeto velho e esgotado e que, longe disso, de 2000 até hoje, muito conhecimento novo já foi produzido sobre ensino secundário no Brasil. Investigando temáticas⁴ muito particularizadas ou bem abrangentes, inseridas no âmbito do ensino secundário, essa significativa contribuição vem possibilitando um conhecimento mais detalhado sobre a história desse nível de ensino, mesmo quando a história não é objeto ou mesmo temática central da investigação⁵.

Antes de focalizar aspectos específicos dessa contribuição, cabe registrar que algumas obras que focalizam a história do ensino secundário já podem ser consideradas clássicas e aparecem com muita frequência na bibliografia dos trabalhos mais recentes, são textos fundantes da historiografia da educação secundária no Brasil, dos quais destacam-se os seguintes autores: Abreu (2005), Almeida (1989); Bicudo (1942); Dodsworth (1968); Haidar (1972), Nagle (1974); Nunes, M. T., (1962), Silva, G. B (1959 E 1969). Outros mais recentes também são referenciados com frequência, Schwartzman, Helena Bomeny e Costa (2000). Souza (2008, 2014), Vechia & Cavazotti (2003), Vieira (1955) Zotti (2004), Dallabrida (2009, 2014) e Nunes (2000).

As fontes

Uma das contribuições mais importantes desse aumento da produção bibliográfica sobre a história do Ensino Secundário é a riqueza de fontes utilizadas pelos pesquisadores, desde a variedade até a quantidade compulsada para escrever a história do ensino secundário no Brasil nas dissertações, teses, e artigos em periódicos, livros e capítulos de livros. Trata-se de páginas e mais páginas de documentos transformados em fontes que podem ser classificadas em Documentais: corres-

3 Cabe o alerta de que esses números precisam ser relativizados pois foram baseados apenas nos títulos nos quais pode haver imprecisões pelo uso de nomenclaturas diferentes para esse nível de ensino e pela ausência do período histórico, apenas para citar dois exemplos. Apenas uma análise, pelo menos dos resumos e algumas vezes da íntegra das teses, pode conferir precisão a esses dados. Aqui são usados como indicadores de que essa temática tem presença significativa nas investigações da área de educação.

4 Para uma lista completa das temáticas abordadas, ver Pessanha, Assis, Silva, (2017).

5 A esse respeito ver Silva, Pessanha e Brito (2020)

pondências (ofícios e requerimentos), matrículas e frequências de alunos, folhas de pagamento de professores, listagens e pastas individuais de alunos; Arqueológicas: artefatos; impressos: jornais, revistas; Iconográficas: fotografias; Oraís: entrevistas com ex-alunos, antigos diretores e professores; Biográficas: artigos de cunho biográfico, para citar apenas alguns. (PESSANHA, ASSIS, SILVA 2017).

Cabe registrar que essa variedade de fontes, principalmente na documentação localizada nos acervos das escolas, foi muito ampliada devido às investigações sobre a história das instituições de ensino secundário e sobre a história das disciplinas escolares para cuja escrita se tornaram indispensáveis documentos como: atas, livros de ponto, cadastro de docentes, livros de matrículas, provas, fotografias, móveis e objetos usados para as aulas.

Consensos

A análise da historiografia sobre a educação secundária mostrou que foram construídos alguns consensos, se é que se pode falar em consenso na escrita da história. O fato é que há constatações reafirmadas em muitos trabalhos, raramente contestadas.

Destaca-se, em primeiro lugar, a constatação de que foram muito lentas a implantação e a expansão iniciais do Ensino Secundário no país, com repetidas histórias de interrupções e retomadas, no período de 1834 a 1859⁶. Na primeira metade do século XIX, excetuando-se seminários de tradição jesuítica e o Colégio criado, em 1820, pelos Lazaristas na Serra do Caraça, Minas Gerais, nos quais os estudos secundários eram organizados institucionalmente, espalhavam-se por todo o Império aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio que constituíam o ensino público secundário.

Em 1834, foi promulgada a Lei N. 16 - de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, que incluía dispositivo permitindo que as províncias legislassem sobre a instrução pública:

Art 10 § 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promovel-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral. (BRASIL, 1834)

6 Comparando com informações extraídas de outros trabalhos sobre ensino secundário analisados para a elaboração deste texto, observam-se discrepâncias em relação às datas de criação dos estabelecimentos bem como em relação à escrita dos respectivos nomes.

A origem desses “liceus” e “ateneus” foi a reunião, num mesmo espaço físico, das aulas avulsas que já existiam, sem qualquer forma de organicidade ou integração, mantendo a característica de preparação para os exames de ingresso aos cursos superiores. Segundo Alves (2012), essas aulas avulsas persistiam mesmo onde já havia um liceu, o que teria desestimulado o funcionamento regular das instituições de ensino secundário.

Pinheiro e Cury consideram que a institucionalização do “Ensino Lical” no Brasil foi a resposta do poder público ao desafio de configurar o Estado que fora criado a partir de 1822 e inventar a nação, (...) um processo de instauração da ordem pelo estado monárquico sobre as localidades. (2006, p. 6.).

Desde então, registra-se o lento processo de implantação e expansão iniciais do Ensino Secundário no país, com repetidas histórias de interrupções e retomadas, concentrado no período de 1834 a 1859.

Mesmo superando obstáculos e dificuldades e num ritmo muito lento, 25 anos depois do Ato Adicional de 1834, em todas as 21 províncias brasileiras⁷, incluindo-se o Município Neutro, foram criados/instalados/fundados estabelecimentos de ensino secundário por iniciativa dos poderes públicos.

As investigações sobre a história de muitas dessas instituições apresentam alguns aspectos comuns: documentos e entrevistas indicam que havia demanda para a instalação desses ginásios, que as sociedades locais parecem ter desenvolvido um certo “orgulho”, referindo-se a elas como instituições de referência e de certa maneira ligadas à identidade de alguns grupos sociais (PESSANHA: SILVA, 2012). Destacam-se relatos sobre participação desses grupos na decisão onde deveriam funcionar os “liceus” uma vez que o Ensino secundário não podia funcionar em “qualquer lugar”. Alguns prédios receberam nomes reveladores: “palácios de instrução”, “gloriosos templos de sabedoria” e se tornaram, “cartões postais” das respectivas cidades.

Nos trabalhos produzidos na década de 1990, essas escolas aparecem na lembrança de quem as frequentou como “um ginásio do qual se tem saudade, uma escola de qualidade, sobretudo pela sua excelência acadêmica”, percepções que, ainda segundo Nunes, são contrariadas pelas análises que “denunciavam as suas misérias e os seus equívocos” (2000, p. 35-36).

Analisando quadro elaborado por Barros (2012) com a lista das 21 primeiras instituições de ensino secundário no país, observa-se que a primeira instituição,

7 Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Grão-Pará, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe, São Paulo, São Pedro do Rio Grande do Sul e São Sebastião do Rio de Janeiro, além do Município Neutro. A esse respeito, ver BARROS (2012) e PESSANHA (2017).

criada no Rio Grande do Norte, em 1834, adotou o nome de Ateneu, 17 adotaram Liceu e 3 denominaram-se Colégio, sendo que o Liceu de Sergipe adotou posteriormente o nome de Atheneu Sergipense.

Pela sua origem, tanto Liceu quanto Ateneu sugerem conotações de lugares de saber e de formação de homens de letras. Por alguma razão, a designação Liceu tornou-se mais forte e as instituições de ensino secundário que funcionaram no século XX, mesmo iniciadas no século XIX, adotaram essa nomenclatura, embora sofressem alterações por força de lei em alguns momentos de suas histórias (PESSANHA, 2019).

Em 1837, com a criação do Collegio de Pedro II, pode-se dizer que o ensino secundário no Brasil teve início de forma sistemática. Inspirado no modelo francês de ensino secundário esse estabelecimento, inaugurado em março do ano seguinte, foi concebido para “ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário” (VECHIA, CAVAZOTTI, 2003. p. 83). Esse estabelecimento tornou-se modelo e pauta do currículo para as demais instituições desse nível de ensino e ser equiparado ao Colégio Pedro II significava alcançar um patamar almejado de excelência.

Mesmo tendo o Colégio Pedro II como padrão, o ensino secundário passou por sucessivas reformas, umas promovidas pelo poder central e outras por administrações estaduais, mas que, de alguma forma influenciaram outros estados, algumas nem foram aplicadas⁸. No entanto, a primeira legislação de âmbito nacional que imprimiu organização e, em certo sentido, a uniformização do ensino secundário foi o Decreto 19.890, de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, (DALLABRIDA, 2009), dentro do espírito de centralização e controle do Governo Vargas que tomou o poder, num governo provisório, em 1930. Além de dispositivos detalhados sobre a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino secundário, destaca-se a implantação do Exame de Admissão ao Ginásio, que se tornou barreira para acesso ao ensino secundário, e do serviço de inspeção que garantia que esses dispositivos fossem seguidos por todas as escolas sob pena de não ter autorizado o seu funcionamento.

Na mesma linha da Reforma Francisco Campos, Gustavo Capanema elaborou o conjunto de Leis Orgânicas que ficou conhecido como Reforma Capanema. Essa legislação consolidou a identidade dessa modalidade de ensino, ao separá-la das outras que, até então, formavam o que era conhecido genericamente como

8 Reforma Benjamin Constant (1890); Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891); Reforma Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadavia Correia (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915), de alcance nacional e outras elaboradas nos estados: Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926); Reforma Lourenço Filho no Ceará (1922); Reforma Rocha Vaz (1925); Reforma Góis Calmon na Bahia (1925); Inquérito sobre Educação Pública em São Paulo (1926); Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927); Reforma do Distrito Federal (1928); Reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928-1930).

ensino médio⁹. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto Lei 4.244 de abril de 1942 determinou que

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Art. 5º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.

1º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.

§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio. (BRASIL, 1942)

Art 9 § 3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1942)

O diferencial mais importante da Lei Orgânica do Ensino Secundário é que era facultado a seus egressos o ingresso em qualquer curso do ensino superior enquanto para as demais modalidades, o ingresso era permitido apenas nos cursos a elas relacionados.

9 Lei Orgânica do Ensino industrial (Decreto-lei n° 4.073, de 30/01/1942); Lei Orgânica do ensino secundário (Decreto-lei n° 4.244 de 9/04/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei n° 6.141, de 28/12/1943). Após a queda do Estado Novo em 1945, foram emitidos o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o Ensino Normal, e o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o Ensino Agrícola.

Registra-se outra constatação consensual em relação à história do Ensino Secundário. Se a implantação e a expansão pelo território nacional foram lentas e ocorreram, basicamente no século XIX, a expansão do ensino secundário, em termos de: número de estabelecimentos, número de municípios atendidos, número de matrículas e conclusões, se acentuou após a década de 1940.

Coincide também o registro de que a história do ensino secundário, no sentido restrito, se encerra com a Lei 5692, que extinguiu os ginásios e colégios.

Temas em disputa

Como resultado da análise da produção sobre Ensino Secundário, além dos consensos apontados, percebem-se alguns dissensos ou melhor dizendo, temas em disputa.

O primeiro deles é uma certa ambiguidade na nomenclatura utilizada para se referir a esse nível de ensino pois, educação secundária, ensino secundário e ensino médio aparecem como sinônimos em momentos históricos em que a legislação os diferencia. Após análise das diversas formas de designação encontradas na legislação de 1837 a 1971, Pessanha e Brito concluem que essa aparente ambiguidade parece ter relação com a característica de nível intermediário e preparatório de escolarização e, conseqüentemente, com o questionamento sobre a definição da identidade do ensino secundário sobre seu desdobramento em etapas e a equiparação com outras modalidades (2014).

Frequentemente a historiografia registra o caráter “elitista” do ensino secundário, baseada em relatos de que os “ginásios”, que, na lembrança de quem os frequentou, aparecem nos trabalhos produzidos na década de 1990, como “um ginásio do qual se tem saudade, uma escola de qualidade, sobretudo pela sua excelência acadêmica”. Em artigo já clássico, em que foi bem feliz na escolha do título, O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos”, Nunes mostra que essas percepções são contrariadas pelas análises que “denunciavam as suas misérias e os seus equívocos” (2000, p. 35-36).

Pesquisas sobre a elitização do ensino secundário frequentemente relacionam tal característica com o chamado dualismo da educação brasileira¹⁰, configurado em um ramo destinado à formação de uma elite condutora e outro para formar profissionais para setores econômicos específicos. O conjunto das Leis Orgânicas conhecido como Reforma Capanema explicita legalmente essa diferenciação nos currículos mínimos e, principalmente nas possibilidades e restrições de acesso aos cursos superiores como mencionado anteriormente.

10 A esse respeito, ver DALLABRIDA; CARMINATI, 2007, NUNES, 2000.

“Democratização ou elitização do ensino secundário?” é a questão lançada por Pessanha e Silva (2014) ao escreverem a história de uma instituição escolar da região centro oeste, considerada uma “escola exemplar”¹¹ As autoras problematizam como uma escola, cuja criação foi justificada pela necessidade de oferecer ensino secundário a pessoas cujas famílias não teriam condições de enviar seus filhos para outras cidades, contribuiu para ascensão social das classes médias urbanas escolarizadas que, ao se apropriarem desse “luxo”, habilitaram-se a se inserir nos grupos dirigentes.

Em linha semelhante, considera-se que, apesar da proposta de uniformização dos estabelecimentos de Ensino Secundário pela adoção do Pedro II como modelo e padrão, é preciso relativizar a noção de que a aceleração das matrículas no Ensino Secundário após a década de 1940 significou a democratização do acesso a esse nível de ensino. Souza (2008), alerta para o fato de que apenas 10% da população de jovens entre 12 e 18 anos do país estavam matriculados no Ensino. Vale dizer que a ampliação no número de alunos não foi suficiente para retirar desse nível de ensino sua característica de formador de “elite”.

A leitura da Exposição de Motivos e do texto da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9/4/1942) permite concluir que o ensino secundário não estava incluído no projeto modernizador da República, ao contrário do ensino primário. Ao manter o exame de Admissão como barreira ao acesso e propor “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” (BRASIL, 1942, p. 21), os documentos mencionados acima confirmaram seu caráter propedêutico e seletivo, eliminando a possibilidade de acesso aos cursos superiores, pois restringia sua clientela a determinados grupos.

A terminalidade real conferida aos cursos técnico-profissionais determinava a desigualdade de trajetórias segundo a origem social, com “raras exceções” (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007, p. 19).

Outro tema que merece ser problematizado é a noção de que, por considerar o Ensino Secundário um “luxo”, os governos não lhe destinavam recursos e a expansão desse nível de ensino foi dominada pelas iniciativas particulares, notadamente de origem religiosa.

Embora dados estatísticos confirmem que a maior parte dos estabelecimentos de Ensino Secundário era mantida por organizações da sociedade civil, pelo

¹¹ “Escolas exemplares” seriam aquelas consideradas referência de qualidade e de formação, e percebidas como ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessas cidades, em momentos históricos específicos. A esse respeito ver o livro *Tempo de Cidade, Lugar de Escola* (PESSANHA; GATTI JUNIOR, orgs, 2012)

menos até a década de 1940, quando o aumento no número de estabelecimentos foi alterando essa relação, não se pode concluir que isso se devia a uma “concorrência” entre poder público e o setor privado, pois a história das diversas instituições indica processos de articulação entre as diversas instâncias em que o Poder Municipal apoiava as iniciativas particulares, tanto com apoio financeiro na forma de bolsas de estudo e pagamento de professores, quanto na cedência ou construção de prédios. (DINIZ, SOUZA, 2019)

Lacunas e perspectivas

Embora bem resumida, essa exposição das investigações da história do ensino secundário procurou mostrar que houve um avanço considerável na produção de conhecimento sobre essa temática, mas ainda há aspectos que precisam ser relativizados e problematizados, bem como lacunas a serem preenchidas.

Nos estudos do grupo de pesquisa foi identificada uma lacuna referente à expansão do ensino secundário no período de vigência da Reforma Capanema (1942 - 1961), levantando a questão sobre se teria havido políticas governamentais formuladas e levadas a efeito, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, para expandir e atender à crescente demanda por esse nível de ensino nesse período.

Existem dados sobre essa expansão em alguns estados, notadamente na atual região Sudeste, mas não suficientes para escrever a história da expansão no país todo, pois, devido à diversidade regional, deve-se pensar não em uma, mas em histórias do ensino secundário.

Essa lacuna foi a base para a realização da pesquisa já mencionada cujos dados parciais são apresentados na segunda parte deste capítulo.

CONTRIBUIÇÃO PARA A REESCRITA DA HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NOS ESTADOS E PERÍODO INVESTIGADOS:

RESULTADOS PARCIAIS DE UMA PESQUISA

Como explicitado nos primeiros parágrafos deste capítulo, o projeto de pesquisa “ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E COMPARADA (1942-1961)” resultou do esforço coletivo de pesquisadores, além de doutorandos, mestrados, e graduandos, com o objetivo de reescrever a história do ensino secundário nos estados e período investigados.

Para a formulação do projeto, além dos que participaram da reunião em Curitiba, foram convidados pesquisadores com produção relacionada com o ensino secundário que pudessem investigar outros estados formando um conjunto de 20 pesquisadores e 5 doutorandos. No decorrer do desenvolvimento do projeto,

doutorandos se titularam e continuaram na equipe como pesquisadores e outros se desvincularam do projeto, e alguns pesquisadores se afastaram por diferentes razões¹². Para ampliar as equipes de alguns estados e o número de estados investigados, outros pesquisadores foram integrados à equipe.

Ao final do projeto, a equipe estava formada por 40 pesquisadores, além de doutorandos, mestrandos e graduandos de 25 instituições diferentes. Para melhor gerenciamento da coleta, análise e discussão dos dados, os pesquisadores se organizaram em 4 grupos¹³ por proximidade regional para investigar 14 estados e o Distrito Federal segundo a divisão territorial vigente no período da pesquisa¹⁴.

Como definido no projeto, foram realizadas atividades de coleta e análise de dados pelas equipes de cada estado e atividades presenciais conjuntas, sob a forma de *workshops*. O 1º *WORKSHOP* ocorreu em 2017, na cidade de João Pessoa/PB, o 2º *WORKSHOP*, em 2018, na cidade de Dourados/MS. Como resultados chegou-se à delimitação do objeto e dos procedimentos de comparação além da ampliação das equipes e inclusão de outros estados.

O 3º *WORKSHOP* foi realizado em 2019, na cidade de Belém/PA com apresentação de dados parciais por estado e a definição e padronização dos elementos de comparação. O 4º *WORKSHOP* estava previsto para acontecer, de forma presencial, em junho de 2020, na cidade de Cuiabá/MT. Com as restrições provocadas pela pandemia COVID-19, o 4º *WORKSHOP* foi realizado pela web com *lives* e videoconferências. Cada grupo apresentou o relatório consolidado com os resultados comparativos dos estados que investigaram formando-se um mapa da expansão do ensino secundário nos estados/regiões investigados/as¹⁵.

Embora delineado no texto do projeto, o foco da pesquisa foi sendo refinado pelo grupo de pesquisadores até a formulação de que o objeto dessa pesquisa é a expansão do ensino secundário entendido no âmbito do projeto como curso ginásial e curso colegial – em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942), vigente até a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, delimitação que exclui as outras modalidades também reguladas pelas Leis

12 A perda da professora Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, da PUC/RJ, ultrapassa os limites de uma nota de rodapé e mereceu a inclusão de um texto em sua homenagem.

13 Grupo Norte e Nordeste composto pelos estados do Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Bahia; Grupo Sudeste: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal e São Paulo; Grupo Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e Grupo Centro Oeste: Goiás e Mato Grosso, único grupo cuja composição coincide com a divisão territorial de 1950.

14 Fonte: IBGE - Serviço Gráfico. Divisão Territorial do Brasil: situação administrativa vigente em 1º - VII - 1950

15 Cabe registrar que, com exceção do primeiro, em todos os *WORKSHOPS* foram realizadas atividades de divulgação dos resultados parciais para o público inscrito.

Orgânicas da Reforma Capanema, a saber: Ensino Industrial, Ensino Comercial, Ensino Agrícola e Ensino Normal. Consequentemente, o período estudado inicia em 1942 e termina em 1961.

Ao focalizar cada estado, foram definidas como questões a serem investigadas: como ocorreu essa expansão; quais as especificidades da expansão; como comparar os processos de expansão; que elementos de comparação serão utilizados.

Essas questões nortearam a coleta de dados sobre *número de estabelecimentos, número de municípios atendidos, número de matrículas e conclusões*, cuja análise pressupõe o conhecimento das condições históricas que produziram esses dados em cada estado.

Assim, foram definidos como eixos de comparação: ESTATÍSTICA, LEGISLAÇÃO e HISTORIOGRAFIA.

Essas definições e delimitações provocaram novas questões para a escrita da história da expansão do Ensino Secundário no Brasil, no período de 1942 a 1960: como vamos expor essa comparação; de que forma vamos organizar objetivamente as informações que queremos; que tipo de discurso e que tipo de argumentação vamos construir.

Mais concretamente, como vamos expor os resultados de nossa investigação para construir uma historiografia mais regional mais local, que consiga conduzir nossas análises numa perspectiva dos “estudos comparados”.

A versão de “estudos comparados” que sustenta as análises desse projeto foi explicitada por Silva (2019) e por Silva, Pessanha e Brito (2020) e busca romper no caso da História, com o conceito cronológico de tempo e, no caso da Educação Comparada, com o conceito geográfico de espaço.

Essas balizas teórico metodológicas analisam a historiografia produzida, questionam e problematizam a regionalidade considerando as interpretações dos autores/historiadores, legitimadas em fundamentos simbólicos, argumentativos e/ou cognitivos de uma historicidade acionada no passado, mas centrada na busca por “transformações”, ressignificada em fontes, em sujeitos históricos e em instituições escolares.

Para embasar essa análise, os dados estatísticos foram coletados dos Anuários Estatísticos e outras publicações do IBGE, Censos Demográficos, Relatórios de Secretários da Educação e de Governadores, entre outros¹⁶.

Como fontes Legislativas foram utilizadas publicações do Ministério da Educação e Saúde, leis, decretos, portarias e outros atos dos governos federal e estaduais.

16 O detalhamento dessas fontes faz parte dos capítulos sobre cada estado investigado na Parte III deste livro.

Jornais e revistas que circulavam nos estados, dissertações de mestrado e teses de doutorado; documentação dos Arquivos Públicos e dos arquivos escolares e documentação camarária constituíram as fontes historiográficas.

Resultados parciais

Após o 4º WORKSHOP, estamos na fase de consolidação da análise comparativa dos resultados para compor a conclusão do relato da investigação. Neste capítulo estão apresentados alguns aspectos de comparação com base nos dados coletados nos relatórios das equipes por estado.

Em primeiro lugar, destaca-se nesses dados a confirmação de algumas características da expansão do ensino secundário já identificadas em pesquisas anteriores como, por exemplo, a desigualdade de produção historiográfica entre os estados, bem como o foco na história de instituições que se tornaram referência nos respectivos estados. Em todos os estados investigados, a implantação do ensino secundário ocorreu durante o século XIX entre 1834 e 1880 provocada pelo ato adicional de 1834, pela reunião de aulas avulsas em um único local como já registrado na historiografia de alguns estados.

Confirmou-se também que a expansão foi, em grande parte, garantida pelas ordens religiosas, por meio de farta documentação sobre legislação estadual estruturante para o Ensino Secundário até 1930, a partir de 1931 a maior parte dos estados segue a legislação federal pois a Reforma Francisco Campos impôs uma padronização bem detalhada para todos os estabelecimentos desse nível de ensino e criou um sistema de inspeção para fiscalizar o cumprimento desses dispositivos. A partir de então há apenas registro de legislação sobre aspectos pontuais.

Cabe registrar que a documentação camarária se mostrou fonte promissora para analisar a relação entre os municípios e os estabelecimentos de ensino secundário. Em relação aos dados estatísticos, o trabalho das equipes encontrou obstáculos semelhantes ao encontrado em outras investigações que buscam dados numéricos para embasar suas análises: limitação de acesso pois muitos documentos não estão disponíveis ao público, incompletude dos dados: para alguns estados as séries históricas não estão completas e não há uniformidade na organização dos dados pelas fontes.

Ressalvadas essas limitações, constatou-se que o número de mantenedoras da sociedade civil é superior ao das públicas, mas, ao final do período estudado percebe-se uma tendência ao equilíbrio. Além disso, há parcerias entre instituições privadas e os poderes estaduais e municipais e muitas alterações das entidades mantenedoras e dos nomes das instituições, algumas vezes devido a exigências legais, o que dificulta a análise da história das instituições.

Os dados sobre matrículas, números de estabelecimentos de ensino secundário e população de cada estado, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, mostram uma tendência comum de início do crescimento de todos esses indicadores começando em alguns na década de 1940, mas acelerando significativamente nas duas décadas seguintes.

Seria apressado concluir que o crescimento da população provocou o aumento nas matrículas e nos números de estabelecimentos secundários porque, como fica claro nos relatórios consolidados, resultados aparentemente semelhantes podem ter sido produzidos por processos diferentes [e vice-versa] devido às características históricas, sociais e políticas de cada estado/região.

A direção das análises será a busca das especificidades evidenciadas pelos dados estatísticos, cuja interpretação vai dar uma outra tônica ao sentido de expansão e permitir a construção de uma narrativa sobre a expansão em âmbito nacional.

Mesmo antes da conclusão do projeto pode-se afirmar sua contribuição para a ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre a história do Ensino Secundário, particularmente de sua expansão no período investigado, uma vez que, para cada estado investigado, foi produzido¹⁷: estado da arte da produção historiográfica; mapeamento da legislação e retrato da expansão em dados estatísticos. Resultados parciais deste projeto compõem o volume 1 desta Coletânea.

APRESENTAÇÃO DESTE LIVRO

Este livro foi organizado por mim e por Fabiany de Cássia Tavares Silva com o objetivo de divulgar os resultados da pesquisa que coordenamos sobre a Expansão do ensino secundário no Brasil.

Pautada na ideia de mapa, este volume está organizado em três partes.

Parte I, ORIENTAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO, inclui este capítulo, uma espécie de introdução, que mapeia os passos de uma investigação sobre a história do Ensino Secundário no Brasil em perspectiva histórica, e comparada (1942-1961) e um roteiro de viagem sobre os estudos comparados, de autoria de Fabiany de Cássia Tavares Silva, com o título: História da Educação em comparação: (de) compondo os estudos comparados.

17 Essas informações fazem parte dos Relatórios Consolidados dos grupos de estados e, em parte, foram divulgados em Anais de Eventos, capítulos de livros, periódicos, nos quais se destaca o dossiê DOSSIÊ Ensino Secundário nos Séculos XIX e XX: Implantação, Expansão e Experiências Inovadoras, organizado por Jaci Maria Ferraz de Menezes; Eurize Caldas Pessanha na Revista Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEBA volume 29 - número 59 - jul./set. 2020. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v29.n59>, e estão publicados na parte III deste capítulo.

Parte II, PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS DA IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO, compõe-se de 15 capítulos sobre a expansão do ensino secundário de cada estado investigado pelo projeto, pela ordem em que aparecem no mapa da divisão territorial de 1950: Estado do Pará, de autoria de Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, Laura Maria Silva Araújo Alves e Samara Avelino de Souza França; Maranhão, escrito por Cesar Augusto Castro e Samuel Luís Velázquez Castellanos; Piauí, por Antônio de Pádua Carvalho Lopes. Marta Maria de Araújo escreve o capítulo sobre o estado do Rio Grande do Norte; Eva Maria Siqueira Alves, João Paulo Gama Oliveira e Rosemeire Marcedo Costa são autores do capítulo sobre o Estado de Sergipe e Sara Martha Dick e Ronaldo Figueiredo Venas se responsabilizam pelos dados do estado da Bahia.

Na sequência do mapa, os dados do estado de Minas Gerais aparecem no capítulo escrito por Giseli Cristina do Vale Gatti e Décio Gatti Júnior. Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra, Claudia Maria Costa Alves de Oliveira e Fernando César Fernandes Gouvêa, pelo Distrito Federal e Patrícia Coelho com Jefferson Soares são autores do capítulo sobre o Rio de Janeiro. Na sequência, aparecem os capítulos: sobre São Paulo, escrito por Daniel Ferraz Chiozzini e Karoline de Santana Moreira; sobre o Paraná, de autoria de Kevin Lino de Oliveira e Sergio Roberto Chaves Junior; sobre Santa Catarina, de Norberto Dallabrida e Letícia Vieira; e sobre o Rio Grande do Sul, de Elomar Tambara, Eduardo Arriada e Giana Lange do Amaral.

Completando o mapa, o capítulo sobre Goiás foi escrito por Fernanda Barros; e o de Mato Grosso, por Silvia Helena Andrade de Brito e Stella Sanches de Oliveira Silva.

A Parte III, OUTRAS PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS, engloba capítulos elaborados por convidados que escreveram sobre o ensino secundário nos estados que não foram investigados no âmbito do projeto.

Higo Carlos Meneses de Sousa escreveu o capítulo com os dados sobre o estado do Amazonas e os Territórios Federais; Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, sobre o estado da Paraíba; Kalline Laira Lima dos Santos, sobre Pernambuco; sobre Alagoas, Fabrícia Carla de Albuquerque Silva, Walter Matias Lima e Elione Maria Nogueira Diógenes; e, sobre o Ceará, Maria Juraci Maia Cavalcante e José Wagner de Almeida.

Completando o mapa, Regina Helena Silva Simões, Miriã Lúcia Luiz e Rosianny Campos Berto são autoras do capítulo sobre o Espírito Santo.

Todos os estados da divisão territorial de 1950 são contemplados neste livro, além do Distrito Federal e dos Territórios Federais. Uma colaboração do projeto para o campo da história da educação e, mais especificamente, sobre a história do Ensino Secundário no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/849/824>. Acesso em: abr. 2020.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil: 1500-1889**. Trad. Antonio Chizotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ALVES, C. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. *In*: PESSANHA, E. C.; GATTI JÚNIOR, D. (ORG.). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 87-116.
- BARROS, F. O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais 1906-1960. 2012. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- BICUDO, J. C. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação** (de 1931 a 1941 inclusive). São Paulo: Associação de Inspectores Federais de Ensino Secundário de São Paulo [s/n], 1942.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942. **Lei Orgânica do ensino secundário**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: fev. 2020
- CHIOZZINI, D. F.; ANDRADE, N. A. de. Além do exame de admissão: obstáculos para o acesso ao ensino Secundário em São Paulo. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 95-109, 29 out. 2020.
- DALLABRIDA, N. 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, N.; CARMINATI, C. J. (ORG.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina** (final do século XIX-meados do século XX). 1. ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2007. v. 500. p. 288.
- DINIZ, C. A.; SOUZA, R. F. de. (2019). A colaboração dos municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1964). **Cadernos De História Da Educação**, 18(1), 93-121. <https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-6>.
- DODSWORTH, H., **Cem anos de Ensino Secundário no Brasil** (1826 – 1926) Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1968
- HAIDAR, M. de L. M. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- NUNES, C. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.
- NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1962.
- PESSANHA, E. C. O “bom e velho” ensino secundário: novas fontes, novos conhecimentos. *In*: GONDRA, J. G.; MACHADO, M. C. G.; SIMÕES, R. H. S. (ORG.). **História da educação**,

matrizes interpretativas e internacionalização. 1 ed. VITÓRIA/ES: EDUFES, 2017, v. 13, p. 297-327.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. de C. T. HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)? *Perspectiva* (UFSC), v. 31, p. 1021-1041, 2014.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. de C. T. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. *In*: PESSANHA, E. C.; GATTI JUNIOR, D. (ORG.). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”.** 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2012, v. 1, p. 249-274

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. de C. T.. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a escola Estadual Maria Constança Barros Machado. *In*: PESSANHA; E. C.; GATTI JÚNIOR, D. (ORG.). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”.** Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 249-274.

PESSANHA, E. C.; GATTI JR, D. (ORG.) . **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”.** 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 1. 298p

PESSANHA, E. C. ESPAÇOS, TEMPOS E PRÁTICAS DO ENSINO LICEAL: fragmentos da cultura escolar no século XIX. *In*: CASTRO, C. A. (ORG.). **Ensino secundário no brasil: perspectivas históricas.** 1 ed. SÃO LUÍS: EDUFMA, 2019, v. 1, p. 79-99.

PESSANHA, E. C.; ASSIS, W.; SILVA, S. S. O. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 42, p. 311-330, 2017.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Série-Estudos** (UCDB), Campo Grande, MS, v. 38, p. 237-250, 2014.

PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E. A instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1822-1889): o Lyceu Parahybano. *In*: NASCIMENTO, M. I. M.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (ORG.). **Navegando pela história da educação Brasileira: 20 anos de HISTEDBR.** Campinas: Grafica FE: HISTEDBR, 2006. p. 60-75.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000

SILVA, G. B. **Introdução à Crítica do ensino secundário.** Ministério da Educação e Cultura, Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, 1959.

SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v. 94. (Atualidades Pedagógicas)

SILVA, F. C. T.; PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A.. Reescrita historiográfica da educação secundária em mato grosso (2000-2018). **REVISTA FAEEDA**, v. 29, p. 62-76, 2020.

SOUZA, R. F. 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.

VECCHIA, A.; CAVAZOTTI, M. **A escola secundária: modelos e planos Brasil século XIX e XX.** São Paulo: Annablume, 2003.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas: Autores Associados, 2004

HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO: DAS APROXIMAÇÕES À (DE)COMPOSIÇÃO DO ESTUDO COMPARADO

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Temos aprofundado uma prática de pesquisa que sustenta outra representação, ou outro delineamento qualitativo¹ à comparação, incursionando pela perspectiva de renovação, ou reconstrução das ferramentas metodológicas. Tal aprofundamento dá forma a uma versão particular do método comparado nominada “estudos comparados” (SILVA, 2016 e 2019), que opera o cruzamento da educação, da história da educação e das ciências sociais comparadas.

No tocante à *educação comparada*, tomando-a como resultado de um duplo movimento. De um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto sob uma perspectiva geográfica, mas no sentido de pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extranacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e nos processos de regulação em nível nacional e internacional.

¹ Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação, envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. Diante dessas características, as autoras definem genericamente e de maneira inicial que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Isto porque,

A educação comparada mudou significativamente desde a década de 1970. Tópicos que eram considerados sem importância, como o papel do gênero na educação, tornaram-se assunto de pesquisa e de análise. Novas metodologias, como a etnografia e a observação participante, tornaram-se importantes. E ideologias alternativas, como o marxismo, têm sido utilizadas na configuração da análise na educação comparada. Foi quebrada a dominação de paradigmas, como o do funcionalismo estrutural. É significativo que nada tenha surgido para substituir essas ideias enquanto principal orientação da disciplina. Em vez disso, diversas perspectivas passaram a ser utilizadas na pesquisa da educação comparada [...]. Em muitos aspectos, esse desenvolvimento espelha a situação das ciências sociais em geral. (ALTBACH, 1991, p. 504).

Em relação às ciências sociais, particularmente, às comparadas, incursionamos por processos de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações socioculturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir.

Neste contexto buscamos a reinstituição de um passado capaz de configurar a educação como uma prática social, marcada pelas certezas e incertezas que referenciam a sua problematização na pesquisa histórica. Dito de outro modo, uma história comparada da educação feita sob a perspectiva anunciada por Eckstein e Noah (1969), isto é, a insistência na indagação do contexto histórico-cultural de cada sistema educativo. Contexto esse que se concentra em uma história do passado e da contemporaneidade, como parte da matéria prima da historiografia.

Diante disso, nos limites deste texto, operamos a (de)composição do “estudo comparado” para apresentar parte de nossos esforços nessa (re)instituição, aproximando-nos da reconciliação entre a história e a comparação, no esforço de identificar/organizar as diferenças e semelhanças do/no particular, a partir dos processos históricos amplos (compreender a história como processo) e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade, que é sempre complexa e aberta às transformações, sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história como método).

Contudo, a busca das diferenças e semelhanças, como adverte Groux (1997), não caminha para a consideração dos conceitos como universais, ou a coleta de dados apartada da análise que os relacione com seu contexto. O visível e o explícito constituem somente uma parte da realidade; a história da educação comparada, como modalidade historiográfica, incursiona pelo exame recíproco de dois ou mais recortes de tempo e espaço de produção e consumo do produto.

A realidade histórica educacional em comparação operacionaliza a descoberta, ou não, de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO: A OPERAÇÃO DE (DE)COMPOSIÇÃO

(...) pôr em jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objectos ditos “empíricos” muito precisos (...). (BOURDIEU, 1989, p. 20).

As potencialidades do método comparativo no contexto da história da educação encontram-se orientadas pelo enfrentamento da hipótese de que a comparação, mesmo sofrendo de ‘má reputação’ (NÓVOA, 2005), fomentada por inquições epistemológicas de antiga extração positivista, ainda nos auxilia na busca pela ‘interpretação/representação do eu-outro’ no conjunto das demandas em jogo. Tais demandas nos levam aos rompimentos, no caso da História, com o conceito cronológico de tempo e, no caso da Educação Comparada, com o conceito geográfico de espaço, ao mesmo tempo, a questionar a preocupação com explicação e entendimento, e não com predição ou reforma, sem a saturação necessária do olhar retrógrado, e não avançado, que procura causas precedentes de forças e fatores.

Depreende-se disso, uma história comparada fundada em prerrogativas propostas por Bloch (1998), isto é, a necessidade de afastar-se dos desvios de sentido associados ao termo nas ciências humanas, advertindo que analisar dois fenômenos, que apresentam analogias em contextos diferentes não seria fazer História Comparada (BLOCH, 1998, p. 120).

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

Esta seria a forma mais complexa de comparação histórica, e por isso mais passível de erros, tais como o anacronismo, mas, seria possível estudar paralelamente as sociedades

a um tempo vizinhas e contemporâneas, incessantemente influenciadas umas pelas outras, cujo desenvolvimento está submetido, precisamente por causa da proximidade e do seu sincronismo, a

ação das mesmas grandes causas que remontam, pelo menos em parte, a uma origem comum. (BLOCH, 1998, p. 122-123).

Tal possibilidade, entendida pelo autor, como dotada de maior potencial para produção de resultados eficazes ao conhecimento histórico, uma vez que a comparação entre sociedades vizinhas e diferentes permite discernir as influências exercidas por um grupo sobre outro.

Essas influências encontram-se em Detienne (2014), que se distinguia de Bloch, orientadas pela defesa da necessidade de comparar o comparável, entendendo que os fenômenos históricos, dados a priori, seriam identificados e interpretados pelo historiador à luz de seu repertório teórico. Diante disso, torna-se preciso construir comparáveis, entendendo-os por “mecanismos de pensamento observáveis nas articulações entre os elementos arranjados conforme a entrada” (DETIENNE, 2004, p. 57).

Os mecanismos de pensamento tomam forma na proposta de Vidal e Ascolani (2009, p. 27) ao analisarem as categorias comparáveis, constituídas no movimento inerente à ação do pesquisador de buscar a inteligibilidade do seu objeto de investigação. Movimento esse, de aproximação e identificação com os processos cognitivos que estão em curso no campo específico da História, construindo a historiografia da educação brasileira.

Tais processos cognitivos transitam entre uma história aberta para temas educacionais, procedendo à leitura dos autores inscritos no campo educacional até a história comparada como prática historiográfica complexa que inscreve os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais. Essa inscrição remete às questões das inteligibilidades e dos sentidos, ou de como podemos dotar de sentido um conjunto de novos conceitos, rompendo fronteiras geográficas e delimitadas.

Embora seja prudente não afirmar *a priori* que o comportamento dos espaços influencia na construção de uma história comparada, entendemos que repercute nos afastamentos das geografias nacionais e na aproximação a um conjunto de sentidos culturais e históricos de determinadas regiões, países ou comunidades. Dessa forma, parece-nos fértil, em contrapartida, trabalhar com a hipótese de que, ainda que variáveis no tempo e no espaço, o conjunto de histórias e suas orientações comuns tende a manter algum grau de influência recíproca.

Essa influência sugere um processo de construção de categorias, tal como as apresentadas por Gruzinski (2001), ao problematizar a seleção dos objetos que têm de ser comparados, os quadros e os critérios, as perguntas, as mesmas grelhas de interpretação tributárias de filosofias, ou de teorias da história, que muitas vezes já contêm as respostas às questões do pesquisador. No pior dos casos, a história comparada pode aparecer como uma ressurgência insidiosa do etnocentrismo.

Em decorrência desta problematização apresenta as Histórias Conectadas, usando o plural para insistir sobre o caráter sempre plural e múltiplo das histórias e das memórias, buscando extrapolar os limites das fronteiras nacionais, de diferentes culturas em diferentes espaços. Dito de outro modo, observar que as histórias estão ligadas e se comunicam entre elas, incursionando por realidades, que precisam ser estudadas focalizando a comparação das conexões históricas promovidas pela circulação sob diversos aspectos, portanto, dotando o historiador da condição de uma

espécie de eletricitista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras. (GRUZINSK, 2003, p. 323).

Esse “eletricista” ao desenvolver o ato de comparação, parece reunir e/ou contrapor elementos passíveis de comparação. Esses elementos, quando aproximados à área da historiografia educacional, dão forma ao que entendemos como história comparada da educação, alimentada pelas teses do “pragmatismo presentista”, isto é, realização de estudos comparativos na perspectiva de identificar as necessidades de superações a serem estabelecidas pelos sistemas educativos em comparação (prática iniciada desde 1970), na proposição de intervenção política imediata.

Neste contexto, tomamos os estudos historiográficos educacionais de forma singular, ao considerarmos a existência de lacunas entre as práticas de pesquisa e a escrita historiográfica. Isto porque, as tensões entre o regional, o estadual e o nacional, parecem ser naturalizadas diante dos equívocos de comparar o incomparável, ou dar forma à justaposição, incorrendo no

anacronismo, transpor automaticamente elementos de uma sociedade histórica para outra; a leitura forçada, buscar enquadrar todas as realidades analisadas a um modelo determinado e a ilusão sincrônica, crer que todas as sociedades que estão num mesmo momento histórico ou etapa de desenvolvimento são comparáveis e análogas, não considerando o dinamismo do processo histórico. (BARROS, 2014, p. 144).

Mas, a conexão possível entre a escrita historiográfica constituída e aquela a ser conduzida pela comparação, forma-se como instrumento para se repensar o contexto dos registros da história da educação. Isto porque como disciplina ela carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter

sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro (Cf. WARDE, 1990, pp. 8-9).

Dessa forma, a explicação ou a interpretação parecem delineadas pela heterogeneidade de métodos e procedimentos, oriundos de constantes debates epistemológicos e revisões conceituais e, particularmente, acerca do trabalho comparativo.

Isto posto, a dificuldade em definir a história comparada está, também, na dificuldade de precisar “a comparação” e a “história”, uma vez que iniciativa dos pesquisadores, que se situam na área da Educação, se dá no

peso da historiografia brasileira de caráter nacional; do incômodo das Teorias do Capital Humano, na construção de uma história evolutiva; e das exigências de uma pesquisa de fôlego por abarcar imensa massa documental e repousar sobre grande erudição do investigador. (NUNES, 2001, p. 32).

Nos aproximamos desta última pressuposição para fomentarmos nossa principal argumentação, isto é, as “questões teórico-metodológicas” provocadas pelas pesquisas em História Comparada (da Educação) não se distinguem daquelas que se manifestam em qualquer outra pesquisa histórica, seja por razões lógicas ou epistemológicas.

Essa indistinção reportamos na proeminência de outras vertentes da História, entre elas a História Cultural. Isto porque junto à dificuldade de precisão da “comparação” e da “história” agrega-se o conceito de cultura, cuja polissemia dá forma ao alerta de Hunt (1992):

Onde estaremos quando todas as práticas, sejam elas econômicas, intelectuais, políticas ou sociais, revelarem ser culturalmente condicionadas? Colocando de outro modo, uma história da cultura poderá funcionar se estiver despojada de todo e qualquer pressuposto teórico sobre a relação da cultura com o universo social - se, de fato, o seu programa for concebido como o solapamento de todos os pressupostos acerca da relação entre a cultura e o universo social? (HUNT, 1992, p. 13-14).

E, no que diz respeito a essa possibilidade de programa, no caso da comparação, qual seria a capacidade de interlocução com outras áreas de conhecimento, a saber: “a *história política*, narrativa, que se orienta para pessoas e acontecimentos;

a *história social*, orientada para as estruturas e os processos; e a *antropologia histórica*, orientada para as experiências vitais, encontra-se em condições de dar uma explicação satisfatória” (IGGERS, 1995, p. 115-116, grifos nossos).

Certamente, a consideração de todas essas interlocuções com “as histórias” torna-se fundamental para a pesquisa histórico-educacional, com condições de implementá-la como a história comparada da educação, uma nova epistemologia alimentada pelo investimento na consecução e no aprofundamento dos seus achados, descobertas e (re)construções.

PRÁTICAS DE PESQUISA COM O ENSINO SECUNDÁRIO:

ÁREAS DE COMPARAÇÃO

Continuando o processo de (de)composição dos estudos comparados, adentramos o universo dessa operação, com ferramentas próprias para (re)construir outros processos de interpretações, representações e apropriações historiográficas da educação, particularmente do ensino secundário. Tais processos, de um lado, inscritos nas práticas específicas que os produzem e; de outro, expressão de saberes produzidos pelo poder e responsáveis por sua legitimação, constituindo os lugares de poder (sistemas e discursos totalizantes).

Sistemas e discursos compostos de sujeitos históricos, de estruturas e de relações educativas objetivas, construído por uma história aparentemente dependente das condições econômicas, sociais e políticas às quais encontra-se vinculada e fundada na perseguição da afirmação desse retrato, consolidando uma prática científica que o autonomiza.

Essa autonomização alimenta-se de oposições do tipo educação para as elites *versus* educação para as classes menos favorecidas, humanidades *versus* ciência, restauradas para analisar de forma ‘pedagógica’ a complexidade do pensamento e da realidade social daquele momento.

Assim, encontra-se narrada e escrita a história do ensino secundário, enquanto parte de uma história da educação ‘ressuscitada’ de uma sociedade cujo passado parece homogeneizado pelo “nacional legal”, cuja propensão leva a teorias sobre a sociedade e a explicações acerca da natureza dos sistemas educacionais, isto é, “ao final, o caráter nacional poderia ser usado para explicar qualquer coisa e todas as coisas” (LAUWERYS, 1959, p. 285-287). A par disso, uma prática do sentido, resultante de um conjunto de unidades historicamente possíveis de delimitação ou hierarquização, classes sociais ou extratos da sociedade, e muito pouco por espaços sociais estruturados nos quais determinadas instituições lutaram em função das posições que ocupavam – ou que queriam ocupar – nesse espaço.

Isso retrata a ausência de uma história, ainda pouco capaz de se aproximar das análises conspiratórias que explicam as relações de poder sob uma perspectiva unilateral, uma vez que as disputas em torno da definição, produção e reprodução cultural se dão a partir de um amplo leque de disputas em torno de concepções de mundo, de sociedade, do sentido da cultura, etc.

Essa ausência funda uma tradição que, demorada e lentamente, vai definindo o que é mais ‘relevante’ para determinada sociedade, em termos de organização do ensino, particularmente do secundário. Dessa forma, afasta-se dos históricos de lutas, de aspectos da cultura que suplantam outros e se afirmam como um ‘valor em si’, reconhecidos como valor de um grupo ou de um país.

Diante disso, intentamos outra escrita, pelos elementos constitutivos do estudo comparado, cuja operação se ancora no lugar social, na prática político-educativa informada pelas expectativas e necessidades de determinados grupos, por indícios de um processo longo e árduo de enfrentamentos, debates e negociações, informando instrumentos condicionantes da produção de um sentido (re)interpretativo dos objetos e das fontes historiográficas eleitas para estudos.

Para tanto, temos trabalhado com quatro *escalas de comparação* sobre os processos de criação e incremento do ensino secundário, delineados pelas historiografias nacional e local. A *primeira escala* estabelecida pela análise comparada entre as diferenças no incremento do ensino secundário nos estados em que se localizam as cidades, e as características gerais desse processo no Brasil. A *segunda*, pela comparação dos estados e municípios entre si, estabelecendo as diferenças que marcaram a forma como o ensino secundário foi influenciado. A *terceira escala* definida pela comparação entre a criação e as alterações do ensino secundário em cada cidade, no contexto do seu estado, considerando as relações locais entre município e estado. Por fim, a *quarta escala* de comparação atuando com os elementos que diferenciam o ensino secundário nas cidades entre si.

Para alimentar essas escalas damos forma às chamadas áreas de comparação, tomadas como expressão dos conceitos de campo e *habitus* propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. O campo, conforme Bourdieu (2008), é espaço de relações objetivas, que possuem lógica própria, “cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos” e, “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação, ou a transformação de sua estrutura” (p.50).

Ou, ainda, expressadas nas estratégias e táticas (CERTEAU, 1990), a primeira determinada pelo cálculo das relações de forças tornadas possíveis a partir do momento em que o poder é isolado em um lugar próprio, que o distingue do outro, como totalidade visível e; a segunda, influenciada pelo jogo com os acontecimentos

para aproveitar as ocasiões, onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese não tem necessariamente a forma de um discurso, ao contrário se materializa na sua própria decisão, no ato ou maneira de aproveitar a ocasião.

E, por fim, como representações (CHARTIER, 1990), inseridas em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação, isto é, verdadeiras lutas de representações, que geram inúmeras apropriações possíveis de representações, de acordo com os interesses sociais, as imposições e resistências políticas, as motivações e necessidades que se confrontam.

Neste sentido, as áreas de comparação, quando eleitas e remetidas a uma dessas formas de exame, são compreendidas na inter-relação dos campos educativo, social, simbólico e cultural; na combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita; ou ainda, na permissão de visualização das práticas culturais, com inserção das práticas educativas presentes na sociedade em suas diferentes formas de manifestação.

Desta forma, encontram-se inseridas em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas e não apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido, mas como conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo). Parte da caracterização de um universo discursivo que, de um lado, representa a posição diferenciada dos agentes segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e; de outro, um conjunto de esquemas simbólicos, que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de interpretar, classificar e avaliar.

Para exemplificação operamos com as seguintes áreas de comparação eleitas em pesquisa finalizada², ***oferta educativa, o ingresso e permanência, finalidade educativa e as elites***, para o estudo dos ‘modos de fazer’, neste caso, a retomada da historiografia na perspectiva de regionaliza-la em estudos acadêmicos e, dos ‘modos de se ver’” (BARROS, 2005, p. 76) o ensino secundário.

No tocante à ***oferta educativa***, tomada como territorialização das disputas em torno da escolarização, leia-se currículo, como forma de legitimar o processo da defesa da cultura humanista em confronto com a educação científica significativamente valorizada pelos tempos modernos. Em relação ao ***in-***

2 Pesquisa finalizada em 2016 com financiamento no Edital Ciências Humanas, CNPQ que investigou como foram tratados, observados e/ou analisados o ensino secundário em Campo Grande (MT) e Belo Horizonte (MG), no período de 1930 a 1960, por meio de um conjunto de dissertações e teses produzidas no período de 1999 a 2010 pelos/nos Grupos de Estudos e Pesquisas, Observatório de Cultura Escolar (UFMS) e História da Educação (UFMG).

gresso e permanência nos aproximamos de projetos de escolarização totalmente fundados na concepção de sociedade e cultura associadas a preservação e valorização da alta cultura em detrimento da especialização ou a formação profissional. E, diante disso, uma **finalidade educativa** orientada para/pela legitimidade social da seleção cultural para a escolarização e para as escolas e, por fim, alimentada por/para uma **elite** forjada no/por símbolos economicamente mobilizados, com destaque para as lutas de poder representadas pelo controle político e social.

A oferta educativa adquire solidez, por valorizar uma formação projetada por um sentido letrado da aparência e da posição alcançadas pela escolarização neste nível de ensino. Tais sentidos concorrem, em sociedades distintas, por informar um mesmo acontecimento, legitimando formas de sociabilidade resultantes de seleções culturais, cujos valores delineiam-se por determinação macroestrutural alinhada ao econômico em substituição ao simbólico, como parte da infraestrutura.

Quanto ao **ingresso e permanência**, as sociedades parecem demandar as mesmas necessidades de modernização, vinculada ao ensino secundário e, particularmente, aos sentidos operados por/com o trabalho de distorção, transformação dos requerimentos nacionais, ao mesmo tempo, que revestidos da capacidade de articulação, de concorrência, de transformação de um mesmo evento ou acontecimento, aparelhamento da escola/instituição, por meio de duas formas de sua representação, “construção de uma nova cultura escolar” e “estabelecimento modelo”.

Formas essas, que em sua dimensão escrita fazem circular a marca historiográfica da inovação, sem, contudo, aproximar-se da complexidade e, talvez, da impossibilidade histórica do controle de seus efeitos.

Quanto à **finalidade educativa** depreendemos a ênfase nas interpretações, orientadas pela investigação das práticas propostas e operadas, apostando na capacidade de doutrinação desta etapa de ensino. Doutrinação essa remetida à eficácia da escola secundária como aparelho ideológico do Estado e, nesta condição, criadora das estratégias ou das representações das **elites**, de um lado, suportadas por interpretações acerca dos endereçamentos econômicos, políticos e sociais idealmente pensados por *habitus* de classe, ou pela constituição do social de modo ordenado, hierarquizado, classificado, ambas reconhecidas por classes dirigentes (como conceito histórico). De outro, identificadas com a cultura escolar, como espaço gerador e fomentador da cultura, da formação humana e da boa educação, como práticas que marcam tão somente a qualidade social.

Mas, ao adentrarmos as escritas, não nos deparamos com uma historicidade superficial, tampouco profunda, apenas a mobilização de uma figura da retórica. E, neste exercício, nada mais histórico que as retóricas sucessivas que podem ser o

padrão, ou a matriz da criação dos sentidos de um ensino secundário, coerência e a consistência da distinção.

Dito de outro modo, nos parece que a elite no/do ensino secundário, não é somente a da materialidade ou a de sua recepção, mas, representada e articulada por sujeitos escolares, cujos modos e práticas aproximam-se de classificação sociais, de dimensões espaço temporais do fenômeno educativo escolar, dos conhecimentos, dos valores produzidos/transmitidos/aprendidos, onde sequer se projeta a vitória dos mais fracos sobre os mais fortes nas escolas, com suas práticas, entre elas aquelas determinadas pela materialidade e pelos métodos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... a abordagem histórica prevalente era demasiadamente macroscópica em sua perspectiva, demasiadamente ambiciosa em sua orientação, muito qualitativa em sua abordagem, fortemente meliorista e, de qualquer modo, irrelevante às necessidades prementes da educação, que, à época, tinha que lidar com problemas colocados pela busca de reforma (NOAH; ECKSTEIN, 1969; KAZAMIAS, 1961; MATTHEOU, 1997; HOLMES, 1965).

A proposta de (de)composição dos estudos comparados na perspectiva de circunscrição de um de seus campos, a história comparada da educação, nos aproxima de contextos históricos distintos, de contradições e complexidades inerentes a esses contextos, que sustentam a comparação como uma espécie de renovação metodológica.

Renovação ancorada na determinação de que os estudos comparados são interpretativos, voltados para uma defesa ideológica, baseados em problemas, incorrendo na busca por resultados e respostas às demandas socioeducativas. E, mais ainda, o posicionamento de que não se trata de uma operação mental de equiparação e dissolução de contrastes, mas de reflexões sobre a experiência da alteridade e da construção de um entendimento recíproco com e sobre o outro.

Para tanto, consideramos tal entendimento possível por meio da articulação de um conjunto de elementos que constituem a ciência histórica, ou, a combinação de práticas científicas, cujo significado transita entre duas dimensões, isto é, a ênfase nas interpretações, expressas nas imposições e resistências políticas, nas motivações e necessidades educacionais, significativas do relevo das singularidades e; e de uma escrita comparada que trata dessas expressões em suas multiplicidades, mais do que diferenças e semelhanças.

Trânsito este suportado como parte da procura pela história comparada da educação, concentrada em “sistemas da razão” que explicam as relações que pro-

duzem os objetos do pensamento e da ação, mesmo diante da incompletude inerente de traduzir as noções históricas e culturais como um modo de pensamento incorporado, que se apoia no poder de universalizar particularismos ligados a uma tradição histórica singular³, sem serem assim reconhecidos.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G. **Trends in comparative education**. Comparative Education Review, n. 35, p. 491-507, 1991.
- BARROS, J. D'A. **História Comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BLOCH, M. Por uma história comparada das sociedades europeias. *In*: BLOCH, M. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998, p.119-150.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. São Paulo: Papirus, 2008.
- COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.
- CHAVES JR, I. de O. Provocar, auxiliar e fiscalizar: lugar do Estado na produção do ensino secundário em Belo Horizonte (1898-1931). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (ORGS.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DETIENNE, M. **Comparar o incomparável**. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras, 2004.
- ECKSTEIN, M.; NOAH, H. **Scientific investigations in comparative Education**. London: The MacMillan Company, 1969.
- GROUX, D. **L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement**. Revue Française de Pédagogie, (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 121, oct./déc. 1997.
- GRUZINSKY, S. **O historiador e a mundialização**. Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ieat/wp-content/uploads/2015/06/Serge-Gruzinski-O-historiador-e-a-mundializa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 10 de fev. 2018.
- GRUZINSKY, S. **O Pensamento Mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HOLMES, B. **Problems in education: a comparative approach**. London: Routledge & Kegan Paul, 1965.
- HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- IGGERS, G. G. **La ciencia histórica en el siglo XX**. Barcelona: Labor, 1995.

3 "as instituições escolares como interlocutoras da cultura, da formação humana e da boa educação, que articuladas aos interesses da elite, não se convertem como possível instrumento de democratização do ensino, mas, sim, em escolas elitistas" (SILVA; WENCESLAU, 2018, p. 242-243).

HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO: DAS APROXIMAÇÕES À (DE)COMPOSIÇÃO DO ESTUDO COMPARADO

KAZAMIAS, A. **Some old and new approaches to methodology in comparative education.** *Comparative Education Review*, v. 5, n. 1, p. 90-96, 1961.

LAUWERYS, J. A. **The philosophical approach to comparative education.** *Comparative Education Review*, v. 5, n. 3, 1959.

MATTHEOU, D. **The dark continent: Europe's twentieth century.** London: Penguin Books, 1997.

NOAH, H.; ECKSTEIN, M. **Towards a science of comparative education.** London: Macmillan, 1969.

NOVOA, A. **Vers un Comparatisme Critique.** Regards sur l'éducation. Colaboração de T. Yariv-Mashal. *Cadernos Prestige*, Lisboa: Educa, n. 24, 2005.

NUNES, C. História da Educação e Comparação: algumas interrogações. *In: Sociedade Brasileira de História da Educação, Educação Brasileira: História e Historiografia.* Campinas: Autores Associados, 2001.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p.35-59, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501404>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

RAHE, M. B. A disciplina língua inglesa e o "sotaque norte-americano": uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). **Dissertação** (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

ROCHA, A. de L. Por uma história do currículo do/no Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

SILVA, F. C. T. **Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação.** *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e193081, 2019.

SILVA, F. C. T. **Estudo Histórico-Comparado da Produção de Conhecimento sobre o Ensino Secundário.** CNPQ, Edital Ciências Humanas, 2013.

SILVA, F. C. T. **Por uma "Outra" Historiografia do Ensino Secundário (1931 a 1961): Estudos Comparados como ferramenta de construção.** CNPQ, Edital Universal, 2018, em desenvolvimento.

TEIXEIRA, A. H. L. "Uma Escola sem Muros" - Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964). **Tese** (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2011.

VIANA, N. M. **Juventude, Cidade e Educação.** Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2004.

WARDE, M. J. **Contribuições da história para a educação.** *Em Aberto*, Brasília, 3-11, n. 47, 1990.

PARTE II

PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS DA IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO REGIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO PARÁ (1942-1961)

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Laura Maria Silva Araújo Alves

Samara Avelino de Souza França

Estudiosos do ensino secundário no Brasil apontam um crescimento expressivo de investigações desse nível de ensino no país. As especificidades do seu processo de expansão, seus saberes e práticas educativas, dentre outros aspectos, têm despertado o interesse dos pesquisadores.

Não é nossa intenção dar conta da historiografia sobre o ensino secundário produzida no Brasil nos últimos cinquenta anos, mas trazer para discussão alguns aspectos da política educacional e da produção historiográfica que trata sobre o ensino secundário brasileiro de 1942 a 1961.

Assim, este texto tem por objetivo analisar como se deu a expansão do ensino secundário no Estado do Pará no período de 1942 a 1961. Trata-se de um recorte da pesquisa nacional “Ensino Secundário no Brasil em Perspectiva Histórica e Comparada (1942-1961)”, aprovada pelo CNPq, na chamada universal 01/2016, coordenada pela pesquisadora Eurize Caldas Pessanha (Universidade Federal da Grande Dourados), cujo objetivo foi analisar as políticas governamentais para o ensino secundário nesses anos numa perspectiva comparada, integrando pesquisadores de várias regiões do Brasil.

O Estado do Pará localiza-se na Região Norte do Brasil. Faz fronteira com o Suriname e Amapá, ao norte; a leste com Maranhão e Tocantins; com Mato Grosso, ao sul; a nordeste, com o oceano Atlântico; e Guiana e Roraima, a noroeste. Em 1940, o Pará possuía 994.644 habitantes, em 1950, 1.142.846 e, em 1960, sua população chegou a 1.538.193.

Utilizamos como fontes históricas a legislação educacional, os anuários estatísticos do IBGE e a produção historiográfica sobre o ensino secundário no Brasil. O texto aborda a Reforma do Ensino Secundário de 1942, a organização e expansão do ensino secundário no País e, em especial no Estado do Pará.

REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA GUSTAVO CAPANEMA DE 1942

O Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, submete para apreciação do Presidente da República, Getúlio Vargas, em 01 de abril de 1942, um projeto de lei orgânica do ensino secundário. Em 9 de abril de 1942, esse presidente expede o Decreto-Lei. 4.244 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que traça as diretrizes nacionais para o ensino secundário no Brasil.

Na exposição de motivos que acompanha a reforma do ensino secundário, Gustavo Capanema, ressalta a importância do sistema vigente desse nível de ensino estabelecido pela Reforma de Francisco Campos de 1931. Analisando o respectivo sistema destaca a concepção que lhe serviu de base, isto é, “a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior” (BRASIL, 1942).

Reportando-se ao sistema vigente observa que ele estabelece a seriação obrigatória do ensino secundário e a duração de sete anos de estudos. O referido sistema deixa claro que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, realizados apressadamente “e de qualquer maneira”, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos (BRASIL, 1942).

Na reforma apresentada sobre a nova organização do ensino secundário, Gustavo Capanema, na exposição de motivos, enfatiza que esse ensino tem por finalidade formar a personalidade do adolescente, oferecendo-lhe uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e modernas, despertando nele a consciência patriótica e humanística.

Para Gustavo Capanema o ensino secundário se destina a preparação de individualidades condutoras. Esse ensino patriótico por excelência deve desenvolver no adolescente a compreensão histórica da pátria, dos seus problemas, das suas necessidades, da sua missão, dos seus ideais de nação, dos perigos que a cercam e ameaçam, enfim um ensino capaz de criar nas novas gerações consciência de responsabilidade para com a pátria.

Como Ministro, entendia que, um ensino secundário que se limite a desenvolver no aluno atributos natural e que não tenha força de ir além da mera infor-

mação literária, científica, filosófica, incapaz de oferecer ao adolescente tanto uma concepção do que é o homem como uma concepção do ideal de vida humana, que não formasse no adolescente o significado histórico da pátria, a sua importância no mundo, o sentimento de responsabilidade nacional, falharia em sua finalidade, na medida em que seria um ensino secundário “apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proviriam às individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la” (BRASIL, 1942).

Segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-lei, n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Artigo 1º, o ensino secundário tem por finalidades “formar em prosseguimento do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes, acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes”, a consciência patriótica-humanista.

Por essa reforma, esse ensino seria ministrado em dois ciclos: o curso ginásial, de quatro anos, e o segundo ciclo, com os clássico e científico, ambos com três anos de estudos. Estabelece à reforma a criação de dois tipos de estabelecimentos de ensino para ministrar o curso secundário: o Ginásio destinado a oferecer o curso de primeiro ciclo e o Colégio para ofertar tanto os cursos de primeiro ciclo como os do segundo ciclo. Esses estabelecimentos de ensino só poderiam ter essas denominações

Os alunos para serem admitidos na primeira série dos cursos ginásial, clássico e científico teriam, de acordo com o Art. 31, que comprovar não serem portadores de doenças contagiosas e estarem vacinados. Para se matricularem na primeira série do curso ginásial, segundo o artigo 32, os alunos deveriam atender as seguintes condições: a) ter 11 anos completos ou a completar até 30 de junho do respectivo ano; b) ter concluído o curso primário; c) ter obtido aprovação no exame de admissão. Para serem admitidos nos cursos clássicos e científicos deveriam ter concluído o curso ginásial. Os alunos para serem admitidos nos respectivos cursos deveriam atender, de acordo com a Reforma Gustavo Capanema, as condições estabelecidas no artigo 31 e as alíneas a e b do artigo 32.

As disciplinas do curso ginásial apresentavam-se organizadas em três áreas do conhecimento (línguas, ciências e as artes) assim distribuídas: Línguas (Português, Latim, Francês e Inglês); Ciências (Matemática, Ciências Naturas, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil; Artes (Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico)). A distribuição dessas disciplinas por essas áreas “revela a incorporação no discurso pedagógico do desenvolvimento do pensamento curricular de matriz norte-americana com base na noção de concentração e integração de conteúdos” (SOUZA, 2008, p. 175)

As disciplinas do curso ginásial e sua distribuição pelas séries, de acordo com a Reforma de 1942 eram as seguintes: Português, Latim, Francês e o Inglês

figuram na 1ª a 4ª séries do curso ginásial e o Inglês na 3ª e 4ª séries. A Matemática fazia-se presente na 1ª a 4ª séries desse curso. As Ciências Naturais são ensinadas na 3ª e 4ª séries do curso ginásial, a História Geral e a Geografia Geral na 1ª e 2ª séries, a História do Brasil e Geografia do Brasil na 3ª e 4ª séries, os Trabalhos Manuais na 1ª e 2ª séries, o Desenho e o Canto Orfeônico nas quatro séries do curso ginásial.

Os conhecimentos das letras, das ciências e das artes atravessam o currículo do curso ginásial. A Língua Portuguesa assume papel fundamental na formação dos adolescentes, constituindo-se um saber necessário para promover a identidade e a integração nacional. Essa disciplina fazia-se presente em todos os anos do curso ginásial. A proeminência adquirida pela Língua Portuguesa no ensino secundário, no curso ginásial e nos cursos clássicos e científicos é reforçada pelos valores de ler e escrever corretamente, tornando-se, “ainda mais num símbolo de posse de um capital cultural” (SOUZA, 2008, p. 177).

Cuidar da língua nacional significa defender a cultura do seu país. A Língua Portuguesa, no período em análise, se apresenta como uma dimensão patriótica na medida em que busca inculcar nos alunos o amor à língua. Esse patriotismo deveria ser trabalhado em todas as disciplinas do curso ginásial. Os alunos no curso ginásial deveriam aprender as línguas nacional e estrangeira, a história e a geografia mundial e brasileira, as artes manuais, o desenho e canto orfeônico.

Os cursos clássicos e científicos, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, têm por objetivo preparar os adolescentes para o ingresso nos cursos superiores. As disciplinas desses cursos estão distribuídas nas seguintes áreas do conhecimento: línguas, ciências e filosofia e artes. Nas línguas figuram o Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol; nas ciências e filosofia a Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Filosofia; nas artes o Desenho. Essas disciplinas são comuns a ambos os cursos. As únicas diferenças residem no latim e no grego que são ministrados no curso clássico e o desenho no curso científico.

De acordo com essa lei, as disciplinas do curso clássico estão assim distribuídas nas três séries do curso: Primeira Série (Português, Latim, Grego, Francês ou Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral e Geografia Geral; Segunda Série (Português, Latim, Grego, Francês ou Inglês, Matemática, Física, Química, História Geral, Geografia Geral, Filosofia; Terceira Série (Português, Latim, Grego, Matemática, Física, Química, Biologia, História do Brasil e Geografia do Brasil, Filosofia).

Já as disciplinas do curso científico são ofertadas em cada série da seguinte forma: Primeira Série (Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física,

Química, História Geral e Geografia Geral; Segunda Série (Português, Francês, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, Geografia Geral, Desenho; Terceira Série (Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História do Brasil e Geografia do Brasil, Filosofia, Desenho).

Segundo a legislação as disciplinas comuns ao curso clássico e ao curso científico seriam ensinadas com o mesmo programa. Mas, a matemática, a física, a química e a biologia no curso científico teriam programas específicos. Isso também ocorria no curso clássico.

Ainda de acordo com legislação a educação física constitui-se uma prática obrigatória nos estabelecimentos do ensino secundário para todos os alunos, até a idade de 21 anos. A educação militar destina-se apenas ao sexo masculino. Aos alunos menores de 16 anos seria ministrada a educação pré-militar e aos tivessem completado essa idade a educação militar. As orientações pedagógicas dessa educação seriam fixadas pelo Ministério da Guerra.

Atendendo a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Interventor Federal do Pará, José C. da Gama Malcher, nos termos do §2 do artigo 5º do Decreto-lei federal n. 4.244, de 9 de abril de 1942, alterou a denominação do Ginásio Paes de Carvalho para Colégio Paraense Paes de Carvalho (PARÁ, 1942). A legislação federal manteve seu status de estabelecimento equiparado. A mudança de nome deve-se ao fato desse estabelecimento de ensino ministrar tanto o curso ginásial como os cursos clássico e científico.

O Governador do Pará, Magalhães Barata em conformidade com as novas orientações traçadas pelo Ministério de Educação e Saúde Pública, expede o Decreto S/N de 15 de dezembro de 1943, que trata do regimento interno desse estabelecimento de ensino para atender as novas exigências oficiais emanadas do governo federal. Não se tem a intenção de trabalhar todo esse documento, constituído de 269 artigos, mas trazer para discussão alguns aspectos que possibilitam compreender o ensino secundário no Pará. Quando se fala desse nível de ensino a referência recai sobre o Colégio Paraense Paes de Carvalho, por ter sido a primeira instituição de ensino a ministrar os cursos ginásial, clássico e científico.

De acordo com o regimento interno desse estabelecimento o ensino secundário como prolongamento do ensino primário teria por fim formar a personalidade integral dos adolescentes, despertando neles a consciência patriótica e humanista, oferecendo-lhes uma preparação intelectual que servisse de base para estudos mais elevados.

O curso ginásial de quatro anos, de acordo com o referido decreto destina-se a ministrar aos adolescentes os conhecimentos necessários para o ingresso nos cursos clássico e científico. Os cursos clássico e científico, cada um deles com duração

de três anos, têm por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial.

As disciplinas ofertadas nos cursos ginásial, clássico e científico e sua distribuição pelos anos de estudos foram organizadas de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.

Os programas das disciplinas, organizados, segundo o Decreto S/N de 15 de dezembro de 1943, pelos professores catedráticos, deveriam atender as instruções do Ministério de Educação e Saúde Pública.

A educação física como prática educativa deveria ser ministrada em todas as séries do curso secundário com três seções semanais. Os trabalhos manuais deveriam ser ensinados na primeira série com três aulas semanais e na segunda série com duas aulas semanais. Nas disciplinas Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, Geografia, História Geral e do Brasil, sem prejuízo das aulas e de forma complementar seriam realizadas excursões ao Museu Emilio Goeldi e em outras instituições científicas. A instrução militar deveria ser ministrada aos alunos do sexo masculino de 12 anos a 16 anos. Só seria conferido certificado de conclusão do curso secundário aos alunos que tenham obtido certificado de conclusão da instrução pré-militar.

A educação religiosa, de acordo com o Decreto S/N de 15 de dezembro de 1943, é facultativa nos cursos ginásial, clássico e científico. Os programas de ensino de religião são fixados pelas autoridades religiosas que o administram ou mandam administrar. A educação moral e cívica merece atenção especial dos professores. Eles devem desenvolver nos alunos os elementos essenciais de moralidade, como o espírito de disciplina e responsabilidade. Essa educação deve permear todas as disciplinas dos cursos ginásial, clássico e científico. Os modos de ensinar e aprender devem ser permeados por um fervor patriótico. Os estudos históricos e geográficos contribuem para a formação da consciência patriótica.

Em consonância com as orientações da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, estabeleceu-se no regimento interno do Colégio Paraense Paes de Carvalho, que a educação do sexo feminino seria ministrada em classe exclusivamente feminina. Nas duas últimas séries do ensino ginásial seriam ministradas as alunas a disciplina economia doméstica, assim como em todas as séries do curso clássico e científico.

A Reforma Gustavo Capanema de 1942, no Art.25, prescreve que o ensino ministrado às mulheres deve ser feito em estabelecimento de frequência exclusiva feminina. Nos frequentados por homens, a educação das mulheres, deve ser ministrada em salas de aulas destinadas exclusivamente para elas. Nas últimas séries do curso ginásial e em todas as dos cursos clássico e científico devem ser ministradas as mulheres a disciplina economia doméstica. A orientação metodológica para a organização do programa dessa disciplina deve ter como mira a personalidade

feminina e sua missão da mulher no lar. Gustavo Capanema, sintonizado com a Igreja Católica, “defendia a prática da organização escolar separada por gênero” (DALLABRIDA, TREVIZOLI, VIEIRA, 2013, p. 5).

Estabeleceu essa reforma educação diferenciada para homem e mulher. Para o Ministro Gustavo Capanema, essa diferença devia-se aos “destinos que a Providência lhes deu [...] o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas”, a mulher ser educada para a vida no lar (CAPANEMA, 1937 apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 123). Defende o ministro papéis diferentes para homem e mulher. Considera a família constituída pelo casamento indissolúvel, base para a organização social, devendo o estado protegê-la e educar as mulheres para cumprir sua missão.

Nas escolas secundárias com educação feminina foi implantada a disciplina economia doméstica. As associações católicas que cuidavam da educação e assistência de meninas contribuíram para a organização do ensino dessa disciplina. Após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 foi organizada pela Liga das Senhoras Católicas de São Paulo, “um Curso de Emergência para a preparação de professores de economia doméstica sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 126).

O curso de economia doméstica compreende aulas de higiene, enfermagem, culinária, custo de vida e salário e sociologia educacional. As aulas de higiene versam sobre alimento, vestuário, habitação, higiene do lar e da escola. As de enfermagem tratam sobre cuidar do doente, de seu ambiente, das visitas, de medir temperatura, de sentir o pulso e aplicar injeção. As de culinária consistiam em ensinar a preparar alimentos, doces, salgados, bebidas e a ornamentar a casa para receber visitas. As de economia doméstica abordam o custo de vida, o salário do chefe de família e sua distribuição no atendimento das necessidades familiares, “a mulher no trabalho, importância, restrições. A sociologia educacional trataria de ensinar o papel da família, da Igreja e do Estado na educação; a crise; o salário, a mulher no trabalho, seus problemas, causas e soluções para o pauperismo” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 126).

Os trabalhos escolares no Colégio Paraense Paes de Carvalho compreendiam lições, exercícios e exames. Os exames marcavam o seu cotidiano. Para nele ingressar o candidato se submetia ao exame de admissão. Uma vez aprovado e matriculado realizava durante o curso secundário novos exames, de suficiência, de licenças do curso ginásial e dos cursos clássico e científico. O candidato para se submeter ao exame de admissão tinha que comprovar não ser portador de doença contagiosa e de ser vacinado, apresentar requerimento solicitando inscrição no exame e ter 11 anos completos ou a complementar até 30 de junho. O exame de

admissão realizado nesse estabelecimento de ensino era válido para matrícula no primeiro ano do curso ginásial do Colégio Pedro II e das demais instituições equiparadas. (PARÁ, 1943).

Esses exames, segundo essa legislação eram constituídos de provas escritas de português (redação e ditado) e de aritmética (cálculo elementar), bem como de provas orais de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia. As provas escritas de Português e Matemática eram eliminatórias. Os candidatos que não obtivessem nessas disciplinas a nota igual ou superior a cinco não poderiam realizar os exames orais. A média aritmética das provas escritas e orais de português e das provas orais de geografia e história será atribuída respectivamente os pesos três, três, dois e dois. Seriam aprovados os candidatos que obtivessem a média igual ou superior a cinco no conjunto dessas disciplinas.

Na prova escrita de português se apreciaria a ortografia, a pontuação e a caligrafia dos candidatos. Essa prova consta de um ditado e de uma redação. O ditado de quinze linhas retirado de um autor brasileiro contemporâneo, sorteado de uma lista organizada previamente pelo inspetor, valia quatro pontos. A redação sobre um determinado tema valia seis pontos. Na redação, os avaliadores deveriam assinalar a lápis ou a caneta os erros encontrados. Na apuração da média total estabeleceu-se como critério quanto à forma (qualidade de imaginação (1 pt), qualidade de criatividade (1 pt), finalidades de expressão (1 pt) e quanto a forma de correção (3 pts). A prova escrita de aritmética constaria no mínimo de cinco problemas elementares e práticos. As provas orais seriam constituídas de arguições sobre pontos sorteados. Cada candidato deve ser arguido pela banca durante cinco minutos, pelo menos (PARÁ, 1943).

Os exames de suficiência realizados nas disciplinas do curso secundário tinham por objetivo habilitar e promover o aluno para a série seguinte e habilitá-lo na última série dos cursos ginásial, clássico e científico para realizar os exames de licença. O aluno para ser promovido de uma série para outra prestava duas provas parciais e uma final. Para efeito de habilitação para os exames de licença realizava duas provas parciais. As provas parciais, realizadas nos meses de junho e outubro, possuíam valor ponderado, respectivamente de 2 e 4, versando somente sobre as matérias trabalhadas uma semana antes de sua realização. As provas finais compreendiam todos os assuntos trabalhados na disciplina. Os programas das provas parciais e finais eram organizados pelos professores catedráticos da cadeira. As primeiras compreendiam 10 pontos e as segunda 20 pontos. Essas provas tinham a duração de sessenta minutos. Nas provas de português seria obrigatório exercício de redação. As provas parciais serão escritas e as provas finais orais, com exceção do desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

As provas parciais seriam realizadas pelos próprios professores das disciplinas e as orais por uma banca examinadora, presidida pelo professor titular da disciplina. Haveria duas épocas de provas finais, uma em dezembro e outra em janeiro. Não poderiam prestar as provas finais de primeiras ou segundas épocas os alunos que não obtivessem nos exercícios e nas duas provas parciais a média aritmética inferior a três. Também não poderiam realizá-la os alunos que tivessem faltado 25% das aulas das disciplinas, das seções de educação física e instrução pré-militar (PARÁ, 1943).

De acordo com esse decreto, para ser considerado habilitado para efeito de promoção os alunos teriam que atender as seguintes condições: a) ter obtido no conjunto das disciplinas pelo menos a nota cinco, b) ter alcançado em todas as disciplinas a nota quatro. Para prestarem os exames finais, os alunos, teriam que atender a essas condições e não terem faltado 30% das aulas ministradas nas disciplinas, nas seções de educação física e instrução pré-militar. A nota final de cada disciplina para habilitação e promoção será a média ponderada de quatro elementos: nota anual dos exercícios escolares, notas da primeira e segunda prova parcial e final. Os pesos atribuídos a esses elementos, de acordo com esse documento, seriam dois, dois, quatro e dois, respectivamente. Para habilitação para prestação dos exames de licença seriam considerados três elementos: a nota anual dos exercícios e as notas da primeira e segunda prova parciais, atribuindo respectivamente a esses elementos os pesos três, três e quatro.

Para conclusão dos cursos ginásial, clássico e científico, os alunos se submeteriam aos exames de licença, que lhes conferiam certificação desses cursos.

Os exames de licença das línguas e de matemática terão uma prova escrita e outra oral, as ciências naturais e as ciências e a filosofia somente prova oral e para desenho uma prova prática. A prova escrita é de caráter eliminatório. Os candidatos que obtivessem nota inferior a três estariam reprovados. Para esses exames seriam constituídas bancas examinadoras. Por exemplo, para os cursos clássicos e científicos, as bancas, seriam constituídas sempre que possível por professores do magistério oficial designado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (PARÁ, 1943). Os alunos além de se submeterem a um sistema rígido de avaliação pagavam taxas de anuidades, de realização de exames, de emissão de certidões, de inscrição a concurso, do regimento interno e dos programas.

A Reforma Capanema vigente no país por duas décadas deixou marcas duradoras na configuração do ensino secundário. A expansão acelerada desse nível de ensino entre os anos 1940 e 1960 “possibilitou a consolidação de um imaginário de excelência escolar cultivados nos ginásios e colégios, especialmente nos estabelecimentos públicos, compartilhados por gerações de brasileiros [...]” (SOUZA, p. 186).

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E PARÁ

A expansão expressiva do ensino secundário em meados do século XX mesmo ainda não representando uma democratização efetiva de acesso da maioria dos adolescentes nesse ramo de ensino caminhava nessa direção, na medida em que se “intensificava a demanda das camadas médias e de setores das classes populares e crescia rede de escolas estaduais e particulares”. Estudiosos do ensino secundário prognosticaram a derrocada do ensino secundário aristocrático, como vinha ocorrendo no ocidente (SOUZA, 2008, p. 203).

Nos anos de 1950, segundo Souza (2008), o ensino secundário foi objeto de análises e críticas de intelectuais e educadores que apontavam para o desajuste existente entre a legislação vigente as transformações políticas, econômicas e socioculturais em curso no país. Mapeamentos foram traçados sobre os problemas enfrentados pelo ensino secundário, seus desafios e proposições de mudanças.

Jaime Abreu, no texto “A educação secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais) publicado pela primeira vez na Revista Pedagógica de 1955 e republicado na referida revista em 2005, foi apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago/Chile, em 1955, traça um diagnóstico da situação do ensino secundário no país e aponta caminhos para que esse ensino pudesse cumprir seus objetivos. Até então só propalados, mas ainda não concretizados em sua plenitude.

Em sua exposição, Jaime Abreu, retoma os objetivos, da escola secundária brasileira, formulados na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Esses objetivos de acordo com a referida lei “são os de formar a personalidade integral do adolescente, desenvolvendo-lhe a consciência patriótica e humanista, propiciando-lhe a cultura geral, como base para estudos superiores” (ABREU, 2005, p. 40) Crítica o funcionamento da escola secundária brasileira, “em relação aos objetivos que lhes são legalmente postos, é que o conceito excede a realidade, o ideal institucional fica muito além de sua efetivação” (ABREU, 2005, p. 40).

Ele adverte que a primeira condição para atingir esses objetivos seria a integração do aluno com a escola. Isso requereria uma presença maior do aluno no ambiente escolar. O aluno passava pouco tempo na escola. A sua presença era de 160 dias durante o período de um turno. Além disso, as salas são numerosas, com uma média de 40 alunos. A preocupação dos professores de preparar os alunos para os exames e os alunos de serem neles aprovados, acabava enfraquecendo contatos e relações entre professores e alunos. As escolas secundárias são consideradas boas quando conseguem que os alunos decorrem as lições para serem aprovados nos exames. Isso se tornou a “grande razão de ser da atividade escolar, não podendo, por intrínsecas limitações funcionais,

atingir os fins de formação integral da personalidade discente a que a lei as propõe” (ABREU, 2005, p. 40).

Para Jaime Abreu, a escola secundária existente no país marcada pelo espírito propedêutico a academia não havia considerado a incorporação de novas camadas sociais a sua clientela. Tinha-se uma escola secundária presa a fórmulas, a estilos acadêmicos, dominada por um humanismo de inspiração clássica, que não atendia as necessidades e interesses de um considerável número de alunos. A multiplicação e heterogeneidade de sua população docente era uma realidade que não poderia ser mais ignorada.

Faz-se necessário refletir que menos de 20% dessa população consegue concluir o curso secundário. Não se pode mais considerar a escola secundária como uma instituição pequena e homogênea “destinada ao patriciado rural do Brasil, mas, principalmente, o habitat de uma classe média em ascensão social, para se compreender o anacronismo que representa o seu tradicionalismo conservador” (ABREU, 2005, p. 41). Há uma crise estrutural gerada pelo desajuste de suas práticas em relação aos interesses e necessidades de sua clientela, proveniente quase que exclusivamente do meio urbano decorrente da industrialização no País.

De acordo com Jaime Abreu, a escola secundária em 1954 teve 535.775 alunos matriculados, distribuídos em 1.771 estabelecimentos de ensino no País. Tomando como referência o recenseamento de 1950, a população brasileira de 12 a 18 anos estimada para 1954 foi de cerca de 9 milhões e 100 mil habitantes, apenas 6% dos alunos matriculados na escola secundária.

Em 1954, de acordo com os dados apresentados na Tabela 1. Ainda se matricularam no primeiro ciclo (curso ginasial), 459.489 alunos. Esse ciclo concentrava o maior número de alunos matriculados (85,8%). Matricularam-se no ciclo colegial 76.286 alunos. Desses (65.406) optaram pelo curso científico, correspondendo 85,7%, enquanto os demais pelo curso clássico (10.880), atingindo 14,3%. A maioria dos alunos do segundo ciclo encontrava-se matriculada no curso científico.

Observa-se na Tabela 1 que as matrículas expressivas nas primeiras séries desses cursos sofrem diminuição considerável no decorrer das demais séries. A rigidez do processo de avaliação, por exemplo, que dominava o ensino secundário contribuiu significativamente para que muitos alunos abandonassem seus estudos.

Conforme Jaime Abreu, as 1771 escolas secundárias existentes no Brasil ministravam ensino secundário de primeiro ciclo (curso ginasial), dessas somente 714 ofertavam ensino secundário de segundo ciclo (curso colegial). Os cursos do segundo ciclo eram do tipo científico (529) do tipo clássico (189) “de acordo com a lei federal que rege o ensino secundário, para que o estabelecimento possa ter en-

sino de segundo ciclo (Colégio) é necessário que nele haja ensino de primeiro ciclo (Ginásio) (ABREU. 2005, p. 43).

TABELA 1 – Alunos matriculados no ensino secundário brasileiro no ano de 1954, por ciclo e série

CICLO	SÉRIE	ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL
1º (ginasial)	1ª	168.009	459.489
	2ª	127.297	
	3ª	93.980	
	4ª	70.203	
2º (colegial)	1ª	35.559	76.286
	2ª	22.612	
	3ª	18.115	
Total Geral			535.775

FONTE: ABREU, 2005, p. 43.

As entidades mantenedoras dos estabelecimentos de ensino secundário em 1954 eram públicas (435) e particulares (1.336). Existiam 19 escolas públicas federais, 348 estaduais e 68 municipais. Encontravam-se matriculados nas escolas públicas 143.465 (26,8%) alunos, já nas escolas particulares 73,2% alunos. A Expansão das escolas secundárias no País foi significativa. Nessa conjuntura, as escolas particulares possuem o maior número de estabelecimentos e de alunos matriculados. Nota-se um investimento maior do poder público estadual na expansão de escolas secundárias, seguida pelos poderes municipais e federais em menor proporção.

Jaime Abreu, analisando a expansão da escola secundário no País nos anos de 1933 a 1953, destaca que o crescimento de matrícula nesse período histórico chegou em torno de 490%. Crescimento expressivo quando cotejado com as matrículas nas escolas elementares e superiores que foram de 90% e 80%, respectivamente. A escola secundária era uma instituição exclusivamente urbana, “sendo o seu déficit na zona rural praticamente total. Dados estatísticos oficiais de 1953 assinalavam 616 estabelecimentos de ensino secundário localizados nas capitais e 1.152 em cidades do interior” (ABREU, 2005, p. 46).

De acordo com dados do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IBGE), o Pará possuía em 1932 apenas 3 unidades escolares de ensino secundário distribuídas pelo Estado, conforme evidenciado na tabela 2. Cerca de trinta anos depois, esse

número triplica chegando a 38 estabelecimentos de ensino em 1960. Diante disso, observa-se uma acelerada expansão do ensino secundário a partir dos anos 40.

TABELA 2 – Número de unidades escolares de Ensino Secundário no Pará, de 1932 a 1960.

ANOS	UNIDADES ESCOLARES	ANOS	UNIDADES ESCOLARES
1932	3	1945	15
1933	4	1946	16
1934	5	1948	22
1935	6	1952	25
1936	6	1953	31
1937	9	1954	32
1938	9	1955	33
1939	9	1956	sem informação
1940	10	1957	34
1941	10	1958	36
1942	10	1959	39
1943	14	1960	38
1944	12		

FONTE: Síntese dos dados apresentados no Anuário Estatístico do Brasil

Em 1954 existiam no Pará 31 estabelecimentos de ensino secundário. Desses 27 eram mantidos pelo setor privado e 4 pelo poder público estadual. Os estabelecimentos privados concentravam a maior oferta do ciclo ginásial e do colegial (científico) quando comparados com as instituições mantidas pelo poder público estadual. Mas, o governo estadual era o único que ministrava o curso secundário completo, isto é, os cursos ginásial, clássico e científico.

Nos anos de 1932 a 1956, observa-se crescimento do número de matrículas no ensino secundário, o qual ascende de 1.054 em 1932 para 8.946 em 1956. Esse aumento pode ser percebido a partir de 1936, onde foram registradas 1.365 matrículas em cursos secundários, chegando a um total de 8.946 alunos matriculados em escolas secundárias no Pará em 1958. Em 1961 tem-se uma matrícula de 12.675 alunos. Cabe registrar que o aumento do número de matrícula não significa que os alunos que ingressaram nesse nível de ensino foram bem sucedidos. Esse crescimento pode ser visualizado na tabela 3.

TABELA 3 – Número de matrículas escolares no Ensino Secundário no Pará, de 1932 a 1956.

ANO	MATRÍCULAS	ANO	MATRÍCULAS
1932	1.054	1945	2.879
1933	1.073	1947	3.777
1934	1.112	1948	4.184
1935	1.108	1952	5.857
1936	1.365	1953	6.635
1937	1.754	1954	6.985
1942	2.675	1955	7.916
1943	2.865	1956	8.946
1944	2.678		

FONTE: síntese dos dados apresentados no anuário estatístico do Brasil.

Mesmo sendo recorrentes os discursos das autoridades públicas para criação de novos ginásios e colégios. Os recursos financeiros aprovados pelo estado para expansão de sua rede de escolas secundárias eram insuficientes para atender essa política, como pode ser observado na tabela 4.

TABELA 4 – Unidades Escolares, Alunos Matriculados e Conclusões de Curso no Pará, conforme ciclos didáticos e entidade mantenedora do Ensino em 1954.

Pará	Ciclo Ginásial					Ciclo Colegial									
	Total	Entidade mantenedora				Total	Científico				Total	Clássico			
		Fede- ral	Esta- dual	Muni- cipal	Parti- cular		Fede- ral	Esta- dual	Muni- cipal	Parti- cular		Fede- ral	Esta- dual	Muni- cipal	Parti- cular
Unidades Escolares	22	-	2	-	20	7	-	1	-	6	2	-	1	-	1
Alunos Matriculados	5.994	-	1.610	-	4.384	967	-	344	-	623	58	-	45	-	13
Concluintes	599	-	114	-	485	173	-	24	-	149	38	-	17	-	21

FONTE: IBGE, 1954, p. 397.

Em 1958 havia no estado do Pará 36 instituições de ensino secundário. Nesse ano aparecem pela primeira vez 2 unidades municipais de ensino secundário que ministravam o ciclo ginásial. Nesse ciclo havia 2 estabelecimentos de ensino estaduais e 24 particulares. Ofertavam o ciclo colegial (científico) 1 estabelecimento

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO
ESTADO DO PARÁ (1942-1961)

de ensino estadual e 6 particulares, enquanto o clássico 1 instituição estadual. As instituições particulares concentravam o maior número de instituições de ensino secundário. Mas, nenhuma delas ofertava o ensino secundário completo. Uma das instituições estaduais que ministrava os cursos ginásial, clássico e científico era o Colégio Paraense Paes de Carvalho. As instituições de ensino secundário concentravam-se em sua maioria em Belém do Pará e nas capitais de alguns municípios como, por exemplo, Santarém, Bragança, Abaetetuba, entre outros.

TABELA 5 – Unidades Escolares de Ensino Secundário no Pará, conforme Ciclo Didático e Dependência Administrativa, em 1958

Pará	Ciclo Ginásial					Ciclo Colegial									
	Dependência Administrativa					Científico				Clássico					
	Total	Dependência Administrativa				Total	Dependência Administrativa				Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular		Federal	Estadual	Municipal	Particular		Federal	Estadual	Municipal	Particular
	28	-	2	2	24	7	-	1	-	6	1	-	1	-	-

FONTE: IBGE, 1960, p. 379.

Em 1960, no Ciclo Ginásial, sob a administração estadual havia 2 estabelecimentos de ensino, enquanto no âmbito municipal 1, além de 27 estabelecimento particulares. No Ciclo Colegial, o Estado administrava 1 estabelecimento de Ensino Científico e 1 do Curso Clássico, existindo 6 unidades particulares que, por sua vez, ofertavam somente o Curso Científico.

TABELA 6 – Unidades Escolares de Ensino Secundário no Pará, conforme Ciclo Didático e Dependência Administrativa, em 1960

Pará	Ciclo Ginásial					Ciclo Colegial									
	Dependência Administrativa					Científico				Clássico					
	Total	Dependência Administrativa				Total	Dependência Administrativa				Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular		Federal	Estadual	Municipal	Particular		Federal	Estadual	Municipal	Particular
	30	-	2	1	27	7	-	1	-	6	1	-	1	-	-

FONTE: IBGE, 1960, p. 297.

Salienta-se que no ano de 1960 apenas o governo do estado ofertava o curso secundário completo, sendo que dos 2 estabelecimentos por ele mantidos, 1 ofertava o curso ginásial e o outro os cursos ginásial, clássico e científico.

Quanto às matrículas e conclusões no Ensino Secundário, em 1955 o percentual de conclusão do Ciclo Ginásial era de 9%. No Ciclo Colegial, 19% para Cien-

tífico e 22% para Clássico. Verifica-se que nem a metade dos alunos ingressantes concluía o curso. Infere-se que o sistema de avaliação rígido, muitos conteúdos a serem adquiridos, deslocamento de alunos do interior para as cidades dos municípios que ofertavam o ensino secundário, evasão, repetência e reprovação parecem terem sido responsáveis pelo referido cenário.

Já comparando as Matrículas de 1955 e 1960, observa-se aumento de 2.044 matrículas no Ciclo Ginásial. No Ciclo Colegial, 196 novas matrículas para o Ensino Científico e 81 para o Clássico. Destaca-se que no ano de 1960 não há informações acerca dos alunos concluintes.

TABELA 7 – Matrículas e Conclusões no Ensino Secundário no Pará, conforme Ciclo Didático, em 1955 e 1960

Ano	Pará	Ciclo Ginásial	Ciclo Colegial	
			Científico	Clássico
1955	Matrículas	7.647	1.165	68
	Conclusões	711	226	15
1960	Matrículas	9.691	1.361	149
	Conclusões		sem informação	

FONTE: IBGE, 1955, p. 354; 1960, p. 298.

O Estado do Pará em 1961 era constituído de 60 municípios. Desses apenas 7 ministravam o ciclo ginásial e 2 o ginásial e colegial. Os 41 estabelecimentos de ensino secundário ofertavam os seguintes ciclos: 31 o ginásial, 9 o científico e 1 o clássico. A concentração da oferta do ensino secundário em poucos municípios impossibilitou a juventude em idade escolar a ter acesso a esse nível de ensino.

Os dados censitários de 1942 a 1961 não trazem informações sobre os gínásios e colégios mantidos pelas entidades leigas e religiosas. Referem-se de uma forma geral a instituições particulares. Essa lacuna, pelo menos no Estado do Pará, é algo a ser investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes documentais e bibliográficas permitiram compreender como se deu o processo de expansão do Ensino Secundário no estado do Pará no período de 1942 a 1961. As informações relativas ao número de alunos matriculados nos Ciclos Ginásial e Colegial aparecem pela primeira vez no Anuário Estatístico do IBGE em

1956, tornando-se a partir daí frequentes. Isso possibilitou não somente identificar a quantidade de estabelecimentos que ofertavam os referidos ciclos, mas também informações sobre matrículas, conclusões de cursos, município que ofertavam o ensino secundário.

Salienta-se que a ausência de dados em determinados anuários deixou lacunas, tais como identificar quais eram as instituições particulares administradas por leigos e congregações religiosas e em que municípios estavam sediadas. Em 1957 o Pará tinha 59 municípios, que em sua maioria não possuía ensino secundário e, os que possuíam, 6 ofertavam apenas o Curso Ginásial e 1 o Ciclo Ginásial e Colegial. Nesse ano, somente Belém ofertava o curso secundário completo.

A política educacional do governo do Pará em 1960 tinha como objetivo expandir o ensino secundário para o interior do estado. A expansão tinha como foco a instalação de ginásios nos prédios em que funcionam os grupos escolares. As cidades de Castanhal, Capanema, Abaetetuba, Alenquer, Soure, Óbidos, Bragança, Santarém, Marabá e Altamira, foram escolhidas para sediarem os ginásios, que deviam funcionar a noite. Essa foi a estratégia encontrada pelo estado para interiorizar o ensino secundário.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto-Lei. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.**

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil.** Ano VII – 1939/1940. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil.** Ano VI - 1941/1945. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1941_1945.pdf. Acesso em: jan. 2021.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil.** Ano VII - 1944, Rio de Janeiro, 1947.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1946.pdf.

Acesso em: jan. 2021.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil.** Ano VII - 1947, Rio de Janeiro, 1948. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1947.pdf. Acesso em: jan. 2021.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil.** Ano IX - 1948, Rio de Janeiro, 1949. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1948.pdf. Acesso em: jan. 2021.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil.** Ano - 1949, Rio de Janeiro, 1950. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1949.pdf. Acesso em: abr. 2021.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil.** Ano XIII - 1951, Rio de Janeiro 1952. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1951.pdf. Acesso: abr. 2021

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil.** Ano XIII - 1952, Rio de Janeiro 1952. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1952.pdf. Acesso em: abr. 2021.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Ano XIV -1953, Rio de Janeiro 1952. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1953.pdf. Acesso em: abr. 2021.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Ano XV -1954, Rio de Janeiro 1954. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1954.pdf. Acesso em: abr. 2021

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Ano XV - 1955, Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1955.pdf. Acesso em: abr. 2021

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Ano XX - 1959, Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1959.pdf. Acesso em: abr. 2021

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Ano XXI - 1959, Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1960.pdf. Acesso em: abr. 2021.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Ano XXII -1961, Rio de Janeiro, 1961. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1961.pdf. Acesso em: abr. 2021

PARÁ, **Decreto n. 4.051, de 17 de junho de 1942**. Da denominação de Colégio Paraense “Paes de Carvalho ao atual Ginásio Paes e Carvalho. *Jornal Diário do Pará*, 1942

PARÁ. **Decreto S/N de 15 de dezembro de 1943**. Regimento Interno do Colégio Paraense Paes de Carvalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A educação secundário no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 211, jan./abr. 2005, p.39-84. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2936>. Acesso em: mai. 2020

DALLABRIDA, N.; TREVIZOLI, D. M.;VIEIRA, L. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. v. 3, n. 3, 2013. **VIII Colóquio “Ensino médio, história e cidadania”**. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4066>. Acesso em: abr. 2021.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Simon-Schwartzman/publication/224771501_Tempos_de_Capanema/links/5be6bbe0299bf1124fc7d386/Tempos-de-Capanema.pdf. Acesso em: mai. 2020

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

O ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO MARANHÃO (1940 - 1968)

César Augusto Castro

Samuel Luís Velázquez Castellanos

No Estado do Maranhão, a história do Ensino Secundário e da sua origem institucionalizada centra-se no Liceu Maranhense, criado em 1838. Contudo, encontramos aulas avulsas ministradas em residências, em seminários ou em pequenos estabelecimentos de ensino, em cidades como Alcântara, Caxias, Viana e São Luís, dentre outras, em que o Latim, a Gramática e a Retórica, por exemplo, faziam parte da preparação dos jovens para o ingresso em universidades da Europa e em escolas de Ensino Superior no Brasil.

Essa instituição tem sua história marcada pela presença dos mais importantes homens e mulheres que escreveram a história social, política, cultural e literária maranhense, que colocaram o Estado como celeiro de intelectuais desde o oitocentos. É deste lugar, portanto, que emergem os discursos, a legislação e a produção didática voltada para esse nível de ensino, o que faz do Liceu o lugar de irradiação e de convergência, desde a sua origem no século XIX até a presente data, quando tratamos da formação secundária (ou média).

A partir dessa instituição, expande-se para a Província-Estado um modelo de ensino humanista e literário presente até os anos 1940, quando incorpora de maneira mais ampla as disciplinas de Química e Física e de História Natural que, segundo o Professor José da Silva Rosa, Diretor do estabelecimento em 1957, expressa na entrevista que concede aos alunos para o Jornal estudantil *O Licen*: “Sendo o Liceu, um estabelecimento de cultura, onde gerações de homens sábios, no passado receberam as suas luzes, tem a obrigação de manter sempre o seu tra-

dicional nome e continuar como padrão de disciplina moral e intelectualidade.” (O LICEU..., 1957, p. 22).

Este texto vem ao encontro de um conjunto de ações investigativas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL) sobre o Ensino Secundário no Maranhão, que se divide em duas fases. A primeira tem como marco inicial o ano de 1838, quando da criação do Liceu, até 1889, quando da Proclamação da República. A segunda fase tem início quando da aprovação do Decreto-Lei n.º 4244, de 9 de abril de 1942, e marco final o ano de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A segunda fase integra o Projeto de Pesquisa Ensino Secundário no Brasil em Perspectiva Histórica e Comparada, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Eurize Caldas Peçanha.

Assim sendo, este trabalho abrange apenas a fase dois, posto que a anterior já foi discutida em textos anteriores e, em especial, resultou na obra *Ensino Secundário no Brasil*, organizado por Cesar Augusto Castro e publicado impresso pela Editora da Universidade Federal do Maranhão como parte das atividades do XI Encontro Maranhense de História da Educação, realizado em 2018 e que teve esse nível de ensino como tema central.

Para a sua redação, recorreremos a um conjunto variado de fontes, como os relatórios de governadores e dos secretários de educação, a legislação e outros documentos que nos permitem compreender o processo de expansão do Ensino Secundário maranhense de 1940 a 1968.

O ENSINO SECUNDÁRIO DO MARANHÃO

As décadas de 1940 e de 1950 do Estado do Maranhão são fortemente marcadas pelos grandes latifúndios, sob o domínio dos coronéis que usam de seu poder político e econômico para se impor como donos das terras e das vidas dos seus dominados, a exemplo de Paulo Ramos, interventor federal, e Vitorino Freire, que repetia sempre em seus discursos: “aos amigos tudo, aos inimigos a lei” (BUZAR, 1998).

Com o seu apoio político, Sebastião Archer da Silva (1947-1951) e Eugênio Barros (1951-1956) assumem o governo do Estado e representam os grandes industriais têxteis das cidades de Codó e Caxias, respectivamente. Sendo que a liderança de Freire se estende até 1965, o que, em certa medida, vai estagnar a educação maranhense, em especial o Ensino Secundário público para além da capital.

O processo de ensino do Maranhão esteve sempre atrelado a um forte e singular movimento dos professores e alunos das instituições educativas que influenciam os rumos e os ramos da educação no Estado (GODOIS, 1914) na direção da capital, São Luís, para o interior do Estado, tendo a Escola Normal

e o Liceu como principais “modelos” de ensino e de estrutura a ser seguida nos municípios que compunham o território maranhense, nos anos 1940 a 1960. Portanto, é em torno do edifício “Palácio da Educação”, criado por Paulo Ramos, que vai gravitar todo o Ensino Secundário do estado.

FOTOGRAFIA 1– Palácio da Educação (1937)



FONTE: Álbum de fotografias do Maranhão de 1940.

Ao refletir sobre a realidade maranhense da época, Bandeira Tribuzzi (1981, p. 110) é taxativo ao afirmar:

Sendo esse o sistema é que mais favorece ao dono da terra, ele não pode querer mudar a situação. E os governos que resultam dessa situação sócioeconômica eram aparentemente sábios em defender os seus direitos. Agiam como donos da terra [...]. Não fizeram estradas, porque estas eram fator de progresso e poderiam destruir o sistema. Não limpavam os rios, não faziam hospitais, nem escolas. Na realidade, estavam cumprindo à risca o que deviam fazer para defender os interesses estabelecidos.

A política sob o domínio de um governo pouco afeito à educação do povo vai repercutir de forma como os dados apresentados por Matos Carvalho, governador do Maranhão, na mensagem que apresenta à Assembleia Legislativa, em 1960, quando o estado apresentava 64% de analfabetos. Contudo, para minimizar esse quadro cita, a “Campanha das 500 Escolas”, projeto do Governo Estadual aprovado pela Cruzada Nacional de Educação, com a finalidade de criar escolas sob a supervisão da Campanha de Educação Supletiva

do Maranhão, por meio de convênio entre a governos estadual e municipais, a Superintendência para Valorização e Estudos da Amazônia (SPVEA) e o Ministério da Educação.

Ao assumir o Governo, em 1961, Newton Bello vai defender a necessidade de ampliação e apoio às iniciativas particulares de ensino como forma de atender a demanda crescente do alunos para todos os níveis de ensino, principalmente para o ginásio e o colegial, em todas as localidades do estado, pois não tinha meios para atender a esse premente anseio da população maranhense, cujos dados eram os seguintes: 448 mil crianças apresentavam idades para ingressarem nas escolas, mas apenas 159 mil estavam regularmente matriculadas. “Nas escolas estaduais cerca de 40.000; nos municípios, 60.000 e o resto em escolas particulares, portanto, 59.000.” (MARANHÃO, 1961, p. 21).

Portanto, a presença das instituições privadas evidencia a pouco representativa do Estado e do Governo Federal na oferta do ensino maranhense no período, o que garantia a manutenção das históricas oligarquias políticas e as condições econômicas e sociais da população de menor poder aquisitivo, isto é, as que não tinham meios de matricular seus filhos em instituições particulares e/ou mandar para a Capital para continuar seus estudos para além das educação primária.

TABELA 1 – Distribuição das instituições de ensino (1940-1969)

ANOS	FEDERAL (%)	ESTADUAL (%)	MUNICIPAL (%)	PARTICULAR (%)
1940-1950	4,3	23,0	-	72,7
1959-1969	4,6	12,7	7,9	74,8

FONTE: Autores

DADOS: Anuários Estatísticos do Maranhão de 1940-1960. São Luís: SEPLAN, 1961.

Esse quando poderia em certa medida ser minimizado, segundo Newton Bello (em especial no período de 1950 a 1960) se o Estado passasse a adotar um planejamento educativo e firmasse acordos com o MEC-USAID, como destacava o Plano Trienal de Educação do Estado do Maranhão:

O Plano Trienal de Educação do Estado do Maranhão é demais, politicamente viável portanto: se enquadra perfeitamente nos elevados propósitos da Aliança para o Progresso em cujas finalidades figura a elevação do nível cultural dos povos latino-americanos como instrumento indispensável ao desenvolvimento sócio-econômico de todas as nações signatárias da Ata de Punta del Este. (MARANHÃO, 1963)

Segundo Bonfim (1982) , no âmbito do Estado do Maranhão, foram adotadas várias medidas com a finalidade de implantação e implementação desse Plano. A exemplo da reestruturação da Secretaria de Educação, a ampliação do Serviço de Estatística e a criação da Comissão Executiva do Plano Estadual do Maranhão (CEPLEMA). Sendo que essa Comissão teria como atribuições

[...] orientar, coordenar e acompanhar a execução de todos os programas e projetos incluídos no Acordo; b) custear programas de formação, treinamento e aperfeiçoamento de professores primários; c) executar o programa de construção de salas de aula e de prédios para as unidades escolares; d) promover a aquisição e distribuição do material necessário à instalação e reequipamento das unidades escolares; e) promover a alfabetização e educação de base a adolescentes e adultos; f) elaborar os programas semestrais de atividades e de desembolsos. (MARANHÃO, 1963, p. 34).

Contudo, ao lado dessas iniciativas, continuavam a expandir a rede particular de ensino, favorecida com concessões de recursos oficiais, principalmente com a oferta de bolsa de estudo. Em 1956, por exemplo, foram concedidas 1.773 bolsas para alunos do Ginásio e 659 para alunos do Colegial. Isto é, 21% dos municípios maranhenses possuíam estabelecimentos de Ensino Médio, sendo que 41% destes eram localizados na Capital; 94% eram mantidos pela iniciativa privada, inclusive por instituições religiosas e o ensino técnico de nível médio representava 12%.

Estes dados evidenciam a deficiente realidade do Ensino Secundário, onde a participação da esfera pública era tímida, mas, por outro lado, a presença da iniciativa privada era mais incisiva. De onde podemos concluir que os alunos que frequentavam eram jovens da classe mais abastada do Estado.

Objetivando sanar este *deficit*, a partir de 1955, o governo de Newton Bello cria ginásios e colégios nas cidades de Chapadinha, Pindaré-Mirim, Imperatriz e Caxias, que se expandem nos anos seguintes para as Cidades de Barra do Corda, Pedreiras e 5 novos ginásios nos bairros mais populosos de São Luís e por mais 33 municípios do Estado.

Portanto, até 1956, o Ensino Secundário (ginasial e colegial) em todo o Estado era ministrado através de 198 cursos, a maior parte dos quais de âmbito particular (132), distribuídos em 107 Cursos Ginasiais, 23 Ginasiais/Colegiais e 34 somente Colegiais.

De modo a possibilitar uma melhor compreensão do Ensino Secundário maranhense, apresentamos as tabelas que seguem: população maranhense de 11 a

21 anos e número de matrículas em todas as séries do Ensino Secundário (inclusive em Escolas Particulares e Públicas).

TABELA 2 – Matrículas da Rede Oficial nos Ginásios do Estado (1956 a 1960)

INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIOS	ANO 1956	ANO 1957	ANO 1958	ANO 1959	ANO 1960
Liceu Maranhense	São Luís	412	532	590	621	754
Gonçalves Dias	São Luís	590	613	689	712	790
Coelho Neto	São Luís	190	213	245	312	367
Mourão Rangel	Imperatriz	121	128	167	214	268
D. Luís de Brito	Pedreiras	38	53	76	86	92
Raimundo Araújo	Chapadinha	28	37	41	58	72
Ginásio do Sertão Maranhense	Carolina	213	257	260	280	290
Ginásio Caxiense	Caxias	221	245	287	298	310
Aluísio Azevedo	Caxias	35	54	63	73	87
Olindina Freire	Pedreiras	54	63	70	78	89
Externato	Codó	34	40	50	60	70

FONTE: Dados compilados a partir dos Relatórios da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão nos anos de 1957, 1958, 1959 e 1961. São Luís, mimeo

TABELA 3 – População maranhense (1950 a 1970)

ANOS	POPULAÇÃO DE 11 A 21 ANOS	MATRÍCULAS EM TODAS AS SÉRIES
1950 - 1960	601.449	6.000
1960 - 1970	840.000	9.973
total	1.441.449	15.973

FONTE: Dados compilados pelos autores a partir dos Anuários Estatísticos do Estado do Maranhão dos anos 50 a 70. São Luís: SEPLAN.

Podemos verificar, a partir das tabelas 3, 4, 5 e 6, o *deficit* do sistema de instituições de Ensino Secundário. Este setor educacional era marcado pela “[...] morosidade e descaso político dos governantes, à época, consequência das relações econômicas que predominavam do Estado [...]”, (BONFIM, 1982, p. 160) marcada por fortes disputas de interesses pelo domínio do poder municipal pelos coronéis

que determinavam e estabeleciam regras em todas as esferas da vida privada e particular da população.

Destacamos as ações da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNGE), depois denominada de Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Esta entidade atuou no Maranhão a partir da década de 1950, mantendo ginásios na Capital e no interior do Estado, mesmo com um número reduzido de prédios destinados ao funcionamento de escolas, atendendo, dos anos de 1957 a 1959, 7.039 alunos, assim distribuídos: 1957: 1.545 alunos; 1958: 2.315 alunos; e 1959: 3.179 alunos.

TABELA 4 – Distribuição percentual do número de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa (1958 a 1967)

ANO	PÚBLICA			PARTICULAR	
	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	-
1958	27,3	4,3	23,0	-	72,7
1967	25,2	4,6	12,7	7,9	74,8

FONTE: Dados compilados pelos autores a partir dos Anuários Estatísticos do Estado do Maranhão dos anos 50 a 70. São Luís: SEPLAN.

TABELA 5 – Ensino Médio no Maranhão (1958-1960)

ANO	TOTAL	SECUNDÁRIO GINASIAL			TOTAL	SECUNDÁRIO COLEGIAL		
		FEDERAL	ESTADUAL	PARTICULAR		FEDERAL	ESTADUAL	PARTICULAR
1958	54	1	2	51	27	6	1	20
1959	55	1	2	52	30	6	1	23
1960	63	1	3	59	28	2	2	24

FONTE: Dados compilados pelos autores a partir dos Anuários Estatísticos do Estado do Maranhão dos anos 50 a 70. São Luís: SEPLAN.

TABELA 6 – Matrículas nos cursos de ensino médio (1965-1966)

ANO	TOTAL	GINASIAL	TOTAL	NORMAL	CIENTÍFICO
1965	4.867	2.597	1.784	486	1.298
1966	8.049	6.352	1.697	737	960
1967	15.200	13.000	2.200	900	1.300

FONTE: Dados compilados pelos autores a partir dos Anuários Estatísticos do Estado do Maranhão dos anos 50 a 70. São Luís: SEPLAN.

Contudo, segundo José Ribamar Seguns (1969 *apud* BONFIM, 1982), coordenador do CNEC no Maranhão, foi no governo de Newton Bello (1961-1966) que a Campanha recebeu maiores recursos financeiros do Estado e, por conseguinte, maior atendimento a escolares, como apresentam os dados da tabela 7.

TABELA 7 – Atendimento a escolares pela CNEC (1965-1966)

ANO	N.º DE ALUNOS ATENDIDOS
1962	1.545
1963	2.315
1964	3.179
1965	3.889
1966	4.208
total	15.136

FONTE: Bonfim (1982, p. 43)

Adentramos o ano de 1965 com a ascensão de José Sarney ao governo do Estado e pondo fim de forma definitiva à influência política de Vitorino Freire. O Velho Maranhão deu lugar ao *Novo Maranhão*. Segundo Nascimento (2019, p. 463), o governo de Sarney foi “[...] pródigo no uso de símbolos que poderiam interpretá-lo e reforçá-lo criativamente”.

Essa política desenvolvimentista do Governo Sarney contou com a colaboração de vários técnicos da criada Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA) que, seguia as mesmas diretrizes da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que elaboraram o plano.

Esse plano de governo, confiado à elaboração de técnicos maranhenses de elevado gabarito, visa a implantar a condição de infra-estrutura e realizar investimentos sociais que possibilitem o Maranhão a grande arrancada de desenvolvimento que resumiremos nos seguintes itens: Reforma Administrativa, visando a moralização e a eficiência da máquina de governo; Energia e Transportes, Educação e Saúde, Fomento Agropecuário e Industrialização. (SANRNEY ,1970, p. 16).

Esse discurso desenvolvimentista do governador, reverbera em todo o Brasil a partir de quando Sarney a ser convidado para paraninfo dos alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, defende a ideia de que era preciso diminuir as

desigualdades entre as regiões Norte e Nordeste e o centro-sul de modo a formar uma integração nacional, sendo o Maranhão, o Estado privilegiado para “ desbravar nossas fronteiras

Esse *Novo Maranhão* trazia uma proposta de educação adequada a um projeto desenvolvimentista do governador que fosse capaz de colocar o Estado em igual altura dos demais do território nacional.

O cenário educacional maranhense na década de 60, de total marasmo principalmente pela baixíssima escolaridade nos diversos níveis, elevada taxa de evasão e alto índice de professores sem habilitação para o magistério, foi alvo de um programa de governo motivado pelas ideologias do desenvolvimentismo e da modernização. Apoiado nacionalmente pelo governo militar, foi eleito em 1965 para governador do Estado do Maranhão, o candidato opositor a Vitorino Freire, José Sarney, cujo projeto político delineava um novo Maranhão que, segundo seus discursos, seria liberto do atraso e decadência representado pelo período imediatamente anterior a seu mandato. (NASCIMENTO, 2019, p. 455).

Segundo Bonfim (1982), duas premissas orientaram o projeto de educação de Sarney. A primeira considerava a educação como força motriz de desenvolvimento do Estado, e a segunda, não menos importante, anular as ações anteriores sobre o setor. A autora sustenta a sua tese ao citar o discurso do *novos* governador. Será, portanto, um dos objetivos no quinquênio (1965-1970, capacitar a juventude maranhense para, ao deixar a escola, poder engajar-se com eficiência numa profissão

Como o Governo está convicto de que criar uma estrutura educacional tecnicizante é tão condenável quanto sustentar a arcaica estrutura bacharelizante perseguirá este objetivo no setor educacional preparar o maranhense todo para a vida toda. Atingir o maranhense todo impõe ao processo educativo a tarefa de concorrer com sua contribuição específica para elevar o padrão de vida do Estado. Em outros termos: para lançá-lo em estado de genuíno desenvolvimento.

E ainda de que:

Deste modo mantendo o princípio de que a educação é um bem de todos e para todos, o atual Governador julga que este princípio tornar-se-á meta consecutível em futuro mais próximo se optar

pela infância e juventude de ambos os sexos dos seis aos vinte e cinco anos como objeto prioritário das metas educacionais. Já esta será pois norma oficial em todo o Estado no próximo quinquênio. O objetivo de toda a tarefa educativa do presente Governo será o preparo da juventude maranhense para a vida do Maranhão.

Para colocar a sua política desenvolvimentista por meio da educação, é criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino no Maranhão (CADEM) com a finalidade de:

1 - manter aceso no Magistério Maranhense o elán pela política educacional do Governo; 2 - ministrar cursos, promover estágios, conceder bolsas para atualização e aperfeiçoamento do professorado; 3 - tornar dinamicamente funcionais os currículos das escolas do Estado – através de matérias técnicas – agrícolas, pecuárias, industriais, comerciais e outras que se fizerem necessárias; 4 - criar oficinas e serviços técnicos junto – as escolas com capacidade para atendimento geral do aluno; 5 - criar o Serviço de Seleção e Orientação Profissional; 6 - *multiplicar unidades de Colégio do Estado e da Escola Normal em pontos de irradiação do interior maranhense.* (SARNEY, 1966, p. 2, grifos nossos).

Para a execução e alcance desses objetivos são deslocadas somas vultosas de recursos financeiros, como demonstrado na tabela 8.

TABELA 8 – Recursos recebidos pela Secretaria de Educação e Cultura: Ensino Primário e Médio (Globalização 63/66)

HISTÓRICO	RECEBIMENTOS	
	DATA	VALOR
Valor recebido do MEC, p/ aplicação de recursos EP/63/66	25.03.66	1.002.066,40
Valor recebido do MEC, p/ aplicação de recursos EP/63/66	16.11.66	210.161,42
Valor recebido do MEC, p/ aplicação de recursos EP/63/66	02.01.67	485.547,22
Valor recebido do MEC, p/ aplicação de recursos EP/63/66	12.10.67 1.	338.190,59
Valor recebido do MEC, p/ aplicação do Plano EM/63/66	25.03.66 1.	200.371,63
Valor recebido do MEC, p/ aplicação do Plano EM/63/66	16.09.66	105.916,39
Valor recebido do MEC, p/ aplicação do Plano EM/63/66	20.03.67	721.080,45
Valor recebido do MEC, p/ aplicação do Plano EM/63/66	12.10.67	717.907,21
Total		6.781.241,31

FONTE: Bonfim (1982, p. 101)

Nesse contexto, a educação assumia papel relevante através de tres grandes projetos: as escolas João de Barros, a TV Educativa e os Ginásios Bandeirantes.

As escolas João de Barros que objetivavam a alfabetização da população rural. Nesse projeto o homem do campo era visto como aquele que por ser excluído do bens culturais, econômicos e educativos era incapaz de contribuir de forma ativa no desenvolvimento do Estado, portanto era preciso dar-lhes os meios necessários para superar as históricas desigualdades entre a cidade e o campo (RIBEIRO, 1985, p. 28). De acordo com Nascimento (2021, p.110) “O ponto de partida para a implantação do Projeto João de Barro nas comunidades rurais era a construção, pelo próprio camponês, de uma escola de baixo custo: chão batido, taipa e coberta de palha”.

A Televisão Escola do Maranhão (TVE-MA) que tinha como objetivo oferecer o ensino médio através deste veículo de modo a sanar a carência da falta de professores e de condições físicas e materiais para atender a juventude dos meios urbanos. A partir do uso dos “[...]modernos princípios da pedagogia” (MARANHÃO, 1971, v.1). Segundo Bonfim (1982) até 1970 estavam em funcionamento 102 telessalas, com 4.200 alunos matriculados. Destacamos que a TVE além de oferecer o ensino médio ofertava o ensino primário complementar, alfabetização de adultos e exames de madureza (BOMENY,1981, p. 34)

A criação da Televisão Educativa foi uma decisão política do governo José Sarney (1966-1969), que pretendeu dar uma solução à deficiente estrutura educacional, pelo menos na capital. Fundamentalmente preocupado com a modernização do Maranhão e com a sua ‘decolada’ para o desenvolvimento, o governo Sarney via na tele-educação um projeto viável e bastante promissor. Dentro da ideologia do ‘Maranhão Novo’, que personalizava sua gestão governamental, era bastante coerente a opção por uma alternativa até certo ponto incongruente com uma estrutura social dominada pelo tradicionalismo e pelo atraso econômico. Mas os tempos eram outros. A nova liderança que havia ascendido à máquina política estadual pretendia eliminar toda uma tradição de dominação de velhos políticos que vinham ininterruptamente controlado o Estado. (BOMENY, 1981, p. 22)

Contudo, a TVE-MA impossibilitada de atingir o amplo território maranhense, foi criado o Ginásio Bandeirantes.

Essas instituições, além de constituírem um ponto intermediário entre o Ensino Primário e o Superior objetivam “[...] formar pessoas qualificadas e especializadas capazes de promover o desenvolvimento do Estado, como estabelecia o Art 1º do Regulamento Interno: “Serão ginásios modernos, funcionais ao desen-

volvimento da nossa região, o que virá preparar em tempo recorde o nosso povo, as nossas novas gerações para a era do progresso já implantada no Maranhão.” (GINÁSIO BANDEIRANTES, 1968, p. 8).

Kreutz (1982, p. 66) ao fazer uma análise da situação do Ensino Médio no Estado, afirma que

[...] em 1967 o ensino médio compreendia, [...] 131 cursos. Destes 86 eram, a nível ginásial e 45 a nível colegial. Dos cursos ginásiais, 80 eram da rede particular e apenas 6 da pública: 2 da federal, 3 da estadual e 1 da municipal. A participação maioritária na iniciativa particular repete-se a nível colegial: 38 da particular, 1 da federal, 4 da estadual e 2 da municipal, evidenciado o descaso do Estado, até aquele ano, em relação ao ensino médio. Em 1967 a matrícula inicial do ensino nos cursos médios era de 34.965 alunos, dos quais 28.529 no ginásial e 6.437 no colegial. [...] O corpo docente era constituído por 2.444 professores, sendo 1.710 do ciclo ginásial e 734 do colegial.

Esses três aspectos expressam o quadro do Ensino Médio no Maranhão no período: uma elevada baixa taxa de escolaridade (4.6%), altos índices de repetência e evasão (85%) e professores sem habilidade para atuar nesse nível de ensino (80%) (KREUTZ, 1982, p. 38).

Na perspectiva de uma radical mudança nos índices do Ensino Médio no Estado do Maranhão, em 1968, foi idealizado no governo Sarney o Projeto Bandeirante, com o seguinte objetivo central: “Levar às zonas de necessidades e clientela comprovadas a educação integral, através do ensino médio.” (KREUTZ, 1982, p. 68). Este projeto usava os princípios das Entradas e Bandeiras do período colonial, uma vez que o seu significado trazia semelhanças com aqueles de interiorização.

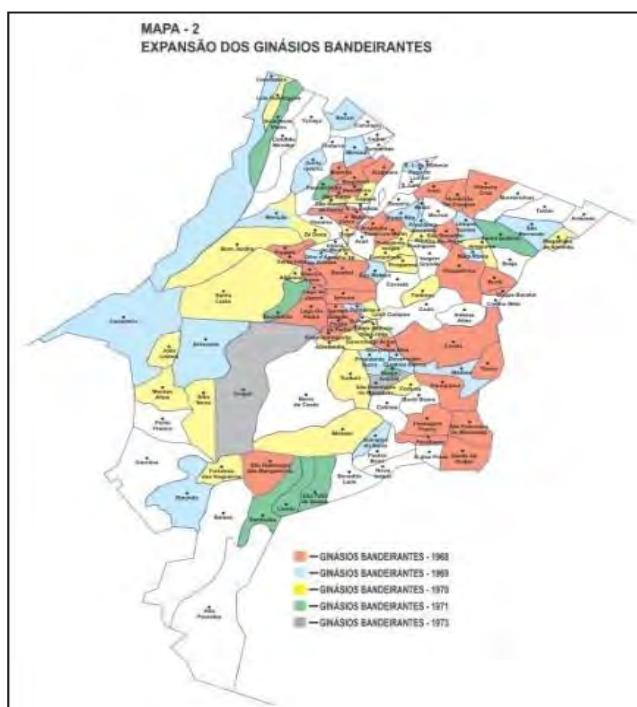
Nesse contexto, a educação assumia papel relevante através das escolas João de Barros que objetivavam a alfabetização da população rural. Nesse projeto o homem do campo era visto como aquele que por ser excluído do bens culturais, econômicos e educativos era incapaz de contribuir de forma ativa no desenvolvimento do Estado, portanto era preciso dar-lhes os meios necessários para superar as históricas desigualdades entre a cidade e o campo (RIBEIRO, 1985, p. 25). De acordo com Nascimento (2021, p.110) “O ponto de partida para a implantação do Projeto Joao de Barro nas comunidades rurais era a construção, pelo proprio campones, de uma escola de baixo custo: chão batido, taipa e coberta de palha”.

Essas instituições, além de constituírem um ponto intermediário entre o Ensino Primário e o Superior objetivam “[...] formar pessoas qualificadas e espe-

cializadas capazes de promover o desenvolvimento do Estado, como estabelecia o Art 1º do Regulamento Interno: “Serão ginásios modernos, funcionais ao desenvolvimento da nossa região, o que virá preparar em tempo recorde o nosso povo, as nossas novas gerações para a era do progresso já implantada no Maranhão.” (GINÁSIO BANDEIRANTES, 1968, p. 8).

Os Ginásios Bandeirantes têm como objetivo principal ministrar o Ensino Secundário Profissional dentro da legislação vigente, proporcionando aos “alunos educação integral e formação profissional, variando de acordo com as necessidades locais” (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1963, p. 3).

FIGURA 01 – Ginásio Bandeirante da Cidade de Sítio Novo.



FONTE: NASCIMENTO (2021)

Para a sua implantação em um município, eram estabelecidos como critérios a ausência do Ensino Secundário, densidade geográfica, os índices de conclusão do Ensino Primário e o apoio dos prefeitos e da comunidade local, que cederia os espaços e pessoal de suporte para as atividades pedagógicas e o salário dos professores. Todavia, havendo meios, o Estado, com o apoio do Governo Federal e dos municípios, construiria edifícios destinados aos Bandeirantes, posto que a chegada

desse estabelecimentos era considerada pelas autoridades locais e as comunidades um sinal de progresso e desenvolvimento e, principalmente, possibilidade de capacitar os jovens para o futuro.

Em seu estudo sobre os Ginásios, Nascimento (2021) apresenta várias notícias publicadas na imprensa de São Luís a esse respeito. Pela sua relevância, reproduzimos essas matérias aqui:

Com imensa vibração, foi inaugurado, no dia 1º último, em Primeira Cruz o Ginásio Bandeirante daquela cidade, sendo, na oportunidade, proferida pelo Dr. José Ribamar Goulart Heluy, Juiz de Direito da Comarca de Humberto de Campos e Diretor do Ginásio dessa cidade, a aula inaugural que abordou “o trabalho e as transformações sócio-econômicas.” (PRIMEIRA..., 1968, p. 5, *apud* NASCIMENTO 2021, p. 104)

Funcionando na cidade de Lima Campos, o Ginásio Bandeirante, que veio preencher uma fraude lacuna no setor educacional e trazer um *marco de progresso* para esta região [...]”. (GINÁSIO..., 1972, p. 3, *apud* NASCIMENTO, p. 105, grifos nossos).

FIGURA 02 – Alunos do Ginásio Bandeirante de Lima Campos



O currículo dos Ginásios Bandeirantes era formado por quatro grupos de matérias: matérias básicas, matérias optativas, matérias optativas profissionais e práticas educativas, onde o alunado aprendia técnicas comerciais, industriais e agrícolas.

A inserção dessas disciplinas “[...] refletia a política de desenvolvimento econômico experimentado pelo país à época.” (NASCIMENTO, 2019, p. 471). Todavia, um dos grandes entraves para o avanço e implementação dessas instituições foi a

falta de professores com formação específica para atender a uma demanda reprimida de alunos e as condições materiais e espaciais para atender a uma proposta que pretendia “revolucionar” a educação média no Estado do Maranhão.

Por fim, conclui a autora:

Constatamos que a rápida expansão do número de Ginásios Bandeirantes, não significou, necessariamente, a popularização do ensino secundário no Maranhão. A rede particular de ensino, mesmo apresentando um número de cursos inferior aos da rede pública, continuava dominando o índice de matrículas nesse nível. O aproveitamento do que existia nos municípios foi a principal marca dos espaços físicos e mobiliários oferecidos a esses ginásios, revelando mais uma vez uma ‘revolução’ educacional com base na racionalização de recursos que, adicionada a outros aspectos como a falta de professores formados para o ensino médio, põe em xeque discursos forjados no sentido de estabelecer novos tempos para a educação maranhense. (NASCIMENTO, 2021, p. 120)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Secundário no Maranhão é marcado por períodos de estagnação e de expansão, períodos esses relacionados às condições econômicas e políticas e centrados em discursos dos governantes sobre a importância do Ensino Secundário para o desenvolvimento e a modernização das diferentes regiões do Estado.

Esse nível de ensino tem como marco fundador a criação do Liceu, no oitocentos, e até o tempo presente se constitui no modelo administrativo e referência de qualidade de ensino no Maranhão.

A temporalidade central deste trabalho – de 1940 a 1960 – vem ao encontro do movimento nacional de criação de instituições voltadas para atender a uma demanda crescente de estudantes que careciam complementar os seus estudos iniciais.

No Maranhão, podemos considerar os anos de 1950 e de 1970 como o momento em que ocorre, de maneira mais ampla e sistematizada, o Ensino Secundário, em especial no governo de José Sarney, com a sua política desenvolvimentista, denominada de *Maranhão Novo* em que são criados os seguintes projetos educacionais: Projeto João de Barro, para atender a popular escolar rural; Projeto TV Educativa, que tinha por objetivo ofertar o Ensino Primário e Secundário através do ensino por televisão; e o Projeto Bandeirantes.

O Projeto Bandeirantes consistiu na criação de ginásios em vários municípios carentes, à época, de instituições para atender a uma volumosa clientela que

não tinha meios de estudar nos estabelecimentos privados e/ou de se deslocar para São Luís para prosseguir com a formação escolar. A partir de uma proposta inovadora, pretendiam os Bandeirantes romper com as históricas ausências do Estado na oferta da educação e de contribuir para atender as ideias de Sarney de criar um Maranhão Novo.

Por fim, entendemos que este texto é relevante para que possamos ampliar a compreensão sobre a história da educação nos anos de 1940 e de 1970, no Estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS

- BUZAR, B. **O vitorinismo: lutas políticas no Maranhão de 1945 a 1965**. São Luis: Litograf, 1998.
- BONFIM, M. N. B. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís – MA: UFMA, 1985.
- GINÁSIO Bandeirantes de Lima Campos, 1972, p. 3 *apud* NASCIMENTO, E. S. do. A porta da Amazônia é aqui! desenvolvimento e educação no governo de José Sarney no Maranhão (1966 – 1970). **Revista Escritas do Tempo**. v. 3, n. 7, p. 102-123, jan.-abr. 2021.
- GINÁSIO BANDEIRANTES, São Luís, **O Imparcial**, abr. 1968, p. 8.
- GODOIS, B. de. **Os ramos da educação na Escola Primária**. São Luís: Imprensa Oficial, 1914
- KREUZ, A. **O projeto “João de Barro” e o poder político no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1983.
- MARANHÃO. **Mensagem do Governador**. São Luís, 1970. Mimeo.
- MARANHÃO. **Mensagem do Governador Newton Bello à Assembléia Legislativa**. São Luís: SIOGE, 1961.
- MARANHÃO. **Secretaria de Estado de Educação**. Projeto Bandeirante. São Luís, 1968. Mimeo.
- MARANHÃO. Governador, 1966-1971 (José Sarney). **Mensagem à Assembléia Legislativa**. São Luís: SIOGE, 1967.
- PRIMEIRA CRUZ, 1968, p. 5, *apud* NASCIMENTO, E. S. do. A porta da Amazônia é aqui! desenvolvimento e educação no governo de José Sarney no Maranhão (1966 – 1970). **Revista Escritas do Tempo**. v. 3, n. 7, p. 102-123, jan-abr/, 2021.
- NASCIMENTO, E. S. do. O projeto Bandeirantes do Maranhão Novo. *In*: CASTRO, C. A. **O ensino secundário no Brasil**. São Luís: EDUFMA, 2019.
- O LICEU TEM obrigação moral ... O liceu, São Luis, abr, 1957, p. 22.
- PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Maranhão - 1963-1965. mimeo.
- RIBEIRO, C. de J. **História de uma escola para o povo: projeto João de Barro - Maranhão - 1967-1974**. São Luis: UFMA, 1985.
- SARNEY, J. **Política educacional do Maranhão**. São Luís, 1966. p. 2. mimeo.
- TRIBUZI, B. **Formação econômica do Maranhão: uma proposta de desenvolvimento**. São Luís: FIPES, 1981

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942 -1961): INSTITUIÇÕES ESCOLARES E CORPO DOCENTE

Antônio de Pádua Carvalho Lopes

Em 1940, o Piauí participou, a convite do interventor de Pernambuco Agamenon Magalhães (1937-1945), da Grande Exposição Nacional de Pernambuco, realizada em Recife, no período de 16 de dezembro de 1939 a 3 de março de 1940. Analisando a imagem fotográfica do *stand* do Piauí, Bello (2006, p. 86) diz:

Pode-se notar representações de vários objetos fabricados no Estado e exportados para o exterior: produtos agrícolas, fibras, peles de animais, tecidos, cerâmicas, artefatos de couro, farmacêuticos, indústrias de móveis, jóias de prata e ouro, objetos de arte decorativos, óleos vegetais, bebidas, usinas de açúcar, trabalhos escolares. Além dos mostruários do Governo do Piauí, da Diretoria de Agricultura, do Liceu de Artes e Ofícios, das Fazendas Nacionais do Piauí e da Prefeitura Municipal de Pedro II. No stand percebe-se o desenho do mapa do Brasil, localizado em segundo plano. Vale salientar a ênfase dada pela Interventoria às questões referentes à industrialização, à modernização e à formalidade, cultuando as tradições morais e religiosas.

Benna (1940, p. 8), referindo-se à participação do Piauí na Exposição Nacional de Pernambuco, destaca a importância desse evento, denominando-o “Grande Feira do Trabalho” e descrevendo-o como um lugar onde se tem “[...] em revista as forças econômicas do País, representadas com o produto da lavoura, das indústrias

manufatureiras, pequenas indústrias operárias e caseiras, e das indústrias extrativas vegetais, animais e minerais”. Como afirma Benna (1940), era um momento para mostrar o quanto o “o Brasil é grande e rico” e indicar “o caminho a seguir”. Assim, nesses eventos, pela lente do Governo, o estado apresentava suas potencialidades econômicas e indicava suas perspectivas.

Como participante dessa exposição, Benna (1940, p. 8) assim descreve a presença do Piauí:

O stand do Piauí, artisticamente decorado e em cores verdes claras e carregadas, figura como um celeiro de matéria prima.

Destaca-se a grande riqueza da cera da carnaúba, com os seus produtos, sub-produtos e respectiva máquina para uma extração racional: salientam-se as fibras, o coco e seus sub-produtos e as plantas medicinais entre as quais destaca-se o ‘jaborandi’.

Os sub-produtos da indústria pecuária representados em couros, peles, malas e calçados, bem dizem o papel que a criação bovina representa naquele longínquo Estado, ainda pouco conhecido.

Prendem a atenção os produtos da lavoura, representados em centenas de mostruários, que fazem justo corolário à produção desse próspero e frutuoso Estado.

O ensino está largamente presente com os trabalhos do Liceu de Artes e Ofícios; com os trabalhos de agulhas das alunas das Escolas públicas e particulares de Teresina, Floriano e Parnaíba.

As indústrias de tecidos, óleos, calçados dizem do progresso industrial do Piauí, embora considerado um Estado essencialmente agrícola e pastoril.

Dentro das pequenas indústrias apreciamos os elegantes moveis da Fábrica Piauiense de Valter Estrela, que encontraram não poucos compradores. Esses móveis, fabricados com madeira de Gonçalo Alves, ocupam o ‘hall’ de entrada do stand, figurando como salão chic do pavilhão.

Admiramos ainda os trabalhos em pratarias, filtros, espingardas, pinturas e mapas estatísticos e, bem assim, os produtos das três fábricas de manteiga, cigarros, bebidas alcoólicas e refrigerantes, temperos, massas alimentícias, etc, etc.

Importa destacar nesse relato o fato de ter sido escrito no momento da realização da exposição, especialmente para o Diário Oficial, por um membro da Associação Comercial do Maranhão, que nos apresentou um olhar de fora sobre o Piauí e o situou, na perspectiva do autor, no cenário nacional. Nesse relato, destaca-se a apresentação do estado como “um celeiro de matéria prima”, com produtos do extrativismo,

especialmente a carnaúba, da pecuária e da lavoura. Apresenta a existência de uma indústria incipiente, caracterizando o Piauí como essencialmente agrícola e pastoril e um lugar longínquo e pouco conhecido. O longínquo não remete somente a uma posição espacial, mas a uma representação do estado. Longínquo em relação a quê?

Nesse período, discutia-se a inserção regional e nacional do estado e seu isolamento. O investimento em rodovias possibilitou ao Piauí uma maior inserção na região, como afirma Martins *et al* (2002, p. 138):

A melhoria das condições de transporte rodoviário, além de transformar a Capital no principal centro comercial do estado e criar expressiva classe comerciante local, teve importante papel na quebra da barreira natural ‘distância’ em relação às demais capitais, especialmente do Nordeste abrindo o mercado piauiense aos produtos regionais.

A década de 1950 foi importante, também, para a compreensão das mudanças na rede escolar. Como afirma Camilo Filho (1969, p. 54) em relação a esse período, “[...] nota-se um grande desenvolvimento nos diversos setores do ensino.” Nesse período, ocorreram transformações no âmbito da formação e ação da intelectualidade no Piauí. Santiago Júnior (2003, p. 195) assim se refere a essa mudança: “A intelectualidade piauiense parece ter criado a institucionalização do saber e da cultura local no início do século XX que só se romperia anos depois e cujo momento chave foram as décadas de 1950 e 1960. Esse movimento de ruptura, porém, já começara bem antes.” Há que se destacar, ainda, a criação da Faculdade Católica de Filosofia, em 1958, e seu papel na formação de professores do Ensino Secundário e de movimentação na discussão sobre o Piauí.

Apontando as características gerais do Piauí da Primeira República à década de 1960, Camilo Filho (1969, p. 49) assim sintetiza os aspectos sociais do estado:

- a) aumento da população;
- b) desenvolvimento urbano;
- c) desenvolvimento da classe média;
- d) preservação do sistema da propriedade rural, impedindo o desenvolvimento;
- e) aparecimento do proletariado urbano;
- f) desenvolvimento educacional acentuado;
- g) intensa atividade intelectual;
- h) a organização da Igreja com a criação do 1º Bispado e posterior criação da Arquidiocese de Teresina.

Nesse período, destacam-se a expansão de estradas e a presença de caminhões, proporcionando um maior fluxo de bens e pessoas. Castelo Branco (1970) destaca a importância dos caminhões e do rádio nas transformações econômicas e sociais do Piauí do período. Nascimento (2003) data de 1940 a instalação da primeira emissora de rádio no Piauí, a Rádio Educadora de Parnaíba. Esse mesmo autor afirma: “Os números sobre a quilometragem de estradas carroçáveis são conflitantes, mas o fato é que os caminhões estavam ganhando terreno no transporte de carga.” (2002, p. 191). Sobre as transformações ocorridas com a expansão das estradas assim se refere Santana (2008, p. 175): “A estrada e o caminhão contribuíram para que se formasse uma lavoura de mercado, concentrada nas áreas próximas das rodovias, permanecendo o vazio econômico das zonas desprovidas de transporte.” Para esse autor, o “[...] Piauí não continua tão isolado como no passado, integra-se cada vez mais no mercado regional e na economia nacional.” (SANTANA, 2008, p. 187).

Medeiros (1996, p. 44) sobre a integração do Piauí no período aqui analisado, afirma:

A questão da integração estadual interna foi objeto de debates e planos, embora ações mais sistemáticas realizadas nesse sentido tenham sido limitadas. O norte e o centro do Estado já eram bastante interligados e se articulavam com o Maranhão; agora se articulam com o Ceará e Pernambuco. O problema é o extremo sul do Piauí que se relacionava mais com o norte da Bahia e era bastante isolado do restante do Estado

É no bojo dessas e de outras transformações e permanências na sociedade piauiense que a pesquisa tem o seu recorte temporal de análise definido, considerando marcos legais relativos à educação, tendo seu início definido em 1942, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4244, de 9 de abril de 1942), e como marco final 1961, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961).

O ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ: EXPANSÃO E LIMITAÇÕES

No que diz respeito à extensão territorial, o Piauí possui 250.934 Km², tendo, ainda hoje, área de litígio com o Ceará (2.614 Km²) (IBGE, 1979). Ao longo do período analisando foram sendo criados municípios, com as implicações em investimento que essa divisão gera, acentuando-se a divisão interna do Estado, como podemos observar na tabela 1.

TABELA 1 – Número de municípios no Piauí (1940, 1950 e 1960)

ESTADO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS		
	1940	1950	1960
PIAUÍ	47	49	71

FONTE: IBGE (2012)

Franco ([19--]) considera lento e espaçado no tempo a criação de municípios no Piauí, até 1947, demarcando o ano de 1950 como o de retomada desse movimento de criação de novos municípios no Estado e a década de 1950 como a mais significativa nessa ação. Segundo esse autor, em 1949, quando da realização, em Teresina, do I Congresso de Municípios, estes estavam “[...] distribuídos por imenso território, só e abandonados, sem instrução, sem técnica e sem base econômica.” (FRANCO, [19--], p. 148).

Importa conhecer essa divisão por ter a expansão da escola secundária relação com sua distribuição ao longo do território e por ser uma escola que, em diversos períodos, atraiu, pela necessidade de continuação da escolarização, estudantes que possuíam condições materiais e formativas para tanto, a diferentes localidades onde essa escola era ofertada. Teresina seria uma dessas localidades por concentrar a oferta desse nível de escolaridade. Os livros de memórias nos dão diversos exemplos dessa movimentação e das estratégias para tornar viável a permanência na cidade, ao longo do curso.

No Piauí, a grande maioria dos municípios concentrava sua população na área rural, a cidade tendo poucos habitantes. Gradativamente iria aumentando o número de cidades com população de mais de 10.000 habitantes nas áreas urbanas e suburbanas, conforme Tabela 2.

TABELA 2 – Cidades com mais de 10.000 habitantes (1940, 1950 e 1960)

ESTADO	NÚMERO DE CIDADES		
	1940	1950	1960
PIAUÍ	2	2	4

FONTE: IBGE (1948; 1951b; 1961)

Considerando os municípios com mais de 10.000 habitantes, teríamos, em 1940, 32 dos 47 municípios nessa situação. Porém, a maior parte desses municípios tem sua população domiciliada na zona rural, o que caracteriza uma urbanização baixa no período analisado. Exemplifica isso o município de Picos, com população de 40.414 habitantes, dos quais 37. 471 tem domicílio na área rural.

Observando a distribuição da população dos municípios com mais de 10.000 habitantes em suas cidades, pela situação dos domicílios (urbano, suburbano e rural), temos a situação descrita na Tabela 3.

Assim, em 1940 e 1950, Teresina e Parnaíba teriam mais de 10.000 habitantes em suas sedes municipais, sendo acompanhadas, em 1960, pelos municípios de Campo Maior e Floriano. Os dois primeiros municípios concentram a oferta do Ensino Colegial no período. Contudo, o Ensino Ginásial existia, em 1960, mesmo em localidades com populações urbanas de 987 habitantes. Das localidades com Ensino Ginásial, em 1960, apenas em duas a população urbana era maior do que a rural, indicando outros fatores, além da população urbana, como motivadores para a implantação desse nível de escolaridade.

Medeiros (1996, p. 44) assim descreve quatro cidades que considera importante destacar:

- Teresina, além de concentrar o aparelho administrativo estadual e de ser a principal beneficiária das obras públicas, cresce mais ainda com o comércio por vias internas, pois é o centro de convergência da rede rodoviária e suporte da comercialização estadual e mesmo interestadual;
- Parnaíba vê seu comércio de exportação/importação decrescer, mas ainda concentra a maior parte do que existe de parque industrial no Piauí, aliás atravessando uma fase dinâmica; manter-se-á como centro comercial de uma região no extremo norte do Piauí (polarizando inclusive parte do norte maranhense); e será também beneficiária de obras públicas;
- afirma-se como um centro comercial para a região sul do Estado e do Maranhão a cidade de Floriano;
- a cidade de Picos, por sua vez, apesar de entroncamento rodoviário para o sul do Ceará e para Pernambuco e de funcionar como centro comercial para a região sudeste do estado, não se constituirá como núcleo urbano importante, antes de 1970. Talvez por sua bem distribuída estrutura de propriedade rural, até 1964, Picos é sobretudo ‘uma grande feira’.

Para Rebêlo (2000, p. 106),

[...] as cidades pequenas tiveram papel de destaque no processo de urbanização no Piauí, porquanto elas surgiram de forma crescente a partir de 1950, integrando espaços, alterando formas de consumo e de utilização de bens, difundidos através dos meios de transporte e comunicação modernos; ônibus, automóveis, bicicletas, motos, rádio, telefone e televisão.

Nesse aspecto, portanto, a década de 1950 coloca-se como importante para a compreensão da dinâmica vivenciada no Piauí.

TABELA 3 – Distribuição da população pela situação dos domicílios nos municípios com cidades com mais de 10.000 habitantes – 1940

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO DE FATO	SITUAÇÃO DOS DOMICÍLIOS		
		URBANO	SUBURBANO	RURAL
Teresina	67.641	19.399	15.296	32.946
Parnaíba	42.062	5.052	17.124	19.886

FONTE: Distribuição... (1948)

Na tabela 4, podemos observar os índices populacionais do período analisado.

TABELA 4 – População de fato¹ (1940, 1950 e 1960)

ESTADO	POPULAÇÃO		
	1940	1950	1960
PIAUÍ	817.601	1.064.438	1.249.200

FONTE: IBGE (1951a, 1960b)

Rebêlo (2000) destaca o fato de que houve uma intensificação da urbanização no Piauí a partir de 1950, destacando a primazia dessa concentração da população urbana em Teresina, além de um crescimento urbano do Norte do estado. Sobre a proeminência de Teresina nessa urbanização, afirma esse autor:

Nesse processo de urbanização piauiense é necessário destacar a macrocefalia da cidade de Teresina e a proliferação das cidades pequenas, que na maioria das vezes, são criadas não pelo crescimento natural de um núcleo rural, mas pela interferência do poder político que age como fator determinante da urbanização crescente do Estado. (REBÊLO, 2000, p. 112).

Bacellar (1995, p. 115) destaca o fato de que a urbanização da população piauiense “[...] ocorreu a taxas superiores às de muitos estados brasileiros (1950/60: 5,5% ao ano [...])”. Destaca, também, o crescimento, que define como rápido, do grau de urbanização da população piauiense: “[...] tendo passado de apenas 16,0% em 1950 para 23,0% em 1960; 32,0% em 1970, 42,0% em 1980 e, finalmente, cerca de 53,0% em 1991.” (BACELLAR, 1995, p. 115).

¹ População de fato, segundo Rodrigues (1956, p. 188), “[...] é a constituída pelo total das pessoas presentes dentro de suas divisas no instante em que se supõe estar sendo realizado o recenseamento.”

Para a faixa etária em idade de frequência à escola secundária, temos o exposto na Tabela 5.

TABELA 5 – População na faixa etária dos 10 aos 19 anos (1940, 1950 e 1960)

ESTADO	POPULAÇÃO		
	1940	1950	1960
PIAUI	198.618	249.976	307.069

FONTE: IBGE (1951a; 1960b)

Considerando a população em idade de ser atendida pelo Ensino Secundário e a oferta do mesmo, destaca-se um *deficit* na oferta, indicando, ainda, as necessidades de expansão da escolarização, inclusive de Ensino Primário, como podemos ver pelos índices de pessoas sabendo ler e escrever (Tabela 6).

TABELA 6 – Leitura e escrita (1940 e 1960)

ESTADO	POPULAÇÃO SEGUNDO A INSTRUÇÃO (5 ANOS E MAIS)					
	1940			1960		
	SABENDO LER E ESCRIVER	NÃO SABENDO LER E ESCRIVER	NÃO SABENDO LER E ESCRIVER (%)	SABENDO LER E ESCRIVER	NÃO SABENDO LER E ESCRIVER	NÃO SABENDO LER E ESCRIVER (%)
PIAUI	128.423	544.982	80,90	284.494	745.197	72,40

FONTE: IBGE (1951a;1960b)

Esses índices permanecerão elevados ao longo do período analisado, sendo um fator a ser considerado em termos das necessidades de escolarização da população e da expansão e acesso da escola, inclusive a primária.

No que diz respeito à oferta do Ensino Secundário, temos a situação apresentada na Tabela 7.

TABELA 7 – Distribuição das unidades escolares de Ensino Secundário por sua localização (1942, 1946 e 1960): capital e interior

ESTADO	UNIDADES ESCOLARES DE ENSINO SECUNDÁRIO					
	1942		1946		1960	
PIAUI	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR
		05	04	09	05	10

FONTE: IBGE (1947;1951a), Brasil. MEC (1960a)

Como um dos problemas relativos à expansão do Ensino Secundário, temos o do acesso, que não se limitava apenas ao número de unidades escolares existentes, mas às condições necessárias à frequência a essas escolas para os diferentes grupos sociais.

Do ponto de vista da prescrição legal, considerando o acesso ao Ensino Secundário no período analisado, uma política de reservas de vagas se fez presente na Constituição piauiense de 1935, quando foi definido no Capítulo IV, artigo 124, que seriam destinados, nos estabelecimentos oficiais de Ensino Secundário, 15% das matrículas reconhecidamente pobres, e nos estabelecimentos de Ensino Secundário particulares subvencionados pelo Estado, 5% das matrículas teriam a mesma destinação. A constituição piauiense de 1947 elevaria para 20% essa porcentagem nos estabelecimentos de Ensino Secundário oficiais, mantendo o mesmo valor de 5% para os estabelecimentos de ensino privados subvencionados. Essas determinações necessitariam de regulações em leis ordinárias.

A Constituição piauiense de 1935 apontava, em seu artigo 127, alínea b, que versava sobre o Plano Estadual de Educação, para a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (PEREIRA; OMATTI, 1988, p. 271). Subvenções a escolas particulares e bolsas de estudos também se fazem presentes em artigos das Constituições piauienses de 1935 e 1947.

A ampliação de vagas com a criação de cursos noturnos nas escolas oficiais da capital, como destacado pelo Governador José da Rocha Furtado, em 1949, se deu em um contexto de dificuldades nas condições materiais de funcionamento dos estabelecimentos de ensino oficiais, definido, por ele, como de “penúria extrema” (PIAUÍ, 1949). Assim afirma esse Governador:

O Colégio Estadual do Piauí construído para 250 alunos, teve em 1948, no curso diurno 403 estudantes e desde 1947 vem funcionando seu curso noturno, com uma matrícula superior a 300 alunos. Os gabinetes das ciências físicas e naturais desse estabelecimento são incompletos e imperfeitos; as cadeiras de Geografia não dispõem do material mínimo indispensável ao ensino eficiente dessa disciplina, e a biblioteca que deveria dispor de ótimas coleções didáticas e de bons livros de literatura, através dos quais os estudantes encontrassem facilidades no estudo das disciplinas programadas e meios de apurar sua cultura geral é paupérrima. Ainda assim, é avultado o número de consulentes. (PIAUÍ, 1949, p. 3).

Assim, a expansão ocorria com o aumento no número de alunos no estabelecimento para além de sua capacidade física. A definição de números de vagas nos estabelecimentos oficiais era, inclusive, um limite para essa expansão se efetivar.

Os cursos noturnos, presentes no ensino privado e expandido para o oficial, proporcionavam o acesso a esse nível de escolaridade a estudantes que precisavam conciliar trabalho e escolarização. Segundo o Governador Pedro de Almeida Freitas (PIAUÍ, 1953), referindo-se ao Colégio Estadual, era o curso noturno que apresentava o maior número de desistências e reprovações, sendo significativa essa fala do Governador para a compreensão das dificuldades da garantia da permanência no Ensino Secundário. A oferta de curso noturno é um elemento a ser considerado no processo de expansão do acesso a esse nível de ensino.

Em 1944, o Ginásio Demóstenes Avelino colocava em seu anúncio veiculado no Jornal Gazeta, de 20 de janeiro de 1944, a oferta de Curso Ginásial noturno e de preparatório para Exame de Admissão nesse mesmo horário:

FOTOGRAFIA 1 – Anúncio de oferta de vagas do Ginásio Dr. Demóstenes Avelino (1944)



FONTE: Ginásio... (1944)

No que diz respeito às unidades mantenedoras do Ensino Secundário, temos os seguintes dados apresentados na Tabela 8.

TABELA 8 – Unidades escolares de Ensino Secundário por entidades mantenedoras (1945, 1955 e 1960)

ESTADO	1945				1955				1960			
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
PIAUÍ	00	01	00	08	00	02	02	19	00	03	05	29

FONTE: O ensino... (1945), Brasil. MEC ([195-], 1960a)

No período analisado, conforme a Tabela 8, a expansão dessa escolaridade se deu especialmente pela ação da iniciativa particular, concentrando-se o Estado, por quase todo o período analisado, na oferta desse ensino na capital, e tendo alguns municípios criado escolas ginasiais. O Estado optava mais por subsidiar escolas particulares, não atuando diretamente, inclusive, na oferta dessa escolaridade, em muitas localidades. Alguns municípios também subsidiavam escolas particulares.

No período analisado, a oferta de Ensino Secundário que mais se expandiu foi a de Curso Ginásial, fruto, principalmente, de iniciativa particular e de municípios, especialmente se considerarmos a interiorização da oferta desse curso (TABELA 9). Em relação aos Cursos Colegiais, a oferta era menor (TABELA 10).

TABELA 9 – Unidades escolares com Cursos Ginásiais (1940, 1950 e 1960)

ESTADO	UNIDADES ESCOLARES COM CURSOS GINASIAIS			
	1940	1950	1960	TOTAL
PIAUÍ	09	23	37	69

FONTE: O ensino... (1945), Brasil. MEC ([195-], 1960a)

TABELA 10 – Unidades escolares com Cursos Colegiais (1945, 1955 e 1960)

ESTADO	UNIDADES ESCOLARES COM CURSOS COLEGIAIS			
	1945	1955	1960	TOTAL
PIAUÍ	01	03	05	09

FONTE: O ensino... (1945), Brasil. MEC ([195-], 1960a)

Desse modo, conforme as tabelas 9 e 10, havia o predomínio da oferta do Curso Ginásial em relação ao Colegial. Em 1945, o único Curso Colegial existente localizava-se em Teresina, permanecendo essa cidade concentrando esse tipo de curso, que, gradativamente, se interioriza, no período analisado, com oferta em Parnaíba.

Oliveira (1997) relembra sua vinda para Teresina, após concluir o Curso Ginásial no Ginásio Santo Antonio, em Campo Maior, no final da década de 1950, para cursar o científico em Teresina. Isso significava um custo, para os que não tinham residência ou familiares ou quem os recebessem em suas casas, com pensões, aluguel ou internatos, sendo um fator a ser considerado no acesso a esse nível de escolaridade. Quanto ao número de matrículas, temos a situação apresentada na Tabela 11.

TABELA 11 – Número de matrículas do Ensino Secundário (1942, 1946 e 1960)

ESTADO	MATRÍCULAS		
	1942	1946	1960
PIAUI	1.905	3.741	9.144

FONTE: IBGE (1947; 1951a), Brasil. MEC (1960b)

O número de matrículas no Ensino Secundário oscila em seu crescimento, ao longo do tempo, sendo crescente no período analisado. No Relatório do Interventor Leônidas de Castro Melo, de 1942, podemos observar essa oscilação na Tabela 12.

TABELA 12 – Número de matrículas no Ensino Secundário de 1935 a 1941

1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941
590	697	1463	2485	881	1.157	1.585

FONTE: Piauí (1942, p. 67)

Contudo, conforme as Tabelas 9 e 10, a partir de 1940, ocorreu um crescimento contínuo no número de matrículas, indicando a expansão quantitativa do acesso a essa escolarização. Porém, se comparado à população com idade para frequentar esse nível de escolaridade, percebemos um distanciamento significativo entre o número de matrículas e o número da população em idade de frequentar esse nível de escolaridade.

Diversos fatores estão implicados nesse distanciamento, desde os altos índices de pessoas sem saber ler e escrever; o número de vagas ofertadas; o custo financeiro para frequência à escola; os custos com materiais e moradia, dada a concentração das escolas que ofereciam esse nível de escolaridade em algumas cidades do estado; a oferta do curso diurno, expandindo-se gradativamente para o noturno. A preparação para o Exame de Admissão, muitas vezes implicava um custo a mais, pois exigia a frequência a cursos particulares e aquisição de livros.

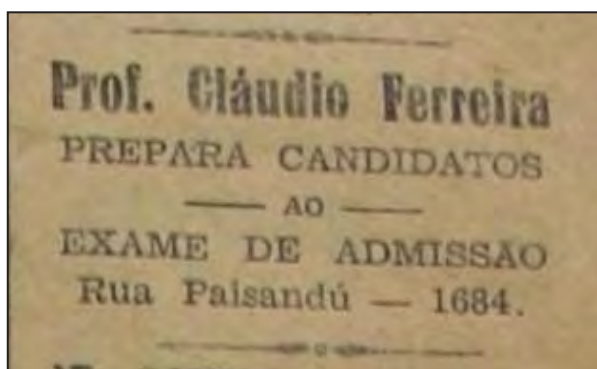
Portanto, o Exame de Admissão também era um fator que limitava o acesso a esse nível de escolaridade, exigindo, para a decisão de continuidade da escolaridade no Ensino Secundário, muitas vezes, a frequência a cursos de preparação para esse Exame. Garcia (2015) relembra sua preparação para o Exame de Admissão, para ingresso no Liceu Piauiense, em 1960, definindo esse exame como rigoroso, tendo sido disputado em sua época “por mais de mil candidatos”. Ele relata que havia sido reprovado no ano anterior no Exame de Admissão para o Colégio Leão XIII. O Curso Preparatório era ofertado por escolas existentes e por particulares. Garcia (2015, p. 16) assim descreve o que frequentou:

Edmilson era funcionário dos Correios. Montou um galpão, coberto de palhas e cercado por uma mureta de taipa, no quintal da sua

casa, na Rua Firmino Pires, no qual preparava a garotada recalci-
trante para o Exame de Admissão. Ao receber o candidato, avisava
aos pais sobre seu método a base da palmatória – para que não hou-
vesse futuros queixumes. Se quisessem, era assim. E assim ganhou
fama: aluno do Edmilson passava em qualquer Exame de Admis-
são, principalmente do Liceu. E era no Liceu que eu queria estudar.

Oferta desses cursos preparatórios, seja por instituições escolares ou por
professores, circulavam nos jornais da época:

FOTOGRAFIA 2 – Anúncio de Preparatório para Exame de Admissão (1944)



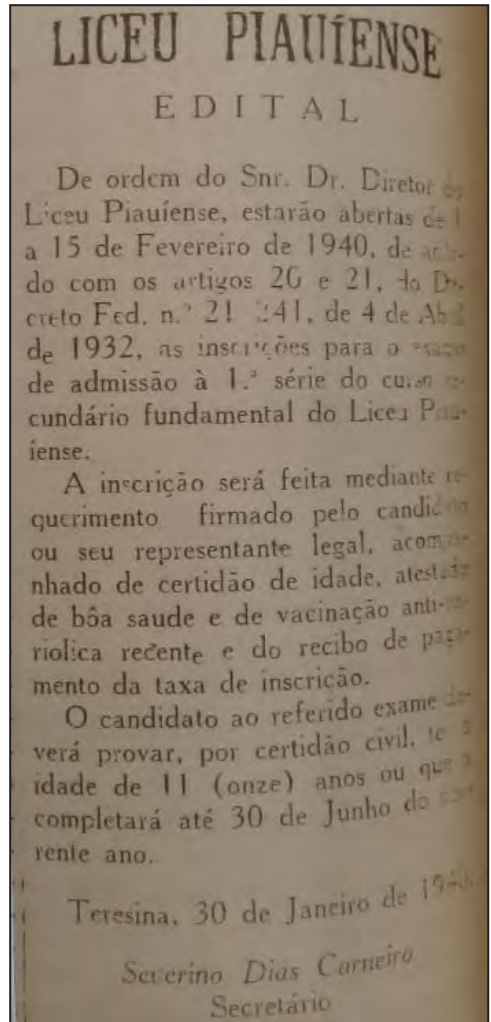
FONTE: PROF. CLÁUDIO... (1944)

A experiência em escolas preparatórias para o Exame de Admissão, também em uma escola que utilizava o método da palmatória, se faz presente nas memórias de J. Miguel de Matos (1969, p. 146), quando se preparava, aos dezessete anos, para o Exame de Admissão do Liceu do Piauiense, no qual ingressou em 1939:

O modesto educandário particular do Professor Diniz de nome ‘Santo Antonio’ ficava na esquina da Rua Palmeirinhas, hoje Clodoaldo Freitas, numa casa sem caiação, parecendo um animal despelado e mostrando, pelo lado de dentro, buraco dos adobes desnudos. Nele, bebendo os conselhos e as lições do velho Mestre, passei apenas seis meses de proveitoso aprendizado que me garantira aprovação quase distinta nos exames rígidos do Liceu Piauiense, hoje Colégio Estadual Zacarias de Góis.

Havia outros elementos que limitavam o acesso ao Exame de Admissão: taxas, atestados e registro de nascimento, como podemos observar nesse edital do Liceu Piauiense de 1940:

FOTOGRAFIA 3 – Edital de Exame de Admissão do Liceu Piauiense (1940)



FONTE: Liceu... (1940, p. 8)

J. Miguel de Matos (1969, p. 67) assim relembra os preparativos para seu ingresso no Ensino Secundário do Liceu Piauiense:

Em Teresina, seis anos depois, tangido pelo chicote de Deus, vagabundeei até a idade de dezessete anos, quando minha mãe que cuidava quase sozinha dos filhos, sentenciou [...]:

– Vou lhe botar no Liceu... Vamos cuidar dos papéis...

Nesse fecho de inocente aspecto, foi que a coisa encalhou: não havia dinheiro em casa que desse para pagar o atestado de nascimento, pois até aquela idade, já mudando a fala, onde termina a adolescência e começa a puberdade, vivia clandestinamente no mundo.

Conforme a Tabela 13, de um predomínio das matrículas no Ensino Secundário na capital, passou-se a uma aproximação entre capital e interior, no final do período analisado, fruto da expansão da oferta dessa escolaridade nas localidades do interior do Piauí. Isso resulta do processo de interiorização, especialmente do Curso Ginásial, ao longo do período analisado. Em 1960, dos 71 municípios, 19 tinham escolas de Ensino Secundário. Isso, contudo, revela que esse curso ainda estava longe de se fazer presente em todo o estado, além de ser uma expansão realizada, principalmente, pela iniciativa privada, o que implicava em custos com mensalidades.

TABELA 13 – Número de matrícula no ensino secundário (1942, 1946 e 1960): capital e interior

ESTADO	MATRÍCULAS					
	1942		1946		1960	
PIAUÍ	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR
		1.347	558	2.765	976	4.773

FONTE: IBGE (1947, 1951a), Brasil.MEC (1960b)

Nunes (2000, p. 362), que foi técnico em educação e professor no Piauí, atuando na Inspetoria Seccional do Ensino Secundário desde o final de 1950, atuando no período aqui analisado, em diversos de seus escritos frisa que “Foi a partir da década de 50 [...] que se iniciou a expansão de nossa escola secundária e sua transformação na escola comum do povo brasileiro.” Há que considerar as limitações dessa expansão. Embora possamos ver o crescimento das matrículas, tanto na capital, como no interior (TABELA 13).

A presença desse nível de escolaridade possibilitava ao candidato ao Ensino Secundário a permanência em sua localidade ou o deslocamento para cidades mais próximas às da residências de seus familiares, influenciando no processo de migração para Teresina, objetivando cursar o Ensino Secundário, relatado em diversos livros de memórias. Necessário, contudo, reconhecer que o pouco número de escolas públicas terminava por influenciar nessa necessidade de migração com fins de escolarização.

No que diz respeito à conclusão de cursos, a Tabela 14 apresenta os resultados nos anos de 1942, 1946 e 1960.

TABELA 14 – Conclusão de cursos nos anos (1942, 1946 e 1960)

ESTADO	1942	1946	1960
PIAUÍ	337	520	1.196

Fonte: IBGE (1947, 1951a), Brasil.MEC (1961b)

No que diz respeito à distribuição dessas conclusões entre capital e interior, nos anos de 1942, 1946 e 1960, temos a situação apresentada na Tabela 15.

TABELA 15 – Conclusão de curso (1942, 1946 e 1960): capital e interior

ESTADO	CONCLUSÃO DE CURSO					
	1942		1946		1960	
PIAUI	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR
		225	112	378	142	659

FONTE: IBGE (1947, 1951a), Brasil. MEC (1961a)

A expansão desse nível de escolaridade trouxe consigo o aumento do número de docentes dedicados ao ensino. Tanto na capital como nas localidades, esse número cresceu ao longo do período analisado.

TABELA 16 – Corpo docente do Ensino Secundário (1942, 1946 e 1960)

ESTADOS	CORPO DOCENTE DO ENSINO SECUNDÁRIO					
	1942		1946		1960	
PIAUI	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR	CAPITAL	INTERIOR
		98	67	163	66	289

FONTE: IBGE (1947, 1951a), Brasil. MEC (1960a)

A criação de uma escola de Ensino Secundário implicava na constituição de seu corpo docente, que reunia, no geral, pessoas residentes na própria localidade, podendo, em alguns casos, ser arregimentados docentes de outras localidades. Soares Filho (2016, p. 92), lembrando a criação do Ginásio Municipal Oeirense, no início da década de 1950, diz: “[...] reuniram-se os detentores do saber, residentes da cidade, para serem os primeiros professores do GMO.” Na Tabela 16, temos a distribuição do corpo docente na Capital e no interior.

Essa expansão, demandando docentes para sua efetivação, implicava em uma discussão do processo de formação de professores, tendo como um dos marcos a criação da Faculdade Católica de Filosofia, em Teresina, em 1957. Nunes (2002, p. 208), fazendo o que denomina “evolução histórica da formação de professores, preparação de professores no Piauí”, considera existirem quatro fases, a partir de 1930:

[...] a primeira, a dos pioneiros, daqueles professores autodidatas que eram especialistas em diversos ramos de saber e que eram

recrutados para o magistério secundário do Piauí. Iam todos para o Liceu [...]. Tivemos um segundo momento [...]. Foi a época da preparação dos professores em cursos de treinamento da CADES, Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. [...] A terceira fase foi permeada entre a CADES [...] e a Faculdade de Filosofia. [...] Não havia professores em número suficiente. É uma fase profundamente representativa, porque é de transição entre a preparação improvisada, da preparação autodidata e a preparação já científica, em moldes acadêmicos. Finalmente, a quarta fase foi representada pela nossa Universidade, instituída em nosso Estado, em 1971.

Desse modo, não por passar a impressão de uma linearidade, mas por constituir marcos referenciais para a história dessa formação, essa organização temporal da formação nos ajuda a pensar como o corpo docente de Ensino Secundário ia se constituindo ao longo do tempo, no Estado, atentando para as necessidades geradas pela expansão e as exigências legais para o exercício da docência, sendo os cursos da CADES um dos componentes dessa formação, que, como afirma Nunes (1979, p. 155), foi famosa no Piauí “[...] que tanto prestígio adquiriu entre o professorado que milita em nossos ginásios, sobretudo os do interior [...]”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de expansão da escola secundária no Piauí acompanhou as transformações da sociedade piauiense e ampliou sua presença no período analisado. Contudo, faz-se necessário reconhecer os limites dessa expansão, ocasionados por diferentes motivos.

Há que se compreender, ainda, como vários colégios anunciam em sua publicidade a execução dos exames de licença ginásial para maiores de dezenove anos, o que não foi possível desenvolver aqui.

A composição do professorado e sua formação é um aspecto importante desse processo de expansão do Ensino Secundário. Oportunidades de formação, geradas com a criação da Faculdade Católica de Filosofia, em 1958, e com a Universidade Federal do Piauí, vão ampliando o quadro docente com formação superior.

Mesmo em 1969, portanto em data posterior ao período aqui analisado, o atendimento escolar para a população na faixa etária de 11 aos 18 anos, no Piauí, era de 7,35% (PIAUÍ.SEDUC, 1971), indicando a baixa taxa do atendimento da população escolarizável nesse nível de ensino.

Há que se desenvolver a análise de diferentes aspectos aqui apenas indicados e que possibilitaram compreender a dinâmica da expansão do Ensino Secundário, incluindo a reivindicação por escola e os debates em torno dela.

Por fim, cabe destacar a existência de dificuldade de localização e sistematização dos dados referentes a expansão do Ensino Secundário no período analisado.

REFERÊNCIAS

- BACELLAR, O. I. de B. Indicadores demográficos. *In*: PIAUÍ/SEPLAN. **Carta Cepro**. Teresina, v. 16, n. 1, p. 99-133, jan./jun. 1995.
- BELLO, R. de C. G. Revisitando o Estado Novo, através das imagens da Grande Exposição Nacional de Pernambuco: 1939-1940. 2005. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BENNA, A. O Piauí na exposição nacional de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado do Piauí**. Teresina, ano 10, n. 12, 15 de jan. de 1940.
- CAMILO FILHO, J. **Pequena história do Piauí**. Teresina: Edições O Monitor, 1969.
- CASTELO BRANCO, R. **O Piauí: a terra, o homem, o meio**. São Paulo: Livraria Quatro Artes, 1970.
- IBGE. **Sinopse estatística do Brasil 6**. Rio de Janeiro: IBGE, 1979.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 7**: 1946. Rio de Janeiro, 1947.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 8**: 1947. Rio de Janeiro, 1948.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 11**: 1950. Rio de Janeiro, 1951a.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 21**: 1960. Rio de Janeiro, 1960a.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 22**: 1961. Rio de Janeiro, 1961.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 72**. Rio de Janeiro, 2012.
- IBGE. **Censo Demográfico de 1960 1**. Rio de Janeiro, 1960b.
- IBGE. **Sinopse preliminar do censo demográfico**. Rio de Janeiro, 1951b.
- BRASIL. MEC. **Ensino Médio por município 1961**. Rio de Janeiro-GB: Serviço de Estatística da Educação e Cultura/MEC, 1961.
- BRASIL. MEC. **Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário: endereço e entidades mantenedoras**. Rio de Janeiro: DES/SPAE, 1945.
- BRASIL. MEC. **Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário: endereço e entidades mantenedoras**. Rio de Janeiro: DES/SPAE, [1950].
- BRASIL. MEC. **Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário: endereço e entidades mantenedoras**. Rio de Janeiro: DES/SPAE, 1960.
- BRASIL. MEC. **Sinopse Estatística do Ensino Médio 1960**. Rio de Janeiro-GB: Serviço de Estatística da educação e cultura/MEC, 1960b.
- BRASIL. MEC. **Sinopse Estatística do Ensino Médio 1961**. Rio de Janeiro-GB: Serviço de Estatística da educação e cultura/MEC, 1961.
- DISTRIBUIÇÃO da população brasileira, segundo o domicílio. **Revista Brasileira dos Municípios**, Rio de Janeiro-GB: IBGE, ano 1, n. 1-2, p. 148-292, jan./jun. 1948. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/180/rbm_1948_v1_n1_n2_jan_jun.pdf. Acesso em: mai. 2021.
- FRANCO, J. P. **O município no Piauí: 1761 -1961**. Teresina: gráfica prelo, [19--].

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942 -1961):
INSTITUIÇÕES ESCOLARES E CORPO DOCENTE

GARCIA, J. R. **E depois, o trem**. Rio de Janeiro: Litteris, 2015.

GINÁSIO Dr. Demóstenes Avellino. **Gazeta**, jan. 1944.

LICEU Piauiense. Diário Oficial do Piauí, Teresina, ano 10, n. 26, 31 de jan. de 1940

MARTINS, A. de S.; *et al.* **Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento**. Teresina: Cepro, 2002.

MATOS, J. M. de M. **Pisando os meus caminhos: memórias da infância e da adolescência**. Fortaleza: Editora Henriqueta Galeno, 1969.

MEDEIROS, A. J. **Movimentos Sociais e participação política**. Teresina: CEPAC, 1996.

NASCIMENTO, F. A. do. **A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina (19137-1945)**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2002.

NASCIMENTO, F. A. do. História e cultura: o rádio como instrumento de formação cultural. *In: SANTANA, R. N. M. de (ORG.) Apontamentos para a história cultural do Piauí*. Teresina: Fundapi, 2003. p. 129-137.

NUNES, M. P. Tema: a FAFI: eu vivi (Depoimentos de ex-professores/as e ex-alunos/as). *In: SOUSA, F. M.; et al. Presente do passado: a Faculdade Católica de Filosofia na história da educação do Piauí*. Teresina: UFPI, 2002. p. 195-283.

NUNES, M. P. **A geração perdida**. Rio de Janeiro: Ed. Artenova, 1979.

NUNES, M. P. **Modernismo e Vanguarda**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

O ENSINO Secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Inep, v. 6, n. 16, p. 283-310, out. 1945.

OLIVEIRA, J. P. de. **Estrelas no chão: memórias**. Brasília: André Quicé Editor, 1997.

PEREIRA, J. E.; OMMATI, F. A. **Constituições piauienses**. Teresina: Projeto Petrônio Portella, 1988.

PIAUÍ. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Getúlio Vargas, d. Presidente da República pelo Interventor Federal no estado Dr. Leônidas de Castro Melo. Teresina: DEIP, 1942.

PIAUÍ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em sua sessão ordinária de 1949 pelo Governador José da Rocha Furtado. Teresina: Imprensa Oficial, 1949.

PIAUÍ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em sua sessão legislativa em 21 de abril de 1953 pelo Governador Pedro de Almeida Freitas. Teresina: Imprensa Oficial, 1953.

PIAUÍ. SEDUC. **Plano prévio de implantação do Ensino de 1º e 2º graus**. Teresina, 1971. Mimeografado.

PROF. CLÁUDIO Ferreira prepara candidato ao Exame de Admissão. **Gazeta**, Teresina, jan. 1944.

REBÊLO, E. M. de C. G. A urbanização no Piauí. *In: PIAUÍ/SEPLAN. Carta Cepro*. Teresina, v. 18, n. 1, jan./jun. 2000, p. 99-114.

RODRIGUES, M. da S. **Vocabulário brasileiro de estatística**. Rio de Janeiro-GB: IBGE, 1956.

SOARES FILHO, A. R. **Aquarelas de um tempo**. Teresina: Gráfica do Povo, 2016.

SANTANA, R. N. M. de. Evolução histórica da economia piauiense. *In: SANTANA, R. N. M. Evolução histórica da economia piauiense e outros estudos*. Teresina: Fundapi, 2008. p. 113-188.

SANTIAGO JÚNIOR, F. das C. F. Algumas palavras sobre a cultura piauiense. *In: SANTANA, R. N. M. de (ORG.). Apontamentos para a história cultural do Piauí*. Teresina: Fundapi, 2003. p. 191-203.

AS POLÍTICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO E O FENÔMENO DO ESTUDANTE EXCEDENTE (RIO GRANDE DO NORTE, 1928-1961)

Marta Maria de Araújo

O professor Gildásio Amado, diretor da Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação (1956-1968), em relatório dirigido ao Ministro da Educação e Cultura (1958) Clóvis Salgado da Gama, chamava atenção para a expansão das matrículas no ensino secundário na década 1947-1957, que havia crescido 114%, enquanto o percentual no ensino comercial e no industrial aumentara 65% e 3%, respectivamente. A expansão das matrículas no ensino secundário dizia respeito ao seu prestígio social no Brasil e no exterior.

Para o ex-diretor da Diretoria de Ensino Secundário, a expansão crescente das matrículas desse nível de ensino deveu-se aos esforços da iniciativa particular em todo país face à ausência de planos dos governos estaduais. Por tal suposição, elaborou a seguinte apreciação no livro de sua autoria sobre a educação média e fundamental.

Os governos dos Estados, por falta de recursos ou de interesse e, em grande parte, por não terem competência legal para organizar o ensino médio, todo ele sujeito à legislação e fiscalização federal, não puderam ou não se preocuparam em desenvolvê-lo paralelamente ao ensino particular que chegou a abranger, na maioria das unidades da federação, mais de 80% das matrículas. (AMADO, 1973, p. 4).

Ora, salvaguardando a unidade do sistema educacional nacional, havia, portanto, inumeráveis dispositivos legais e pedagógicos (leis, decretos, regulamenta-

ções, portarias, instruções, programas de ensino, procedimentos didáticos). Havia, outrossim, diferenças e prioridades nos orçamentos públicos dos estados federativos destinados à educação escolar.

No Rio Grande do Norte, a primazia para a expansão das matrículas escolares de 1928 a 1961 (correspondente ao período desse estudo) e mesmo antes, foi de fato tenaz para o ensino primário, com o desígnio de ampliação das oportunidades educacionais para as crianças em idade escolar. A mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governador Juvenal Lamartine de Faria sublinhava esse intento.

O Estado do Rio Grande do Norte continua mantendo um dos primeiros lugares entre os Estados que se interessam pelo desenvolvimento e melhoramento dos processos educativos do povo. [...] *As escolas primárias públicas e subvencionadas, funcionam, mensalmente, com uma matrícula vultuosa e uma frequência regular.* (RIO GRANDE DO NORTE..., 1930, p. 51-52, grifo nosso).

A princípio, a circunstância e praticamente indissociável das políticas de ampliação de oportunidades educacionais referentes ao ensino secundário para a juventude brasileira, seguindo a lógica estruturante do sistema educacional de cada estado federativo em dado momento da história da educação. Pressupõe Bourdieu (2004, p. 227) que “[...] a descoberta, no verdadeiro sentido, de uma evidência que, como se diz, ‘salta aos olhos’ não passa ela mesma de um ponto de partida.”

O ponto de partida no presente estudo de caráter histórico foi a pesquisa de documentos institucionais: legislação, mensagens e relatórios oficiais, dados de matrículas escolares e de instituições escolares públicas e materiais de jornais (geralmente sujeitos a retificação). Em seguida, define o entendimento teórico utilizado para analisar esse material empírico, que é o de sistema educacional e de estrutura (no caso a educacional), elaborados por Demerval Saviani.

O historiador da educação Dermeval Saviani (2012, p. 28) define o que se entende como sistema educacional: “[...] um conjunto dinâmico, com seus elementos [intencionalmente] interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido”. Por conseguinte, a estrutura educacional implica na própria textura da realidade e na maneira como os elementos se entrelaçam entre si para garantir intencionalmente um conjunto coerente e operante do sistema educacional.

Mediante tal entendimento teórico, objetiva-se apreender os elementos concernentes da contextura do sistema de ensino (sob o prisma do sistema de ensino secundário), e igualmente aqueles elementos que interagem na proveniência da estrutura educacional correspondente. Para fins deste estudo, atenta-se para o Estado

do Rio Grande do Norte quanto às políticas de ampliação das oportunidades educacionais atribuídas para expansão do ensino secundário público em duas etapas sucessivas (1928-1946 e 1947-1961).

Para tanto, partiu-se de 1928, ano em que o Diretor do Departamento de Educação redigiu um relatório com referência as matrículas escolares no ensino secundário público que também incluía as alunas. Nesse ano, o ensino secundário oficial era ministrado no Ateneu Norte Riograndense de Natal (criado pelo presidente Basílio Quaresma Torreão, em 3 de fevereiro de 1834) que necessariamente atendia ao ordenamento do sistema educacional brasileiro quanto à legislação federal e aos programas expedidos pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, além das exigências requeridas à equiparação do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

A EXTENSÃO DAS OPORTUNIDADES ESCOLARES DO ENSINO SECUNDÁRIO (1928-1946)

Nesse período de dezoito anos (1928-1946), em alguma medida, as mensagens dos governadores e dos interventores federais no Rio Grande do Norte traziam os dados oficiais do sistema de ensino secundário equivalentes às matrículas, raras vezes à frequência, inicialmente na única instituição pública do Estado com sede em Natal: o Atheneu Norte Riograndense.

Em 1928 (primeiro ano do governo de Juvenal Lamartine de Faria), o relatório do diretor do Departamento de Educação (Nestor dos Santos Lima) assinalava os dados das matrículas no conceituado Atheneu Norte Riograndense: 74 estudantes, 12 alunas e 62 alunos. Enquanto os 8 ginásios da rede do ensino secundário particular subvencionados (5 femininos de religião católica e 1 laico) contavam com 618 estudantes matriculados. Nos anos de 1929 e 1930 (segundo e terceiro ano do governo de Juvenal Lamartine de Faria), as suas mensagens apresentavam à Assembleia Legislativa, as matrículas do Atheneu Norte- Riograndense, 103 e 112 alunas e alunos, respectivamente.

Em 1935, a exposição apresentada ao presidente Getúlio Vargas, pelo Interventor Federal Mario Leopoldo Pereira da Câmara deteve-se, especialmente nos dados das matrículas no Atheneu Norte-Riograndense (1933-1935). Nesse triênio, as matrículas foram de 205 (1933), 256 (1934) e a 327 (1935) estudantes.

Pela exposição do interventor federal Mario Câmara, além do Atheneu Norte-Riograndense, o Colégio Santo Antonio (mantido pelos Irmãos Maristas em Natal) e o Ginásio Diocesano Santa Luzia, da cidade de Mossoró, atendiam às exigências da equiparação ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, no aspecto do aparelhamento pedagógico, subvencionados com recursos estaduais.

No governo eleito de Rafael Fernandes Gurjão (1935-1936), a primeira mensagem para os deputados estaduais (1936) qualificou as matrículas no ensino secundário em geral de “vasta disseminação” entre a juventude escolar. No tempo de interventor federal (1937-1943), o relatório apresentado ao presidente Getúlio Vargas (1940) designou as matrículas no Atheneu Norte-Riograndense: 357 (1936), 422 (1937), 580 (1938), 613 (1939) e 835 (1940), sendo 233 (alunas) e 602 (alunos).

Já o Jornal “A República” (1942) publicou as matrículas no ensino secundário do ano 1941 do Atheneu Norte-Riograndense: 647 estudantes, 328 (alunas) e 319 (alunos). Por seu turno, 854 estudantes estavam matriculados nos 8 ginásios de ensino secundário particulares e subvencionados.

Em 1943, o Atheneu Norte-Riograndense denominar-se-ia Colégio Estadual do Rio Grande do Norte, justamente por haver atendido aos critérios estabelecidos na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) que lhe auferia o *status* de Colégio. Com esse *status*, o Colégio Estadual abrigou um curso ginásial (quatro anos) e um curso colegial, com os ciclos clássico e científico (três anos).

Nesse ano (1943), os dados oficiais equivalentes às matrículas no ensino secundário do Colégio Estadual do Rio Grande do Norte processaram-se por outras menções apresentadas pelo diretor Alvarado Furtado de Mendonça. Conforme o diretor, a seção masculina (com os cursos ginásial e colegial) estudava 400 estudantes, sendo 240 no curso ginásial e 160 no colegial (clássico e científico). Na seção feminina (com o curso ginásial), estudavam 500 alunas, totalizando 900 alunas e alunos matriculados. Não havia dúvidas, para o diretor Mendonça (1943, p. 3), que a superior finalidade do ensino secundário era a formação das elites brasileiras “[...] que lhes impõem a nobre condição de cidadão do mundo civilizado”.

No triênio 1944-1946 – conforme o diretor Celestino Pimentel (1946) – as matrículas das alunas no Colégio Estadual atingiram 408, 461 e 395, respectivamente, totalizando 1.264 no curso ginásial. Enquanto na seção masculina, as matrículas dos três anos somaram 456 (255 no ginásial e 201 do colegial), 514 (237 no ginásial e 277 no científico e clássico) e 393 (303 no ginásial e 90 no colegial), respectivamente, totalizando 1.363 estudantes.

Nesses dezoito anos (1928-1946), a atividade sistematizadora e intencional do ensino secundário como parte operante do sistema de ensino estadual foi, em grande parte, responsabilidade do Atheneu Norte-Riograndense, posteriormente Colégio Estadual do Rio Grande do Norte, diga-se, de seus diretores, professoras e professores. *A priori*, a estrutura educacional pode ser qualificada de desprovida de competência para garantir uma proveitosa expansão das matrículas no ensino secundário público (Quadro 1). Ou seja, justamente pela ausência de verbas públicas destinadas à implantação de uma rede de colégios com cursos ginásial, científico e clássico.

Contudo, havia a designação no orçamento estatal de recursos públicos em favor da expansão das matrículas na rede de instituições particulares em sua maioria católicas.

QUADRO 1 – Expansão das matrículas no ensino secundário público (1928-1946)

ANO	MATRÍCULAS			PERCENTUAIS
	ALUNAS	ALUNOS	TOTAL	
1928	12	62	74	-
1929	-	-	103	39%
1930	-	-	112	9%
1931	-	-	-	-
1932	-	-	-	-
1933	12	62	74	83%
1934	-	-	256	25%
1935	-	-	327	28%
1936	-	-	357	9%
1937	-	-	422	18%
1938	-	-	580	37%
1939			613	6%
1940	602	233	835	36%
1941	328	319	647	-23%
1942	-	-	-	-
1943	500	400	900	39%
1944	408	456	864	-4%
1945	451	514	965	12%
1946	395	393	788	-18%
Total	2.696	2.377	8.048	
<i>Média da expansão das matrículas</i>				20%

FONTE: Mensagens governamentais, relatórios e quadros de matrículas (1928-1946).

Nesse período de dezoito anos (1928-1946), os dados das matrículas no ensino secundário público concernentes ao Atheneu Norte-Riograndense e ao Colégio Estadual do Rio Grande do Norte propiciam aferir (malgrado ausência de dados em alguns anos, provavelmente ainda imprecisos nos valores absolutos) uma expansão relativamente crescente no geral: 74 estudantes em 1928 e 788 em 1946 – atingindo 8.048 alunas e alunos, algo próximo de um crescimento médio de 20% ao ano. No parecer de Azanha (2002, p. 48), a ampliação das oportunidades educacionais quando condicionada por exigências das políticas públicas, “[...] é um processo exterior à escola, que considera a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica”.

A EXTENSÃO DAS OPORTUNIDADES ESCOLARES DO ENSINO SECUNDÁRIO (1947-1961)

No quadriênio do governo de José Augusto Varela (1947-1951), as suas atenções voltaram-se para levar a efeito uma estrutura educacional, razoável que propiciasse um crescimento superior da expansão do ensino secundário público, diga-se, no Colégio Estadual do Rio Grande do Norte. A princípio, a estrutura educacional criada para interagir com o sistema de ensino secundário se concretizou com o projeto arquitetônico do Instituto de Educação de Natal, além da aquisição de equipamentos para laboratórios, gabinete dentário, materiais didáticos e móveis. Todos previamente aprovados pela Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação, segundo as especificações dos Critérios para a Classificação dos Estabelecimentos de Ensino.

A mensagem do governador José Augusto Varela (1948) apresentava um total de 800 alunas e alunos matriculados no Colégio Estadual. Enquanto as matrículas nas 10 instituições de ensino secundário subvencionadas atingiam a quantidade de 700 estudantes. Em 1950, as matrículas no Colégio Estadual atingiram 464 (alunas) e 656 (alunos), totalizando 1.120 estudantes.

No governo de Silvio Piza Pedroza (1951-1956), ocorreu a inauguração de parte do prédio do Instituto de Educação (11 de março de 1954), realizada com a presença de Anísio Teixeira. Como decorrência dessa inauguração, houve a expansão das matrículas no ensino secundário público, concomitante com a instalação de equipamentos dos gabinetes de Ciências, Física, Química e de História Natural com a colaboração do Instituto Nacional de Tecnologia.

Em razão da quantidade progressiva de alunas e alunos oriundo(as) do ensino primário aprovados(as) no exame de admissão ano a ano, a quantidade excessiva de estudantes nas classes de aulas (pelo menos 50 por turma), impactaram as matrículas escolares no ensino ginasial do Colégio Estadual e determinaram o chamado fenômeno do estudante excedente.

A política de ampliação das oportunidades educacionais para os estudantes excedentes teria sido, doravante, estender o ensino secundário para além do Colégio Estadual (curso ginasial, científico e clássico, horário manhã, tarde e noite), a saber: a Escola Normal de Natal (curso ginasial e científico, horário manhã, tarde e noite) e o Grupo Escolar Antonio de Souza (curso ginasial da seção feminina, horário manhã e tarde).

A propósito, o ensino secundário ginasial e científico – ampliado para várias instituições escolares/turnos matutino, vespertino e noturno – não avultaria a quantidade das matrículas escolares do Colégio Estadual? Nesse sentido, teria havido uma expansão relativa das matrículas gerais de acordo com a primeira men-

sagem do governador Silvio Piza Pedroza (1951): 479 (alunas) e 736 (alunos), totalizando 1.215 estudantes.

Todavia, o ensino secundário público (ginasial e científico, turnos matutino, vespertino e noturno) ampliando para aquelas instituições escolares – justamente devido ao fenômeno do estudante excedente – deparar-se-ia de fato com a carência de uma estrutura educacional conveniente. Mesmo assim, a mensagem de Silvio Piza Pedroza (1952) ressaltava que os dados das matrículas do Colégio Estadual “falariam mais eloquentemente dos quaisquer comentários”. Em 1952, havia 490 (alunas) e 702 (alunos) matriculados; em 1953 400 (alunas) e 935 (alunos), totalizando 1.192 e 1.335, respectivamente, nos dois anos.

Para chamar atenção da popularidade notável do plano de democratização do ensino primário para as crianças em idade escolar, a mensagem de Silvio Pedroza (1952) expunha os dados referentes a quantidade de escolas e da extensão das matrículas no ano de 1952: 720 escolas primárias públicas, além de 300 particulares subvencionadas, com um total de matrículas 56.956 e 15.000 alunos(as) em escolas primárias municipais, totalizando 71.956 alunos(as). Para o governador, o direito à matrícula para as crianças moradoras de cidades, povoações, sítios e praias representava uma perceptível demonstração do cumprimento do dever governamental para a democratização das oportunidades à educação pública.

A possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais para a juventude norte-rio-grandense – espécie de dívida histórica – fazia com que o governo de Dinarte de Medeiros Mariz (1956-1961) agilmente redimensionasse o Programa de Bolsas de Estudos para as gerações de jovens pobres, fase da vida de reconhecidas aptidões para as aprendizagens escolares. Na sua primeira mensagem dirigida aos deputados estaduais lê-se a defesa dos proveitos de concessão de bolsas de estudos a alunos pobres do ensino secundário.

A concessão de Bolsas de Estudos a alunos pobres dos cursos ginásial e colegial deverá ser uma prática ampliada, considerando-se o crescimento da população escolar e os impedimentos de ordem econômica que, muitas vezes, sacrificam jovens menos afortunados, não obstante dotados de reconhecidas qualidades e excelentes aptidões. (RIO GRANDE DO NORTE, 1957, p. 25).

Não obstante, fez saber para os deputados o chamado plano grandioso do seu governo – a construção dos Centros de Formação Educacional do Magistério Primário em Caicó e Mossoró (cidades de maior densidade demográfica do interior do Estado) – com um curso secundário para, aproximadamente, 1.000 matrículas.

Na mensagem do governador havia, outrossim, uma precisa menção ao fenômeno do/da estudante excedente nas matrículas no Colégio Estadual.

Com a crescente procura da escola secundária por parte dos que concluem o curso primário, tivemos que enfrentar o sério *problema dos excedentes da matrícula do Colégio Estadual* que já vinha funcionando com lotação completa desde o ano passado. (RIO GRANDE DO NORTE, 1957, p. 130, grifo nosso).

Decisivamente, a política de ampliação das oportunidades públicas da educação para a juventude – componente valorativo do sistema de ensino secundário – fazia o governo estender o ensino secundário para a quarta e a quinta instituições escolares, designadamente para alunas e alunos excedentes do Colégio Estadual: o Grupo Escolar Frei Miguelinho (sessão noturna, curso científico) e a Escola Normal de Mossoró (sessão noturna, curso ginásial). No tocante a uma estrutura educacional contígua à expansão das matrículas no ensino secundário público, a mensagem do governador para os deputados estaduais apresentava o seguinte esclarecimento.

Tivemos que contratar novos professores e aumentar o pessoal necessário para os expedientes administrativos, o que acarretou sensível aumento de despesas nas dotações para o [crescente] ensino secundário. (RIO GRANDE DO NORTE, 1957, p. 130).

Em 1957, as cinco instituições escolares públicas extensivas do Colégio Estadual computavam, para as matrículas do ensino secundário, 1.368 estudantes no ginásial e 813 no científico e clássico, totalizando 2.181.

Todavia, a constância do fenômeno do estudante excedente do Colégio Estadual é, pois, percebível pela instalação do Ginásio Municipal de Natal pelo prefeito Djalma Maranhão. Nesse ano, pela mensagem do governador Dinarte Mariz, o plano de ampliação da escolarização das crianças em idade escolar havia alcançado o número de 148.030 matrículas, ao passo, que, em 1954, havia 69.510.

Por sua vez, o prefeito Djalma Maranhão (1956-1959) com a veemente pretensão de ampliar as oportunidades educacionais para a juventude estudantil de Natal – envolta pelo persistente fenômeno do estudante excedente – não demorou para criar o Ginásio Municipal de Natal em 11 de agosto de 1958, mediante autorização da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação em Cultura.

Pelo trabalho de Marques (2019), o Ginásio Municipal de Natal iniciou as suas atividades escolares com turmas de 1ª e 2ª séries do curso ginásial, com matrículas de aproximadamente 80 alunas e alunos. Sem sede própria, as primeiras turmas foram abrigadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal e, posteriormente, na

Faculdade de Ciências Econômicas. Já no quadriênio (1958-1961), as alunas e alunos matriculados(as) no Ginásio Municipal de Natal e no curso ginásial do Colégio Estadual do Rio Grande do Norte, além de suas instituições extensivas, correspondiam, aproximadamente, a 1.080 (1958), 1.100 (1959) e 1.160 (1960), totalizando por volta de 3.340 alunas e alunos matriculados no curso ginásial dessas instituições públicas.

Em 1959, durante o fato histórico das comemorações do centésimo vigésimo quinto aniversário do Colégio Estadual do Rio Grande do Norte – princípio da formação humanista das elites intelectuais para seus desígnios profissionais desde o ano de 1834 – o governo de Dinarte Mariz modificava a sua designação para Colégio Estadual do Ateneu Norte-Rio-Grandense (Decreto nº 3.285, de 3 de fevereiro de 1959).

Em abril de 1960, o governador Dinarte Mariz inaugurou oficialmente o Centro de Formação do Magistério Primário de Caicó (onde iria funcionar o Colégio Estadual), com a seguinte composição em conformidade com a Lei nº 2.639, de 28 de janeiro de 1960: Jardim de Infância; Escola de Aplicação e Artesanato; Colégio Estadual e Curso Pedagógico. Nesse mês de abril, o governador fez a abertura oficial do Centro de Formação do Magistério Primário de Mossoró. Os dois Centros de Formação eram tidos pelo governador como os mais completos que existiam no Brasil, não por menos aquele governo destinou aos projetos 43 milhões de cruzeiros enquanto a União contribuiu com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

A mensagem do governador Dinarte de Medeiros Mariz (1960) antecipava, para deputados estaduais, o recenseamento das instituições de ensino secundário públicas e particulares realizado pelo Departamento Estadual de Estatística: 6 estaduais, 1 com curso ginásial, científico e clássico; 2 com curso ginásial e científico; 3 com curso ginásial e 1 municipal com curso ginásial.

Por sua vez, a política de ampliação das oportunidades educacionais para a juventude norte-rio-grandense havia favorecido, aproximadamente, 4.080 alunos e alunas matriculados(as) notadamente no Ateneu Norte-Rio-Grandense e nas cinco instituições extensivas. Havia 23 instituições de ensino secundário particulares, 5 com curso ginásial e científico e 18 com curso ginásial. Os matriculados nas 23 instituições de ensino secundário particulares atingiam o número de 5.400, entre alunas e alunos.

A política de ampliação das oportunidades educacionais nos Centros de Formação de Caicó e de Mossoró se estenderia com a implantação de ônibus escolares como um dos elementos da estrutura educacional para garantir a expansão do ensino secundário público. Os argumentos do governador eram que:

Tivemos que adquirir três grandes e confortáveis ônibus que carregariam, para os dois notáveis Centros Educacionais de Caicó e Mossoró, os alunos de alguns municípios vizinhos, fato sem

precedente no Brasil e com raros exemplos nos estrangeiros. (RIO GRANDE DO NORTE, 1960, p. 30).

Nesses anos (1947-1961), a atividade sistematizadora intencional do ensino secundário público, como parte operante do sistema de ensino estadual, foi decisivamente resultante da política de ampliação das oportunidades educacionais. A estrutura educacional estabelecida (Ateneu Norte-Rio-Grandense, suas cinco instituições escolares extensivas e o Ginásio Municipal de Natal) concederia uma profícua expansão das matrículas no ensino secundário público (Quadro 2).

QUADRO 2 - Expansão das matrículas no ensino secundário público (1947-1961)

ANO	MATRÍCULAS			PERCENTUAL
	ALUNAS	ALUNOS	TOTAL	
1947	-	-	-	
1948	-	-	800	-
1949	-	-	-	-
1950	464	656	1.120	40%
1951	479	736	1.215	8%
1952	490	702	1.192	-2%
1953	400	935	1.335	12%
1954	-	-	-	-
1955	-	-	-	-
1956	-	-	-	-
1957	-	-	2.181	63%
1958	-	-	1.080	-50%
1959	-	-	1.100	2%
1960	-	-	1.160	5%
1961			4.080	252%
Total	1.833	3.029	15.263	-
<i>Média da expansão das matrículas</i>				37%

FONTE: Mensagens governamentais e dados de matrículas (1947-1961)

Nesse período de quatorze anos (1947-1961), os dados quantitativos das matrículas gerais no conjunto das instituições de ensino secundário público (com exceção dos Centros de Formação do Magistério Primário de Caicó e Mossoró) permitem evidenciar a expansão crescente de matrículas, apresentando pelo menos uma variação ascendente: 800 estudantes, em 1948; 1.160, em 1960 e 4.080, em 1961 – alcançando 15.263 alunas e alunos no sistema de ensino secundário. Nesses anos, o crescimento médio das matrículas desse nível escolar progrediu 37% ao ano.

Por seu turno, o funcionamento dos Centros de Formação do Magistério Primário de Caicó e de Mossoró, a inauguração dos Ginásios Estaduais das cidades de Açu, Ceará-Mirim, Currais Novos, Nova Cruz e Pau dos Ferros (1961), além da oficialização no governo de Aluísio Alves do Instituto Padre Miguelinho (Lei 2. 880 de 4 de abril de 1963), acarretaria, quantitativamente, em mais alunas e alunos integrando as estatísticas do sistema de ensino secundário. Aparentemente, a procura por esse *nível escolar* não cessou de ocorrer. Em 1967, por conseguinte, a garantia equânime da juventude frequentar a escola secundária levou o governador Monseñor Walfredo Gurgel autorizar a criação do Colégio Estadual Winston Churchill, na cidade de Natal (Decreto nº 4.846, de 25 de setembro de 1967).

Do ponto de vista da política de ampliação das oportunidades educacionais para a juventude norte-rio-grandense, é preciso chamar atenção para a maior ocorrência do fenômeno do estudante excedente no governo Dinarte de Medeiros Mariz, implicando no dimensionamento da estrutura educacional do sistema do ensino secundário, conforme anteriormente referido. Afinal, expandir as matrículas no ensino secundário para a população jovem, ávida por estudar nesse nível de ensino, demandou, indispensavelmente, aportes financeiros públicos como elementos centrais da estrutura educacional para, assim, fazer avançar o sistema de ensino correspondente. A esse respeito, na última mensagem de Dinarte Mariz para os deputados estaduais, o governador elegia a seguinte deferência:

O Rio Grande do Norte é um dos raros Estados a cumprir o dispositivo da Constituição [1946], que estabelece a quota nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. (RIO GRANDE DO NORTE, 1960, p. 29).

Sem dúvida, o prestígio social do ensino secundário no Rio Grande do Norte, pelo caráter distintivo em relação aos demais cursos do ensino médio, pelo percentual elevado dos ingressantes nos cursos superiores ou pelo entrelaçamento de todos esses fatores mereceu das autoridades educacionais, notavelmente, a edificação de uma rede especial de colégios e ginásios públicos na década de 1960.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1º de abril de 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema submeteu à consideração do Presidente Getúlio Vargas o Projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário (aprovada pelo Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942)

concomitante com a Exposição de Motivos. Nesta, o Ministro Gustavo Capanema explicava o sistema vigente do ensino secundário:

[...] dentre os seus adiantamentos para a educação era de notar a concepção que lhe serviu de base, isto é, [...] a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo *como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior*. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 1942, grifo nosso).

Por seu turno, o ensino secundário foi mencionado no relatório ao Ministro da Educação, Clóvis Salgado da Gama, pelo diretor da Diretoria do Ensino Secundário, Gildásio Amado, por sua intensiva propagação no seio da classe média desejosa de ascensão social e, ao mesmo tempo, na heterogeneidade dos setores populares. Nos termos do diretor da Diretoria do Ensino Secundário:

O preconceito da superioridade do ensino acadêmico, de que é este ensino [secundário] que dá o preparo básico para as profissões que gozam de maior prestígio social, é ainda muito acentuado, não só no Brasil, como em quase todos os povos. (AMADO, 1958, fl. 2).

Doravante, a expansão crescente do ensino secundário no interior do sistema do ensino médio surgia, geralmente, focalizada e até encorajada nos textos das Sinopses Estatísticas do Ensino Médio. A esse respeito, destacamos uma das análises dos especialistas do Serviço de Estatística de Educação e Cultura.

A importância fundamental do ensino secundário, expressa nos números com que intervém na estatística deste ramo de preparação fundamental e de sua relevância destinada a formar as equipes responsáveis pela educação em geral, explicam a circunstância de estarem representados, um e outro, na matrícula do ensino médio em todas as unidades da federação. (INTRODUÇÃO, 1955, p. 9).

O Relatório de Gildásio Amado (1958) revela as atividades operantes circunscritas no sistema de ensino secundário articuladas com a estrutura educacional institucional. A saber: 1) Autorizar mais abertura de ginásios e colégios; 2) Assinar convênios para pagamento de bolsas de estudos para estudantes selecionados pelo Ministério da Educação; 3) Assinar convênios para auxílios de aquisição de equipamentos para laboratórios especializados com verbas do Fundo Nacional do Ensino Médio; 4) Promover jornadas de estudos e estágios de aperfeiçoamento para professores e diretores de ginásios e colégios públicos, com o patrocínio da

Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário; 5) Publicar livros das didáticas especiais, além da publicar livros traduzidos de autores estrangeiros; 6) Divulgar a Revista Escola Secundária.

No Estado do Rio Grande do Norte, o prestígio social do ensino secundário é análogo ao nacional. Visto que, em 1961, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura divulgou a publicação “Ensino médio por município” relacionando a totalidade de matrículas (aparentemente de instituições escolares públicas) com cada curso integrado no sistema de ensino médio, comparecendo pela ordem a quantidade de instituições e de matrículas por sexo: i) Ensino Secundário (10 ginásios e 5 colégios) – 8.049 (3.816 mulheres e 4.223 homens); ii) Ensino Normal (9 instituições) – 1.294 (1.178 mulheres e 116 homens); iii) Ensino Comercial (9 instituições) – 247 (101 mulheres e 146 homens); iv) Ensino Industrial (2 instituições) – 223 (223 homens) e v) Ensino Agrícola (3 instituições) – 161 (7 mulheres e 154 homens).

As políticas de ampliação das oportunidades educacionais atribuídas à juventude norte-rio-grandense nos seus elementos sistêmicos e estruturantes, previsivelmente propiciaram uma expansão das matrículas no ensino secundário público, principalmente de 1947 a 1961. Assim, o prestígio social que gozava esse nível de ensino médio intercederia nas matrículas daquela juventude na contextura dos ginásios e colégios públicos.

Todavia, apercebe-se a tendência do expansionismo do ensino secundário público no Estado do Rio Grande do Norte à luz do eixo quantitativo nas duas etapas sucessivas desse estudo (1928-1946 e 1947-1961), à guisa dos documentos legais e/ou dos eventos da criação de uma rede de colégios e ginásios e públicos – a exemplo do Colégio Estadual do Rio Grande do Norte (além das instituições escolares públicas extensivas ao Colégio Estadual), Centros de Formação Educacional de Caicó e de Mossoró, Grupo Escolar Frei Miguelinho, Ginásio Municipal de Natal, Ginásios Estaduais de Açu, Ceará-Mirim, Currais Novos, Nova Cruz e de Pau dos Ferro.

REFERÊNCIAS

AMADO, G. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1973.

AZANHA, J. M. P. **Democratização do ensino**: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Cadernos de História e Filosofia da Educação, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 33-50, 2002.

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

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**: Seção 1, n. 87, Rio de Janeiro, DF, 15 abr. 1942. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971).

BRASIL. **Exposição de Motivos do Projeto da Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, 1º de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Introdução. *In: Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1955*. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura/Ministério da Educação e Cultura, 1955.

BRASIL. **Diretoria de Ensino Secundário**. Relatório do Diretor Gildásio Amado para o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado da Gama. Rio de Janeiro, 4 dez. 1958 (Datilografado).

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. Ensino médio por município. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1961.

MARQUES, B. P. Os direitos à cidadania no governo de Djalma Maranhão (1956-1964). 2019, 185 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

MENDONÇA, A. F. **O apoio do governo ao ensino secundário**. A República, Natal, p. 4, abr. 1943.

MENDONÇA, A. F. **Finalidade do ensino secundário**. A República, Natal, p. 3, dez. 1943.

QUADRO demonstrativo da matrícula do ensino secundário oficial do Rio Grande do Norte de 1941. **A República**, Natal, p. 12, out. 1941.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem apresentada pelo presidente Juvenal Lamartine de Faria em 1º de outubro de 1930**. Natal: Imprensa Oficial, 1930.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório apresentado pelo Dr. Nestor dos Santos Lima, Diretor do Departamento de Educação**. Natal, 1º ago. 1928. (Datilografado).

RIO GRANDE DO NORTE. **Exposição apresentada ao Exmo. Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal, Dr. Mario Leopoldo Pereira da Câmara**. (1935). Natal: Imprensa Oficial, 1935.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório apresentada ao Exmo. Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal, Dr. Rafael Fernandes Gurjão**. (1936). Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório apresentada ao Exmo. Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal, Dr. Rafael Fernandes Gurjão**. (1940). Natal: Oficinas do D.E.I.P., 1941.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 1.116, de 10 de março de 1943. Muda a denominação de Atheneu Norte Riograndense para Colégio Estadual do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Rio Grande do Norte, 12 de março de 1943. p. 6.

RIO GRANDE DO NORTE. Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador José Augusto Varela. Em 1º de agosto de 1948. **Diário Oficial do Estado**, Natal, RN, p. 6, 4 ago. 1948.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador Silvío Piza Pedroza**. Em 1º de agosto de 1951. Natal: Departamento de Imprensa, 1951.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador Silvío Piza Pedroza**. Em 1º de agosto de 1952. Natal: Departamento de Imprensa, 1952.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz**. Em 1º de junho de 1957. Natal: Departamento de Imprensa, 1957.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz**. Em 1º de junho de 1959. Natal: Departamento de Imprensa, [1959].

AS POLÍTICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO E O FENÔMENO DO ESTUDANTE EXCEDENTE (RIO GRANDE DO NORTE, 1928-1961)

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 3.385, de 3 de fevereiro de 1959.** Muda a denominação do Colégio do Rio Grande do Norte para Colégio Estadual do Ateneu Norte-Rio-Grandense. Natal, 3 fev. 1959 (datilografado).

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz.** Em 1º de junho de 1960. Natal: Departamento de Imprensa, 1960.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 2.639, de 28 de janeiro de 1960. Cria cargos no quadro do magistério e no quadro único do Estado e dá outras providências. *In: Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 47, p. 276-286, jan./mar. 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 2.880, de 4 de abril de 1963. Cria o Instituto “Padre Miguelinho”. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Rio Grande do Norte, 20 de abril de 1963. p. 1.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 4.846, de 25 de setembro de 1967. Cria o Colégio Winston Churchill”. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Rio Grande do Norte, 27 de setembro de 1967. p. 1.

SAVIANI, D. **Educação brasileira.** Estrutura e sistema. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, G. B. da. **Introdução à crítica do ensino secundário.** Rio de Janeiro: Empresa de Publicações/Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, 1959.

PIMENTAL, C. P. **Reunião da Congregação de Professores do Colégio Estadual do Rio Grande do Norte.** A Ordem, Natal, p. 5, 25 mar. 1946.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SERGIPE (1942-1961)

*Eva Maria Siqueira Alves
João Paulo Gama Oliveira
Rosemeire Marcedo Costa*

Encaminhado pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho, o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, denominado Lei Orgânica do Ensino Secundário, em vigor nos anos de 1942 a 1961, determinava o ensino dividido em dois ciclos: 1º Ciclo Ginásial, com quatro anos de duração, e o 2º Ciclo Colegial, com os cursos Clássico (priorizando as humanidades) e Científico (ênfase nas ciências exatas), cada qual com três anos de duração (BRASIL, 1942b). Paralelamente a essa reforma, o sistema educacional brasileiro contava com o Ensino Técnico, distribuído em Comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946), Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), e o Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

Os estudos sobre a educação secundária no Brasil na vigência da Reforma Capanema são vastos e bem difundidos na área.¹ A proposta deste capítulo é expor a variedade de fontes sobre o ensino secundário em Sergipe, buscando os elementos que permitem analisar a temática, e apresentar, estatisticamente, o significativo crescimento no número de estabelecimentos de ensino, públicos e privados, quadro de docentes, matrículas no secundário sergipano de 1942 a 1961.

¹ Entre os trabalhos valem citar os clássicos Geraldo Bastos (1959), Thetis Nunes (1962) e Clarice Nunes (2000) e, mais recentemente, a coletânea organizada por Dallabrida e Souza (2014) como também o Dossiê publicado na Revista da FAEBA, organizada por Jaci Maria Ferraz de Menezes e Eurize Caldas Pessanha (2020).

É inegável que os estudos clássicos sobre o ensino secundário têm contribuições valiosas, a exemplo da investigação empreendida por Geraldo Bastos Silva (1959). Mas, há que se reconhecer a necessidade de rever o foco das análises e colocar em tela as práticas discentes, a contratação de professores, a força política das localidades centrais para a criação de escolas secundárias, o poder da imprensa periódica na promoção de instituições escolares, a imprensa estudantil, dentre outros aspectos.

Tendo em vista essas novas perspectivas de investigação acerca do ensino secundário brasileiro, focamos na escola secundária sergipana e apresentamos uma série de fontes e dados quantitativos que ajudam a reescrever a História da Educação em Sergipe e atentar para o crescimento exponencial dessa modalidade de ensino entre a Reforma Capanema (1942) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Para tanto, seguimos uma pista valorosa de Viñao Frago, que adverte: “Teoria, legalidade e realidade nem sempre coincidem” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 105).

TIPOLOGIA DAS FONTES E OS ACERVOS SERGIPANOS: ASPECTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Este trabalho foi construído a partir de um amplo levantamento de fontes sobre o ensino secundário sergipano. A investigação focou em jornais (comerciais e estudantis), Diário Oficial do Estado de Sergipe, documentos administrativos e pedagógicos do Atheneu Sergipense, edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Anuários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), documentos do Ministério da Educação, tais como a relação dos estabelecimentos de ensino secundário publicada em 1960, além de estudos sobre o ensino secundário sergipano.²

Vale, de antemão, uma advertência: ao compararmos as fontes, detectamos que os números e outras informações nas publicações oficiais, assim como em trabalhos de pesquisadores sergipanos – a exemplo de Mendonça (1958) –, apresentam divergências entre si. Assim, optamos por expor o trabalho garimpado nessas diferentes fontes, pois, mesmo quando notamos suas contradições de um ano para o outro, tal escolha teve o intuito de traçar um panorama geral da expansão do ensino secundário em Sergipe, dentro do recorte temporal adotado, como também trabalhamos na perspectiva de que tais dados possam subsidiar novos estudos acerca do ensino secundário em Sergipe.

2 A historiografia sergipana acerca do ensino secundário não será abordada no presente capítulo, devido à extensão da sua discussão, porém serviu de base para as análises aqui postas.

Para compor a história da expansão do ensino secundário, dados da imprensa periódica de Sergipe, tais como jornais localizados no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE) e na Biblioteca Pública Epifânio Dória (BPED), subsidiaram o trabalho, especificamente no momento de delinear o ensino secundário público.

O Diário Oficial do Estado de Sergipe, ressalvadas as proporções de órgão do governo, contribuiu para colocar o ensino secundário em patamar de reconhecimento público, destacando em suas páginas noticiosas tanto os programas de ensino do Atheneu Sergipense, como os resultados obtidos pelos estudantes em diferentes exames e outras atividades administrativas da instituição.³

Quanto à imprensa estudantil, a partir de Rodrigues (2015) podemos elencar os seguintes periódicos produzidos por alunos do ensino secundário sergipano: *A Voz do Estudante* (1942); *Unidade estudantil* (1950); *O Atheneu* (1953); *O Bentevi* (1950); *A Semente* (1953); *O Grémio* (1953); *Escola Normal* (1956); *A voz da Arcádia* (1958); *O Eco* (1959); *Roteiro Estudantil* (1959).

Salientamos que os jornais que circularam em Sergipe contribuem para a análise de diversos aspectos da história do ensino secundário, como, por exemplo, a ampliação de oferta de matrícula, por conseguinte, o número de estudantes assistidos, incluindo-se residentes no interior do estado; o fazer docente; o entendimento dos diferentes governos sobre a importância da formação dos jovens secundaristas. Os jornais estudantis possibilitam apreender dados próprios da cultura discente e docente, da gestão educacional e mesmo elementos da sociedade sergipana de outrora. Tais fontes auxiliam a análise da história do ensino secundário em Sergipe, sobretudo se perscrutados pontos menos convencionais da historiografia da educação, o que exigirá dos pesquisadores um ajuste nas lentes analíticas no questionamento das fontes.

Registros sobre o cotidiano escolar, as disciplinas escolares, os eventos educacionais, as reuniões permitem, por exemplo, compreender as exigências postas aos candidatos ao cargo docente nas instituições secundárias de Sergipe, principalmente os tipos de embates entre professores, frequentemente publicados na

3 O Atheneu Sergipense é destacado tendo em vista que, de 1942 a 1961, foi a principal instituição de ensino secundário de Sergipe. Desempenhou papel relevante como agência produtora e irradiadora de práticas e padrões pedagógicos, projetando vultos de destaque no panorama político e social, considerada como parte significativa da história da educação do Brasil, possibilitando o desenvolvimento de diferentes pesquisas. Segundo Alves (2005), o evento cultural mais importante na Província de Sergipe da década de 1870 foi a criação do Atheneu Sergipense, em 24 de outubro de 1870. Desde então, o Atheneu Sergipense não se afastou dos seus objetivos: ofertar uma instrução secundária, de caráter literário e científico, necessária e suficiente para viabilizar aos seus alunos o ingresso nos cursos superiores, como também o desempenho dos deveres de cidadão. Em 2020, o Atheneu Sergipense celebrou seu sesquicentenário de ininterrupto funcionamento. Para saber mais, consultar as obras da Coleção *Uma Casa de Educação Literária: 150 anos do Atheneu Sergipense* (ALVES; OLIVEIRA; COSTA, 2020) e o *Álbum: Atheneu Sergipense* (ALVES; OLIVEIRA; COSTA, 2021).

imprensa. Além disso, tais documentos fornecem pistas da própria história da profissão docente no Brasil e suas alterações ao longo do recorte temporal.

Diante de tais considerações, torna-se necessário registrar ainda a potencialidade das fontes no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS)⁴, que estão relacionadas a temáticas do ensino secundário (ginásial, colegial e científico) no período de 1942 a 1961. Do conjunto das fontes localizadas no CEMAS o que mais chama a atenção é a quantidade de cadernetas e boletins e, portanto, o seu potencial como fonte para a História da Educação.

Os documentos revelam as disciplinas ministradas, os conteúdos, o corpo docente e administrativo, o número de estudantes – inclusive a procedência familiar destes – e o seu rendimento escolar, as formas de avaliação da aprendizagem, dentre outros pormenores.

Elementos da “cultura material escolar” (FELGUEIRAS, 2010) e das práticas escolares podem ser capturados nas cadernetas preenchidas à mão e/ou datilografadas, nos boletins escolares, nos quadros de matrículas, nas estatísticas de aproveitamento, nas atas de resultados, nos livros de registro da frequência dos professores, nos registros de alunos transferidos e recebidos.⁵

Com isso, entendemos que elementos como esses citados guardam um fértil campo de investigação. O próprio levantamento aqui empreendido serve de base comparativa entre instituições escolares da capital e do interior de Sergipe, como também públicas e privadas, que ofertaram o ensino secundário no período da Reforma Capanema, de 1942 a 1961.

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SERGIPE (1942-1961): INSTITUIÇÕES, DOCENTES E DISCENTES

Os dados sobre o ensino secundário em Sergipe no período de 1942 a 1961, anos de atuação da Reforma Capanema, mostram um crescimento acentuado no número de ginásios e colégios, públicos e privados, e, conseqüentemente, de docentes, matrículas e conclusões de curso (Quadro 1).

4 Em Sergipe, o movimento para valorização e organização de arquivos escolares ainda é incipiente, mas já há iniciativas consolidadas, como a do Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP), criado em 2016, e a do CEMAS, inaugurado em 2005. O CEMAS serve a estudiosos que se dedicam ao Atheneu Sergipense, como também à comunidade escolar no qual está inserido. Segundo Alves (2016; 2015), o CEMAS tem por principal objetivo preservar os vestígios, escritos ou não, o testemunho histórico, além de criar informações necessárias para salvaguardar o patrimônio cultural e manter exposição permanente da memória educacional e social do Atheneu Sergipense. Para maiores informações, acesse: <<https://maisatheneu.com.br/cemas/>> (CEMAS, [s.d.]).

5 O presente levantamento sinalizou novas questões de pesquisa, que já estão sendo analisadas por membros do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA).

QUADRO 1 – Ensino Secundário em Sergipe (1942-1961)

ANO	UNIDADES ESCOLARES	CORPO DOCENTE	MATRÍCULA GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1942	7	105	1.379	287
1943	9	127	1.376	169
1944	7	125	1.539	186
1945	9	152	1.808	208
1946	9	149	2.035	227
1947	10	173	2.255	228
1948	10	182	2.397	324
1949	12	181	2.396	320
1950	13	283	2.579	351
1951	14	212	2.846	386
1952	15	235	3.124	410
1953	16	239	3.462	501
1954	18	262	3.728	536
1955	17	260	3.871	434
1956	21	331	4.572	687
1957	21	326	4.718	739
1958	25	-	5.202*	-
1959	24	390	5.707	-
1960	32	520	6.564	750
1961	38	544	8.037**	-

FONTE: Quadro elaborado pelos autores a partir dos documentos do MEC, INEP e IBGE (1942 a 1961).

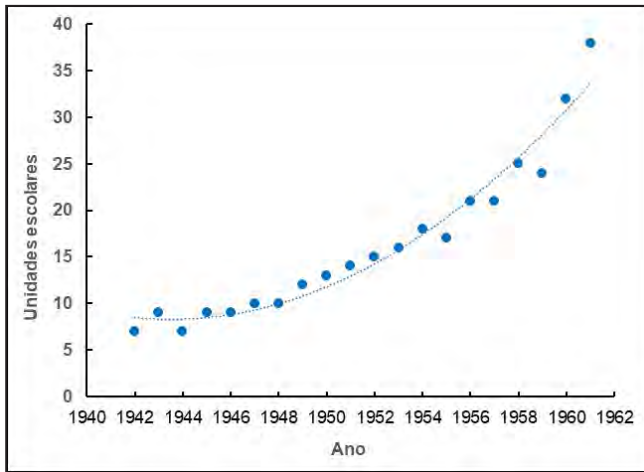
*Número baseado nas matrículas iniciais do ano de 1958.

**Número baseado nas matrículas iniciais do ano de 1961.

O primeiro dado a ser destacado diz respeito ao número de estabelecimentos de ensino públicos e privados. Nota-se, nitidamente, o crescimento do ensino secundário em Sergipe entre 1942 e 1961, saindo de 7 unidades escolares para 38 no lastro temporal de 19 anos. Observa-se que o aumento foi gradativo entre os anos de 1942 e 1955, com uma média de 1 nova instituição de ensino secundário por ano. Todavia, a partir de 1955, no governo estadual de Leandro Maynard Maciel (1955 a 1959), localiza-se a criação de 4 novos estabelecimentos por ano. No período de 1959 a 1961, governo do advogado Luiz Garcia (1959-1962) foram criadas 14 novas instituições com essa modalidade de ensino no estado.⁶ O gráfico representado na Figura 1 aponta que o maior ritmo de crescimento das instituições secundaristas em Sergipe ocorreu justamente no final da vigência da Reforma Capanema, em 1961.

⁶ Segundo Ibarê Dantas (2004), no governo de Leandro Maciel, houve melhoria nos salários dos professores e construção de novas escolas. Dantas (2004) reforça ainda que, na gestão de Luiz Garcia, ocorreu uma ampliação da rede escolar em Sergipe.

FIGURA 1 – Número de Unidades Escolares em Sergipe (1940-1962)



FONTE:

Gráfico elaborado pelos autores a partir dos documentos do MEC, INEP e IBGE (1940 a 1962).

Quanto à identificação, localização e dependência administrativa, o Quadro 2 elenca as instituições de ensino secundário sergipanas existentes no ano de 1945. Trata-se da primeira descrição nominal desses estabelecimentos de ensino dentro do recorte temporal da análise.

De imediato, comparando-se os dados do Quadro 2 com os do quadro anterior, veremos que, no primeiro – que se baseia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos –, referente ao ano de 1945, foram computados 6 estabelecimentos de ensino secundário (colégios e ginásios), ao passo que, no segundo – baseado no Anuário do INEP –, o número de unidades escolares desse nível de ensino corresponde a 9, referente ao mesmo ano.

Cabe um destaque ao Colégio Estadual de Sergipe, localizado em Aracaju, como único na categoria de “Colégio” público de ensino secundário no ano de 1945. Esse é o tradicional Atheneu Sergipense, fundado no ano de 1870. A denominação de “Colégio” atende às exigências da Reforma Capanema, por meio do Decreto nº 32, de 6 de maio de 1942, por oferecer os cursos ginásial, de 4 anos, e o colegial, de 3 anos, em duas modalidades: Clássico e Científico. O ensino secundário público sergipano contava ainda com um ginásio na Escola Normal Rui Barbosa.

Falar do ensino secundário em Sergipe requer um olhar especial para o Atheneu Sergipense, dada a sua longevidade e a sua representação no imaginário popular sergipano. Afirmamos, convictos, que o Atheneu Sergipense constituiu um centro aglutinador e disseminador de um *ethos* sergipano, impondo-se como justo motivo de ufania e orgulho para Sergipe, muito embora, com o crescimento acentuado de ginásios e alguns poucos colégios (Quadro 3) entre as décadas de 1940 e 1960, tenha sido abrandado o poder centralizador que essa instituição possuía.

QUADRO 2 – Instituições de ensino secundário em Sergipe no ano de 1945

NOME	CIDADE	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
Colégio Estadual de Sergipe	Aracaju	Estadual
Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora	Aracaju	Confessional
Ginásio Nossa Senhora de Lourdes	Aracaju	Confessional
Ginásio da Escola Normal Rui Barbosa	Aracaju	Estadual
Ginásio Tobias Barreto	Aracaju	Particular
Ginásio Imaculada Conceição	Capela	Confessional

FONTE: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 6, n. 17, nov.1945, p. 283-310.

QUADRO 3 – Ginásios e Colégios de Sergipe (1942 a 1960)

CAPITAL (ARACAJU)	DEMAIS MUNICÍPIOS
Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959)	Ginásio Francisco de Figueiredo (Aquidabã) (1960)
Ginásio Diocesano Sagrado Coração de Jesus (1957)	Ginásio Santa Terezinha (Boquim) (1947)
Ginásio Estadual do Instituto de Educação "Rui Barbosa" (1945)	Ginásio Imaculada Conceição (Capela) (1929)
Colégio Estadual de Sergipe (1942)*, o Atheneu Sergipense (1870)	Ginásio Sagrado Coração de Jesus (Estância) (1936)
Ginásio Jackson de Figueiredo (1913)	Ginásio Gracho Cardoso (Estância) (1960)
Ginásio Municipal Getúlio Vargas (?)	Ginásio Estadual de Itabaiana (Itabaiana) (1949)
Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903)	Ginásio Monsenhor Olímpio Campos (Itabaianinha) (1960)
Ginásio Patrocínio de São José (1940)	Ginásio Laudelino Freire (Lagarto) (1957)
Ginásio Pio X (1954)	Ginásio Nossa Senhora da Piedade (Lagarto) (1947)
Ginásio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora (1911)	Ginásio Professora Possidônea Bragança (Laranjeiras) (1958)
Ginásio do Salvador (1935)	Ginásio Maroinense (Maroim) (1955)
Ginásio Silvio Romero (1954)	Ginásio Caldas Junior (Neópolis) (1959)
Colégio Tobias Barreto (1928)	Ginásio Tertuliano Pereira de Azevedo (Nossa Senhora das Dóres) (1959)
-	Ginásio Diocesano de Propriá (Propriá) (1951)
-	Ginásio Nossa Senhora das Graças (Propriá) (1915)
-	Ginásio Carvalho Neto (Simão Dias) (1957)
-	Ginásio Monsenhor Basílio Raposo (Tobias Barreto) (1960)

FONTE: Quadro construído a partir do documento "Relação dos estabelecimentos de ensino secundário" – MEC, 1960, p. 75-76, juntamente com pesquisas realizadas em diferentes fontes citadas nas referências do presente artigo. Observação: o destaque no parêntese, refere-se ao ano de criação da instituição e a notação (?) quando não identificamos a data de fundação.

*Nesse caso, o ano entre parênteses corresponde ao ano de mudança da denominação, a fim de atender à Reforma Capanema.

De acordo com o Quadro 3, a expansão no número de estabelecimentos de ensino concentrou-se mais nos Ginásios do que nos Colégios – aspecto também observado no quadro anterior (referente ao ano de 1945) –, uma vez que, no intervalo de 1942 a 1960, o MEC registrou, no estado, apenas o Colégio Estadual de Sergipe (Atheneu Sergipense), e os particulares Colégio Tobias Barreto, para meninos, e Colégio Nossa Senhora de Lourdes, para meninas.⁷ Outra constatação concerne à interiorização da oferta de matrículas: de acordo com os dados relacionados pelo MEC (Quadro 3), havia 13 instituições na capital e 17 em diferentes cidades do interior do Estado. Entretanto, a expansão nos municípios ocorreu no número de Ginásios, sendo que Aracaju ainda concentrava os 3 colégios secundaristas sergipanos.

Distinto ponto é a expansão relacionada, prioritariamente, à criação de ginásios privados. Em Aracaju, além dos colégios públicos, houve a criação do Ginásio Municipal Getúlio Vargas, único com o adjunto “municipal” explícito na sua nomenclatura, o que induz a inferir que a expansão do ensino secundário em âmbito municipal, nesse período, não aconteceu em Sergipe, como ocorreu em outras partes do país, como São Paulo, por exemplo, como apontou Diniz e Souza (2019). Segundo os autores, em São Paulo, houve uma expansão do ensino secundário com presença marcante dos ginásios municipais entre as décadas de 1940 e 1960.

No interior de Sergipe, um dos primeiros ginásios públicos foi o Ginásio Estadual de Itabaiana criado juntamente com a Escola Normal Murilo Braga pela Lei Estadual nº 212 de novembro de 1949 (LIMA, 2002; COSTA, 2016). Esse, assim como as demais instituições secundárias que não concentradas na capital, carecem de estudos mais verticalizados, uma vez que as pesquisas acerca da história do ensino secundário em Sergipe têm se concentrado majoritariamente em Aracaju, com relevo para os trabalhos que tratam do Atheneu Sergipense, como veremos adiante.

Além da capital, as cidades que possuíam mais de um Ginásio foram: Estância, Lagarto e Propriá, sendo que nas duas primeiras nota-se a presença de um Ginásio Confessional e outro laico. Em Aracaju, das 13 instituições existentes no ano de 1960, 6 eram ligadas à Igreja Católica, fato esse que evidencia as disputas pelo campo educacional secundário, que perpassaram o país não só durante o recorte temporal assinalado, mas em grande parte da história da educação brasileira.

A igreja católica esteve presente na expansão do ensino secundário sergipano sendo a mantenedora direta de ginásios e mesmo de um colégio para moças em Aracaju. Costa (2003) estudou sobre o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, desta-

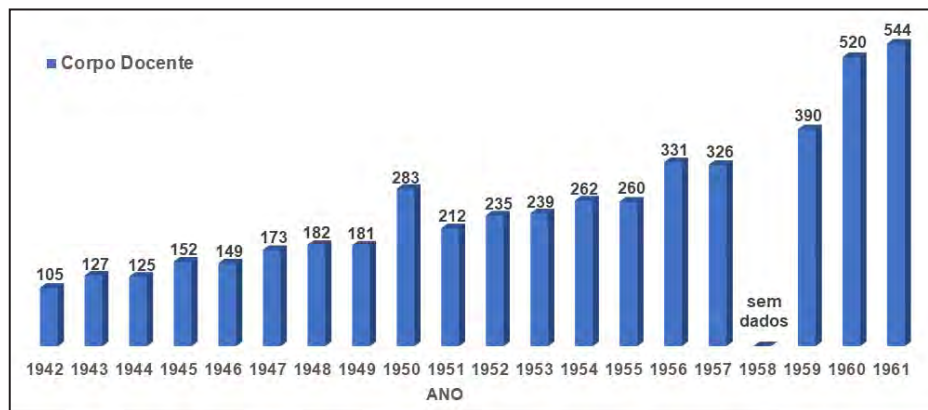
7 Essa distinção estabelecimentos por gênero matizou a expansão do ensino secundário em Sergipe, demandando-se, portanto, uma análise sob diferentes ângulos para se compreender mais nitidamente o que foi vivenciado nos estabelecimentos de ensino do Brasil.

cando-o como uma das mais importantes instituições de educação feminina católica do estado de Sergipe, criado em 1903, funcionou até 1973, prestando serviços à elite sergipana. O colégio deixou forte contribuição no cenário educacional do estado, formando mulheres nos moldes da cultura francesa, conforme orientação das religiosas Irmãs Sacramentinas, cuja Ordem tinha sede em Valence, na França.

Conforme os estudos de Costa (2003) e Rodrigues (2008), a igreja católica de Sergipe criou uma vasta rede de escolas na primeira metade do século XX, sobretudo, na capital Aracaju, mas também expandindo para o interior do estado. As escolas de freiras eram entregues, muitas vezes, nas mãos de religiosas vindas de outros países, que ofereciam educação escolar e transmitiam a doutrina católica. Embora a expressão cristã tenha um sentido abrangente, a sua maior referência para a sociedade brasileira é o catolicismo. Mesmo tendo a República formalizado a separação entre a Igreja Católica e o Estado, o catolicismo permaneceu como moral religiosa dominante.

Além da expansão do ensino secundário, pela criação de escolas, pode-se considerar o crescimento também pelo quantitativo de docentes. Percebemos que o número de professores segue proporção semelhante ao do crescimento dos estabelecimentos de ensino. De 105 docentes de ensino secundário em Sergipe no ano de 1942, passa-se para 544 professores atuando no ensino secundário sergipano em 1961 (Figura 3).

FIGURA 3 – Corpo Docente do Ensino Secundário em Sergipe no período de 1942 a 1961



FONTE: Gráfico elaborado pelos autores a partir dos documentos do MEC, INEP e IBGE (1942 a 1961).

A profissão docente secundarista em Sergipe no período em vigor da Reforma Capanema foi investigada por Alves, Oliveira, Costa, Vicira (2019). Para assumir a função docente no magistério secundário, a legislação impunha como requisito a

formação em nível superior ou o registro de Professor no Departamento Nacional de Educação. Permitia ainda a lei que os professores se submetessem a “provas de suficiência”, para o exercício do magistério, naquelas regiões em que não houvesse número suficiente de professores diplomados pelas Faculdades de Filosofia.⁸

A Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe foi criada pelo Decreto nº 29.311, de 28 de fevereiro de 1951 com os cursos de Geografia e História, Matemática, Filosofia. Logo depois, os cursos de Letras Neo Latinas (1952) e Anglo Germânicas (1953) também começaram a funcionar na instituição. Sendo assim, antes de 1951, o estado de Sergipe não possuía cursos superiores para a formação docente, e a alternativa para atender à exigência legal era realizar os tais exames de suficiência com provas escrita e didática.

Com a expansão do número de escolas secundárias e, conseqüentemente, de professores, no governo do Presidente Getúlio Vargas foi instituída, pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com vistas a aperfeiçoar a formação de professores secundaristas (BRASIL, 1953). Em funcionamento até início dos anos de 1970, “[...] visava a apoiar a formação de professores das mais diversas áreas, bem como diretores, inspetores e secretários de escolas” (MIRANDA, 2019, p. 11).

No levantamento realizado, chamou a atenção a presença dos mesmos docentes em diferentes estabelecimentos de ensino secundário, a exemplo do corpo docente do Atheneu Sergipense, do Colégio Tobias Barreto e do Ginásio Jackson de Figueiredo.⁹ Pesquisas como as de Oliveira (2015) e Souza (2016) identificam esses professores, alguns traços biográficos, os concursos prestados, as disciplinas de atuação e o legado aos seus discentes.¹⁰

Direcionando o olhar para o corpo discente, contabilizamos o quantitativo de matrículas exposto no Quadro 1 que revela um aumento expressivo de matriculados no ensino secundário (Ginásios e Colégios), no período que corresponde à Reforma Capanema: de 1.379 no ano de 1942, ampliou-se para 8.037 no ano de 1961. Porém, os dados em relação aos concludentes dos cursos apontam um diminuto número. Concludentes de quais cursos? São alunos que passam apenas pelo Ginásio e não prosseguem no Colegial? Ou são os que concluem o Ginásio e o Colegial? Como os dados coletados a partir dos documentos do MEC, INEP e IBGE (1942 a 1961) apontam para “matrícula geral” sem a discriminação de nível de ensino, há necessidade de aprofundarmos os

8 A respeito da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe consultar Oliveira (2011).

9 Mais uma possibilidade de pesquisa aqui se apresenta: a presença massiva de homens na docência desse nível de ensino. No caso do Atheneu Sergipense, a primeira mulher a ocupar uma cátedra, via concurso, foi Maria Thetis Nunes no ano de 1945.

10 Contudo, sabe-se que há um universo de questões a serem respondidas no âmbito da profissionalização docente no ensino secundário sergipano, seus sujeitos, práticas, desafios e conquistas ao longo desse período de expansão.

estudos de modo a esclarecer tais questões relativas ao quantitativo de concludentes.

Dada a sua importância no cenário educacional sergipano – conforme já mencionamos –, cabe citar o Colégio Estadual de Sergipe (Atheneu Sergipense), que, no ano de 1948, possuía 329 alunos e 266 alunas no primeiro ciclo, Curso Ginásial, e, no segundo ciclo, matriculou 153 alunos no Científico e 36 alunos no Clássico. No ano de 1950, foram matriculados 544 alunos no Curso Ginásial e 309 alunos nos cursos Científico e Clássico, sendo esse último ciclo o que alcançou maior expansão. De modo a atender à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, especificamente no tocante ao Título III – Do ensino secundário feminino – (BRASIL, 1942), as classes eram separadas entre rapazes e moças, ficando as alunas com aulas ministradas no edifício da Escola de Comércio Conselheiro Orlando.¹¹

Ainda em relação às matrículas do ensino secundário em Sergipe, afirma Mendonça (1958) que, em 1955, estavam matriculados no Curso Ginásial 3.584 alunos, no Curso Científico 494 alunos e no Curso Clássico somente 64 alunos, cursos estes ministrados por 298 professores. Justifica esse quantitativo alegando que: “[...] o ciclo ginásial está deixando de ser predominantemente seletivo para cursos superiores. Considerando-se que o ensino ginásial não habilita profissionalmente, pode-se concluir que essa procura do ginásio traduz o apelo a um meio, que se supõe eficaz, de mobilidade vertical, inspirado na ânsia de ascensão social: a aquisição de cultura geral, humanística, outrora privilégio das elites, das classes dominantes” (MENDONÇA, 1958, p. 77).

As informações de Nunes Mendonça (1958) divergem dos números expostos no Quadro 1, o que reitera a complexidade de trabalhar com os dados quantitativos em uma pesquisa histórica, como também a necessidade de outros estudos que possam verticalizar as análises. Em todo caso, os números nos auxiliam na aproximação desse recorte do passado, provocando-nos outros questionamentos, como, por exemplo: quem eram esses alunos, jovens secundaristas sergipanos? Ao buscar dados relacionados ao papel do aluno não apenas como partícipe do cotidiano escolar, mas como produtor dele, encontramos uma frenética produção estudantil, da qual destacamos as práticas de agremiações e associações, redação de jornais, promoção de peças teatrais, apresentações musicais, elaboração de atividades artístico-cultural, recreativas e de formação complementar.¹²

Reconhecendo que a prescrição legal é prática, e que a lei “também é uma forma discursiva e uma forma de intervenção social” (SOUZA, 1999, p.130), destacamos

¹¹ A respeito dos cursos profissionalizantes em Sergipe, consultar Fonseca (2020).

¹² O reforço dessa perspectiva de provocar nas instituições escolares o caráter cultural da formação dos jovens estudantes estava muito nítido na Lei Orgânica do Ensino Secundário do ano de 1942, especificamente no Art. 46 do cap. XIII (BRASIL, 1942), que versa acerca dos trabalhos complementares.

o Regimento Interno do Atheneu Sergipense do ano de 1943. Nele, ficou estabelecido que as disciplinas do ensino secundário fossem organizadas por meio de departamentos, dentre eles o de práticas educativas. Cabia ao professor apresentar proposta e regulamentação de ações complementares ao currículo, atendendo ao disposto na Lei Orgânica de 1942, e, assim, promover atividades orientadas, registrando em cadernetas próprias para tais fins, além de zelar pela educação moral e cívica de seus alunos.

Podemos indicar como uma dessas atividades a organização de entidades estudantis integrantes do Colégio Estadual de Sergipe, sob a vigilância e a assistência pedagógica de um professor, conforme estabelecia o regimento interno, aparado pela referida lei: “Art. 153 – Serão reconhecidas oficialmente, por ato do Diretor, as associações de alunos que se organizarem no Colégio para fins literários, científicos, artísticos, desportivos ou de assistência escolar” (SERGIPE, 1943).

As agremiações estudantis investiam fortemente na publicação de jornais, com divulgação de notícias das mais variadas abordagens e com distintos interesses: propaganda de empresas locais (de modo a angariar fundos para o jornal), parte literária (poesias, contos, novelas), chamadas recreativas, críticas à educação, elogios, opiniões a respeito de variados temas locais e nacionais. Ao ir além das tarefas exclusivas de sala de aula, o corpo discente do Atheneu Sergipense, por meio dos jornais estudantis, foi ganhando cada vez mais notoriedade na sociedade sergipana.

A movimentação artística era frequente por parte tanto do corpo discente quanto docente, que viu, com a inauguração do Teatro Atheneu, no ano de 1954, no governo de Arnaldo Rollemberg Garcez (no período de 1951 a 1955), quando o Colégio Estadual de Sergipe (Atheneu Sergipense) era dirigido pela Professora Maria Thetis Nunes, um local propício para as apresentações culturais de cunho educacional.

Jovens alunos secundaristas colocavam em prática, à sua maneira, a perspectiva teórica e legal projetada para a educação da mocidade brasileira. Ao percorrermos as fontes que indicam produção dos discentes, percebemos nitidamente sua capacidade de reinventar-se e posicionar-se dentro de uma escola de ensino secundário regida, muitas vezes, sob punho forte por uma direção e com uma congregação que deliberava acerca de diversos assuntos. A voz dos alunos frequentemente ecoava nas associações de discentes, nos jornais estudantis, nas apresentações musicais, nas peças teatrais, nos corredores, nos pátios e nos distintos recantos dentro e fora das instituições secundárias sergipanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso desta operação historiográfica, investigamos a expansão do ensino secundário em Sergipe, como parte de um todo, aquele que compõe a pesquisa

nacional “Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)” (PESSANHA, 2017). Em diálogo com Viñao Frago (2000), buscamos realizar uma articulação entre o teórico, o legal e o real.

Este texto é fruto de um esforço conjunto, conectado e que resultará em grande *corpus* documental para o repensar, o reconstituir e o recontar a história do ensino secundário brasileiro, de modo a impulsionar temas que vão muito além dos documentos oficiais e das práticas convencionais de captar as histórias da educação. Definimos e utilizamos diferentes fontes como: jornais comerciais e estudantis, dados estatísticos dispostos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP e do Anuário Estatístico do IBGE, dissertações e teses, produção historiográfica de Sergipe e nacional, documentos relativos às práticas docentes e discentes.

As fontes aqui mencionadas estão preservadas nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, na Biblioteca Pública Epifânio Dória, no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense, na base de dados da CAPES. Mas, precisamos ressaltar a importância do arquivo escolar e o espaço que tal fonte deve ocupar na história da educação local, regional e nacional.

Os resultados apontam para uma expansão do ensino secundário em Sergipe no período de 1942 a 1961, contabilizada pelo crescimento acentuado no número de estabelecimentos de ensino, docentes, matrículas e conclusões de curso. Elencamos essas unidades escolares, suas denominações, localizações e caráter administrativo. Constatamos uma pluralidade de instâncias que ofertavam o ensino secundário na vigência da reforma de Gustavo Capanema, ficando evidentes as iniciativas de cunho estatal, bem como a vinculação da igreja católica.

Em relação aos docentes, além do expressivo número, observamos, pelos requisitos estabelecidos nos processos seletivos para professores, bem como pelas produções acadêmicas destes, a dimensão do lugar de destaque que desempenhavam na sociedade, inclusive ocupavam altos cargos na administração pública.

Por meio de ações discentes, observamos o papel do aluno e localizamos uma frenética produção estudantil – cabendo o relevo à produção estudantil do Atheneu Sergipense, principal estabelecimento de ensino secundário de Sergipe (1942-1961) –, da qual destacamos as práticas de agremiações e associações, redação de jornais, promoção de peças teatrais, apresentações musicais, elaboração de atividades artístico-cultural, recreativas e de formação complementar.

Por fim, dada a vastidão do objeto aqui tratado, isto é, o ensino secundário sergipano, várias indagações ainda permanecem, indicando a necessidade de análises verticalizadas, que possibilitem capturar microelementos que compõem a história do ensino secundário em Sergipe, inclusive ainda a respeito do contexto da Reforma Ca-

panema. Em todo caso, consideramos que os objetivos do projeto educacional mais amplo, no tocante a Sergipe, foram atingidos, de modo que os resultados expostos neste capítulo podem frutificar em uma série de pesquisas fundamentais para a (re) escrita da história do ensino secundário sergipano, e, assim, do secundário brasileiro, a partir das práticas educativas vivenciadas em distintos estados e municípios.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. (ORG.) **Entre papéis e lembranças**: o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense e as contribuições para a história da educação. Aracaju: Edise, 2015.
- ALVES, E. M. S. **A edificação do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense**. Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 2, n. 2, p. 37-50, jan./jun. 2016.
- ALVES, E. M. S. O Atheneu Sergipense: uma Casa de Educação Literária examinada segundo os Planos de Estudos (1870/1908). **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, PUC/SP. 2005. 318 p.
- ALVES, E. M. S.; *et al.* A profissão docente secundarista em Sergipe: desdobramentos da Lei Orgânica do Ensino secundário (1942-1961). *In*: CASTRO, C. A. (ORG.). **Ensino secundário no Brasil**: perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA, 2019.
- ALVES, E. M. S.; OLIVEIRA, J. P. G.; COSTA, R. M. (ORG.). **Álbun**: Atheneu Sergipense. Aracaju: Códice, 2021. Disponível em: https://issuu.com/educacaoe/docs/album_atheneu_2021. Acesso em: 26 mar. 2021.
- ALVES, E. M. S.; OLIVEIRA, J. P. G.; COSTA, R. M. (ORGs.). **“Uma Casa de Educação Literária”**: 150 anos do Atheneu Sergipense. Campinas (SP). Mercado de Letras. 2020. (Coleção com 10 obras sobre a instituição de ensino secundário).
- BRASIL. **Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953**. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 20/11/1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-norma-pe.html>. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: mar. 2021.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SERGIPE (1942-1961)

BRASIL. Lei nº. **4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Médio por município**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/SEEC, 1961. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002386.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estabelecimentos de ensino secundário em funcionamento até 31 de dezembro de 1957**. Rio de Janeiro, RJ: Diretoria de Ensino Secundário – MEC/SPAE, 1957. p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estabelecimentos de ensino secundário em funcionamento no Brasil até 1959**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/INEP, 1959. p. 27-28.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estatística do Ensino Médio por municípios**. (Matrícula inicial, em 1958 – Conclusões de curso em 1957). Rio de Janeiro, RJ. Ministério da Educação e Cultura – Serviço de Estatística da Educação e Cultura. 195?

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O ensino no Brasil em 1948 – 1950**. II – Ensino Extraprimário. Rio de Janeiro, RJ: MEC/SEEC, Serviço Gráfico do I.B.G.E., 1957.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O ensino no Brasil em 1951 – 1954**. Vol. 2 – Ensino Extraprimário. Rio de Janeiro, RJ: MEC/SEEC, Serviço Gráfico do IBGE, 1957.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O ensino no Brasil em 1955**. Vol. 2 – Ensino Extra Primário. Rio de Janeiro, RJ: MEC/SEEC, Serviço Gráfico do IBGE, 1959.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O ensino no Brasil em 1955**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1959. p. 123 – 129.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O ensino no Brasil em 1956**. Vol. 2 – Ensino extra-primário – MEC/SEEC. Rio de Janeiro, RJ: Serviço Gráfico do I.B.G.E, 1959.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário. *In*: DEDALUS – **Acervo** – FE. p. 355 – 356.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relação dos estabelecimentos de Ensino Secundário – MEC. *In*: DEDALUS – **Acervo** – FE, 1960. p. 75 – 76.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **O ensino superior e médio no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: INEP, Ministério da Educação e Saúde, fevereiro de 1948. p. 54 – 55.

CEMAS. Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense. **Mais Atheneu - Centro de Excelência Atheneu Sergipense, 1870-2020**. Disponível em: <https://maisatheneu.com.br/cemas/>. Acesso em: mar. 2021.

COSTA, R. M. Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973). 2003. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2003.

COSTA, S. S. Histórias constadas e vividas: memória da Escola Normal Rural Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950 – 1972). **Tese**. 216 p. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre/RS. 2016.

DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. de (ORG.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

DANTAS, I. **História de Sergipe, República (1889-2000)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DINIZ, C. A.; SOUZA, R. F. de. A colaboração dos municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1964). **Cadernos De História Da Educação**, 18(1), 93-121. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-6>.

- FELGUEIRAS, M. L. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. *In*: FELGUEIRAS, M. L.; VIEIRA, C. E. (EDS.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p.17-32.
- FONSECA, S. S. da. Os saberes matemáticos em instituições de ensino profissionalizantes de Sergipe (1909-1971). 2020. 238p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**: Ano VI, 1941/1945. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1946.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano IX – 1948. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1949.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano VII – 1946. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1947.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano VIII – 1947. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1948.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano X – 1949. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1950.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano XI – 1950. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1951.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano XII – 1951. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1952.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: Ano XIII – 1952. IBGE/CNE, Rio de Janeiro, 1953.
- INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** – INEP. Vol. VI. Outubro de 1945, nº 16. p. 288.
- INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 6, n. 17, nov.1945, p. 283-310.
- LIMA, J. R. **Cinquentenário do Colégio Estadual Murilo Braga (1949-1999)**. Aracaju/SE: J. Andrade, 2002.
- MENDONÇA, N. **A educação em Sergipe**. Aracaju – SE; Livraria Regina LTDA, 1958.
- MENEZES, J. M. F. de; PESSANHA, E. C. P. **Ensino Secundário Nos Séculos XIX e XX**: implantação, expansão e experiências inovadoras. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 59, p. 1-454, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/525>. Acesso em: fev. 2021.
- MIRANDA, B. C. B. A CADES e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (Unesp), 2019. **Tese**. 248p.
- NUNES, C. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. p. 35-60
- NUNES, M. T. **Ensino secundário e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.
- OLIVEIRA, J. P. G. Caminhos cruzados: itinerários de pioneiros professores do Ensino Superior em Sergipe. (1915-1954). 2015. 319 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- OLIVEIRA, J. P. G. Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962). 2011. 213 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2011.
- PESSANHA, E. C. Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961). **Projeto de Pesquisa**. Universidade Federal da Grande Dourados/CNPq/MT, 2017.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO
EM SERGIPE (1942-1961)

RODRIGUES, S. P. Com a palavra, os alunos: associativismo discente no grêmio literário Clodomir Silva. 2015. 337 f. **Tese** (Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

RODRIGUES, S. P. Por uma educação católica: um estudo sobre a disciplina Religião no Ginásio Santa Teresinha (1947-1968). 2008. 182 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

SERGIPE. **Decreto nº 32, de 6 de maio de 1942**. Aracaju, SE: Governo do Estado de Sergipe, 1942.

SERGIPE. **Regimento interno do Atheneu Sergipense**. Aracaju, SE, 1943.

SILVA, G. B. Introdução à crítica do ensino secundário. Ministério da educação e Cultura, 1959.

SOUZA, R. A. de. **O Império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Editoras: UERJ, UFF, 1999.

SOUZA, S. C. S. "Habilitado" ou "inhabilitado": os concursos para professores do ensino secundário em Sergipe (1875-1947). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. **Tese** (Doutorado). 399 páginas, 2016.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, Ano V, n.7, 2000.

ENSINO SECUNDÁRIO BAIANO:

APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE

EXPANSÃO DE 1942 A 1961

Sara Martha Dick
Ronaldo Figueiredo Venas

INÍCIO DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO NA BAHIA

O Ensino Secundário baiano tem seu início com a sua implantação no ano de 1836, após o Ato Adicional de 1834, que autorizou que as Assembleias Provinciais pudessem legislar sobre a educação primária e secundária, meio ao processo de formação do Estado Brasileiro. Neste momento, constava de reunir as chamadas aulas maiores em um único prédio, ainda que não compusesse um curso propriamente. Seu objetivo anunciado seria o de preparar uma camada intermediária da população para o trabalho na burocracia do Estado.

Nos anos 30 do século XIX, a Bahia, especificamente Salvador e o Recôncavo, vivia sob uma ordem social bastante vinculada ao patriarcalismo e ao escravismo. No entanto, pode-se notar que vai havendo o desenvolvimento de uma diferenciação na sociedade, que não ficava restrita a senhores e escravos. Era exatamente uma camada mercantil, com características mais urbanas implicando em uma diferenciação na sociedade, o que chega de certa forma a questionar a ordem social vigente. Estas situações geraram tensões sociais, características deste período.

Do ponto de vista econômico, a Bahia também sofre sérias consequências com a crise, agravada com inflação que depauperava os salários que não acompanhavam o aumento dos preços de produtos fundamentais para a sobrevivência, gerando enorme insatisfação. Ainda nos anos 30 do século XIX, 1835, a Revolta dos Malês elevou o nível de instabilidade à sociedade, ou mesmo a Sabinada (1837)

que teve repercussão imediata no Liceu Provincial, pois alguns de seus professores foram afastados por acatar as determinações dos revoltosos.

Até a criação do Liceu provincial, através da Lei número 33 de 09 de março de 1836, o que existiam eram as chamadas escolas régias, com aulas avulsas, com as aulas menores – cadeiras primárias – onde eram ensinadas as primeiras letras, ou as aulas avulsas maiores para o Ensino Secundário, que existiam desde o século XVIII (1772), como resultado das Reformas Pombalinas no Brasil.

Estas aulas avulsas existiam tanto na Capital, como também eram distribuídas em outras cidades, a exemplo de: Santo Amaro, Cachoeira, Nazaré, Valença, Ilhéus, Caravelas Itaparica, Rio de Contas, Itapicuru, Vila da Barra, Caetitê, Cayru, Inhambupe, Maragogipe, Jaguaribe, Vila Nova, Porto Seguro, Jacobina. Porém, tais aulas ocorriam sem nenhuma orientação geral, seja quanto ao conteúdo, método ou extensão e intensidade de programas.

Havia um enfoque de maior prestígio para aquelas disciplinas ligadas às humanidades, como eram chamadas, de forma que eram mais valorizadas, a ponto de que na época da criação do liceu Provincial os professores de Gramática Portuguesa e Latim terem seus salários diferenciados dos demais, pois eram os que mais ganhavam. (Art. 6, Lei 33 de Criação do Liceu Provincial).

Com a criação do Liceu Provincial, a ideia era de reunir estas aulas avulsas, as chamadas cadeiras maiores, dispersas por toda província, em um só estabelecimento, centralizando em Salvador, em uma única instituição, o Ensino Secundário. Assim, os professores daquelas aulas avulsas, seriam transferidos para o Liceu. Para tanto foi criada uma estrutura composta de 13 cadeiras: Gramática Filosófica, Latim, Francês, Inglês, Grego, Geografia e História (que compunham uma só disciplina), Aritmética, Geometria e Desenho, Pintura e Música, além de incorporar o Museu de História Natural. Estas disciplinas foram distribuídas inicialmente em três anos, sendo seu funcionamento, a partir da instalação do Liceu em 1837, no Convento da Palma (Lei número 33/1836), em Salvador.

Apesar de sua instalação em 1837, as tensões sociais próprias do período impedem qualquer regulamentação quanto ao funcionamento do Liceu provincial. É somente a partir de 1841, que são colocados em prática os estudos do Liceu, condicionando a matrícula aos maiores de 10 anos, um requerimento ao diretor e um pagamento de um imposto.

O Ensino Secundário agora instituído pela reunião das aulas maiores era feito por disciplinas onde o aluno é que escolhia, no ato da matrícula, aquela que queria estudar. Assim, o aluno não estava obrigado a cursar as 13 aulas oferecidas. Também era livre a qualquer indivíduo que não tenha frequentado o Liceu, receber o grau de Bacharel em Letras, desde que pagasse a matrícula e prestasse um exame.

A ideia inicial de reunião total das aulas maiores não chegou a atingir o seu objetivo, pois continuaram existindo, dentro do Liceu Provincial, as cadeiras isoladas, além do fato de os alunos poderem se matricular por disciplina, não estando obrigados a cursarem as disciplinas que então compunham o Ensino Secundário.

Devido à desorganização do Ensino Secundário ministrado no Liceu Provincial Baiano, que possibilitava aos alunos a matrícula nas disciplinas que escolhessem, não era sequer habilitado para que seus alunos prestassem os exames preparatórios de ingresso no ensino superior. Desta forma, o número de alunos decrescia a cada ano sem que fosse tomada qualquer providência. Nestas condições, chega-se ao fim, nos anos 1850, com apenas (2) dois alunos. As autoridades em seus relatórios e Falas chegaram a pedir o fim do Liceu, porém isto não ocorreu.

No Ensino Secundário, a expressão de tal situação foi o esvaziamento do Liceu com a fuga dos alunos para o ensino particular, como o Ginásio Baiano, que credenciava para o ingresso às Academias, o que não ocorria com os estudos no Liceu. Era para as escolas ou aulas particulares que os filhos de fazendeiros ou grandes comerciantes recorriam.

Em 1860 foi proposto pelo Diretor Geral dos Estudos João José Barbosa de Oliveira (pai de Ruy Barbosa), um Regulamento Orgânico para Educação baiana, somente regulamentado pela Assembleia Provincial em 1862. Este Regulamento pretendia sistematizar a educação baiana, em especial o Ensino Secundário. Pode-se dizer que teria sido uma primeira tentativa de sistematização desta modalidade de ensino.

Com este Regulamento Orgânico suprimiram-se todas as antigas Aulas Maiores, ou cadeiras avulsas de Ensino Secundário, existentes não só na capital como nas cidades e vilas do interior, desde que sua frequência fosse inferior a 15 alunos, concentrando no Liceu os professores das outras cadeiras avulsas de frequência maior, estabelecendo ainda a seriação alemã que propunha nove anos para o bacharelado em Letras do Liceu e, seriação de seis anos para o Ensino Secundário. O curso seria dividido em três séries: a 1ª, chamada elementar, com dois anos; a 2ª, de gramática, com três anos, e a 3ª, superior, três anos e ainda um ano de estudo de Lógica (FARIAS; MENEZES, 1937, p. 162).

Em relação ao Liceu Provincial, podemos dizer que, segundo seus objetivos, deveria conferir um Ensino Secundário, até certo ponto terminal, isto é, habilitando as camadas intermediárias a ingressarem diretamente no mercado de trabalho, na maioria das vezes, em funções públicas. Todavia, acabava sendo um curso pretensamente preparatório para o ensino superior, sem, no entanto, habilitar para o seu ingresso. 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.

O período que sucede ao Regulamento de 1860 correspondente às décadas finais do Império, abrangendo os anos 60 a 90 – esse último, já republicano –, persiste os problemas políticos e agrava-se a crise econômica no Nordeste. Do ponto de vista educacional, essa situação se expressa nas diversas reformas educacionais e na proliferação das escolas particulares.

Os anos de 1860 a 1870 indicam, também, a derrocada do Império, marcada por uma instabilidade política e econômica, sobretudo em relação ao Nordeste, considerado por Kátia Mattoso (1992) como o período da desagregação da Monarquia.

A manifestação no Ensino Secundário e no Liceu Provincial, da instabilidade política e da crise econômica durante o período em questão, é de inconstância dessas políticas públicas para a educação da província baiana. As Falas presidenciais do início dos anos 60 comprovam a grande rotatividade de nomes no poder, chegando a mais de um Presidente em um mesmo ano.

A mudança constante de presidentes na província é um dado bastante significativo, quando nos deparamos com inúmeros problemas não solucionados. Na Fala de abril de 1860, o então Presidente, Herculano Ferreira Pena, abre sua exposição à Assembleia Provincial, com pedido de desculpas por não ter agido de forma mais contundente, em virtude de desconhecimento das necessidades da província, indicando seu total despreparo.

As reformas e suas alterações se sucedem e, mesmo antes que tais mudanças fossem colocadas em prática, já havia propostas para substituí-las. Tal inconstância, que chega a afetar a consistência das reformas para a instrução pública baiana, foi devida tanto à instabilidade política da província, como também às mudanças ocorridas na educação da Corte. Essas últimas, em sua maioria, não determinavam, necessariamente, a mesma aplicação nas províncias. No entanto, mesmo assim, eram consideradas como base na política de educação provincial, até como uma demonstração de subserviência à Corte, procurando-se aplicar os novos desígnios na província.

O Regulamento Orgânico de 1860, normatizado em 1862, teve muitas dificuldades em sua aplicação, além do fato de que constatamos que a sua aplicação não cumpriu seus objetivos, principalmente no que diz respeito às aulas avulsas, presentes no Liceu, como foi verificado nos mapas de alunos *inscritos por disciplina*, além da continuidade da impossibilidade do credenciamento para os exames preparatórios às Academias, ocasionando uma fuga para o ensino particular, a ponto de, em 1862, contar o Liceu com, apenas, nove alunos. Em tais circunstâncias, chegou-se a pensar no fechamento daquela instituição de ensino.

Um ano após a edição do Regulamento Orgânico para a Instrução na província baiana, o Diretor Geral de Estudos, João José Barboza d'Oliveira, faz um longo relatório sobre a situação do ensino na província, defendendo a necessidade

da reforma, ensejada a partir de tal Lei. Seu tom era de certa lamentação pela situação da Instrução Pública, assim como pelas críticas que logo começaram a brotar contra o regulamento, mesmo antes de ser ele colocado em prática.

Em relação, especificamente, ao Ensino Secundário, sua defesa do Liceu Provincial da Bahia era veemente, combatendo as ideias de que aquele estabelecimento deveria ser fechado. Admitia, no entanto, que, por muito tempo, a situação não era boa naquela casa de ensino, principalmente do ponto de vista da administração, mas que o então Diretor conseguira pôr ordem na casa.

Na década de 70, intensificou-se o deslocamento do eixo econômico do Nordeste açucareiro decadente para o Centro-Sul cafeeiro, promissor com certo surto industrial. Subjacentemente estão os enfrentamentos à questão da escravidão e à introdução da mão de obra imigrante na lavoura cafeeira no Centro-Sul do país; as “novas” tendências políticas, com destaque para o positivismo de Augusto Comte e as ideias republicanas, representadas pelo movimento político de Itu.

Neste período, afirmaram-se as influências de ideias como o liberalismo, do qual o Manifesto Liberal de 1868, ou mesmo a criação do Partido Republicano em 1870, situação que implicou na proposta de reformas das instituições existentes, em todos os sentidos.

Os anos que se iniciam a partir de 1870 – considerados por Kátia Mattoso como os de desagregação do Império – são tempos de crise que, com o final da Guerra do Paraguai, adquirem características mais permanentes, em especial para a região Nordeste do país que, cada vez mais, tem seu desenvolvimento distanciado da região Centro-Sul. As novas ideias e tendências políticas multiplicavam-se em torno da abolição da escravatura, acirrando-se os conflitos com a Monarquia já desgastada e atritada com a Igreja e o Exército.

Os ideais positivistas passaram a ter seus espaços políticos conquistados entre civis e militares. O pensamento predominantemente católico recebia o impacto do pensamento comtiano, com ideias evolucionistas do positivismo. O pensamento republicano foi adquirindo contornos mais definidos.

A expressão na educação brasileira foi uma série de reformas ocorridas fundamentalmente a partir da Corte (como a reforma de Leôncio Carvalho), com repercussão em todo o país, indicando a nova face que ia assumindo, aos poucos, o Estado brasileiro, com imensas disparidades regionais.

Para a educação baiana, especialmente no que diz respeito às políticas públicas para o Ensino Secundário, tal situação se expressava nas propostas de reforma do ensino que, efetivamente, passaram a ocorrer a partir de 1870, seguida de reformulações e regulamentações em 1873, 1875 e 1881, até a Reforma de 1890, já no Brasil Republicano.

Na Bahia, em 1880, o presidente Antônio de Araújo de Aragão Bulcão, na Fala com que abriu a Assembleia Legislativa em 1º de maio, afirmava que o estado da Instrução Pública na província – com suas 516 escolas primárias com cerca de vinte mil alunos, duas Escolas Normais para o preparo de professores, um Liceu com excelente professorado e numerosos colégios, aulas e estabelecimentos particulares, bastante frequentados –, ainda estava abaixo dos índices de outras províncias com as mesmas condições da Bahia.

Neste sentido, elaborou o que ficou conhecido como o Regulamento Bulcão em 1881. Neste regulamento, o ensino público secundário continua restrito ao Liceu Provincial, em Salvador, mantendo o Instituto de Letras e Ciências, ingresso de professores bacharéis e por concurso, mantendo a matrícula por disciplina.

A partir de 1883, inicia na Bahia imperial, um curso secundário público para mulheres – até então as mulheres se matriculavam em cursos em escolas particulares. No Liceu Provincial apenas estudavam homens. Este curso secundário público feminino funcionou no prédio das escolas primárias, no centro da cidade de Salvador e tinha aulas diárias das 17 às 21 horas, ministradas por 12 senhoras da sociedade baiana que aceitaram lecionar por benemerência.

Porém, durante toda a década de 80, o ensino feminino público teve um funcionamento descontínuo, sem resultados práticos, com descaso dado à instrução feminina e exiguidade de verba.

DO LICEU PROVINCIAL AO GINÁSIO DA BAHIA

É somente com a Reforma da Instrução Pública de 1895 que o ensino feminino público tornou-se parte do antigo Liceu Provincial, que passou a chamar-se “Gymnasio da Bahia”, porém, em lugares separados no recinto; com os exames de admissão separados e de conteúdos diferenciados. Mesmo assim, somente em 1900 constam matrículas femininas no Ginásio da Bahia, conforme tabela 1.

No ano de 1890, foi baixado um ato reformando a instrução pública do Estado da Bahia, com objetivo de conciliar os novos princípios políticos com a educação mais conservadora aceita pela realidade baiana (TAVARES, 1968, p. 40-41).

Este Ato era relativo ao ensino primário e secundário e das escolas Normais de Homens e de Senhoras. Em seguida, dois novos Atos regulavam o Ensino Secundário geral: um criava o Instituto Oficial de Ensino Secundário, substituindo o antigo Liceu; e outro baixava o respectivo Regulamento. E, em outro Ato, era aprovado o regulamento relativo ao estabelecimento do fundo escolar e imposto de capitação. Este Ato também conservou a formação de um Fundo Escolar, só que um pouco redimensionado. Por outro lado, fez outra reforma educacional inspi-

ENSINO SECUNDÁRIO BAIANO:

APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DE 1942 A 1961

rando-se bastante no Regulamento Bulcão, sobretudo na forma de classificação das escolas e disciplinas a serem ministradas, como também utilizando e moderando em alguns pontos de reformas já propostas.

TABELA 1 – matrículas no Ginásio da Bahia no final do Séc. XIX / início republicano.

ANO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
1896	62	—	62
1897	67	—	67
1898	142	—	142
1899	226	—	226
1900	233	4	237
1901	181	9	190
1902	129	6	135
1903	118	7	125
1904	112	7	119
1905	136	11	147
1909	284	44	328
1918	198	10	208
1923	267	67	334
1926	397	105	502
1936	1012	180	1192
1937	919	184	1103
1941	1480	332	1814

FONTE: Mensagens dos Governadores do Estado da Bahia coletadas pelos autores.

A deliberação manteve o Conselho Superior de Ensino, não mais composto de pessoas nomeadas por seu saber pedagógico, mas com membros natos, que, com o cargo que ocupavam ou assumiam, se tornavam obrigatoriamente participantes do Conselho de Ensino, o que levava naturalmente a membros menos diretamente interessados em instrução pública e nem sempre tão atuantes quanto os especificamente escolhidos para a função, por seus méritos docentes ou interesses educativos.

O Ato de 1890 estabelece dois tipos de Ensino Secundário: aquele relativo ao Liceu e as Escolas Normais e, outro com caráter técnico, voltado para profissionalização.

No entanto, a implantação de tal Ato encontra muitas dificuldades, levando o Diretor da Instrução Pública, Satyro Dias, avaliar a situação no ano de 1894, concluindo não haver avanços, muito preocupado com o ensino elementar. Quanto

ao Instituto Oficial de Ensino Secundário, criado em 1890 para substituir o Liceu Provincial Baiano existente desde 1836, considera a necessidade de que acompanhe os programas do Governo Federal, afirmando que seria necessária a observância dos programas nacionais para não ocorrer completo isolamento, sem resultados.

Em 1895, a Lei 117 que modifica a estrutura do ensino, em uma espécie de Lei Orgânica do ensino baiano, a instituição de Ensino Secundário passou a ser chamado de Ginásio da Bahia. A partir desta Lei é indicada uma nova divisão para a instrução pública no Estado da Bahia em quatro níveis:

1. O Primário – composto por escola infantil; Elementar (1º grau); Complementar (2º grau).
2. O Secundário – composto pelo Ginásio (da Bahia).
3. O Profissional – composto pelos Institutos; escolas de “aplicação” ou cursos profissionais e “technicos”.
4. O Superior – composto por Universidades em que sejam adotados os planos, programas e regulamentos das faculdades federais semelhantes.

O período inicial republicano, caracterizado por uma série de reformas educacionais, incluindo o Ensino Secundário, repercute na educação baiana e no seu Ginásio da Bahia, que por uma reivindicação antiga, passa a ser equiparado ao Colégio Pedro II, dando possibilidade para a elite baiana que lá estudava a ingressar nos cursos de Direito e Medicina e, os egressos do Ginásio da Bahia, passaram a ter privilégios em certos ramos de atividade, compondo uma elite importante na composição do quadro da intelectualidade baiana. Porém, a elitização como caracterização importante do período, leva também a uma ampliação de escolas particulares.

Entretanto, as diversas reformas que ocorreram no início do período republicano, por ocasião da Reforma Rivadávia Correia, em 1911, entre outras consequências consideradas prejudiciais para a educação, foram canceladas a equiparação com o Colégio Pedro II de diversos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, dentre eles do Ginásio da Bahia. Somente em 1915, através de um decreto, estes estabelecimentos, como o Ginásio da Bahia, voltaram a ser equiparados ao Pedro II, implicando na possibilidade de ingresso no ensino superior.

O Ginásio da Bahia continuou sendo a única instituição oficial de Ensino Secundário durante os anos 1920 e continuará por mais algum tempo. A Reforma da Instrução de 1925, por ocasião da primeira passagem de Anísio Teixeira na Secretaria da Educação, apesar das mudanças promovidas no ensino básico, manteve o Ensino Secundário no Ginásio.

Em análise posterior, no ano de 1928, Anísio Teixeira, em seu Relatório, propõe dois caminhos possíveis: um caminho seria o acesso ao ensino primário superior, no caso daqueles que se dirigissem para o ensino profissional ou ensino normal. O outro caminho seria a entrada no Ensino Secundário com duração de seis anos. Nesta proposta, enfatiza o ensino profissionalizante no Ensino Secundário.

Os anos 1930 indicam mudanças para o Ensino Secundário no país, repercutindo nos diversos estados, como no Ginásio da Bahia, com a Reforma de Francisco Campos, em 1931, com o objetivo de transformar o Ensino Secundário, buscando superar a característica exclusivamente propedêutica a fim de contemplar uma função educativa, moral e intelectual do jovem.

Durante o Estado Novo, com as características autoritárias, próprias da ideologia fascista, o Secretário da Educação da Bahia, Isaiás Alves, decide pela ampliação das matrículas no Ginásio da Bahia, que por falta de espaço passou a funcionar em três turnos. O primeiro turno das oito às onze e cinquenta; o segundo, das doze às quinze e cinquenta; o terceiro, das dezesseis às dezenove e cinquenta.

O Ensino Secundário público continua somente no Ginásio da Bahia, em Salvador, e nas escolas particulares. Neste sentido, como escolas particulares temos: o curso secundário em apenas um estabelecimento, nos municípios de: Jacobina, Itabuna, Senhor do Bonfim, Cachoeira, Barra, Alagoinhas, Feira de Santana, Santo Amaro e Caetité. Os municípios de Ilhéus e Nazaré possuíam cada um deles dois estabelecimentos.

DA REFORMA CAPANEMA À LDB/1961

O aspecto legal nos mostra que os anos 1940 vão ser marcados por reformas educacionais que passaram à história como as Leis Orgânicas do Ensino, alusão ao nome que cada uma teria, pois eram específicas. Apesar de suas consequências irem para além do período Vargas, nesse período são assinados decretos-leis referentes ao ensino industrial (Lei nº 4.073/42), ao secundário (Lei nº 4244/42) e ao comercial (Lei nº 6.141/43). Durante esse período é criado o Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai – Decreto-Lei nº 4.048/42).

Somente após a saída de Vargas (1945) são propostas medidas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.530/46). Também é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – Decreto-Lei nº 8.621/46 e Decreto-Lei nº 8.622/46).

Vieira (2007), em artigo publicado, analisou que as constituições expressam desejos de reforma da sociedade, apontando possibilidades sem assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforçam privilégios de grupos que fazem valer seus interesses

junto ao Legislativo. O aprofundamento do tema permite apreciar o contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a se incorporar aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena. Do mesmo modo, permite situar melhor as reformas de educação propostas ao longo da história.

Em função da época que estamos tratando, Vieira (2007) diz que:

Com a reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61). Esta foi, sem dúvida, expressão da necessidade histórica de estruturação do sistema nacional de educação. (VIEIRA, 2007, p. 300).

Assim, identificamos que as disputas ideológicas ocorridas no campo político durante o período de elaboração da Lei nº 4.024/61 iniciaram-se duas décadas antes do início de sua vigência, de um lado com os movimentos sociais e um grupo de intelectuais que defendiam uma escola pública gratuita, laica e de qualidade e, do outro, com os partidários do liberalismo econômico, que defendiam que a educação das elites fosse fornecida pelas escolas confessionais e privadas.

Em 1943, após a Reforma Capanema de 1942, o único colégio público de Ensino Secundário na Bahia passou a denominar-se *Colégio da Bahia*, ministrando o curso em dois ciclos, conforme o determinado pela Lei Orgânica: o ginásial com duração de quatro anos e, o segundo: curso clássico e científico, com duração de três anos cada.

A legislação determinou, ainda, que os estabelecimentos de Ensino Secundário fossem de dois tipos, o ginásio e o colégio e não podiam adotar outra denominação. De tal forma que o Art. 6º da referida Lei dispunha: “Os estabelecimentos de Ensino Secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio”. E no artigo 7º: “Ginásio e Colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar Ensino Secundário.” (BRASIL, 1942).

Assim poucas instituições de ensino já existentes, na maioria escolas particulares, para atender ao dispositivo legal, solicitaram ao governo alteração de suas denominações em conformidade com o tipo de Ensino Secundário que ofereciam. No ano de 1945, a Bahia contava com dez colégios – em sua maioria absoluta confessionais, além do Colégio Estadual da Bahia e, dezessete Ginásios, todos particulares. Poucos municípios com a presença de ginásios, perfazendo um total de oito, conforme quadro abaixo.

ENSINO SECUNDÁRIO BAIANO:

APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DE 1942 A 1961

QUADRO 1 – Ginásios e Colégios existentes na Bahia em 1945

COLÉGIOS			GINÁSIOS		
1 - Colégio Antônio Vieira	Confessional	Salvador	1- Ginásio Baiano de Ensino	Particular	Salvador
2- Colégio Estadual da Bahia	Estadual	Salvador	2- Ginásio D. Macedo Costa	Particular	Salvador
3- Colégio Carneiro Ribeiro	Estadual	Salvador	3- Ginásio Instituto Normal	Estadual	Salvador
4- Colégio Dois de Julho	Confessional (Presbiteriano)	Salvador	4- Ginásio N. S. Auxiliadora	Confessional	Salvador
5- Colégio Ipiranga	Particular	Salvador	5- Ginásio N. S. de Lourdes	Confessional	Salvador
6- Colégio N. S. das Mercês	Confessional	Salvador	6- Ginásio N. S. da Soledade	Confessional	Salvador
7- Colégio N. S. da Vitória	Confessional	Salvador	7- Ginásio Salesiano	Confessional	Salvador
8- Colégio Santíssimo Sacramento	Confessional	Salvador	8- Ginásio Santa Bernadete	Confessional	Salvador
9- Colégio São Salgado	Particular	Salvador	9- Ginásio São José	Confessional	Salvador
10- Colégio Sofia Costa Pinto	Particular	Salvador	10- Ginásio Conquista	Particular	Vitória da Conquista
11- Colégio Santanópolis	Particular	Feira de Santana	11- Ginásio Municipal de Ilhéus	Municipal	Ilhéus
—	—	—	12- Ginásio N. S. da Piedade	Confessional	Ilhéus
—	—	—	13- Ginásio Taylor Egídio	Particular	Jaguaguara
—	—	—	14- Ginásio de Jequié	Particular	Jequié
—	—	—	15- Ginásio Clemente Caldas	Particular	Nazaré
—	—	—	16- Ginásio Santoamariense	Particular	Santo Amaro
—	—	—	17- Ginásio Sagrado Coração	Confessional	Senhor do Bonfim

FONTE: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 6, n. 17, nov. 1945, p. 283-3.

Com base na análise das tabelas anteriores, concordamos com Albuquerque Neto (1995, p. 727), em trabalho publicado, nos diz que.

Nesse cenário de redefinição dos rumos e da consolidação do capitalismo no país, aconteceram os debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; por isso, a questão das atribuições, das responsabilidades e dos limites da ação do Estado na esfera educacional impôs-se sobre a questão da qualidade ou da própria necessidade da “reforma educacional”.

Diante dos impasses e das disputas de poder, lastreados pelos interesses econômicos do capital nacional e externo, a LDB consagrou-se como uma lei de “conciliação” entre conservadores e liberais, o que agradou a ambos. Pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. “Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação.” (AMADOR, 2005).

Nesse sentido, percebe-se a existência de uma “democracia limitada”. Esse conceito, trazido por alguns autores, também se aplica às ideias pedagógicas que circulam no período. Assim, não podemos estranhar a “convivência” entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946, já que o texto aprovado na Lei nº 4.024/61 conciliou os dois projetos, garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigatório do poder público e livre à iniciativa privada. (AMADOR, 2005; VIEIRA, 2007; ALBUQUERQUE NETO, 1995).

Percebemos, assim, que os interesses foram conciliados, pois, para que todos pudessem ter seus objetivos representados na lei nº 4.024/61, houve um intervalo de tempo de 15 anos entre a constituição de 1946 e a LDB referida, no qual foram realizados debates e articulações sobre como poderiam coexistir dois modelos de educação, uma vez que o país ainda não possuía um sistema educacional consolidado.

Nesse sentido, podemos dizer que os liberais obtiveram vitória na promulgação da LDB nº 4.024/61, pois não apenas prevaleceu o princípio da livre escolha das famílias sobre o modelo ideal de escola para seus filhos como também coube ao Estado brasileiro financiar a manutenção de tal modelo.

Como diz Amador (2005),

Também fica explícito na lei, quando trata “Dos recursos para a educação”, que o princípio da privatização concilia interesses do poder público com a iniciativa privada, estabelecendo cooperação financeira entre a União, Estados, Municípios e ensino privado principalmente através de bolsas a alunos carentes e também sob todas as outras formas de repasse de verbas que teriam como fim a educação. Saviani, defendendo a tese da conciliação entre interesse público e privado na LDB, diz que os mesmos “serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”. E em seguida regula a concessão de bolsas bem como a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira “para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos”. (AMADOR, 2005).

No âmbito da pesquisa realizada, observamos que a estratégia de subvenção de bolsas nas escolas particulares, a partir de 1948, apresentava a seguinte situação de matrículas e estabelecimentos em 1952:

TABELA 2 – subvenção de bolsas - 1952

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	UNIDADES	ESCOLARES	MATRICULAS	
			Ginásial	Colegial
Federal	Ginásial	Colegial	Ginásial	Colegial
	1	--	69	-
Estadual	6	2	3.175	1.463
Municipal	1	1	319	39
Particular	51	17	11.564	1.382
Total	59	20	15.127	2.884

FONTE: IBGE. Catálogo. Anuário de 1952. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo?id=720&view=s>>. Acesso em: mar. 2019.

Ribeiro (2010) apresenta em seu livro *História da Educação Brasileira* um estudo sobre a organização escolar no período tratado, e nos informa, por meio de extensa pesquisa, que “o Estado dedicou uma quantidade percentual maior em 1,1%, fazendo com que em 1965 a educação pública ficasse em 2º lugar nas prioridades. Os municípios, no entanto, baixaram em 2,6% as dotações para a educação pública. (RIBEIRO, 2010, p. 123).

A partir dos dados citados acima por Ribeiro (2010) e durante todo seu trabalho, fica clara a vitória dos privatistas na primeira LDB no Brasil, pois que no fundo significou liberdade para ampliação de mercado, lucratividade, ampliação das redes de ensino com contratação de pessoal e novas escolas:

Confirma-se a continuidade da ampliação da rede escolar tanto quanto ao pessoal docente como à matrícula. Na década de 1955-1965 ela mais que dobrou. [...] vê-se que, apesar de uma melhora de 4,1%, tal ampliação ainda exige um contingente de professores não-normalistas de mais de 40% do total. Quanto à porcentagem de evasão de alunos durante o ano letivo, medida pela diferença entre a matrícula geral e a efetiva, que desde 1935 vinha se mantendo em torno de 15%, em 1965 baixa significativamente para 8,7%, o que indica uma melhora na capacidade de retenção do aluno na escola. (RIBEIRO, 2010, p. 125).

Conforme citado por Ribeiro (2010), a ampliação da rede escolar exigiu a expansão do quadro de pessoal (docente e não-docente), ou seja, a educação começou a formar, no Brasil, um sistema maior e mais complexo, que exigia do órgão gestor estadual e municipal uma melhor maneira de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas.

No período em que o governo baiano empreende uma tentativa de expansão das escolas secundárias na capital e interior, a ação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) representou um aspecto relevante. No período de 1953, data de sua implantação até 1964, de acordo com Silva e Fonseca (2019), a CNEC chegou a ter 51 escolas, tendo em torno de 5 escolas fundadas por ano, chegando a Bahia a ter o maior número de escolas cenevistas do período.

No período do governo de Regis Pacheco (1951-1955), a indicação, noticiada pelo Jornal Diário de Notícias, é de que havia na Bahia mais os seguintes Ginásios: Ginásio Simões Filho, em Maragogipe; Ginásio Luiz Coelho, em Inhambupe; além do Ginásio Santíssimo Sacramento, em Alagoinhas (confessional).

Durante o Governo de Antônio Balbino (1955-1959), o Secretário da Educação, Aloísio Short, em seus relatórios, como os de 1956 e 1957, fez comparativos tanto em relação ao aumento de matrículas como também em relação às matrículas do Colégio Pedro II.

Neste mesmo ano de 1955, outras instituições escolares foram criadas na Bahia como: Ginásio de Conquista, em Vitória da Conquista e Ginásio Estadual Regis Pacheco, em Jequié.

No Relatório de 1956, o Secretário da Educação Aloísio Short, assim como na Mensagem do Governador Antônio Balbino, foi feita uma comparação das matrículas do Colégio da Bahia com o Colégio Pedro II.

QUADRO 2 – Total na Bahia

ANO	UNIDADES	MATRÍCULAS	ANO	UNIDADES	MATRÍCULAS
1946	48	11.584	1946	5	4.349
1956	112	37.565	1956	11	14.345

FONTE: Relatório de Aloísio Short, Secretário da Educação da Bahia, 1957, p. 11-12.

Em 1956, mais duas instituições foram criadas: o Ginásio de Valença, em Valença e Ginásio Afrânio Peixoto, em Lençóis. No ano de 1958 este ginásio foi elevado à condição de Colégio Regional.

Em 1957 foi instituído, na capital, o Colégio da Polícia Militar em Salvador, também oferecendo cursos de 1º e 2º graus. (JESUS, 2011).

No ano seguinte, o Governador Balbino afirmava: “[...] Ginásio Duque de Caxias, à Liberdade, que integrava como seção do Colégio da Bahia, foi elevado a Colégio, tornando-se autônomo [...]”. (BAHIA, 1958, p. 81).

Na mesma mensagem, o governador ainda indicava a intenção em transformar em Colégio o Ginásio João Florêncio e integrá-lo ao Curso Pedagógico Alípio Franca.

Neste ano de 1958, foram criados no interior do estado, o Ginásio João Muniz, na cidade de Barra, o Ginásio Estadual de Itabuna, em Itabuna e, na capital, o Ginásio Pinto de Carvalho, em Salvador.

Na Mensagem de 1958, o Governador da Bahia Antônio Balbino indica que ao conjunto de seções do Colégio Central foram acrescentados de mais três unidades de bairro: o Ginásio Góes Calmon, no bairro de Brotas; Ginásio Pinto de Carvalho, no bairro de São Caetano e o Ginásio Manoel Devoto, no bairro do Rio Vermelho.

Ainda sobre a necessidade de ampliação dos locais de unidades de Ensino Secundário, assim se posicionava o Governador Antônio Balbino:

Mereceu interesse especial do Governo, atendendo ao ideal de fixar os estudantes que concluem o Curso Ginásial nos locais que lhes servem de residência, a criação de cursos colegiais nas principais cidades do interior. Assim, foram criados os cursos de Colégio de Feira de Santana, Conquista, Jequié, Serrinha, Santo Amaro, Caetité e Cachoeira. (BAHIA, 1958, p. 80).

Ainda no ano de 1958, o governo criou o curso colegial nos ginásios de Feira de Santana, Conquista e Santo Amaro. Além disso, também foi criado o Ginásio Monteiro Lobato, no bairro Peripiri, em Salvador.

Ampliando suas observações do ano anterior, o Governador Antônio Balbino referiu-se ao aumento de unidades de Ensino Secundário no estado. Desta forma, apontou:

Em matéria de Ginásios do Estado, encontramos, na Capital, funcionando, o Severino Vieira, o Duque de Caxias, o João Florêncio Gomes, e a seção Estadual do Instituto Normal. Ampliamos o quadro existente com o Ginásio Góes Calmon em Brotas, que em breve será também internato dentro do programa do PAMESE, destinado a filhos de funcionários públicos estaduais; e da Polícia Militar, nos Dendezeiros; o Manoel Devoto, no Rio Vermelho; e o Pinto de Carvalho em São Caetano, todos funcionan-

do e já superlotados; e em perspectiva de breve instalação, o 8 de Novembro, em Periperi. (BAHIA, 1959, p. 20).

Em relação ao interior do estado, o governo apontava como unidades em funcionamento os Ginásios estaduais: Feira de Santana, Jequié, Vitória da Conquista, Cachoeira, Caetitê e Santo Amaro, além daqueles criados em Juazeiro, Jacobina, Caculé, Itabuna, Canavieiras, Valença e Barreiras. Para o governador, estas unidades levaram a triplicar a possibilidade de atendimento.

Em 1960, o quantitativo de 194 municípios, 76 deles possuem estabelecimentos de ensino médio, sendo 62 só ginásiais, 08 ginásial e colegial, e nenhum município somente colegial; 10 somente básico comercial, 07 comercial básico e técnico, 05 somente técnico, 01 industrial, 01 agrícola e 40 do ensino normal. (IBGE, 1960).

Em 1961 fundou-se o Ginásio Instituto Bom Conselho, no município de Cícero Dantas, porém uma instituição particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Secundário baiano, ao longo da história, evidenciou um percurso muito tumultuado e diferenciado do restante do país, principalmente por ser uma ação tardia na educação e também por sua concentração na capital desde os tempos provinciais até meados do século XX.

Na sua trajetória podemos destacar o longo período de 111 anos – de 1836 à 1947 –, com centralização de um Ensino Secundário público concentrado na Capital, Salvador, com a imensa dificuldade de que alunos do interior do estado tivessem acesso a este tipo de ensino, até mesmo porque na maioria das cidades nem mesmo o Ensino Secundário particular estava presente.

Por outro lado, importa destacar que as ações de políticas públicas para educação e para o Ensino Secundário, em particular, foram muito lentas em relação às políticas desenvolvidas em outros estados, principalmente no centro sul e sudeste do país.

A existência e desenvolvimento do Ensino Secundário baiano teve uma participação maciça das iniciativas particulares em todo estado. É evidente este dado quando encontramos, no período estudado, uma prevalência de escolas particulares tanto na capital quanto no interior. Destaca-se, ainda, o fato de que das muitas escolas particulares são confessionais.

É na segunda metade do século XX, principalmente com a atuação de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação, que o Ensino Secundário inicia uma expansão, ainda que tímida, no sentido de aumento do número de escolas na capital, com desdobramento de sessões do Colégio da Bahia e nas maiores principais cidades do interior.

ENSINO SECUNDÁRIO BAIANO:

APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DE 1942 A 1961

No final dos anos de 1950, o governo apontava como unidades em funcionamento no interior os Ginásios estaduais em cidades como: Feira de Santana, Jequié, Vitória da Conquista, Cachoeira, Caetitê, Santo Amaro, Juazeiro, Jacobina, Caculé, Itabuna, Canavieiras, Valença e Barreiras, que compreendemos como parte do processo de expansão do Ensino Secundário.

Desse modo, apesar dos esforços apresentados nas mensagens dos governadores da época, a preocupação com a expansão nunca ocorreu na prática à contento para atender a demanda existente no estado da Bahia, deixando grande parte dos estudantes sem acesso a esse nível de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE NETO, A. S. **Legislação e Política Educacional Brasileira**. R.Bras. Est. Pedag. Brasília, v.76, n.184, p. 699-734, set/dez. 1995.
- AMADOR, M. C. P. Legislação educacional no Brasil (1946 – 1961). *In*: Simpósio Nacional de História, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.
- BAHIA. Onofre Pinto Aleixo. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República**. Bahia, IOF, 1945.
- BAHIA. **Mensagem do governador Antônio Balbino apresentada à Assembleia Legislativa na abertura dos trabalhos da sua Reunião Ordinária**, 1958. Bahia.
- BAHIA. **Mensagem do governador Otávio Mangabeira apresentada à Assembleia Legislativa na abertura dos trabalhos da sua Reunião Ordinária**. 7 de abril de 1948.
- BAHIA. **Relatório do Secretário da Educação e Saúde, Anísio Teixeira ao Governador do Estado da Bahia, 1948**. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>. Acesso em: Jul. 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece Normas complementares a Lei 5.540. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1969.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939. Trata Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial da União**, 1939.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial da União**, 1942.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial da União**, 1942.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial da União**, 1942.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial da União**, 1943.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial da União**, 1946.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Rio de Janeiro, RJ: **Diário Oficial da União**, 1946.

- BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1961.
- BRASIL. **Relatório do Secretário da Educação, Saúde Anísio Teixeira ao Governador do Estado da Bahia**. 1949. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>. Acesso em: Jun. 2018.
- BRASIL. IBGE. **Anuários Estatísticos 1942-1961**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em: Jan. 2018.
- BRASIL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 6, n. 17, nov.1945, p. 283-310.
- BOAVENTURA, E. M. Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana. *In: Revista da Bahia*. Salvador, v.32, n.31, jul. p.70-83, 2000.
- BOAVENTURA, E. M. **Problemas da educação baiana**. Salvador: Gráfica Universitária, 1977.
- FARIAS, G. de A.; MENEZES, F. da C. **Memória Histórica do Ensino Secundário Oficial na Bahia durante o primeiro século 1837-1937**. Bahia. Imprensa Oficial do Estado, 1937.
- NUNES, C. O velho e o bom Ensino Secundário: momentos decisivos. *In: Revista Brasileira de Educação*. ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: n. 14. Mai/Jun/Ago, 2000.
- JESUS, A. R. de. Colégio Estadual da Polícia Militar – Primeiros Tempos: formando brasileiros e soldados (1957-1972). **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação – FAGED/UFBA. Salvador, 2011.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2010.
- SILVA, R. B.; FONSECA, D. da C. L. **A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC na educação baiana (1953-1964)**. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.599.pdf>. Acesso em: out. 2019.
- TAVARES, L. H. D. **História da Bahia**. 10ª ed. São Paulo: Ed. UNESP/ Salvador: EDUFBA, 2001, 542 p.
- TAVARES, L. H. D. **Fontes para o estudo da educação no Brasil**. (BAHIA – TOMO I). Salvador: PROMEBA/UNEB, 2000/2001. 502p.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação Média**. (s/d mimeografado).
- TEIXEIRA, A. S. A Escola Secundária em Transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 23. n. 57. Janeiro-Março, 1955, p. 3.
- VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, maio/agosto, 2007, p. 291-309.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MINAS GERAIS (1942-1961)¹

Giseli Cristina do Vale Gatti

Décio Gatti Júnior

A forma como se estruturou o Ensino Secundário é um tema importante da pesquisa histórico-educacional brasileira e internacional, todavia, em um país de dimensões continentais como o Brasil, é de se esperar que o ritmo da escolarização nesse nível de ensino no território nacional tenha sido desigual e, possivelmente, diferente, seja no aspecto legislativo ou na configuração das instituições escolares, mas, também, nas disputas entre diferentes instâncias promotoras do ensino, estatais, da sociedade civil e confessionais.

Desse modo, no sentido de buscar conferir maior precisão ao modo como se expandiu e se estruturou o Ensino Secundário no Brasil, um conjunto de pesquisadores brasileiros, vinculados à instituições de educação superior localizadas em diferentes estados e regiões do país, uniram-se para desenvolver uma investigação acerca das especificidades estaduais do processo de escolarização em nível secundário no Brasil, tendo como marco temporal geral o período compreendido entre os anos de 1942 e 1961, momento no qual se tinha indícios de que o processo de expansão deste nível de ensino teria sido mais intenso. Em nosso caso, estive-

¹ Versão modificada de texto originariamente publicado sob o título "A expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais: estatísticas, legislação e historiografia (1942-1961)", na Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 59, p. 228-257, jul./set. 2020.

mos dedicados a investigar a expansão do Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais entre 1942 e 1961, a partir, principalmente, dos dados estatísticos gerais e específicos sobre o Ensino Secundário no Brasil e em Minas Gerais.

No que se refere ao exame das informações estatísticas sobre a população e sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais, esta atividade delongou muito tempo da investigação e foi realizada, inicialmente, por meio da consulta ao conteúdo específico sobre Minas Gerais disposto em vinte e dois volumes do Anuário Estatístico do Brasil do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados entre os anos de 1946 e 1968 (BRASIL, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

Em seguida, com a finalidade de precisar se os estabelecimentos escolares do Ensino Secundário em Minas Gerais estiveram vinculados à iniciativa do Estado, da sociedade civil ou das confissões religiosas, foi necessário um trabalho de investigação sobre cada um dos estabelecimentos de Ensino Secundário em funcionamento nos anos de 1945 e de 1959, para o que foi fundamental a consulta aos dados sobre estabelecimentos desse nível de ensino contidos em duas publicações, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (O ENSINO..., 1945) e a publicação intitulada *Estabelecimentos do Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)* (BRASIL, 1959b), realizada pela Seção de Prédios e Aparelhamento escolar da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, em 1959.

POPULAÇÃO E ENSINO SECUNDÁRIO EM MINAS GERAIS (1940-1960)

Nesta primeira seção, abordaremos os principais dados estatísticos que conseguimos acessar em diferentes acervos nacionais e estaduais. A partir desses dados, procederemos a análise e atribuiremos significados interpretativos, com a busca de indicar razões e consequências da evolução quantitativa geral, acerca de dois enfoques principais, a situação da população de modo mais geral e do Ensino Secundário em particular no Estado de Minas Gerais. Nessa direção, parece importante mencionar o número de estabelecimentos do Ensino Secundário em funcionamento no Brasil, em dois momentos, 1945 e 1959, dado que estes dados colaboram para contextualizar numericamente a situação nacional, com possibilidade de destacar no universo dos diferentes estados da Federação, com dimensões territoriais e quantitativos populacionais diversos, a situação particular do Estado de Minas Gerais, conforme se pode examinar nas Tabelas 1 e 2 expostas a seguir.

TABELA 1 – Número de estabelecimentos de Ensino Secundário por Estado no Brasil (1945)

UNIDADES FEDERADAS	GINÁSIOS	GINÁSIOS E COLÉGIOS	TOTAL	%
São Paulo	139	91	230	27,8%
Minas Gerais	100	37	137	16,6%
Distrito Federal	43	49	92	11,1%
Rio Grande do Sul	61	14	75	9,1%
Rio de Janeiro	38	15	53	6,4%
Pernambuco	20	17	37	4,4%
Bahia	17	11	28	3,3%
Paraná	12	16	28	3,3%
Ceará	20	07	27	3,2%
Espírito Santo	12	05	17	2,0%
Goiás	14	01	15	1,8%
Santa Catarina	08	04	12	1,4%
Mato Grosso	09	03	12	1,4%
Alagoas	05	05	10	1,3%
Piauí	08	01	09	1,2%
Rio Grande do Norte	08	01	09	1,2%
Paraíba	08	01	09	1,2%
Pará	03	05	08	1,0%
Maranhão	05	02	07	0,9%
Sergipe	06	01	07	0,9%
Amazonas	00	03	03	0,3%
Acre (Território)	02	00	02	0,2%
BRASIL	538	289	827	100%

Fonte: O Ensino... (1945a, p.283-284).

TABELA 2 – Número de estabelecimentos de Ensino Secundário por Estado no Brasil (1959)

UNIDADES FEDERADAS	GINÁSIOS	COLÉGIOS	TOTAL	%
São Paulo	478	209	687	25,3%
Minas Gerais	344	93	437	16%
Rio Grande do Sul	204	56	260	9,5%
Distrito Federal	114	100	214	7,9%
Rio de Janeiro	125	47	172	6,3%
Paraná	117	31	148	5,5%
Pernambuco	113	24	137	5%
Bahia	107	17	124	4,6%
Ceará	86	14	100	3,7%
Goiás	64	08	72	2,7%
Espírito Santo	48	10	58	2,4%

UNIDADES FEDERADAS	GINÁSIOS	COLÉGIOS	TOTAL	%
Santa Catarina	45	9	54	1,9%
Alagoas	27	11	38	1,4%
Paraíba	30	6	36	1,3%
Piauí	27	5	32	1,19%
Mato Grosso	22	7	29	1,09%
Pará	20	8	28	1%
Maranhão	19	4	23	0,84%
Sergipe	20	3	23	0,84%
Rio Grande do Norte	14	6	20	0,73%
Amazonas	12	2	14	0,5%
Rondônia	3	1	4	0,14%
Acre	1	1	2	0,07%
Amapá	1	1	2	0,07%
Rio Branco	1	0	1	0,03%
SUBTOTAL	2042	673	2.715	100%

FONTE: Brasil (1959b, p. 6).

Depreende-se dos dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 que o Estado de São Paulo permaneceu na dianteira do número de estabelecimentos do Ensino Secundário nas duas oportunidades, 1945 e 1959, respectivamente, com 27,8% e 25,3%, todavia, sempre seguido pelo Estado de Minas Gerais, que possuía, respectivamente, 16,6% e 16% dos estabelecimentos brasileiros destinados ao Ensino Secundário naqueles mesmos levantamentos. Rio Grande do Sul e Distrito Federal alternaram-se, em cada levantamento, entre o terceiro e o quarto lugar, seguidos, com alguma distância, pelos demais estados. O conhecimento desta realidade permite que avancemos para compreender melhor a situação particular da História da Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais, o que será intentado desde agora.

A EVOLUÇÃO DEMOGRÁFICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS (1890-1965)

Em 1890, estimava-se que a população de Minas Gerais somava 3.184.099 habitantes, com crescimento de 84,9% até 1920, quando alcançou 5.888.174 habitantes. Entre 1920 e 1940, a população avançou para 6.736.416, assinalando um crescimento de 14,4% em vinte anos. De 1940 a 1950, o crescimento assinalado foi robusto, somando em uma década 14,5%, com o alcance de 7.717.792 habitantes. Por fim, entre 1950 e 1960, a população evoluiu para 9.798.880 habitantes, denotando um crescimento em uma década da ordem de 27%, conforme pode ser visto na Tabela 3.

TABELA 3 – Evolução da população do Estado de Minas Gerais (1890-1960)

ANO	NÚMERO DE HABITANTES		
	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
1890	-	-	3.184.099
1920	-	-	5.888.174
1940	1.693.040	5.043.376	6.736.416
1950	2.320.054	5.397.738	7.717.792
1960	3.940.557	5.858.323	9.798.880

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

No que se refere à evolução da população urbana e rural, é possível depreender da Tabela 3 que houve estabilidade populacional na zona rural, mas, por outro lado, houve crescimento robusto da população urbana, com passagem de 1.693.040 habitantes, em 1940, para 3.940.557 em 1960, o que assinala um crescimento da ordem de 132% em apenas duas décadas. Percebe-se, desse modo, que a manutenção da estabilidade populacional na zona rural foi conseguida muito provavelmente graças a um processo de saída do homem do campo à cidade.

Essa assertiva parece ser confirmada pelo número de municípios que possuíam mais de 50 mil habitantes em Minas Gerais, que, em 1940, somavam 15 municípios, destacadamente, Belo Horizonte (211.650 habitantes), Juiz de Fora (106.482), Teófilo Otoni (86.242) e Barbacena (72.519), quase dobrando o número de municípios com mais de 50 mil habitantes no ano de 1960, quando foi alcançado o número de 27 municípios que possuíam mais de 50 mil habitantes, conforme pode ser visto detalhadamente na Tabela 4.

No que se refere ao município de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, houve um incremento populacional significativo, com a passagem de 211.650 habitantes, em 1940, para 693.328 habitantes, em 1960, o que assinalou um crescimento populacional da ordem de 227,5% em duas décadas. Nessa direção, é provável que o interesse de porções populacionais cada vez mais significativas em residir na capital favoreceu esta situação acima da média do próprio Estado.

TABELA 4 – Municípios acima de 50 mil habitantes no Estado de Minas Gerais em 1960

NÚMERO	MUNICÍPIO	NÚMERO DE HABITANTES
1.	Belo Horizonte (Capital)	693.328
2.	Juiz de Fora	182.481
3.	Montes Claros	132.502

NÚMERO	MUNICÍPIO	NÚMERO DE HABITANTES
4.	Teófilo Otoni	129.111
5.	Governador Valadares	122.209
6.	Caratinga	107.654
7.	Patos de Minas	97.286
8.	Itambacuri	95.739
9.	Uberlândia	88.282
10.	Uberaba	87.833
11.	Ituiutaba	71.004
12.	Barbacena	66.545
13.	Ponte Nova	65.524
14.	Minas Novas	64.362
15.	Tarumirim	63.461
16.	Januária	60.599
17.	Salinas	59.195
18.	São João del Rei	58.200
19.	Conselheiro Lafaiete	55.567
20.	Conselheiro Pena	54.432
21.	Divinópolis	53.340
22.	Curvelo	53.052
23.	Diamantina	52.777
24.	Araguari	52.191
25.	Resplendor	52.035
26.	Itajubá	51.245
27.	Ubá	50.244

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

Todavia, cabe assinalar que as curvas ascendentes de crescimento populacional também puderam ser vistas, ainda que mediante menor intensidade, em outras municipalidades, tais como Juiz de Fora, que passou de 106.482 habitantes, em 1940, para 182.481 habitantes, em 1960, assinalando um adensamento populacional em duas décadas de 71,5%, o que não deixa de ser um número robusto, bem como Teófilo Otoni, cuja população cresceu 49,7% em duas décadas, passando de 86.242 habitantes, em 1940, para 129.111 habitantes, em 1960.

Quanto ao número de homens e mulheres entre as décadas de 1940 e 1950, foi possível perceber que houve equilíbrio nos percentuais para cada um dos sexos, com a população masculina, em 1950, somando 3.836.758 habitantes e a feminina, 3.881.034, respectivamente, 49,7 e 50,3%. No que se refere a cor, entre 1940 e 1950, os dados apontam em média para 59,8% de brancos, seguido de pardos (23,1%), pretos (16,95%) e, com boa distância, amarelos (0,02%). Os não declarados perfizeram uma média no período de 0,13%.

Um conjunto de dados importantes refere-se à faixa etária da população, com consequências na direção da demanda por escolarização em nível inicial, mas, em seguida, em nível secundário também. Deste modo, em Minas Gerais, no período compreendido entre 1940 e 1950, é possível afirmar que a população era predominantemente jovem, com concentração entre 0 e 24 anos. De um total de 6.736.416 habitantes em 1940, 4.357.498 estavam na faixa de 0 a 24 anos, o que perfazia um percentual significativo, de aproximadamente 64,7%. Em 1950, por seu turno, o percentual da população de 0 a 24 anos permaneceu alto, 64,1% da população total de 7.717.792 habitantes, conforme pode ser examinado na Tabela 5 a seguir.

TABELA 5 – Número de habitantes por faixa etária no Estado de Minas Gerais (1940/1950)

FAIXA ETÁRIA	1940	1950
00-04	1.079.690	1.278.885
05-09	1.002.305	1.093.276
10-14	900.226	985.255
15-19	738.796	862.458
20-24	636.481	731.477
Subtotal	4.357.498 (64,7%)	4.951.351 (64,1%)
25-29	527.431	589.394
30-39	759.138	892.639
40-49	528.310	616.366
50-59	310.146	365.681
60-69	165.295	195.167
70-79	59.417	70.555
80 +	25.575	27.074
Ignorada	3.606	9.565
TOTAL	6.736.416 (100%)	7.717.792 (100%)

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

No que se refere à leitura e à escrita desde os cinco anos de idade, entre 1940 e 1950, a população do Estado de Minas Gerais era, em sua maior parte, analfabeta, sendo o percentual daqueles que sabiam ler e escrever muito baixo, alcançando, em média, apenas 35,7% da população do Estado, e a maior parte da população, 64,3%, permanecia sem saber ler e escrever. Houve sensível melhora entre 1940 e 1950, mas sem mudança significativa, conforme se pode examinar na Tabela 6.

TABELA 6 – Leitura e escrita, desde 5 anos de idade, em Minas Gerais (1940-1950)

ANO	SABE LER E ESCREVER	%	NÃO SABE LER E ESCREVER	%	TOTAL
1940	1.868.515	33,2	3.758.878	66,8	5.627.397
1950	2.461.921	38,2	3.976.980	61,8	6.438.901

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

Os dados até aqui apresentados colaboram para a percepção da situação demográfica do Estado de Minas Gerais durante as décadas de 1940 a 1960, período no qual é visível um crescimento populacional continuado, com enorme adensamento da população em conglomerados urbanos, sendo o crescimento do número de cidades com mais de 50 mil habitantes uma amostra significativa.

Além disso, a população em idade escolar é a predominante, alcançando percentuais acima de 60%, o que, sem dúvida, esteve a provocar um incremento da demanda por escolarização, sobretudo junto a uma população na qual persistia um percentual elevado, de mais de 60%, que não sabia ler e escrever.

Desse modo, no que se refere à escolarização, houve respostas à demanda social que se avolumava, por meio de iniciativas estatais, da sociedade civil e confessionais, que se fizeram ver tanto na criação de escolas dedicadas às séries iniciais, nas zonas urbana e rural, como na expansão de estabelecimentos e de matrículas no Ensino Secundário, foco deste artigo e que será examinado logo a seguir.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS (1940-1960)

A demanda por escolarização aumentou ao longo do Século XX. O período compreendido entre as décadas de 1940 e 1960 teve ainda o agravante de sofrer enorme pressão demográfica, devido ao crescimento populacional, sobretudo na faixa etária compreendida entre 0 e 24 anos, que integrava 60% da população do Estado de Minas Gerais.

Contudo, o atendimento dessa demanda, no que se refere ao Ensino Secundário, só foi possível com a conjugação de esforços das iniciativas pública e particular. No setor público houve investimentos federais, estaduais e municipais, mas a centralidade da oferta de matrículas e de conclusões esteve a cargo das escolas estaduais, responsáveis, em 1955, por 84% das matrículas e 68% das conclusões do setor público.

Todavia, o atendimento particular era imensamente maior, pois que, nesse mesmo ano de 1955, o setor público abrigava apenas 11.050 matrículas, enquanto

o setor privado dava lugar a 56.820 matrículas, perfazendo um total de 67.970 matrículas, das quais 16,3% no setor público e significativos 83,7% no setor privado.

De fato, a predominância da oferta privada sobre a pública é visível no período que se estende de 1942 a 1963, sendo que podemos expor dados que se referem aos anos de 1942, 1952, 1955 e 1963, sendo os dois últimos mais completos, em intervalos próximos no tempo, com a vantagem de que estas datas se aproximam satisfatoriamente da periodização escolhida para a presente investigação, a título de lembrete, de 1942 a 1961. No sentido de corroborar o que se esteve a expor nos últimos parágrafos, apresentamos a seguir os dados contidos na Tabela 7.

TABELA 7 – Ensino Secundário em Minas Gerais (1942, 1952, 1955 e 1963)

ANO	MATRÍCULAS					CONCLUSÕES				
	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL
1942	-	-	-	-	21.438	-	-	-	-	4.609
1952	-	-	-	-	58.258	-	-	-	-	8.549
1955	11.050	16,3	56.820	83,7	67.870	1.572	14,2	9.469	85,8	11.041
1963	39.744	25,7	114.944	74,3	154.688	4.848	23,3	15.919	76,7	20.767

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953a, 1953b, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965, 1966, 1968).

A concentração da oferta de matrículas e de conclusões na iniciativa particular também era corroborada pelo número de docentes e de estabelecimentos de ensino que, em 1955, alcançavam os percentuais de 83% quanto aos docentes e de 84,7% no que se refere aos estabelecimentos de ensino vinculados ao setor particular, em um universo total de 5.172 docentes e de 392 estabelecimentos, perfazendo, desse modo, no setor particular, 4.295 docentes e 332 estabelecimentos.

Na documentação examinada, sobretudo naquela depositada no acervo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, foi possível encontrar indícios consistentes de regularidade na transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, por meio de subvenções, sobretudo bolsas de estudos, mas, neste momento e no âmbito da presente pesquisa, não foi possível avançar para conclusões mais substantivas quanto a este importante aspecto.

Todavia, um ponto que precisou de aprofundamento investigativo esteve relacionado à tarefa de perscrutar no interior do universo da oferta privada quais seriam os montantes de instituições escolares vinculadas à sociedade civil e às confissões religiosas, em especial à confissão católica, visto que os dados encontrados até então não permitiam essa distinção.

Para tanto, partiu-se do exame das relações de estabelecimentos escolares secundários apresentadas em documentos do governo federal, com a escolha de dois especificamente, o primeiro, que se referia ao ano de 1945, no qual estavam dispostos 137 estabelecimentos em Minas Gerais (O ENSINO..., 1945), e o segundo, que se referia ao ano de 1959, no qual estavam elencados 437 estabelecimentos em Minas Gerais (BRASIL, 1959b). Sempre mediante alguma chance de incorreção, no primeiro caso, foi possível determinar a vinculação de todos os estabelecimentos, mas, no segundo caso, não se conseguiu definir com segurança 81 casos dentre os 437 examinados, conforme demonstrado na Tabela 8.

TABELA 8 – Estabelecimentos do Ensino Secundário em Minas Gerais (1945-1959)

ANO	ESTABELECIMENTOS				TOTAL
	PÚBLICOS	PRIVADOS			
		SOCIEDADE CIVIL	CONFSSIONAIS	SEM IDENTIFICAÇÃO	
1945	26 (19,0%)	041 (30,0%)	070 (51,0%)	-	137
1959	65 (14,9%)	139 (31,8%)	152 (34,8%)	81 (18,5%)	437

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em: O Ensino... (1945, p. 305-309); Brasil (1959b, p.5) e Brasil (1959b, p.33-52).

Depreende-se dos dados apresentados na Tabela 8 que entre 1945 e 1959, período significativo no âmbito da presente pesquisa, os estabelecimentos públicos ficaram apenas próximos de 17% do total (26, em 1945; 65, em 1959), enquanto os privados tinham aproximadamente 83% do total de estabelecimentos (111, em 1945; 372, em 1959), o que, em termos estatísticos, alinha-se aos percentuais de matrículas e de conclusões no Ensino Secundário no Estado de Minas Gerais.

É importante destacar, no entanto, a predominância de estabelecimentos vinculados às confissões religiosas católicas, que ultrapassam numericamente e percentualmente o número de estabelecimentos vinculados às iniciativas da sociedade civil. Nesse sentido, parece importante mencionar que, no ano de 1945, o número de estabelecimentos católicos, 70, supera a soma do número de estabelecimentos públicos e privados da sociedade civil, 67. Já em 1959, houve alguma movimentação e, ainda que os católicos tivessem o maior número de estabelecimentos, 152, já não superavam a soma do número de estabelecimentos públicos e privados da sociedade civil, 204.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que no período compreendido entre 1945 e 1959 ocorreu visível aumento do número de estabelecimentos do Ensino Secundário em Minas Gerais, saltando de 137 para 437, revelando um crescimento da ordem de 219%, em um intervalo curto de tempo, cerca de 14 anos,

que foi maior do que o crescimento populacional registrado no período, da ordem de 42,5%, o que assinala uma busca de atendimento da demanda reprimida e nova, bem como um esforço consistente de ampliação da oferta educacional em nível secundário no Estado de Minas Gerais, por meio da ação, em especial, pela ordem, das confissões religiosas, da sociedade civil e do Estado, ainda que o setor público, notadamente estadual, mas também municipal, muito provavelmente subvencionassem regularmente os estabelecimentos católicos e da sociedade civil.

É interessante observar que os 137 estabelecimentos de Ensino Secundário existentes em Minas Gerais no ano de 1945 estão distribuídos em um universo de 84 municípios mineiros, sendo que há apenas uma escola secundária em 58 deles. Em outros 19 municípios, há duas escolas secundárias em cada um, alcançando 38 unidades. As demais escolas secundárias somam 41 unidades e estão concentradas em apenas 7 cidades: Belo Horizonte (19), Juiz de Fora (6), Uberlândia (4), Poços de Caldas (3), São João del Rei (3), Ubá (3) e Uberaba (3), conforme consta na Tabela 9 a seguir.

TABELA 9 – Municípios de Minas Gerais com 03 ou mais escolas secundárias em 1945.

Nº.	MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTOS			SUBTOTAL
		PÚBLICOS	PRIVADOS		
			SOCIEDADE CIVIL	CONFSSIONAIS	
01	Belo Horizonte	03	03	13	19
02	Juiz de Fora	00	02	04	06
03	Uberlândia	01	02	01	04
04	Poços de Caldas	01	00	02	03
05	São João del Rei	00	00	03	03
06	Ubá	01	01	01	03
07	Uberaba	00	01	02	03
Total		06	09	26	41

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em O Ensino... (1945, p. 305-309).

Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, possuía, em 1945, o maior número de estabelecimentos de Ensino Secundário do Estado, com 19 unidades, em um universo de 137 estabelecimentos, perfazendo 13,9% do total do Estado, bem acima da segunda colocada, a cidade de Juiz de Fora, com 6 escolas secundárias, perfazendo 4,4%.

É notável que 13 dentre 19 escolas secundárias em Belo Horizonte estivessem vinculadas a confissões católicas, o que quase alcançava 70% do total de estabelecimentos de ensino secundário da capital do Estado, sendo este um percentual pare-

cido com o alcançado pelos sete municípios elencados na Tabela 9, com 63,4% de escolas secundárias vinculadas a confissões religiosas. São João del Rei, por seu turno, tem a totalidade de suas escolas secundárias vinculadas à Igreja Católica em 1945.

Todavia, no conjunto desses sete municípios, o percentual de concentração de estabelecimentos no setor privado é mais significativo do que o que aparece no Estado de Minas Gerais como um todo, perfazendo 85,4% das unidades escolares de Ensino Secundário, enquanto o setor público era responsável por apenas 14,6% das escolas secundárias, o que é sensivelmente mais significativo do que os resultados gerais do Estado de Minas Gerais, que ficavam, de modo geral e respectivamente, com 81% (setor privado) e 19% (setor público) em 1945.

Os dados sobre os estabelecimentos de ensino secundário em Minas Gerais em 1959 indicam que 234 municípios abrigavam escolas secundárias, em um total de 437 unidades. Dentre estes municípios, 144 possuíam apenas uma unidade, enquanto 59 outros possuíam duas escolas secundárias e 17 municípios abrigavam três escolas secundárias.

Os demais municípios, em número de 14, possuíam quatro ou mais estabelecimentos do Ensino Secundário. Belo Horizonte, capital do Estado, mantém a dianteira, com 51 escolas secundárias. Em segundo lugar, Juiz de Fora, com 17 unidades, seguido por Uberaba, que avançou em relação à 1945, quando apresentava apenas 3 escolas secundárias, passando a ter, em 1959, 9 escolas secundárias. As cidades de Governador Valadares, Montes Claros e Uberlândia permaneceram empatadas, com 5 unidades em cada, seguidas pelos municípios de Araguari, Diamantina, Itajubá, Ituiutaba, Muriaé, Ouro Preto, Poços de Caldas e Teófilo Otoni, com 4 escolas secundárias cada, conforme pode ser examinado na Tabela 10 a seguir.

TABELA 10 – Municípios de Minas Gerais com 4 ou mais escolas secundárias em 1959

Nº	MUNICÍPIO	TOTAL
01	Belo Horizonte	51
02	Juiz de Fora	17
03	Uberaba	09
04	Governador Valadares	05
05	Montes Claros	05
06	Uberlândia	05
07	Araguari	04
08	Diamantina	04
09	Itajubá	04
10	Ituiutaba	04

Nº	MUNICÍPIO	TOTAL
11	Muriaé	04
12	Ouro Preto	04
13	Poços de Caldas	04
14	Teófilo Otoni	04
Total		124

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados obtidos em Brasil (1959b, p. 33-52).

A expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais e, por desdobramento, do número de estabelecimentos, docentes, matrículas e conclusões colaborou de modo substantivo para o aumento do número de municípios do Estado de Minas Gerais que passaram a ofertar vagas para este nível de ensino escolar, com passagem, em um intervalo de apenas cinco anos, de 37% dos municípios, em 1957, para 61%, em 1962, conforme está demonstrado na Tabela 11.

TABELA 11 – Curso Secundário nos municípios de Minas Gerais (1957-1962)

ANO	MUNICÍPIOS QUE POSSUEM CURSO SECUNDÁRIO						MUNICÍPIOS QUE NÃO POSSUEM CURSO SECUNDÁRIO	
	SOMENTE GINASIAL	%	GINASIAL E COLEGIAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
1957	138	76,7	42	23,3	180	37,1	305	62,9
1958	153	76,5	47	23,5	200	43,3	262	56,7
1959	168	76,7	51	23,3	219	47,3	244	52,7
1960	196	79,0	52	21	248	53,0	220	47,0
1961	212	79,1	56	20,9	268	57,6	197	42,4
1962	227	80,2	56	19,8	283	61,0	181	39,0

FONTE: Elaborado pelos autores com base em dados obtidos em Brasil (1957, 1958, 1959a, 1960, 1961, 1962).

Cabe ressaltar ainda que, embora não tenha sido muito significativo em termos estatísticos, pois somaram apenas 19 estabelecimentos escolares no Estado de Minas Gerais, é importante mencionar que também a comunidade foi acionada para criação e manutenção de estabelecimentos de Ensino Secundário no Brasil e, neste caso, particularmente no Estado de Minas Gerais, tendo sido fundamental para isso o papel desempenhado pela Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG), depois renomeada Campanha Nacional dos Educandários Comunitários (CNEC), dado que, mediante a limitação dos aportes financeiros da

comunidade e mesmo dos governos estaduais e municipais, não foi possível manter a gratuidade esperada, com a cobrança de mensalidades ao menos em parte considerável dos estabelecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos com a percepção da forte demanda da população por escolarização, inicialmente em nível primário, mas, simultaneamente, em relação ao Ensino Secundário, sobretudo, mediante intensa urbanização. A resposta institucional objetivou-se por meio da expansão do número de estabelecimentos, de docentes, de matrículas e de conclusões, mediante iniciativa pública e privada, com predominância das iniciativas estaduais em nível público e das confissões religiosas católicas no setor privado.

O arranque desta expansão ocorreu entre as décadas de 1940 e 1960, com predominância da oferta por instituições particulares (83%), notadamente católicas, o que foi mais visível em 1945, pois, em 1959, o número de estabelecimentos católicos e leigos aproximou-se em termos numéricos, mas ainda com significativa predominância do setor particular em relação ao número de estabelecimentos do poder público (17%).

Na documentação verificaram-se indícios de subvenções públicas regulares para manutenção de instituições particulares leigas e confessionais em Minas Gerais, o que merece ser aprofundado em investigações futuras. O aumento do número de municípios mineiros com oferta de Ensino Secundário foi percebido, mas não foi possível delimitar o déficit de vagas que continuou a existir, o que também sugere investigações futuras.

Em **Apêndice**, apresentamos dezoito fotografias de estabelecimentos de Ensino Secundário em diferentes cidades do Estado de Minas Gerais. Uma pequena amostra do número crescente de edificações em torno das demandas por este nível de ensino em Minas Gerais no período coberto pela investigação. Nelas, é possível verificar construções imponentes que denotam o lugar especial dedicado ao Ensino Secundário ao menos naquele período histórico particular de meados do Século XX.

Conclui-se que a pesquisa possibilitou um conhecimento importante e uma análise ao menos inicial acerca da expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais, por meio dos dados estatísticos disponíveis. É desta base de informações e análises que se tornará possível avançar para uma análise comparativa, que possa perceber a forma tomada pela expansão do Ensino Secundário em outros estados da Federação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA LEOPOLDINENSE DE LETRAS E ARTES. **109 anos da fundação do Ginásio Leopoldinense**. Leopoldina, MG, 2015. Disponível em: <https://academialeopoldinense.wordpress.com/category/ginasio-leopoldinense/>. Acesso em: mar. 2020
- ACERVO PÚBLICO DE UBERABA. **Colégio Marista-Diocesano**. Uberaba, MG, 1930. 1 fotografia.
- ARÉVALO, S. E. S. **Ginásio Bicalho**. Juiz de Fora, MG, 1952. 1 fotografia. Disponível em: <http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/2016/02/bairros-area-central-0-fotos.html>. Acesso em: mar. 2020.
- ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Ginásio Pará de Minas**. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=34914. Acesso em: mar. 2020.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano VI - 1941-1945)**. Rio de Janeiro, 1946.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano VII - 1946)**. Rio de Janeiro, 1947.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano VIII - 1947)**. Rio de Janeiro, 1948.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano IX - 1948)**. Rio de Janeiro, 1949.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano X - 1949)**. Rio de Janeiro, 1950.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XI - 1950)**. Rio de Janeiro, 1951.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XII - 1951)**. Rio de Janeiro, 1952.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XIII - 1952)**. Rio de Janeiro, 1953a.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XIV - 1953)**. Rio de Janeiro, 1953b.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XV - 1954)**. Rio de Janeiro, 1954.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XVI - 1955)**. Rio de Janeiro, 1955.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XVII - 1956)**. Rio de Janeiro, 1956.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XVIII - 1957)**. Rio de Janeiro, 1957.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XIX - 1958)**. Rio de Janeiro, 1958.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XX - 1959)**. Rio de Janeiro, 1959a.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XXI - 1960)**. Rio de Janeiro, 1960.

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XXII - 1961)**. Rio de Janeiro, 1961.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XXIII - 1962)**. Rio de Janeiro, 1962.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XXV - 1964)**. Rio de Janeiro, 1964.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (v. 26 - 1965)**. Rio de Janeiro, 1965.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (v. 27 - 1966)**. Rio de Janeiro, 1966.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (v. 29 - 1968)**. Rio de Janeiro, 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. **Estabelecimentos do Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Distrito Federal, 1959b.
- CENTRO CULTURAL GINÁSIO SÃO JOSÉ. História. **Gymnasio São José**. Ubá, MG, 2014. Disponível em: <http://ginasiosaojose.blogspot.com/p/historia.html>. Acesso em: mar. 2020.
- COIMBRA JÚNIOR. Os ilustres personagens da Rua do Fundinho. Histórias de Uberlândia. **Gazeta do Triângulo**, Uberlândia, MG, 03 abr. 2014. Disponível em: <http://gazetadotriangulo.com.br/tmp/colunas/os-ilustres-personagens-das-ruas-do-fundinho/>. Acesso em: mar. 2020.
- COLÉGIO ANGÉLICA. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Ang%C3%A9lica. Acesso em: mar. 2020.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS DORES. **Colégio Nossa Senhora das Dores**. São João del-Rei, MG, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/170359236352203/photos/a.603290416392414/1971983869523055/?type=3>. Acesso em: mar. 2020.
- COLÉGIO PAULA FRASSINETTI. **O Colégio**. Disponível em: <http://colegiopaulafrassinetti.com.br/o-colegio>. Acesso em: mar. 2020.
- CULTURA COLETIVA. **Especial Ponte Nova 149 anos: o Colégio Salesiano Dom Helvécio**. 2015. Disponível em: <https://culturacoletiva.wixsite.com/blog/single-post/2015/10/26/Especial-Ponte-Nova-149-anos-o-Col%C3%A9gio-Salesiano-Dom-Helv%C3%A9cio>. Acesso em: mar. 2020.
- ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA. **Gymnasio Mineiro de Uberlândia**. Uberlândia, MG, [193-?]. 1 fotografia.
- GATTI, G. C. do V.; GATTI JR, D. A expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais: estatísticas, legislação e historiografia (1942-1961). **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 228-257, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Biblioteca. **Colégio Santa Catarina**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=445362&view=detalhes>. Acesso em: mar. 2020.
- JABLONSKY, T. **Escola Estadual Milton Campos**. 1956. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/755023/classicos-da-arquitetura-escola-estadual-milton-campos-oscar-niemeyer>. Acesso em: mar. 2020.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MINAS GERAIS (1942-1961)

MACHADO DÉCADAS. **Colégio São José**. Disponível em: <https://machadodecadas.blogspot.com/2015/02/colégio-sao-jose.html>. Acesso em: mar. 2020.

O ENSINO secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 6, n.17, p.283-310, nov.1945. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1320/1294>. Acesso em: abr. 2020.

PAIS, L. C. Turma de 1941 do Ginásio Paraisense. **Jornal do Sudoeste, São Sebastião do Paraíso**, MG, 16 jan. 2018. Disponível em: <http://www.jornaldosudoeste.com.br/noticia.php?codigo=2900>. Acesso em: mar. 2020

PINTO, I. L. O Instituto Moderno de Educação e Ensino. *In: Blog Empório de Notícias*. Santa Rita do Sapucaí, MG, 21 mar. 2011. Disponível em: <http://emporiodenoticias.blogspot.com/2011/03/o-instituto-moderno-de-educacao-e.html>. Acesso em: mar. 2020.

TEÓFILO OTONI NOTÍCIAS. **Colégio São Francisco**. Disponível em: <http://teofilootoninoticias.blogspot.com/p/colégio-sao-francisco-1956.html>. Acesso em: mar. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (Unimontes). Nossa História. **Galeria de Fotos da Nossa História**. Disponível em: <https://unimontes.br/apresentacao/historico/>. Acesso em: mar. 2020.

APÊNDICE

Pequeno álbum fotográfico do Ensino Secundário em Minas Gerais
(ordem alfabética)

FIGURA 1 – Colégio Angélica, Coronel Fabriciano



Fonte: Colégio Angélica (2020).

FIGURA 2 – Colégio Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte (1956)
– Projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer – Atual Escola Estadual
Milton Campos



FONTE: Jablonsky (1956).

FIGURA 3 – Colégio Marista-Diocesano, Uberaba (1930)



FONTE: Arquivo Público de Uberaba (1930).

FIGURA 4 – Colégio Nossa Senhora das Dores, São João del-Rei



FONTE: Colégio Nossa Senhora das Dores (2018).

FIGURA 5 – Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, Uberlândia
(1950)



FONTE: Coimbra Júnior (2004).

FIGURA 6 – Colégio Paula Frassinetti, São Sebastião do Paraíso



FONTE: Colégio Paula Frassinetti (2020).

FIGURA 7 – Colégio Santa Catarina, Juiz de Fora, Minas Gerais



FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020).

FIGURA 8 – Colégio São Francisco, Teófilo Otoni (1956)



FONTE: Teófilo Otoni Notícias (2020).

FIGURA 9 – Colégio São José, Machado



FONTE: Machado Décadas (2020).

FIGURA 10 – Ginásio Bicalho, Juiz de Fora (1952)



FONTE: Arévalo (1952).

FIGURA 11 – Ginásio do Instituto Moderno de Educação e Ensino,
Santa Rita de Sapucaí



FONTE: Pinto (2011).

FIGURA 12 – Ginásio Dom Helvécio, Ponte Nova



FONTE: Cultura Coletiva (2015).

FIGURA 13 – Ginásio e Escola Normal Estadual, Montes Claros (1949)



FONTE: Universidade Estadual de Montes Claros (2020).

FIGURA 14 – Ginásio Leopoldinense, Leopoldina (1950)



FONTE: Academia Leopoldinense de Letras e Artes (2015).

FIGURA 15 – Ginásio Paraisense, São Sebastião do Paraíso (1941)



FONTE: Pais (2018).

FIGURA 16 – Ginásio São Francisco, Pará de Minas (1943), atual Escola Estadual Fernando Otávio



FONTE: Arquivo Público Mineiro (2020).

FIGURA 17 – Gymnasio Mineiro de Uberlândia, Uberlândia



FORTE: Escola Estadual de Uberlândia [193-?].

FIGURA 18 – Gymnasio São José, Ubá



FORTE: Centro Cultural Ginásio São José (2014).

ALCANCE E LIMITES DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1931-1961)

Amalia Cristina Dias da Rocha Bezerra

Claudia Maria Costa Alves de Oliveira

Fernando César Fernandes Gouvêa

LENTOS PASSOS DE UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Quando José Veríssimo escreveu, em 1906, a introdução à segunda edição do seu livro “A Educação Nacional”¹, intitulada “A instrucção no Brazil actualmente”, concentrou-se na análise da legislação em vigor para o ensino secundário, ainda aquela assinada pelo oficial do Exército, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, quando de sua gestão na Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890². A atenção ao tema expressava a preocupação de setores da intelectualidade com a questão educacional, em particular, com a extensão da escolaridade para segmentos populacionais que se urbanizavam e se associavam a um projeto de nação republicana que se pretendia condizente com o anúncio de um novo tempo histórico. O grande impasse a ser transposto era o da autonomia estadual, herança da configuração consolidada no período imperial, para que se estabelecesse um mínimo de uniformidade na educação secundária a ser ofertada.

Àquela altura, no território que demarcava o estado do Rio de Janeiro, a única instituição pública de ensino secundário era o Liceu de Humanidades de Campos, criado em 22 de novembro de 1880 (MARTÍNEZ e BOYNARD, 2010, p. 125),

1 A obra teve sua primeira edição em 1890.

2 Decreto 981, de 8 de novembro de 1890.

em substituição ao Liceu Provincial, ali instalado em 1844. Também em Angra dos Reis, em 1839, um Liceu fora instituído em substituição ao Seminário de Jacuacanga, com frágil duração. Na capital do estado, a cidade de Niterói, por duas vezes, se tentara manter uma escola secundária pública: a primeira, com a criação do Liceu Provincial de Niterói, em 1847, que foi formalmente extinto em 1851; a segunda, com o Liceu de Humanidades, criado em 1890 e extinto em 1900 (ALVES, 1990 e 1992). Em Petrópolis, instalara-se um *Gymnasio Fluminense*, em 1896, extinto em 1903 (MAIA, 2017, p. 73-77).

Mas o século se abriu com o fortalecimento da crítica ao regime republicano, tal como se desenhava, fomentada pelo avanço da industrialização em determinados pontos do território nacional. O estado do Rio de Janeiro de então, uma unidade da federação distinta do Distrito Federal – onde se situava a cidade do Rio de Janeiro – abrigava alguns desses espaços, onde o capital industrial se expandia. Mesmo com fortes limites, sobretudo na expansão da oferta de instituições públicas, a escola secundária encontrou campo para alguma expansão, principalmente a partir da década de 1920 (MAIA, 2017).

Ao longo da Primeira República, a estrutura administrativa estadual comportou alterações, com lugar variável destinado às agências destinadas à administração escolar. Reformas de ensino se sucederam, assim como eram reiteradas as afirmações de esforços nas falas dos presidentes de estado, mas os maiores esforços públicos concentraram-se no ensino primário e profissional (MAIA, 2017, p. 51-64). O acesso à escola secundária manteve sua característica predominantemente seletiva, em um cruzamento de renda e gênero, dada sua dispersão territorial e custos de manutenção para os estudantes e suas famílias, em uma rede largamente resultante da iniciativa privada (ALVES, 2012, p. 100-101).

A legislação estadual destinada ao ensino secundário decorria, em geral, da legislação federal, secundando-a na adaptação local dos preceitos nacionais. Em virtude dessa característica, leis estaduais concentraram-se na organização da escola secundária, respondendo à Reforma Rivadavia Correia³, à Reforma Rocha Vaz⁴, assim como à Reforma Francisco Campos⁵. Esta última, como tem demonstrado

3 A Reforma Rivadavia Correia foi instituída pelo Decreto 8.659 de 5 de abril de 1911, seguida pelo Decreto estadual 1.241, de 13 de março de 1912.

4 A Reforma Rocha Vaz foi instituída pelo Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e inspirou o Decreto estadual n. 2.181, de 12 de julho de 1926. A historiografia da educação tem assinalado a importância dessa reforma, ao oficializar o curso secundário como prolongamento do primário e instituir a seriação como aspecto constitutivo dessa modalidade (DALLABRIDA, 2009; NUNES, 2000).

5 A Reforma Francisco Campos foi instituída pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, e inspirou o Decreto estadual n. 2.571, de 26 de outubro de 1931.

a historiografia, foi a mais decisiva na imposição de um padrão nacionalizado à escola secundária, procurando atuar na sua modernização (DALLABRIDA, 2009).

LEITURAS DE “O SISTEMA EDUCACIONAL FLUMINENSE”

A pesquisa sobre o ensino secundário no estado do Rio de Janeiro, entre as décadas de 1930 e 1950, é tributária do relatório “O Sistema Educacional Fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica”, publicado em 1955.

O livro é um produto da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), criada em 1953, durante a gestão de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o objetivo principal de reunir dados sobre o sistema de ensino em diferentes regiões do país. A CILEME foi uma das estratégias de ação de Anísio Teixeira para escapar da burocratização administrativa e da falta de pessoal especializado, ao assumir a presidência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1952. Foi instalada no primeiro semestre de 1953, sustentada na Portaria nº 160, de 26 de março, com o objetivo principal de reunir dados sobre o sistema de ensino, “introduzindo a pesquisa de levantamentos e de diagnóstico e a perspectiva do planejamento racional aplicado ao gerenciamento dos sistemas de ensino” (MENDONÇA; XAVIER, 2008, p. 131).

Jayme Abreu foi o coordenador da pesquisa no estado do Rio de Janeiro, que, ao longo de oito meses, reuniu informações estatísticas, legislativas e históricas sobre a organização do ensino primário e do ensino médio. Contou com a assistência do professor Paulo de Almeida Campos no estudo e apreciação de parte do setor educacional, e com o professor Amilcar Gomes de Azevedo, que tratou dos dados estatísticos, sendo membro do Departamento Estadual de Estatística do Rio de Janeiro (ABREU, 1955, p. 17).

Nessa perspectiva dos investimentos do INEP em pesquisa educacional, Anísio Teixeira prefaciava a obra como uma “monografia” realizada pelo professor Jayme Abreu, caracterizando o estudo de “grande riqueza informativa”, tendo realizado um “exame de conjunto do sistema estadual de educação e do meio econômico e social” (ABREU, 1955, p. 5).

Ao propor “uma tentativa de interpretação e crítica” e apresentar as formas de participação das prefeituras, do governo estadual, da União e da iniciativa privada na oferta do ensino primário e do ensino médio, o relatório prospecta a dualidade do sistema escolar fluminense, as diferenças entre as oportunidades educativas e as condições de acesso e permanência na escola. Nessa perspectiva, a atuação de intelectuais como Jayme Abreu, junto às agências estatais, foi importante para a institucionalização da pesquisa em educação no Brasil e de seu uso como ferra-

menta de posicionamento político no debate sobre a democratização da sociedade brasileira (DIAS, ESTEVES, 2020).

Os debates sobre a função social do ensino médio e as críticas à escola secundária assumiram centralidade nas denúncias sobre a dualidade do sistema escolar brasileiro e sobre as diferenças regionais do país. As pesquisas em educação focalizaram as assimetrias entre as oportunidades educativas e as demandas de formação para o desenvolvimento econômico e social do país, tendo servido como ferramentas de posicionamentos políticos nos embates em defesa da escola pública. O conhecimento obtido pela pesquisa institucionalizada deveria subsidiar o planejamento das políticas educacionais.

Em diálogo com as Ciências Sociais, os estudos do INEP eram pautados pelas possíveis relações entre a educação e a transição da sociedade brasileira de agrária para urbana-industrial. A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1956, e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (Recife, Salvador, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre), no bojo das ações de Anísio Teixeira na direção do INEP, propiciou o desenvolvimento de novos estudos sobre as interpretações da sociedade brasileira. Ao angariar a adesão de diversos intelectuais, de Gilberto Freyre a Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Antonio Candido, a profissionalização da pesquisa educacional e social promovida resultou na emergência de reelaborações das análises entre região e nação, cidade e campo, arcaico e moderno (FREITAS, 2001).

A questão do regional foi tratada em diversas nuances e, mais do que circunscritos a paisagens naturais, urbano e rural, foram vistas enquanto mentalidades históricas que poderiam coexistir num mesmo território.

Segundo Freitas (2001, p. 49):

...observa-se a consolidação da imagem síntese na qual a mentalidade rústica tornou-se o contraponto da mentalidade urbana. Dois brasis existiam não somente na distância entre o litoral e o sertão, mas, substancialmente, na dificuldade que a cultura urbana encontrava em fazer-se vetor da racionalização do país como um todo, para o que a escola deveria tornar-se uma racionalizadora de cada comunidade em particular.

Desse modo, o desenvolvimento de pesquisas para conhecer as diferenças regionais do país foi um marco do pensamento social brasileiro e uma ferramenta para a construção de diretrizes para as políticas educacionais. As interpretações a partir de pesquisas regionais, de estudos de caso e surveys foram privilegiadas, assim como o tratamento de cada realidade em sua especificidade (FREITAS, 2001, p. 34).

Em coerência com a perspectiva teórico-metodológica que se buscava imprimir nas pesquisas em educação, o relatório “O Sistema Educacional Fluminense” é um estudo sobre especificidades locais e regionais. O estado é apresentado a partir de sua demografia, clima, vegetação, aspectos econômico-financeiros, energia, meios de transporte, aspectos sociais, profissionais e culturais. De acordo com essas informações, o Rio de Janeiro é situado como uma “das áreas brasileiras mais alcançadas pela nossa progressiva industrialização” (ABREU, 1955, p. 28). A economia era caracterizada como em transição do tipo agropastoril para o industrial (ABREU, 1955), ainda que sua população fosse preponderantemente localizada em área rural e empregada em atividades agrícolas.

Além da divisão do estado em “zonas ecológicas”, para as quais eram apresentados separadamente os dados sobre a escola elementar e média, treze municípios foram visitados pelos pesquisadores Jayme Abreu e Paulo Campos, com o apoio do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, José de Moura e Silva (DIAS, RODRIGUES, ESTEVES, 2020).

A perspectiva histórica delineou a compreensão do desenvolvimento da legislação educacional, tendo a pesquisa investigado a estrutura da administração educacional fluminense desde 1927. O normative survey pautou a coleta de dados de diversos aspectos do sistema educacional (ABREU, 1955, p. 15). Contudo, ao longo de todo o relatório de pesquisa do INEP, há um cuidado metodológico em apontar a imprecisão dos dados estatísticos, seja pelo cruzamento de fontes que demonstram números diferentes, seja pela ausência, lacunas ou falhas em dados, principalmente sobre a iniciativa particular e a ação dos municípios. A definição de unidade escolar, por exemplo, é apontada com um dado que tem diferentes concepções, interferindo na mensuração da oferta de cursos e instituições. Por causa das dificuldades observadas, alertava-se que os dados deveriam ser “mais aceitos como índices representativos de situações, tendências, perspectivas, do que como números absolutos” (ABREU, 1955, p. 177).

Além das valiosas informações do estudo do INEP sobre a situação educacional no Rio de Janeiro, é necessário observar as perspectivas teóricas que sustentam a pesquisa. As críticas à situação do ensino são fundamentadas numa concepção da história da educação no Brasil e em referenciais do pensamento social brasileiro que eram hegemônicos na década de 1950. Ademais, a intenção do INEP, além de dar a conhecer diferentes aspectos da realidade educacional brasileira através de estudos regionais, buscava intervir. As informações e estatísticas reunidas eram objeto de análise e crítica. Fundamentavam sugestões de reorganização das políticas de gestão do ensino público, das relações entre agências municipais, estaduais e federais e entre o poder público e a iniciativa particular em matéria educacional (DIAS, ESTEVES, 2020, p. 191).

ENTRE VALORES PROCLAMADOS E VALORES REAIS: A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Após a contextualização histórica e a análise do sistema educacional fluminense sob as lentes de Jayme Abreu, examinaremos a expansão do Ensino Secundário com a apresentação e a *leitura* das tabelas elaboradas por Alves, Dias e Gouvêa (2021) para o Relatório Final do Projeto Ensino Secundário no Brasil em perspectiva histórica (1942-1961). Cabe destacar que a palavra *expansão* está assentada no campo dos valores proclamados, ou seja, valores que estão presentes na letra e no espírito da legislação, mas nem sempre se consubstanciam no cotidiano dos valores reais de uma sociedade. Neste caso, a expansão é um elemento relevante embora nem sempre venha acompanhada pela qualidade do ensino. (TEIXEIRA, 1962)⁶.

Antes de adentrarmos aos números específicos do estado do Rio de Janeiro, entendemos ser necessária uma breve comparação com os demais estados da federação no tocante ao número de estabelecimentos de Ensino Secundário,⁷ nos anos 1945 e 1959, haja visto o cotejamento duplo do estado, a saber: a sua posição frente aos demais e a sua evolução individual no período em tela.

Em primeiro lugar, é possível constatar que, em 1945 (tabela 1), o estado ocupou a quinta colocação no quesito número total de estabelecimentos de Ensino Secundário no Brasil, com quantitativo muito distante de São Paulo (27,8%), Minas Gerais (16,6%) e do Distrito Federal (11,1%) na região sudeste, alcançando apenas 6,4% do total nacional. Um baixo resultado quando levamos em conta o capital político do estado⁸.

Em segundo lugar, passados quatorze anos, em 1959, o estado mantém a posição anterior. Entre os que o antecedem, houve a ultrapassagem quantitativa do Rio Grande do Sul em relação ao Distrito Federal, configurando os seus percentuais totais face aos demais estados do Brasil: São Paulo (25,3%), Minas Gerais (16%), Rio Grande do Sul (9,5%), Distrito Federal (7,9%) e Rio de Janeiro (6,3%).

6 Em algumas tabelas, a fim de propiciar a visão mais acurada sobre o tema, reuniremos dados de períodos anteriores ou posteriores ao nosso arco temporal que recai no período de 1931 a 1961.

7 O ramo do ensino médio, que estamos tratando como escola secundária (por ser essa uma expressão comumente utilizada na fonte analisada), era dividido em dois ciclos, o ginasial e o colegial.

8 Sobre o capital político do estado do Rio de Janeiro, ver: Amorim Neto e Santos (2013).

TABELA 1 – Número de estabelecimentos de Ensino Secundário por Estado no Brasil (1945).

UNIDADES FEDERADAS	GINÁSIOS	GINÁSIOS E COLÉGIOS	TOTAL	%
São Paulo	139	91	230	27,8%
Minas Gerais	100	37	137	16,6%
Distrito Federal	43	49	92	11,1%
Rio Grande do Sul	61	14	75	9,1%
Rio de Janeiro	38	15	53	6,4%
Pernambuco	20	17	37	4,4%
Bahia	17	11	28	3,3%
Paraná	12	16	28	3,3%
Ceará	20	07	27	3,2%
Espírito Santo	12	05	17	2,0%
Goiás	14	01	15	1,8%
Santa Catarina	08	04	12	1,4%
Mato Grosso	09	03	12	1,4%
Alagoas	05	05	10	1,3%
Piauí	08	01	09	1,2%
Rio Grande do Norte	08	01	09	1,2%
Paraíba	08	01	09	1,2%
Pará	03	05	08	1,0%
Maranhão	05	02	07	0,9%
Sergipe	06	01	07	0,9%
Amazonas	00	03	03	0,3%
Acre (Território)	02	00	02	0,2%
BRASIL	538	289	827	100%

Fonte: BRASIL. INEP, RBEP (1945).

Ao confrontarmos as tabelas 1 e 2, num movimento que capture apenas os dados do Rio de Janeiro, não escapa ao olhar, num primeiro momento, a redução de 6,4% para 6,3% na representação estadual quanto ao número de estabelecimentos de Ensino Secundário no Brasil. Entretanto, uma análise aprofundada revela que tal situação apresenta mais relação com o crescimento do Ensino Secundário em outros estados e menos com a atrofia ou paralisação do Rio de Janeiro.

O número de ginásios, em 1945, alcançou 38 unidades, e saltou para 125, em 1959, num avanço de aproximadamente 200%, ao passo que o número de instituições que ofereciam o ginásial e o colegial cresceu numa porcentagem idêntica de 15 em 1945 para 47 em 1959. Portanto, em termos quantitativos, não houve retração. Mais à frente, investigaremos quantas instituições eram públicas ou privadas.

TABELA 2 – Número de estabelecimentos de Ensino Secundário por Estado no Brasil (1959).

UNIDADES FEDERADAS	GINÁSIOS	COLÉGIOS	TOTAL	%
São Paulo	478	209	687	25,3%
Minas Gerais	344	93	437	16%
Rio Grande do Sul	204	56	260	9,5%
Distrito Federal	114	100	214	7,9%
Rio de Janeiro	125	47	172	6,3%
Paraná	117	31	148	5,5%
Pernambuco	113	24	137	5%
Bahia	107	17	124	4,6%
Ceará	86	14	100	3,7%
Goiás	64	08	72	2,7%
Espírito Santo	48	10	58	2,4%
Santa Catarina	45	9	54	1,9%
Alagoas	27	11	38	1,4%
Paraíba	30	6	36	1,3%
Piauí	27	5	32	1,19%
Mato Grosso	22	7	29	1,09%
Pará	20	8	28	1%
Maranhão	19	4	23	0,84%
Sergipe	20	3	23	0,84%
Rio Grande do Norte	14	6	20	0,73%
Amazonas	12	2	14	0,5%
Rondônia	3	1	4	0,14%
Acre	1	1	2	0,07%
Amapá	1	1	2	0,07%
Rio Branco	1	0	1	0,03%
SUBTOTAL	2042	673	2.715	100%

Fonte: BRASIL. MEC (1959).

TABELA 3 – Matrículas e conclusões no Ensino Secundário no Rio de Janeiro (1942, 1952, 1955 e 1963).

ANO	MATRÍCULAS					CONCLUSÕES				
	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL
1942	-	-	-	-	11.307	-	-	-	-	2.687
1952	-	-	-	-	22.754	-	-	-	-	3.751
1955	4.825	18,5	24.567	81,5	29.392	429	11	3.817	89	4.246
1963	15.400	20	60.931	80,0	76.331	2.013	20	8.236	80	10.249

FONTE: ALVES; DIAS; GOUVÊA (2020, p. 263).

O Anuário Estatístico do Brasil, Rio de Janeiro, não nos permite distinguir o número de matrículas e conclusões por instância promotora. Dessa forma, há a impossibilidade de avaliar quantas se deram nas instituições públicas e quantas nas instituições privadas.

Em contrapartida, os anos de 1955 e 1963 oferecem a oportunidade de estabelecermos algumas constatações: em 1955, o número de matrículas nas escolas privadas foi praticamente seis vezes maior do que nas públicas e o quantitativo de conclusões, oito vezes superior; em 1963, encontramos um aumento significativo no número de matrículas nas escolas públicas e mais do que o dobro de conclusões em relação a 1955. Mas manteve-se a discrepância no item conclusões no cotejamento com as instituições privadas.

Numa análise apressada, poderíamos inferir sobre a possibilidade de baixo desempenho de estudantes da rede pública. Entretanto, num segundo exame, vale aduzir reflexões sobre a infraestrutura das escolas públicas, o grau de exigência dos exames de conclusão, as constantes reformas do ensino secundário no período e as mudanças advindas das políticas nacional-desenvolvimentistas dos anos 1950 e 1960, com impacto nas políticas públicas educacionais⁹.

TABELA 4 – Instâncias promotoras do Ensino Secundário no Rio de Janeiro (1945 e 1959).

INSTÂNCIAS PROMOTORAS DO ENSINO	ESTADO DO RIO DE JANEIRO			
	1945	%	1959	%
PÚBLICAS				
Estatal	12	21	18	09
PRIVADAS				
Sociedade Civil	17	30	34	18
Confessional	24	49	120	73
Total	53	100	172	100

FONTES: BRASIL. INEP, RBEP (1945); BRASIL. MEC (1959); ALVES; DIAS; GOUVÊA (2020).

Antes de estabelecermos as análises da tabela 04, é necessário informar que o levantamento de informações sobre as instâncias promotoras do Ensino Secundário foi realizado a partir de dados oficiais acerca dos estabelecimentos de ensino, em 1945 e em 1959, porém, neles não se distinguia sobre quais seriam públicos e privados e, no

⁹ Sobre o nacional-desenvolvimentismo, ver: Ferreira e Delgado (2003). Especificamente os capítulos: Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural e Do nacional-desenvolvimentismo à Política Externa Independente (1945-1964).

interior do segmento privado, que estabelecimentos estariam vinculados à sociedade civil e às confissões religiosas. Por este motivo, o levantamento foi feito por meio de pesquisa individualizada sobre cada um dos estabelecimentos, com o cuidado de distinguir a situação em 1945 e 1959, o que ainda carece de conferência minuciosa, que não foi possível fazer neste momento. De qualquer modo, em princípio, os dados ora apresentados possivelmente estejam bem próximos dos reais, com possibilidades de ajustes que provavelmente não iriam alterar em muito o que está na tabela¹⁰.

Em 1945, a preponderância das instituições promotoras privadas é evidente tal qual no interior dessa categoria encontra-se a superioridade quantitativa das escolas confessionais que estiveram próximas à metade do total das escolas de Ensino Secundário no Rio de Janeiro (49%). Quando comparamos aos resultados encontrados em 1959, detectamos uma queda vertiginosa nos percentuais das instituições públicas e das instituições privadas da Sociedade Civil (não confessionais). Por outro lado, as escolas confessionais saíram de 49% de participação no total para 73%.

A fim de aprofundarmos o debate acerca da presença das escolas privadas (sem a separação entre confessionais e não-confessionais), construímos a tabela 5¹¹.

Assim, a tabela 5 informa sobre o aumento da oferta pelas entidades mantenedoras, com ênfase no crescimento da participação da iniciativa privada. Entre as décadas de 1940 e 1950, aconteceu um crescimento no número de instituições, na oferta de cursos e no funcionamento em dois ou mais turnos.

O ensino secundário (ciclo ginásial) e o ensino comercial (curso técnico) eram os tipos de ensino médio mais ofertados no estado do Rio de Janeiro, com predominância da iniciativa particular como entidade mantenedora. O volume de matrículas e a expansão revelam-se, também, ao longo dos anos.

Se somados os números de matrículas dos outros ramos do ensino médio, eles não chegam sequer à metade do número de matrículas do curso ginásial. Em 1945, do total de 17.828 matrículas no ensino médio, 12.826 estavam ocupadas na escola secundária. Em 1947, do total de 22.662 matrículas no ensino médio, 17.107 estavam ocupadas na escola secundária. Em 1951, do total de 29.877 matrículas no ensino médio, 22.464 estavam ocupadas na escola secundária. Em 1953, do total de 35.727 matrículas no ensino médio, 27.243 estavam ocupadas na escola secundária.

10 Para a compreensão da pesquisa individualizada e os desafios que enfrentamos para a construção da tabela 4, ver: O Ensino Secundário no Brasil em 1945. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, nov./1945, p. 283-310.

11 Cabe esclarecer que, a partir da tabela 5, utilizaremos os marcos temporais estabelecidos por Jayme Abreu no seu trabalho O sistema educacional fluminense publicado em 1955 a fim de refinar, mais ainda, a nossa análise com uma obra clássica na área do sistema educacional no estado do Rio de Janeiro.

TABELA 5 – Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro – Oferta de Cursos

ENTIDADES MANTENEDORAS, CURSOS E TURNOS DE FUNCIONAMENTO			
	1945	1947	1951
ENTIDADES MANTENEDORAS			
Federais	02	04	05
Estaduais	06	06	07
Municipais	01	01	04
Particulares	59	69	82
Total	68	80	98
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES POR QUANTIDADE DE CURSOS			
01	24	33	36
02	16	14	32
03	12	14	11
Mais de 03 cursos	16	19	19
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES POR QUANTIDADE DE TURNOS			
01	26	29	34
02	33	36	23
03	09	15	21

FONTE: Elaborado pelos autores deste capítulo com base em dados de Abreu (1955, p. 171) e Dias e Esteves (2019, p. 4).

Em seguida, apresentamos dados das unidades escolares e os números de matrículas da escola secundária das instituições públicas e privadas. A comparação dos dados dá a ver o ínfimo atendimento dos estabelecimentos públicos face à expansão dos estabelecimentos privados. Expansão que não significava permanência nas escolas.

Segundo Nunes (2000, p. 47):

A expansão do ensino secundário favorecendo a iniciativa privada convivia com um sério problema: o da eliminação e do retardamento do aluno no sistema regular de ensino. Os índices de retenção e evasão escolar permaneceram elevados nas gerações de brasileiros que se sucederam de três em três anos a partir de 1942. Variavam em torno de 80%. Logo, apenas 20%, ou menos, dos estudantes que ingressavam nos cursos secundários conseguiam completar seus estudos, sem retardamento, e sair dos ginásios realizando exames vestibulares com sucesso. Diante desses dados a conclusão de Geraldo Bastos Silva é a de que as crescentes taxas

de ingresso e os altos índices de reprovação e evasão no ensino secundário eram sintomas de um desajuste profundo entre os princípios de escola para elite e a incorporação em seus quadros das classes populares que, se ingressavam na escola, saíam prematuramente, excluídas por motivos de ordem econômica. A função seletiva do ensino secundário estava deteriorada e era fruto de uma escolha irrealista dessas classes.

Em 1945, 1947 e 1951, foram relevantes o crescimento e a concentração de matrículas no curso ginásial e em instituições privadas no estado do Rio de Janeiro.

TABELA 6 – Unidades escolares públicas e privadas de Ensino Secundário.

ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL	
	GINÁSIO	COLÉGIO	GINÁSIO	COLÉGIO	GINÁSIO	COLÉGIO
1945	03	04	49	16	52	20
1947	03	05	59	20	62	25
1951	07	05	73	38	80	43

Fonte: Elaborado pelos autores deste capítulo a partir de Abreu (1955, p. 176).

É relevante observar que o curso secundário, dividido entre o curso ginásial e o curso colegial, tinha o maior contingente de estudantes no primeiro ciclo, o ginásial, fosse em instituições públicas ou privadas.

TABELA 7 – Público e Privado na oferta da Escola Secundária fluminense

MATRÍCULAS						
ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL	
	GINÁSIO	COLÉGIO	GINÁSIO	COLÉGIO	GINÁSIO	COLÉGIO
1945	1.511	595	10.247	543	11.758	1.138
1947	1.503	613	13.428	1.563	14.931	2.176
1951	1.944	767	17.047	2.706	18.991	3.473

FONTE: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de Abreu (1955, p. 176).

Como é informado na Tabela 7, houve um crescimento de matrículas em instituições particulares no curso de colégio, principalmente entre 1945 e 1947. No entanto, quando se afirma acerca da expansão da oferta do ensino secundário, nas décadas de 1940 e 1950, é preciso considerar que grande parcela dos estudantes frequentou apenas o primeiro ciclo do curso secundário. E, ainda assim,

quando o relatório apresenta dados de ocupação de matrículas pelas séries do curso ginásial, observa-se a concentração de matrículas nas séries iniciais:

Quanto à distribuição de matrículas por séries, observa-se decréscimo gradual, série a série, acentuadíssimo êsse decréscimo do primeiro para o segundo ciclo, salvo no caso do curso técnico de contabilidade (2º ciclo), no qual sua primeira série se compõe, substancialmente, de alunos transferidos da 4ª série do curso ginásial. (ABREU, 1955, p. 181).

Desse modo, ainda que fosse o curso secundário um ramo propedêutico ao acesso ao ensino superior, a demanda pelo curso não estava necessariamente vinculada a essa finalidade:

Evidencia-se nitidamente que a escola secundária fluminense é buscada principalmente como escola de preparação para a vida profissional e não como escola de preparação para cursos superiores. Em média de 1945 a 1953, apenas 23% dos alunos que se matriculam na primeira série ginásial concluíram o curso de colégio, no Estado do Rio de Janeiro. (ABREU, 1955, p. 181).

No ensino secundário, a concentração de matrículas era maior no curso ginásial, havendo indícios de estagnação nos últimos anos do curso de colégio:

Toda essa expansão de matrícula corre à conta do curso ginásial, de vez que, no curso de colégio, não se registra aumento de matrículas nos últimos anos (1951-1953), a base dos dados que conseguimos. Essa matrícula decresce gradualmente, série a série, sendo a grande queda (51% a 70%) da quarta série ginásial para a primeira do colégio. (ABREU, 1955, p. 299).

Uma especificidade do ensino médio no Rio de Janeiro foi o fato de que o curso comercial tinha maior número de matrículas no segundo ciclo (que habilita a contador) do que no primeiro ciclo, havendo para este curso transferência de alunos que fizeram o ginásio (primeiro ciclo do curso secundário) (ABREU, 1955).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da Primeira República, reformas sucessivas conjugavam discursos grandiloquentes com mecanismos de convivência e manutenção de uma diversidade de formas e conteúdos institucionais. A ação estatal na difusão da educação secun-

dária manteve-se tímida, no estado do Rio de Janeiro, restrita à criação e manutenção de poucas instituições destinadas ao ensino denominado secundário, a maioria funcionando por curtos períodos. A iniciativa privada ocupou o espaço de oferta de uma formação que a crescente urbanização requisitava da força de trabalho escolarizada. Já na década de 1920, instituições secundárias, tanto confessionais quanto empresariais, ocupavam a cena em algumas cidades, sobretudo na capital do estado.

Papel importante na configuração da escola secundária adquiriu a chamada Reforma Francisco Campos. No estado do Rio de Janeiro, os proprietários de estabelecimentos particulares de educação secundária utilizaram os espaços dos jornais locais para criticar a nova legislação, que lhes impunha exigências até então inexistentes (MICELI, 2015). Por outro lado, o governo estadual deixou aberto o campo de iniciativas para as instituições privadas, na medida em que foi bastante comedido na criação de instituições públicas dessa modalidade de ensino, restringindo-se, inicialmente, à manutenção do Liceu de Humanidades de Campos e à criação do Liceu Nilo Peçanha, na capital Niterói.

Como resultado dessa condução política, o ensino privado, respondendo à procura crescente por parte dos setores médios, fortaleceu-se e ocupou o mercado de educação secundária que se abria com a exigência de certificação do secundário para ingresso no nível superior de educação escolar. A tendência privatista acentuou-se com as políticas implementadas, durante o Estado Novo, por Gustavo Capanema, como dirigente do Ministério da Educação e Saúde Pública. Consolidou-se, então, a equivalência entre instituições públicas e privadas, além da alternativa de financiamento público ao empresariado do ensino, ao mesmo tempo em que se retirava a possibilidade de intervenção do poder público na gestão das escolas privadas (NUNES, 2001).

Assistiu-se, então, nesse período, à crescente influência do setor privado no âmbito estatal, culminando, no caso do estado do Rio de Janeiro, em sua organização como força da sociedade civil, por meio da criação da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, Comercial, Industrial, Normal e Primário do Estado do Rio de Janeiro. Essa entidade patronal, criada em 1944, com sede na cidade de Niterói, articulava-se a um movimento em nível nacional, que objetivava a criação de uma federação (OLIVEIRA, 2002). A organização em nível estadual é tomada aqui como indício das estratégias que passaram a articulação dos setores privatistas, a essa altura, um segmento expressivo na sociedade fluminense, com vistas a garantir a manutenção de políticas favoráveis aos seus interesses.

A presença de uma ampla maioria de estabelecimentos privados pode ser compreendida quando levamos em conta essa história que procuramos recuperar. A concessão de bolsas e auxílios, que caracterizavam a utilização de recursos

públicos canalizados para o financiamento à rede privada, que esteve no centro das políticas estaduais, pode ser entendida como expressão da força política desse setor. Portanto, a distribuição de matrículas que se evidencia no relatório resultante da pesquisa liderada por Jayme Abreu (1955) deve ser compreendida no âmbito de um percurso no qual instituições privadas surgiram, cresceram, fortaleceram-se e organizaram-se politicamente.

A conjuntura que se abriu após a deposição de Getúlio Vargas, no quadro do pós-guerra, encerrou o período ditatorial. O panorama de impulso à industrialização, nas décadas de 1940 e 1950, abriu novas oportunidades de ocupação da força de trabalho, tanto no parque industrial, que se renovava, quanto na administração estatal, que se complexificava. O cenário que se descortinava em nível local, entretanto, nos apresenta o grau de consistência do espaço ocupado pelo setor privado. Não por acaso os estabelecimentos de ensino secundário concentravam-se em polos de maior densidade demográfica e que abrigavam processos de industrialização.

A garantia de acesso quase exclusivo ao secundário para as “classes dirigentes”, tal como preconizado na Constituição de 1937, demonstrava-se insustentável frente à ampliação e renovação da classe trabalhadora. O desejo por ampliação de oportunidades, por outro lado, alicerçava-se em uma experiência histórica de convivência com um sistema profundamente dualista. O secundário consolidara-se, no imaginário social, como o caminho de escolarização que permitiria galgar postos de trabalho qualificados. O afluxo de contingentes da juventude aos ginásios justificava-se por essa representação.

O novo momento reconduziu à cena aqueles intelectuais que haviam visto seu projeto democratizante derrotado, com grande destaque para Anísio Teixeira. Sua crítica à política empreendida pelo governo Vargas chamava atenção para a concessão, aos colégios particulares, “de todas as regalias de colégios oficiais” (TEIXEIRA, 1953, p. 28). A defesa da escola pública associava-se a um projeto de educação secundária que ultrapassasse o modelo academicista, que a tornava um privilégio, por ser a única via de acesso à educação superior (TEIXEIRA, 1953).

O sentido maior do relatório que aqui tomamos como fonte privilegiada encontra-se, portanto, no engajamento desses intelectuais que ocuparam uma agência de Estado com o propósito de levar à frente a escolarização, como parte de um processo civilizatório e desenvolvimentista. O incômodo com o afluxo predominante ao primeiro ciclo do ensino secundário, o curso ginásial, no lugar de uma busca por formação profissional, evidencia a adesão a um projeto de nação industrializada, que precisaria contar com força de trabalho qualificada para se concretizar. Nessa direção caminhavam os ideais dessa intelectualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. **O sistema educacional fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica.** Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE/CILEME, 1955. (Série V, Publicação n. 6).
- ALVES, C. M. C. **A Reforma de 1847 no quadro da instrução imperial: significado da criação do Liceu Provincial de Niterói.** Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 1990. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- ALVES, C. M. C. Estado conservador e educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial (1847-1851). *In:* NUNES, C. (ORG.) **O passado sempre presente.** São Paulo: Cortez, 1992, p. 43-68.
- ALVES, C. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. *In:* PESSANHA, E. C.; GATTI JUNIOR, D. **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar.** Uberlândia-MG: EDUFU, 2012, p. 87-116.
- AMORIM NETO, O.; SANTOS, F. O Rio de Janeiro e o Estado Nacional (1946-2010). **DADOS – Revista de Ciências Sociais,** Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 467-496, 2013.
- BRASIL. **Decreto 981, de 8 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** 7 de abril de 1925.
- BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial,** Rio de Janeiro, 1 maio 1931.
- BRASIL. INEP. O Ensino Secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 283-310, nov./1945.
- BRASIL. MEC. **Estabelecimentos de Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive).** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – Diretoria do Ensino Secundário – Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar, 1959.
- DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação,** Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: mar. 2020.
- DIAS, A.; *et al.* **Relatório Final A expansão do Ensino Secundário em São Paulo,** Minas Gerais, Rio de Janeiro e Distrito Federal: Estatísticas, Legislação e Historiografia (1942-1961), 2021.
- DIAS, A.; ALVES, C.; GOUVÊA, F. Escola Secundária fluminense: organização, financiamento e desafios (1945-1955). **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade,** v. 29, n. 59, p. 258-274, 2020.
- DIAS, A.; RODRIGUES, A. B.; ESTEVES, A. P. da S. Oferta, acesso e permanência no Ensino Médio Fluminense (1945-1955) *In:* **Trajetória, memória e história da educação pública na América do Sul.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020, v. 1, p. 299-321.
- DIAS, A.; ESTEVES, A. P. da S. A pesquisa sobre a educação fluminense e a defesa da democratização da sociedade brasileira (1953-1955). **Práxis Educacional (online),** v. 16, p. 181-198, 2020.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Decreto 1.241, de 13 de março de 1912. Reforma o ensino normal e secundário. **Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias,** 1912.

ALCANÇE E LIMITES DA EXPANSÃO DO
ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1931-1961)

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Decreto n. 2.181, de 12 de julho de 1926. Regulamento do Liceu de Humanidades de Campos. **Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias, 1926.**

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Decreto n. 2.571, de 26 de outubro de 1931. Aprova o Regulamento do ensino secundário e normal. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias, 1931.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (ORGs.). **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREITAS, M. C. de. **História, antropologia e a pesquisa educacional.** Itinerários intelectuais. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MAIA, M. N. The making of empresariado do ensino secundário em Niterói – RJ (1889-1944). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1917. (**Tese de Doutorado em Educação**)

MARTÍNEZ, S. A.; BOYNARD, M. A. de Almeida Pinto. O ensino secundário no Império e na Primeira República no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do Liceu de Humanidades de Campos/RJ (1880-1930). **História da Educação**, Pelotas-RS: ASPHE; FaE UFPel, v. 14, n. 31, p. 121-153, maio/ago 2010. Disponível em: file:///C:/Users/cmcal/Downloads/Dialnet-OEnsinoSecundarioNoImpérioENaPrimeiraRepublicaNoBr-4891751.pdf. Acesso em: mar. 2021.

MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *In*: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (ORGs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MICELI, G. C. C. O processo de espacialização do ensino secundário no estado do Rio de Janeiro (1931-1942). Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2015. (**Dissertação de Mestrado em Educação**)

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>. Acesso em: março 2020.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. *In*: BOMENY, H. (ORG.). **Constelação Capanema: intelectuais e política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, p. 103-125.

OLIVEIRA, M. M. de. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990).** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro8/criseeducacional.html>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

VERISSIMO, J. **A educação nacional.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

O ENSINO SECUNDÁRIO CARIOCA ENTRE LUTAS E CONQUISTAS

*Patrícia Coelho
Jefferson Soares*

Em 2019, o contexto em que se inseria o ensino médio no município do Rio de Janeiro era sombrio. Em fevereiro, com o ano letivo em andamento, o Secretário Estadual de Educação Pedro Fernandes admitiu a carência de 20 000 vagas nas escolas deste segmento e declarou que possivelmente muitos adolescentes não conseguiriam se matricular. A região mais atingida pela falta de vagas foi a zona oeste, composta por 42 bairros, ocupando uma área de aproximadamente 885,74 km², ou seja cerca de 73,97% do total do município. Enquanto o Ministério da Educação anunciava as mudanças promovidas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, a comunidade escolar carioca ainda lutava para usufruir o direito à educação.

A maior parte dos colégios enfrentam sérios problemas, como a superlotação das salas, a falta e o desestímulo dos professores, ocasionados pelas precárias condições de trabalho e pelos baixos salários. Muitas unidades escolares funcionam em prédios improvisados, em péssimas condições de conservação, sendo que muitos são compartilhados com outros segmentos da educação básica, neste último caso o ensino médio só existe no turno da noite. Os colégios compartilhados, salvo raras exceções, não dispõem de biblioteca, laboratórios e redes de internet.

Em 2020, esse contexto se agravou. As 766 instituições de ensino médio, a saber, 499 particulares, 251 estaduais e 16 federais tiveram suas atividades presenciais nas escolas interrompidas a partir do dia 16 de março de 2020, por motivo da quarentena

imposta pela pandemia de COVID 19. No dia seguinte, foi publicada pelo Ministério da Educação a Portaria Nº 343 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a epidemia de coronavírus. No município do Rio de Janeiro os sistemas público e privado de ensino adotaram estratégias diferentes para o enfrentamento dos efeitos da pandemia, que obrigou a suspensão das atividades presenciais. Ainda que as plataformas digitais fossem utilizadas por escolas públicas e particulares, apenas as escolas privadas conseguiram transmitir aulas ao vivo com os professores das turmas, com o mesmo formato das atividades presenciais, as mesmas estratégias, conteúdos e avaliação. A rede pública não conseguiu manter o contato regular com a comunidade escolar. Os professores e alunos tiveram grandes dificuldades de acesso à rede, a maioria dos discentes não dispunha de equipamentos e compartilhavam um celular com várias pessoas da família, o que gerou evasão escolar e muito prejuízo aos estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro.

Os estudos sobre a história da rede de ensino médio carioca subvencionada ao governo do estado do Rio de Janeiro, nos permitem compreender a complexidade desse universo educacional, seja da perspectiva das políticas públicas ou dos interesses de grupos de capital privado. Essa pesquisa deve perpassar pelo entendimento que até 1960 o Rio de Janeiro foi o Distrito Federal e o formato administrativo atual foi estabelecido apenas em 1975, com a fusão do Estado da Guanabara e o Estado do Rio por meio de decretos, durante o período de ditadura. No período iniciado em 1834, quando a cidade do Rio de Janeiro tornou-se a cidade/capital do Brasil, passando a ser um território único e institucionalmente diferenciado da província fluminense, até a fusão, em 1975, estas unidades administrativas viveram realidades bem distintas.

A cidade do Rio de Janeiro se construiu institucionalmente, desde a sua fundação, como um espaço de articulação nacional. Inicialmente, derivou o seu dinamismo econômico-social do fato de ser o principal porto brasileiro e centro militar e, posteriormente, de ser a capital da República e centro cultural, político e econômico do país – como sede do poder federal, centro financeiro nacional e sede de empresas públicas e privadas atuantes no território brasileiro, até 1960, com a transferência da capital federal para Brasília. A condição política diferenciada assegurou a cidade do Rio de Janeiro autonomia administrativa, privilégios econômicos e a circulação de intelectuais de todo o país.

Na década de 1940, a concentração de recursos e funções no Distrito Federal, através da ampliação do movimento de comercialização e da expansão portuária, associadas à importância conquistada pelo setor financeiro e pela produção imobiliária atraiu correntes migratórias principalmente das regiões norte e nordeste, acelerando o ritmo de crescimento da população:

CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

ANO	1942	1951	1960
POPULAÇÃO	1 764 141	2 377 000	3 307000

FONTE: Anuário Estatístico do Distrito Federal

A aceleração do processo de urbanização estimulou a expansão do ensino secundário no Distrito Federal. Em 1936 o número de estabelecimentos que ministravam esse tipo de instrução era 74 (Anuário Estatístico do Distrito Federal), já em 1942 foram contabilizadas 381 instituições (Instituto Brasileiro Geografia e Estatística). Segundo Lourenço Filho, a matrícula por habitante na capital da República era de 224 alunos por 10.000 habitantes, no estado de São Paulo essa proporção era de 96 e no Paraná de 72. Essa expansão não assegurou aos cidadãos cariocas o acesso ao ensino público: até o final dos anos 1940, estava restrito ao Colégio Pedro II, de âmbito federal.

COLÉGIOS E GINÁSIOS NO DISTRITO FEDERAL EM 1945- 1955				
UNIDADES ESCOLARES	COLÉGIOS		GINÁSIOS	
	1945	1955	1945	1955
PÚBLICOS	1	9	1	17
PRIVADOS	44	76	45	81
TOTAL	45	85	46	98

FONTE: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945, p. 290).

Nos anos 1950 é possível observar o aumento de colégios e ginásios públicos e privados. O número de instituições públicas ainda é bem reduzido. Os ginásios e colégios privados cresceram mais de 90%, dando indícios que havia grande demanda por vagas.

O estudo de Dussel (2014) sobre os conceitos e modelos para se compreender a produção histórica da escola moderna apontam para a importância de se tentar entender a escolarização a partir de configurações históricas locais. O diálogo entre a teoria e a pesquisa empírica deveria auxiliar a traçar conexões entre aspectos gerais e os locais. Ao analisar os princípios de ordenação de um sistema é fundamental identificar aspectos que dão espaço para ajuntamentos heterogêneos e ajudam os pesquisadores a estudar a especificidade.

As pesquisas sobre expansão do ensino secundário carioca se situam em um contexto nacional, que ampliou o número de ginásios e colégios em todos os estados. Nesse processo foi possível identificar aspectos nacionais, que puderam ser identificados em vários estados, como as especificidades do crescimento desse tipo de escolarização no cenário carioca. Em um exercício de diálogo entre os aspectos

teórico e empírico foi possível identificar três tipos de organização de instituições de ensino secundário no contexto da história do Distrito Federal: os ginásios municipais, o Colégio Pedro II de âmbito federal e os colégios e ginásios particulares. Ainda que não seja possível afirmar que havia um padrão para cada uma dessas categorias, percebemos características em comum, que nos possibilitaram a categorização, com o objetivo de facilitar a compreensão do processo expansionista, assim como iluminar aspectos específicos da expansão carioca como como o impacto da especulação imobiliária na distribuição das instituições secundárias pela cidade, os problemas de mobilidade urbana e a relação entre a economia local e as políticas públicas de educacionais, o financiamento dessas instituições, o tipo de público que cada instituição atendia, as dificuldades que enfrentavam e as estratégias utilizadas para adequar a unidade escolar às exigências da legislação.

POR UMA HISTÓRIA ENSINO SECUNDÁRIO CARIOCA: AS FONTES

Os estudos sobre a história do ensino secundário carioca são de grande importância. As discrepâncias presentes nas unidades da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro perpassam pela existência por um longo período de duas redes escolares autônomas no estado: a do estado do Rio de Janeiro e a do Distrito Federal. Neste sentido, destacamos o trabalho de identificação de fontes que nos permitam iluminar as diferenças quanto às políticas públicas, a materialidade, os formatos de ensino e os desafios que foram enfrentados por estudantes, professores, diretores e proprietários de estabelecimentos de ensino.

As redes de ensino do estado do Rio e do Distrito Federal também se encontram em situações de desigualdade quanto a preservação de suas memórias. As fontes sobre a história da educação fluminense são mais escassas. O Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro reúne documentos provenientes do chamado antigo Estado do Rio, especificamente do Departamento de Educação no período entre os anos de 1926 e 1950, é prejudicado pela crise financeira que assola o estado, faz com que o acervo careça de conservação adequada, levando à restrição no acesso de documentos devido à falta de tratamento e organização. A dispersão da documentação pelos municípios é outro fator prejudicial à história da educação do Estado do Rio. Várias destas cidades não possuem arquivos públicos, o que dificulta bastante a localização dos documentos.

O município do Rio conta com alguns centros de memória instituídos, disponibilizando fontes importantes para a pesquisa sobre o Distrito Federal. O Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) possui um acervo arquivístico, bibliográfico e iconográfico formado por cerca de nove mil itens, entre obras raras,

livros didáticos dos professores catedráticos, programas de ensino, livros manuscritos, a Coleção das Leis do Brasil, e os centros de memória de colégios da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) têm a guarda de acervos das Escolas Técnicas Secundárias. A Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) possui um acervo com publicações do Diário Oficial.

O Anuário Estatístico do Distrito Federal é uma fonte relevante para os estudos da história da educação carioca. O anuário foi elaborado pela Diretoria Estatística Municipal e publicado pela primeira vez em 1913 e teve pelo menos cinco edições até 1960. O Distrito Federal foi pioneiro na produção regional de dados estatísticos. Com a criação Departamento Nacional de Estatística se tornou um suplemento da publicação nacional. No texto de apresentação da edição do Anuário de 1937, foi destacada a dedicação dos funcionários cariocas que foram responsáveis pelo desenvolvimento de métodos estatísticos inovadores. Todas as edições possuem a seção cultural que disponibiliza dados históricos sobre o número de matrículas, de escolas, de registros profissionais de professores (a partir de 1940), de bibliotecas, de cinemas e de teatros. É possível acessar esses documentos virtualmente.

O COLÉGIO PEDRO II: ENTRE O MODELO E A EQUIPARAÇÃO

Analisar a evolução do ensino secundário brasileiro no estado do Rio de Janeiro não é uma tarefa das mais fáceis, diante das transformações nas concepções, objetivos e organização das instituições deste nível de ensino desde suas fundações aos dias atuais.

Seria possível iniciar este debate pela criação do Colégio Pedro II, pois se trata da primeira instituição pública¹ de ensino secundário brasileiro, criada em 1837², padrão para demais instituições e mantida até os dias atuais pelo Governo Federal. Estamos tratando, portanto, de uma instituição que viveu sob os regimes Monárquico e Republicano, funcionando sob diversas formas de ensino secundário, dentro de diferentes orientações de política educacional.

A ideia de colégio-padrão teria vigorado até os anos 1960, guardadas as devidas especificidades históricas. Estabelecendo uma distinção entre “padrão real”

1 Neste contexto o sentido do termo “público” é compreendido com “estatal”.

2 Por iniciativa do ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Seminário de São Joaquim foi transformado no Imperial Collegio de Pedro Segundo, por meio do Decreto de 2 de dezembro de 1837. O nome dado à instituição foi uma homenagem ao Imperador Dom Pedro II, que naquela data completava 12 anos de idade. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html>

e “padrão ideal”, Haidar (1972) salienta que o Colégio acaba não atuando como padrão no período Imperial, apesar das intenções e esforços governamentais no sentido de apresentá-lo como modelo. O Colégio Pedro II foi criado num contexto histórico em que a unidade de ensino era importante para a Nação, no sentido de mantê-la coesa e contribuir para a construção da sua identidade nacional, projeto instituído no período Imperial brasileiro, no qual não apenas o Colégio, mas o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)³ tinham protagonismo.

Até a criação do Colégio Pedro II não havia no Brasil ensino secundário público sistematizado, isto é, ministrado por estabelecimentos especialmente criados pela União para oferecer este ensino. O sistema que existia antes era o das aulas régias, também chamadas de aulas avulsas de Latim, Retórica, Filosofia, etc. As aulas régias, mais tarde chamadas de aulas públicas, foi o sistema implementado no lugar dos colégios fundados pelos jesuítas, expulsos de Portugal e das colônias pelo Marquês de Pombal, em 1759. Expulsos os Jesuítas, Pombal implementa as Reformas Pombalinas, criando as aulas régias.

Dito de outra forma, e como apontam Gondra e Schueler (2008), o Colégio Pedro II acaba concorrendo com as aulas públicas e com as demais formas de educação existentes no período imperial, como as preceptoras e os mestres particulares. Segundo os autores, o que marca a educação no período Imperial é a diversidade dessas formas da educação e a diversidade de agentes educativos (Estado, Igreja Católica, depois a Protestante, associações e agremiações fundadas por intelectuais ligados à maçonaria ou que bebiam na fonte do Iluminismo e demais colégios e instituições de ensino).

Na 1ª República, um dos fatos mais importantes ocorridos com relação ao ensino secundário é o estabelecimento da “equiparação”, idealizada como um meio de uniformizar o ensino secundário no país a partir de um padrão de qualidade. Concedida aos colégios que seguissem o plano de ensino do Colégio Pedro II, a equiparação implica a concessão de um privilégio: a habilitação aos cursos superiores mediante aprovação nos exames realizados nos próprios colégios, sem a necessidade, portanto, de prestar exames no Colégio-modelo.

A reforma Epitácio Pessoa, de 1901, assinalava nova fase na evolução do ensino secundário brasileiro, em seguimento ao período iniciado pela reforma B. Constant. Comparada com esta última, ela não é apenas uma nova reforma, mas, sobretudo, representa

3 O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nasceu, em 1838, da aspiração de uma entidade que refletisse a nação brasileira que, não muito antes, conquistara a sua Independência. Disponível em: <<https://www.ihgb.org.br/ihgb/historico.html>>.

mudança radical do sentido da atuação federal em face do ensino secundário de todo o país. Essa mudança

se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação, ao Colégio Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional. Mas, também em relação ao currículo e a outros aspectos da organização didática do ensino secundário, a reforma E. Pessoa teve o sentido do encerramento do ciclo iniciado, logo após 1889, pela primeira reforma republicana do ensino secundário. (SILVA, 1969, p.258)

Até o ano de 1937, conforme Marinho e Inneco (1938), o Rio de Janeiro contava com 9 colégios equiparados ao Colégio Pedro II na capital, 24 em outras cidades, totalizando 33 equiparados no estado.

Sobre esse aspecto, torna-se necessário pontuar que as formas de controle estabelecidas no e através do Colégio Pedro II como instituição de referência, padrão para outras instituições, ocorreu pela via dos programas e dos manuais das disciplinas escolares, elaborados pelos professores. Por outro lado, embora também tenha perdido atribuições com a Reforma Campos⁴, seu corpo docente buscou incorporar uma série de privilégios que não se estenderam às demais instituições de ensino secundário. O corpo docente do Colégio Pedro II se fechou em si mesmo, ou seja, se por um lado exerceu controle, por outro, a subcategoria dos professores secundários se organizou fora do Colégio, com base em outros padrões e paradigmas. Não é gratuito que, diferentemente do que aconteceu com os professores primários, a primeira organização sindical dos professores secundários tenha nascido dos professores da esfera privada, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário do Rio de Janeiro, criado em 1931. Dito de outra forma, pensando o Colégio na sua relação com o contexto externo, há uma dualidade, pois o Colégio Pedro II, ao mesmo tempo que fica acima do sistema que estava se instituindo, também fica fora, pois o ensino secundário se organizou em outras instâncias estatais.

Nos anos 1950 e 1960, diante da demanda por uma escolaridade maior, o Colégio Pedro II se viu compelido a ampliar a sua capacidade física, de modo a atender

4 Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Essa reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram da alçada dos Estados. Francisco Campos foi ministro do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 1930. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm

à grande procura pelo ensino secundário e, especificamente, à grande procura por ele mesmo, o colégio-padrão oficial. São criadas mais 3 unidades e a matrícula chega a exceder 10.000 discentes em 1961⁵.

Em 1952, foram criadas as Unidades Norte e Sul, atuais Unidades Engenho Novo e Humaitá, respectivamente:

Cumprindo o programa que se traçou de promover a difusão do ensino no país de todos os níveis criando facilidades para os que desejam realmente aprender, o Ministro Simões Filho a frente de uma pasta que se vem caracterizando por uma atividade bem orientada em harmonia com as diretrizes do governo, tomou uma decisão das mais louváveis ao ordenar as providências para o desdobramento do Colégio Pedro II em duas novas seções: a da zona sul e a da zona norte possibilitando assim melhores oportunidades para estudantes saídos de dois dos mais densos núcleos de população dessa capital. (*A Manhã*, 7/2/1952, p. 2)

No movimento de expansão do colégio foram fatores importantes para a escolha dos bairros em que seriam instaladas as novas unidades: a carência de colégios e a dificuldade que os estudantes tinham para se locomover para a região central.

A dependência do Colégio Pedro II, cuja criação foi sugerida para atender aos educandos que residem afastados do centro urbano ficará localizado entre Vila Isabel e Engenho Novo, nas proximidades do Jardim Zoológico. O prédio em questão ainda se encontra ocupado (*A Manhã*, 8/5/1951, p.4).

Fechando o 1º ciclo de expansão do Colégio, a Unidade Tijuca é criada em 1957 e teve como justificativa a demanda por matrículas de ingresso na 1ª série do Curso Secundário (atual 6º ano do ensino fundamental), por meio do Histórico Exame de Admissão.

Por determinação do Presidente Kubitschek foi alugado o Colégio Felisberto Menezes para abrigar cerca de 600 alunos aprovados no concurso para a primeira série ginasial no Pedro II, e que por falta de vagas não seriam matriculados esse ano.

O Colégio Felisberto Menezes funcionará inicialmente como uma extensão do Colégio Pedro II na Tijuca até ser adquirido

5 No tempo presente, O Colégio Pedro II conta com 14 campi, além da Unidade de Educação Infantil de Realengo I, que é vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1635-o-col%C3%A9gio-pedro-ii-hoje.html>>.

pelo governo e transformado em anexo daquele tradicional estabelecimento de ensino.

O diretor do externato do Pedro II, sr. Clóvis Monteiro declarou que as aulas no Colégio Felisberto Menezes terão início provavelmente ainda essa semana no turno da tarde. Posteriormente todo o prédio ficará a disposição do Pedro II, quando então passarão a funcionar os demais turnos.

Pais de alunos agradecidos ao Presidente Juscelino Kubitschek pela sua providencial e patriótica decisão, hoje às 11 horas, concentraram-se diante do Colégio Pedro II, para homenagear o presidente e propor que o novo anexo do Pedro II seja denominado Juscelino Kubitschek. (*A Noite*, 27/3/1957, p.2).

Essas três seções (Norte, Sul, Anexo Tijuca), tiveram uma extraordinária procura obrigando o Colégio Pedro II a estabelecer três turnos de aulas. É possível verificar o crescimento do número de matrículas a partir dos quadros abaixo:

ANO	Nº DE MATRÍCULAS
1940	2921
1941	3160
1942	4098
1943	4083
1944	4018
1945	3556

Alunos Matriculados no Colégio Pedro II no Período de 1924 a 1945, Fontes: Laet, 1925; Guimarães Roxo, 1928; Coutto, 1928; Pereira, 1937; CPDOC/FGV - Arquivo Gustavo Capanema G C 35. 10.18/1, pasta V -11, série g.

ANO	Nº DE MATRÍCULAS
1955	3856
1956	5205
1957	5847
1958	6690
1959	7863
1960	10269

Tabela elaborada com base no Anuário do Colégio Pedro II, Vol XVI, de 1951-1961. Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

Cada uma das seções teve a sua administração orientada por professores do quadro de Catedráticos e, posteriormente, por outros membros do magistério

escolar. Receberam, portanto, os professores da geração dos anos 1950, mas havia nitidamente, ainda presente, a geração anterior.

Em 1962, a instituição já contava com 863 professores das várias categorias, conforme o Anuário do Colégio Pedro II, referente ao período de 1951 a 1961, publicado em 1963.

OS GINÁSIOS MUNICIPAIS

Segundo Nunes (2000) a partir de 1930, a procura pelo ensino secundário se intensificou no país. No Distrito Federal, Anísio Teixeira foi responsável pela expansão deste segmento de ensino. Nomeado Diretor Geral da Instrução Pública, Teixeira propôs que a Prefeitura assumisse a tarefa de oferecer o ensino secundário, até então responsabilidade do governo federal, que mantinha o Colégio Pedro II e da iniciativa privada responsável por ginásios laicos e religiosos (CUNHA, 1999).

Para Anísio Teixeira o modelo implementado pela Reforma Francisco Campos mantinha o dualismo das escolas primária e profissional para o povo, e a secundária e superior para a elite. A proposta das Escolas Técnicas Secundárias articulava o ensino secundário ao profissional, rompendo com o que Teixeira considerava uma discriminação social e pedagógica. O curso oferecido por estas novas instituições seria dividido em dois ciclos que integravam o currículo propedêutico ao profissional: o primeiro básico extensivo a todos os alunos a partir dos 11 anos com duração de dois anos, e o segundo que era composto por um curso secundário equiparado ao do Colégio Pedro II, de acordo com a legislação federal, e as modalidades técnicas, a saber, comercial e industrial. Entre 1931 e 1934 o número de matrículas aumentou de 2310 para 5026. (CUNHA, 1999)

Em 1937, houve alteração na proposta das Escolas Técnicas Secundárias. Após o afastamento de Anísio Teixeira em 1935, as críticas a este modelo de escolarização secundária do Distrito Federal se intensificaram: o alto custo, a dificuldade para recrutar professores qualificados para o ensino profissional e o baixo nível intelectual dos alunos. O decreto 5922 – A de 27 de fevereiro de 1937 estabeleceu que todas as escolas passassem a oferecer o curso secundário de forma intensiva com duração de três anos, separadamente do curso profissionalizante que poderia ser cursado nos dois ou três anos seguintes, dependendo da especialidade.

Nos anos 1940, apesar de manterem a nomenclatura, as escolas técnicas secundárias foram se caracterizando cada vez mais pela dualidade combatida por Anísio Teixeira. O Coronel Pio Borges, Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, entre 1939 e 1942, durante o governo do Prefeito Henrique Dodsworth, determinou que as matrículas dos alunos das escolas técnicas secundárias fossem interrompidas no ano de 1941: “a razão provém que as escolas da prefeitura não

devem destinar-se a fornecer alumnos para as escolas superiores, mas sim preparar technicos em várias profissões de ordem prática” (*O Radical*, 22/11/1940, p. 3). Desta forma, o curso secundário ministrado em escolas do Distrito Federal deveria ter mais disciplinas práticas e menos teóricas: “Conciliar, pois o ensino profissional feito nas escolas com as edificantes lições que só a vida prática nos fornece é o ideal para o qual devemos caminhar.” (*O Radical*, 2/4/1940, p. 3).

Quando Pio Borges propôs a extinção dos cursos secundários nas escolas técnicas, os alunos fizeram denúncias aos jornalistas para que sua luta pela manutenção dos ginásios ganhasse visibilidade e o apoio da população: “O Radical atendendo ao que lhes pediram os referidos alunos da Escola Amaro Cavalcanti pos-se desde logo em contato com alta personalidade do ensino municipal, que nos deu as seguintes explicações, que refletem com segurança a orientação do Coronel Pio Borges” (*O Radical*, 23/11/1940, p. 2).

Com o fim do Estado Novo, os jornais passaram a apresentar matérias sobre a reivindicação dos cariocas para que fossem criados ginásios públicos. Neste sentido, possível notar a resistência da Secretaria de Ensino Técnico Profissional a abertura de ginásios que não tivessem curso profissionalizante. Em 1947, o Decreto Municipal 8.976 de 16/10/1947 estabelece que nos ginásios nos quais houvesse oficinas, a frequência a estas era obrigatória a todos os alunos matriculados.

Em 1946, foram inaugurados dois ginásios municipais que não eram técnicos: O Ginásio Municipal Barão do Rio Branco em Santa Cruz e o Ginásio Bento Ribeiro no Méier. A inauguração destes estabelecimentos indica o início de uma mudança na orientação da política educacional do Distrito Federal e representou uma conquista dos moradores destes distritos suburbanos, que não contavam com instituições públicas de ensino secundário.

No início da década de 1950, os moradores de vários distritos do Distrito Federal permaneciam reivindicando a construção de ginásios e colégios próximos as suas casas. Os moradores de Marechal Hermes colheram assinaturas para reivindicar não só a construção do ginásio, mas a localização que melhor lhes atenderia:

Tendo Prefeito João Carlos Vital determinado providências para a construção de um ginásio municipal em Marechal Hermes, com capacidade para 12 classes, os moradores daquele subúrbio enviaram àquela autoridade um memorial com 2 mil assinaturas agradecendo a iniciativa e solicitando ao governador da cidade, o aproveitamento de prédio em construção a rua Juriaré, que melhor atenderá às necessidades dos moradores locais ao invés de localizar o ginásio a rua Capitão Rubens como foi autorizado por s.excia. (*Diário Carioca*, 7/10/1951, p. 8)

Em 1954, houve a continuidade do processo de reorganização da rede de ensino pública do Distrito Federal. Ocorreu o investimento na criação de ginásios e mais escolas técnicas passaram a ministrar apenas o ensino secundário, tirando a nomenclatura Escola Técnica Secundária passando a ser assim nomeadas como Ginásio Municipal:

Algumas escolas técnicas passaram a ministrar apenas o ensino secundário, tirando a nomenclatura Escola Técnica passando a ser assim nomeadas: Ginásio Municipal João Alfredo, Ginásio Visconde de Cairu e Ginásio Municipal Bento Ribeiro. Outros Colégios permaneceram ministrando apenas o Ensino Secundário: Ginásio Professor Daltro Santos, Ginásio Professor Clóvis Monteiro e os Colégios Municipais Prefeito Mendes de Moraes, Paulo de Frontin e Barão do Rio Branco. (*Diário de Notícias*, 20/10/1954, p. 4)

Essa reorganização beneficiou principalmente os distritos suburbanos como Méier, Santa Cruz, Campo Grande, Jacarepaguá e Realengo, onde foram inaugurados ginásios municipais. Outra ação importante no processo de expansão do ensino secundário municipal foi a criação de ginásios noturnos, que visavam o aproveitamento de prédios escolares, com instituição do terceiro turno, assim como o atendimento às demandas dos jovens trabalhadores.

GINÁSIOS MUNICIPAIS NA DÉCADA DE 1950	
Ginásio Clóvis Monteiro	Méier
Ginásio Prefeito Mendes de Moraes	Ilha do Governador
Ginásio Oswaldo Teixeira do Amaral	Quintino
Ginásio Barão Homem do Rio Branco	Santa Cruz
Ginásio Bangu	Bangu
Ginásio Professor Daltro Santos	Bangu
Ginásio Raja Gabaglia	Campo Grande
Ginásio Presidente Getúlio Vargas	Oswaldo Cruz
Ginásio Professor José Acioli	Marechal Hermes
Ginásio Brigadeiro Schorcht	Jacarepaguá
Ginásio Visconde de Cairu	Méier
Ginásio João Alfredo	Vila Isabel
Ginásio Bento Ribeiro	Méier
GINÁSIOS MUNICIPAIS NOTURNOS	
Ginásio José Pedro Varela	Praça da Bandeira
Ginásio Bonsucesso	Bonsucesso

FONTE: Anuário Estatístico do Distrito Federal, 1956

O crescimento do número de ginásios municipais não supriu a necessidade de vagas no ensino secundário carioca. Nesse período não foram inaugurados colégios públicos, apenas ginásios. Os alunos tinham que conquistar a vaga por meio de concursos disputados. Os ginásios tinham muitos problemas: o péssimo estado de conservação dos prédios, a falta de professores, cortes de energia e de água.

COLÉGIOS E GINÁSIOS PRIVADOS

As instituições privadas de ensino secundário predominaram em número na expansão. Diferente da esfera pública, houve abertura de colégios e ginásios particulares em todos os distritos cariocas. Na década de 1950 a quantidade de instituições dobrou em relação ao período anterior em alguns bairros. Esse crescimento obedeceu a lógica da especulação imobiliária, assim os distritos mais valorizados pela proximidade ao centro, e com moradores com maior poder aquisitivo, passaram a dispor de mais vagas no ensino privado.

O quadro abaixo demonstra a distribuição de colégios e ginásios privados pelos distritos do Distrito Federal entre os anos de 1945 e 1955. Os distritos da zona sul eram Laranjeiras, Botafogo e Copacabana. A zona norte era composta pelos distritos da Tijuca e do Estácio. Os demais eram categorizados como suburbanos.

COLÉGIOS E GINÁSIOS PRIVADOS NO DISTRITO FEDERAL						
PERÍODO	1945			1955		
DISTRITO	C	G	Total	C	G	Total
CENTRO	3	3	6	8	7	16
ESTÁCIO	2	0	2	6	3	9
LARANJEIRAS	4	3	7	7	3	10
BOTAFOGO	8	3	11	13	5	18
COPACABANA	4	5	9	9	7	16
SÃO CRISTOVÃO	1	3	4	3	2	5
TIJUCA	14	15	29	12	14	26
VILA ISABEL	0	0	0	3	5	8
MÉIER	3	9	12	6	11	17
MADUREIRA	2	1	3	2	4	6
PENHA	2	1	3	5	11	16
JACAREPAGUÁ	1	1	2	0	1	1
REALENGO	0	0	0	0	4	4
CAMPO GRANDE	1	0	1	1	4	5
SANTA CRUZ	0	0	0	0	0	0
ILHAS	0	0	0	1	0	1
TOTAL	45	44	89	76	81	167

FONTES: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; MEC

O bairro da Tijuca era o que tinha mais instituições privadas de ensino secundário do Distrito Federal. O poder aquisitivo de seus moradores, assim como o sistema de transporte que contava com bondes e ônibus podem ser os motivos pelos quais vários mantenedores de colégios e ginásios se interessaram pelo bairro.

O Méier era um distrito do subúrbio que se diferenciava dos demais na zona suburbana. Segundo Schwarcz (2017) o Méier era o subúrbio mais próximo a região central com muitos moradores que eram servidores do Estado. Esse perfil socioeconômico dos habitantes garantiu uma estrutura urbana melhor, contavam com uma variedade de comércio, cinemas e teatro. Por estas condições, o Méier ganhou o título de *capital do subúrbio*. Se destacava em relação às instituições educacionais possuindo o mesmo número de ginásios e colégios que outros distritos localizados na zona sul.

Enquanto todos os distritos centrais, da zona sul e da zona norte possuíam vários colégios e ginásios, havia distritos na zona suburbana que não contavam sequer com uma instituição de ensino secundário fosse pública ou particular, como Santa Cruz na zona oeste da cidade:

Pasme o leitor com isso! Em Santa Cruz não existe uma escola secundária!

Para cursar a escola de humanidades a juventude local tem que vencer a distância de 60 quilômetros percorridos, aliás de modo mais enfadonho por estradas cheias de sulcos e que evidenciam o imperdoável descaso das autoridades municipais por uma localidade em pleno Zenith de um desenvolvimento agrícola que honra a população do denominado sertão carioca. (*O Imparcial*, 5/10/1941, p. 2)

Outros distritos como Jacarepaguá e Campo Grande permaneceram com poucas instituições de ensino secundário.

Neste sentido, é importante perceber que Vila Isabel sendo distrito operário e muito povoado por concentrar muitas fábricas, não ofertava aos seus moradores nenhuma opção de colégio ou ginásio. Essa escassez de colégios e ginásios em bairros com grande densidade populacional demonstra que os mantenedores de colégios não tinham interesse pelos distritos populosos, mas pobres e afastados do Centro, porque dificilmente obteriam lucro com suas atividades.

Ao final da década de 1940 no Distrito Federal o aumento do custo de vida: alimentação, transporte, habitação, vestuário, higiene, transporte e combustível. A classe operária tinha que se submeter a um intenso ritmo de trabalho para assegurar condições mínimas de sobrevivência. Entre os anos de 1951 e 1954 houve uma onda de greves, motivadas pela contenção salarial praticada pelo governo, pelos constantes

cortes de energia, que obrigava a redução de turnos e diminuição de salários, a precariedade dos transportes e o aumento dos aluguéis. Os trabalhadores denunciavam a insuficiência dos transportes, a distância e a dispersão das moradias operárias. A escolaridade representava um gasto extra para as famílias cariocas. Diante de tantos desafios para assegurar a subsistência, e da falta de vagas nos ginásios públicos, nem sempre era possível manter os filhos na escola privada.

Os alunos saem das escolas públicas primárias e acabou-se. Salvo se seus pais podem arcar com as grandes despesas que se fazem necessárias à manutenção de um rapaz no ginásio. Quando a família tem um só filho, isso ainda é possível. Mas quando são numerosos não há qualquer esperança. (Há três anos em demanda judicial, Correio da Manhã, 2/9/1956, p.4)

A carência de vagas para o ensino secundário público obrigava aos estudantes que residiam nos distritos suburbanos a pagarem mensalidades de instituições secundárias particulares ou se deslocarem para regiões distantes o que implicava no custo diário de passagens. Esses jovens secundaristas enfrentavam problemas com o pagamento das taxas e mensalidades extorsivas dos ginásios e colégios. Os aumentos eram considerados abusivos e ocorriam em diferentes períodos do ano. Havia várias taxas, a saber para matrícula, para realização de provas, para confecção de cadernetas, para cursar a segunda época. Os estudantes que não conseguissem arcar com essas despesas, eram obrigados a interromper seus estudos, mesmo que não tivessem concluído o ano letivo.

Nos anos 1950 a imprensa registrou uma série manifestações de estudantes no Distrito Federal que lutavam contra o aumento abusivo das mensalidades escolares, o fim do desconto das passagens, a degradação dos prédios escolares e a ausência de uma política cultural. Os manifestos eram liderados por associações estudantis, entre as quais estavam, a União Nacional dos Estudantes, a União Carioca dos Estudantes Secundários, Associação Metropolitana dos Estudantes do Ensino Secundário, a União dos Estudantes Suburbanos e a União dos Estudantes Leopoldinenses. Este dado nos dá indícios da capacidade de associação dos estudantes, em prol de conquistar as condições mínimas de acesso e permanência nos colégios e ginásios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados atuais sobre o ensino médio carioca são alarmantes. As altas taxas de repetência e evasão escolar permanecem. O problema da má qualidade da educação em nível médio no Rio de Janeiro é abrangente, à medida que envolve questões

econômicas, políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a história da educação nos oferece argumentos para compreender de forma mais ampla esse contexto educacional, identificando aspectos contínuos ao longo do século XX, que ainda influenciam fortemente as configurações da rede escolar do município do Rio de Janeiro.

Destacamos a importância da identificação, catalogação e conservação das fontes para produção da história da educação do ensino médio carioca. Ressaltamos o papel de divulgação da localização de arquivos para que outros pesquisadores desenvolvam trabalhos sobre o tema, e desta forma terem um olhar plural sobre o desenvolvimento desse nível de escolarização no município do Rio de Janeiro.

O imaginário que se tinha do Distrito Federal nas décadas de 1940 e 1950 era de uma metrópole que disponibilizava oportunidades de trabalho, de estudo, de desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas, capazes de melhorar a condição social de todos os seus habitantes. A pesquisa sobre o ensino secundário mostrou que a realidade do ensino da *Cidade Maravilhosa* era bem mais complexa que a imagem divulgada para o restante do país por meio das revistas, do cinema e do rádio. Nesse sentido, o estudo contribuiu com análise das condições a que eram submetidos os secundaristas do Distrito Federal: poucas escolas públicas que se concentravam nos bairros mais ricos da cidade, os estudantes que moravam nos distritos mais pobres tinham poucas oportunidades educacionais. Predominavam os ginásios e colégios particulares, que cobravam mensalidades e taxas que poucos conseguiam pagar, o que gerava evasão escolar.

É importante pensar que sendo a escola uma agência do Estado, essa reflete um projeto político do governo. Ao longo de sua história, é possível identificar traços de continuidade nas políticas educacionais desenvolvidas no Distrito Federal. É possível afirmar que as políticas públicas priorizaram o ensino profissionalizante para a maior parte da população, enquanto o ensino secundário deveria ser reservado a uma elite que chegaria à universidade. Essa concepção pode ser percebida tanto pela desproporção do número de escolas primárias, que era muito maior do que de ginásios e colégios, quanto pelas tentativas de transformar os ginásios em escolas profissionalizantes, como no governo Pio Borges. A carência de vagas da zona oeste é outro exemplo. O processo de expansão do ensino secundário atingiu muito pouco essa região da cidade, por ser desvalorizada pelo mercado imobiliário, distante do centro e com uma população desfavorecida economicamente.

A luta pelo acesso à educação na cidade do Rio de Janeiro é de longa data e continua fazendo parte da realidade dos cariocas mais pobres, que se mantém mobilizados para conquistar vagas no ensino médio e assegurar as condições mínimas para prosseguir com sua escolarização. A maior parte dessa população tem que pagar para cursar o ensino médio em colégios privados no turno diurno. A divulgação

da história de moradores de bairros suburbanos que se mobilizaram para conquistar a construção de ginásios e colégios próximos as suas casas é muito importante, pois pode inspirar a luta estudantil atualmente. No século XXI, estudantes do ensino médio já organizaram movimentos como o da ocupação de escolas para superar problemas como a substituição de escolas compartilhadas por prédios adequados, a falta de professores e a frequência às atividades culturais.

REFERÊNCIAS

A Manhã. Rio de Janeiro, 8/5/1951, p.4.

A Manhã. Rio de Janeiro, 7/2/1952, p.2.

A Noite. Rio de Janeiro, 27/3/1957, p.2.

ANUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II. Vol XVI, 1951-1961

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO DISTRITO FEDERAL. Prefeitura do Distrito Federal, Ano XVII, Rio de Janeiro, 1956.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO DISTRITO FEDERAL. Prefeitura do Distrito Federal, Ano XVII, Rio de Janeiro, 1951.

Diário Carioca. Rio de Janeiro, 7/10/1951, p.8.

Diário de Notícias. Rio de Janeiro, 22/6/1946, p.2.

Diário de Notícias. Rio de Janeiro, 20/10/1954, p.4.

DUSSEL, I. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas.** Vol.15, n.28, 2014.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

H Aidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: Grijalbo/Ed. da USP, 1972.

MARINHO, I. & INNECO, L. **O Colégio Pedro II cem anos depois.** Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 1938.

MASSUNAGA, M. R. P. O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1989.

NUNES, C. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.35-60

O Imparcial. Rio de Janeiro, 5/10/1941, p. 2

O Radical. Rio de Janeiro, 2/4/1940, p.3

O Radical. Rio de Janeiro, 22/11/1940, p.3.

O Radical. Rio de Janeiro, 23/11/1940, p.2.

SCHWARCZ, L. M. **Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto o centro e os subúrbios.** Estudos Avançados, São Paulo, volume 31, n.91, set/dez. 2017.

SILVA, G. B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

SOARES, J. da C. Dos professores “estranhos” aos catedráticos: Aspectos da construção da identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925 - 1945). **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Departamento de Educação, 2014.

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

XAVIER, L. N. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. *In*: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (ORGs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO E AMPLIAÇÃO DA REDE FÍSICA:

ATORES POLÍTICOS E ENTES FEDERADOS EM DISPUTA (1947-1963)

*Daniel Ferraz Chiozzini
Karoline de Santana Moreira*

PANORAMA DO ESTADO DE SÃO PAULO

De modo a entender os motivos que contribuíram para a emergência da expansão do ensino secundário no estado de São Paulo, alguns dados precisam ser compreendidos. O primeiro aspecto a ser considerado refere-se à evolução da população no estado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período de 1890 a 1960, o estado alcançou 814% de crescimento populacional, com passagem de 1,4 milhão de habitantes em 1890 para 12,8 milhões em 1960. Esse crescimento ocorreu, sobretudo, a partir de 1920, principalmente em decorrência das transformações sociais, econômicas e políticas vivenciadas em todo país e que, entre outros fatores, fizeram com que houvesse uma intensa migração de pessoas para o estado de São Paulo. Cabe esclarecer ainda que, até o ano de 1940, o predomínio da população no estado era rural. Entre os 7,2 milhões de habitantes, apenas 3,2 milhões eram urbanos. A partir de 1950, essa ordem se altera e é possível observar um grande predomínio da população urbana sobre a rural.

Ainda com relação ao número de habitantes, cabe destacar que, entre os anos de 1940 e 1950, o estado assistiu um aumento da população que se destinava aos ginásios e colégios: em 1940, eram 909.977 mil habitantes com idade de 10 a 14 anos; em 1950, 1.018.326. Já a população entre 15 a 19 anos era de 774.960 mil habitantes em 1940; enquanto que, em 1950, eram 956.254 mil.

TABELA 1 – Evolução da população do Estado de São Paulo (1890-1960)

ANO	NÚMERO DE HABITANTES		
	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
1890	-	-	1.384.753
1920	-	-	4.592.188
1940	3.168.111	4.012.205	7.180.316
1950	4.804.211	4.329.912	9.134.423
1960	8.044.377	4.779.429	12.823.806

FONTES: IBGE, 1950b; IBGE, 1954; IBGE, 1960.

TABELA 2 – Número de habitantes por faixa etária no estado de São Paulo (1940/1950)

FAIXA ETÁRIA	1940	1950
00-04	1.042.033	1.337.566
05-09	951.107	1.105.743
10-14	909.977	1.018.326
15-19	774.960	956.254
20-24	679.382	937.527
Subtotal	4.357.459 (60,7%)	5.355.416 (58,6%)
25-29	609.192	790.987
30-39	925.785	1.206.293
40-49	628.265	859.311
50-59	356.666	507.985
60-69	195.436	266.326
70-79	76.045	101.665
80 +	24.614	34.054
Ignorada	6.854	12.386
TOTAL	7.180.316 (100%)	9.134.423 (100%)

FONTE: IBGE, 1950a; IBGE, 1954.

Com relação aos estabelecimentos de ensino secundário do estado de São Paulo, um aspecto importante refere-se à predominância de escolas particulares. A década de 1930 marcou o início da expansão do ensino secundário, porém mantendo a preponderância do ensino privado.

Em 1935, São Paulo contava com 115 ginásios particulares e municipais fiscalizados pelo governo federal, sendo 40 na Capital e 75 no interior [...] em 1936, funcionaram 34 cursos secundários fundamentais mantidos pelo Estado: 24 dos ginásios, 9 das escolas normais oficiais e um do Instituto de Educação. A matrícula nesses cursos fundamentais foi igual a 9.412 alunos (DINIZ; SOUZA, 2019, p. 102).

Conforme mostrado na Tabela 3, no ano de 1945, após os primeiros processos de expansão, entre os 230 estabelecimentos existentes, 73 eram estatais, ou seja, apenas 31%; entre os demais, 61,3% eram privados e 7% sem identificação. O aspecto majoritário do ensino particular, no entanto, era ainda mais acentuado em outros estados da região Sudeste: em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Guanabara, mais de 79% dos estabelecimentos eram privados. No ano de 1959, o número de instituições públicas cresceu consideravelmente, totalizando, entre ginásios e colégios, 687 estabelecimentos, sendo 385 estatais, que correspondiam a 56% do total.

TABELA 3 – Instâncias promotoras do ensino secundário em SP, MG, DF e RJ (1945 e 1959)¹

INSTÂNCIAS PROMOTORAS DO ENSINO	SP				MG				DF				RJ			
	1945	%	1959	%	1945	%	1959	%	1945	%	1959	%	1945	%	1959	%
Públicos																
Estatal	73	32	385	56	26	19	94	21	01	02	23	11	12	21	18	09
Privados																
Sociedade Civil	71	31	111	16	41	30	139	32	71	77	93	43	17	30	34	18
Confessional	70	30	168	25	70	51	152	35	20	21	98	46	24	49	120	73
Não identificado																
Não identificado	16	07	23	03	00	00	52	12	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	230	100	687	100	137	100	437	100	92	100	214	100	53	100	172	100

FONTES: O ENSINO..., 1945; BRASIL, 1959; GATTI; GATTI JR., 2020; COELHO; SOARES, 2020; ALVES; DIAS; GOUVÊA, 2020.

O avanço estatal foi notório, porém um olhar mais qualitativo sobre esse processo permite entender uma complexa relação entre as esferas do universo público e privado, assim como entre os diferentes entes federados. Sendo assim, é necessário não apenas anteceder no recorte temporal sinalizado inicialmente, mas revisitar a bibliografia de referência sobre o tema.

¹ O levantamento de informações sobre as instâncias promotoras do ensino secundário foi realizado a partir de dados oficiais acerca dos estabelecimentos de ensino em 1945 e em 1959, porém, neles não se distinguia quais seriam públicos e privados e, no interior do segmento privado, que estabelecimentos estariam vinculados à sociedade civil e às confissões religiosas. Por este motivo, o levantamento foi feito por meio de pesquisa individualizada sobre cada um dos estabelecimentos, com o cuidado de distinguir a situação em 1945 e 1959, o que ainda carece de conferência minuciosa, que não possível fazer neste momento. De qualquer modo, em princípio, os dados ora apresentados possivelmente estejam bem próximos dos reais, com possibilidades de ajustes que provavelmente não iriam alterar em muito o que está apresentado.

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO – PRIMEIROS ANOS

Os três únicos ginásios públicos oficiais existentes em 1930 eram situados nas cidades de São Paulo, Campinas e Ribeirão Preto. O primeiro movimento de expansão no estado foi iniciado em março de 1932, quando foram criados² quatro estabelecimentos de ensino nos municípios de Araraquara, Itu, Taubaté, Catanduva e, posteriormente, São José do Rio Preto. De acordo com Souza e Diniz (2014), somente a partir de fevereiro de 1934, com a gestão de Armando de Salles Oliveira no governo paulista, que o processo de expansão foi retomado. No período que corresponde aos meses de maio de 1932 e janeiro de 1934, a educação secundária no estado de São Paulo não recebeu nenhum investimento, face à situação de tensão vivenciada entre o Governo Vargas e a elite política paulista, em grande parte associada à Revolução Constitucionalista de 1932. Salles Oliveira, além de retomar a gestão estadual dos ginásios de Araraquara, Itu, Taubaté e Catanduva, “criou outros doze estabelecimentos escolares sinalizando o maior investimento em educação pública de nível secundário já visto na história do país” (SOUZA; DINIZ, 2014, p. 228).

Acerca da criação dos ginásios pelo governo Salles Oliveira, os estudos de Andrade (2019) revelam que o custeio dessa expansão, no entanto, não pode ser totalmente creditado como resultado de investimento estatal. A complexa relação entre o poder público municipal e estadual foi iniciada quando o governo paulista, por meio do Código de Educação de 1931, estabeleceu que custearia os ginásios criados pelos municípios após dois anos de sua construção e instalação, desonerando as prefeituras acerca da manutenção das unidades e pagamento de pessoal. Porém, em 1933, o governo publicou o Decreto Estadual n. 5.885 (SÃO PAULO, 1933), por meio do qual especificava que apenas compensaria as prefeituras com a subvenção de 100:000\$000 por escola durante cinco anos, de modo a apenas auxiliar os municípios e dar continuidade na manutenção dos ginásios. Caso não se responsabilizassem por assumir a gestão das unidades, as municipalidades poderiam fechar os respectivos estabelecimentos após o dia 31 de dezembro de 1933. Essa situação gerou desconforto e indignação por parte das sociedades locais, que se mobilizaram na tentativa de reverter o decreto, buscando o que ficou denominado, na documentação da época, como “reoficialização”³ dos ginásios de Araraquara, Itu, Catanduva, Rio Preto e Taubaté.

2 Segundo Souza e Diniz (2004), todos os ginásios oficiais criados em São Paulo em 1931 foram regulamentados pelo Decreto n. 5.117, de 20 de julho de 1931 em conformidade com as determinações impostas a partir da reforma do ensino secundário instituída pelo ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos.

3 O termo “reoficialização”, utilizado nos documentos da época e adotado por Andrade (2019), refere-se ao processo pleiteado por estudantes e comunidade escolar de anulação do Decreto n. 5.885/1933, que determinava a revogação dos decretos que criavam ginásios oficiais em Araraquara, Itu, Catanduva e Rio Preto e a instalação do ginásio de Taubaté. A autora identificou no Arquivo

Em fevereiro de 1934, a secretaria da educação emitiu um estudo sobre o projeto de reoficialização dos respectivos ginásios. A proposta, para que obtivesse êxito, estabelecia o aumento de uma série de taxas cobradas de pais e professores e disciplinava a contratação de professores e diretores. Desse modo, o poder público estadual não apenas retomaria a manutenção dos referidos ginásios como teria condições de custear mais uma unidade na cidade de Araras. Em 26 de fevereiro de 1934, foi promulgado o Decreto n. 6.316/1934 (SÃO PAULO, 1934), que possibilitou ampliar o processo de criação de novas unidades “sem despender nada além dos 400:000\$000, já previsto em orçamento. O restante da receita, o governo deixou para o encargo da sociedade, com os aumentos abusivos das taxas” (ANDRADE, 2019, p. 103), o que contribuiu para o processo de exclusão dos alunos que não possuíam recursos financeiros para arcar com as despesas.

No ano de 1935, a expansão continuou e, ainda na gestão de Armando de Salles Oliveira, mais cinco ginásios foram criados, totalizando dezessete⁴ estabelecimentos até o mês de abril. Para Souza e Diniz (2014, p. 228), a atuação desse interventor na expansão do ensino secundário pode ser entendida como “um elemento de barganha política nas relações entre o governo estadual e os municípios”. Para os autores, o maior número de criação de ginásios ocorreu em 1934 e 1935, “quando se restabeleceu o jogo democrático e Armando de Salles Oliveira propugnava sua ascensão política pleiteando a presidência do país” (SOUZA; DINIZ, 2014, p. 228).

A REDEMOCRATIZAÇÃO PÓS-ESTADO NOVO: UM NOVO IMPULSO

Conforme apresentado, observa-se que, nos primeiros anos de expansão do ensino secundário, ainda se manteve um caráter excludente, dadas as restrições ao acesso por parte dos menos favorecidos. Entre março de 1947 e março de 1963, foram retomadas as atividades do poder legislativo paulista e houve um vertiginoso crescimento da rede de escolas secundárias públicas, com a criação de 474 ginásios e 121 colégios. Esse crescimento deve-se, sobretudo, à atuação incisiva dos deputados estaduais. A atuação desses atores só foi possível face à retomada do critério da promulgação de lei aprovada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp).

Acerca da atuação dos deputados no processo de expansão dos ginásios, Diniz (2017) buscou entender os aspectos que permearam à criação e instalação

Público do Estado de São Paulo, quatro documentos sobre a reoficialização dos respectivos ginásios. Dos documentos localizados, dois tratam especificamente das representações da sociedade local, solicitando a supressão do Decreto n. 5.885 e dois referem-se ao restabelecimento do regime anterior do decreto.

desses estabelecimentos e identificou que tinham relação direta com as articulações políticas entre as esferas locais e as lideranças do Poder Executivo e do Poder Legislativo estadual. Quanto à atuação das lideranças políticas locais, estas estabeleciam táticas de alinhamentos com os poderes Executivo e Legislativo estadual para que a criação de uma escola secundária em seu município se efetivasse. De acordo com Diniz e Souza (2019, p.110), essas estratégias estavam relacionadas às justificativas fornecidas por estes atores para a criação de um ginásio em determinado município. Dentre as retóricas argumentativas identificadas pelos autores nas análises dos projetos de lei, destacam-se o crescimento populacional, a dificuldade do município para transportar os alunos até os locais em que existiam escolas secundárias, entre outros argumentos.

Independentemente das intencionalidades contidas nos projetos de leis, a população almejava o ensino secundário. No entanto, a intensificação de criação, principalmente dos ginásios oficiais, ocorreu sem planejamento prévio, contribuindo para que a oferta do ensino se tornasse precária, haja vista que o aumento de taxas de matrículas, conforme elucidado anteriormente, e a ausência de prédios escolares impediam a inserção de todos os alunos nas escolas públicas.

Sposito (1992), preocupada em identificar e analisar as transformações ocorridas no sistema educacional a partir das expectativas e pressões da população, concluiu que a expansão ocorreu de maneira contraditória, uma vez que os recursos estaduais foram insuficientes, bem como as necessidades reais da população não estavam representadas nos projetos sociais. Segundo a autora, o sonho pela escola secundária começou a se tornar um fardo, em especial, aos governadores e líderes locais, que precisaram encontrar maneiras para solucionar o déficit de prédios escolares e garantir o acesso dos estudantes às escolas. Contudo, isso foi realizado sem articulação com uma política pública educacional que considerasse o número de habitantes, os recursos financeiros e a efetivação de contrapartidas dos entes envolvidos.

UMA VIA DA EXPANSÃO: A REDE FÍSICA DE ENSINO SECUNDÁRIO E AS CONTRAPARTIDAS ENTRE ESTADO E O MUNICÍPIO DA CAPITAL

Considerando que a expansão do ensino secundário no estado de São Paulo ocorreu sem priorizar efetivamente o interesse público, a precariedade material anteriormente mencionada se expressava, em primeira instância, na ausência de instalações específicas para os ginásios e colégios públicos. Cabe elucidar que, para os ginásios que foram criados no período de 1932 a 1937, era exigida aos municípios a doação de prédio, mobiliário, gabinetes específicos e as despesas de manutenção

do ensino durante dois anos. No entanto, a partir de 1938, novas exigências foram feitas, como a doação de um terreno de cem metros quadrados destinado ao funcionamento das escolas (DINIZ; SOUZA, 2019, p. 103).

Convém esclarecer que, no decorrer dos anos, as estratégias adotadas pelas municipalidades para expandir o ensino secundário foram variadas e determinadas por legislações específicas, mas pautando-se no direcionamento federal que estabelecia, desde a Carta Magna de 1937, a obrigatoriedade da aplicação de quotas resultantes dos impostos para o ensino, inclusive para a construção de prédios escolares.

Tais estratégias, principalmente no caso da capital paulista, foram permeadas por constantes conflitos políticos entre a prefeitura e o governo estadual. De todo modo, era preciso amenizar a falta de escolas, tanto para o ensino secundário quanto para demais modalidades e níveis, principalmente o primário, que também se expandia consideravelmente. Segundo Sposito (1992), no caso da cidade de São Paulo, a ação conjunta entre o município e estado foi regulamentada por meio de convênios. A saber: 1º Convênio – 1943/1948 (Decreto-Lei n. 13.732/43); 2º Convênio – 1949/1953 (Lei Estadual n. 762/1950) e 3º Convênio – 1954/1959 (Lei n. 2.816/54).

Considerando que a situação do ensino primário era alarmante e prioritária para o governo, o primeiro convênio tratou exclusivamente desse nível e foi ratificado por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário. O segundo e o terceiro convênios apresentaram, em cláusulas específicas, os investimentos destinados a outros níveis e modalidades, incluindo o ensino secundário. Considerando a especificidade do primeiro convênio, este não será tratado neste texto, priorizando-se a análise do segundo e do terceiro convênios escolares. Diante da impossibilidade de examinar como a totalidade dos municípios se valeu de tais convênios, será dada ênfase ao caso da capital do estado, que evidenciou que, apesar dos convênios se constituírem como um instrumento jurídico para as esferas estadual e municipal viabilizarem a construção de novas unidades, ambos nunca operaram de modo a cumprir seus objetivos.

OS CONVÊNIOS ESCOLARES DA CAPITAL E O FUNDO ESTADUAL DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Em 28 de dezembro de 1949 foi firmado, entre estado e o município da capital, o Segundo Convênio Escolar, que foi ratificado pela Lei Estadual n. 762, de 22 de agosto de 1950, e pela Lei Municipal n. 3.930, de 25 de agosto de 1950. Na ocasião, o prefeito era Asdrubal Euritysse da Cunha e o governador, Adhemar de Barros. O texto legal estabeleceu, em sua cláusula primeira, que o município da capital deveria

aplicar, anualmente, 20%⁵ de sua renda total resultante de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. De acordo com a cláusula segunda, da importância prevista, o município deveria aplicar “72% na construção, aquisição, adaptação, restauração e conservação dos imóveis, destinados ao ensino pré-primário, primário, secundário, especializado e instituições auxiliares do ensino primário” (SÃO PAULO, 1950).

Muitos conflitos permearam a aplicabilidade de tais diretrizes. Dentre os problemas apresentados, destacam-se as denúncias que envolviam a não aplicabilidade de recursos por deficiência da Comissão Executiva responsável por executar o convênio, bem como o desvio de verbas para fins não previstos em suas cláusulas. Um dos autores que mais se dedicou, na época, em criticar o processo em curso foi Carlos Corrêa Mascaro.⁶ O autor aponta que, a partir de 1951, observou-se um crescimento das críticas ao convênio e às ações da Comissão: “Era um ano de eleições para a Câmara dos Vereadores e os candidatos descobriram que havia polpudas verbas para construção de escolas” (MASCARO, 1960, p. 94). Ao identificar essas verbas, os vereadores, críticos do convênio, pretendiam utilizar os recursos disponíveis em sua propaganda eleitoral, bem como em outros projetos de interesse de suas bases eleitorais. O êxito desses atores políticos rendeu muitos ataques à Comissão Executiva do convênio escolar.

Frente aos ataques sofridos, o presidente da Comissão Executiva do convênio escolar, o engenheiro José Amadei, estabeleceu diálogo com a imprensa diária, apresentando um panorama das ações executadas e, posteriormente, promovendo uma exposição dos trabalhos no Museu de Arte Moderna de São Paulo. A estratégia adotada fez com as críticas ao convênio fossem amenizadas. No entanto, por mais que a Comissão se empenhasse em resolver a problemática da falta de prédios, poucos avanços foram obtidos em decorrência de interesses políticos, ausência de uma política educacional e desvio de verbas. (MASCARO, 1960)

Com relação ao desvio de verbas, Moreira (2021) identificou que o processo de execução do convênio escolar foi movido por pressões dos poderes Executivo e Legislativo, que exigiam que fossem edificadas o máximo de escolas possíveis até 1954, ocasião em que se comemoraria o IV Centenário da cidade de São Paulo. De acordo com a autora, a Comissão Executiva, liderada pelo engenheiro José Amadei,

5 O percentual estabelecido está de acordo com o disposto no artigo 169 da Constituição Federal de 1946 e no artigo 79 da Lei Estadual n. 1, de 18 de setembro de 1947.

6 Carlos Corrêa Mascaro iniciou a carreira acadêmica em 1954 como assistente da cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP). Dois trabalhos emblemáticos sobre a temática em questão foram: sua tese de doutorado, defendida em 1957 e intitulada *Município e ensino no estado de São Paulo*; e a tese de livre-docência, publicada em 1960 com o título *O município de São Paulo e o ensino primário*. Para mais informações ver: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/jubileu/quem_foi_carlos_correa_mascaro.pdf>. Acesso em 2 maio 2021.

identificou que precisaria de cinco anos de atividades para conseguir sanar o déficit apresentado pela insuficiência de vagas, principalmente no ensino primário. Portanto, para que o plano proposto pela Comissão pudesse ser concretizado dentro da meta de cinco anos, não poderia ocorrer nenhum problema de ordem financeira.

No entanto, já em 1965, a revista *Acrópole*,⁷ informou a seus leitores que cerca de 60 milhões teriam sido desviados para construções no parque do Ibirapuera (MOREIRA, 2021, p. 203). Abreu (2007), que desenvolveu um estudo voltado para as obras escolares do segundo convênio, também explicita a situação do desvio de verbas, acentuada pelas obras associadas ao IV Centenário de São Paulo. A autora explica que, no período em que Jânio Quadros exerceu o cargo de prefeito, houve grande ingerência política nas ações da Comissão. O arquiteto Hélio Duarte, figura fundamental no planejamento e na execução das obras, chegou a receber “bilhetinhos” diretamente do prefeito solicitando alterações no planejamento traçado pela equipe ou dispensa de membros. A intromissão política e o desvio de verbas do Convênio para outras obras públicas da cidade acabaram por gerar o pedido de demissão do arquiteto (ABREU, 2007, p. 74).

Tais situações, somadas a ausência de uma política educacional efetiva, fizeram com que o segundo convênio escolar terminasse sem avanços, especialmente em relação ao ensino secundário.

O terceiro convênio escolar foi celebrado em 19 de novembro de 1953, entre o governo do estado e a Prefeitura do município da capital. Na ocasião, o governador era Lucas Nogueira Garcez, e o prefeito, Jânio Quadros. O texto legal, se comparado com o convênio estabelecido anteriormente, sofreu mudanças significativas com relação a distribuição do percentual dos 20% estipulado pelo artigo 169 da Constituição Federal e pelo artigo 79 da Lei Estadual n. 1, de 18 de setembro de 1947, que dispõe sobre as organizações dos municípios. O montante destinado à construção de novos prédios foi reduzido de 72% para 60%.

Cláusula Segunda: Da importância total prevista na cláusula anterior o município aplicará, anualmente: a) 60% (sessenta por cento) na construção, aquisição, adaptação, locação e conservação de imóveis destinados ao ensino primário, vocacional, médio e especializado e instituições auxiliares desses graus e especialidades de ensino, inclusive na aquisição de mobiliários e instalações para os novos edifícios. (SÃO PAULO, 1954)

7 A revista *Acrópole* foi uma publicação especializada em arquitetura, editada em São Paulo e contou com 391 edições entre os anos de 1938 e 1971.

A cláusula quinta reforçou que, apesar da aplicação das rendas do município da capital, o governo do estado deveria prever, em seus orçamentos, as habituais verbas destinadas à manutenção do ensino primário, vocacional, médio e especializado e de instituições auxiliares pelas quais lhe incumbe cuidar dentro do município da capital, bem como as relativas a construção, aquisição, adaptação, locação e conservação de prédios escolares.

Cabe esclarecer que o texto aprovado em 1954, com a redução do percentual destinado à construção de prédios escolares, foi resultado de uma articulação do Poder Executivo municipal. Inicialmente, havia outra redação, conforme é possível identificar no ofício⁸ n. G.E./10.721, de 18 de setembro de 1953, da Casa Civil do governo do estado de São Paulo, encaminhado pelos representantes da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação junto ao Convênio Escolar. De acordo com o documento, o terceiro convênio foi assinado solenemente a 25 de janeiro de 1952, ocasião em que o governador encaminhou à Assembleia Legislativa a Mensagem n. 119, de 7 de julho de 1952, uma vez que esse Diploma era firmado ad referendum dos poderes Legislativos Estadual e Municipal (SÃO PAULO, [195-], p. 1).

A mensagem originou o Projeto de Lei n. 220/52, que foi aprovado em primeira discussão e teve parecer favorável pela Comissão de Educação e Cultura. Entretanto, na Câmara Municipal, foi proposto, por parte do prefeito, um re-estudo da matéria. A cópia das folhas 39 e 40 do processo n. 89.678/539 emitido pela Comissão de Educação e Cultura traz a informação que, depois de estudar cuidadosamente o assunto, chegou-se à conclusão que o texto firmado e pendente de ratificação legislativa não atendia aos reais interesses do ensino no município da capital. De acordo com a proposta de substitutivo, as modalidades de ensino vocacional e profissional e o ensino especializado passariam a receber recursos financeiros para sua manutenção. Com isso, as construções e instalações de novas unidades escolares (aqui não é diferenciado o nível de ensino) apresentariam uma queda, se comparado com o valor destinado para o ano em exercício, ou seja, de 72%, cairia para 60%, todavia, atenderia outras demandas da educação que até aquele momento, não recebiam recursos financeiros.

Os debates se mantiveram fervorosos e, além do exposto, outra situação interferiu no processo de decisão sobre o projeto de lei: a eleição direta do prefeito. Convém lembrar que, até aquele momento, os prefeitos eram escolhidos por meio

8 O respectivo ofício está juntado ao ofício n. 900 do sr. Jânio Quadros solicitando informações sobre o convênio escolar. O documento foi identificado no Centro de Acervo Administrativo do Arquivo do Estado. Não possui seriação, pois faz parte de documentação de acesso restrito e pendente de organização.

9 O documento em questão refere-se ao processo de n. 89.678/53 e faz parte de um processo identificado no Centro de Acervo Administrativo do Arquivo do Estado. Não possui seriação, pois faz parte de documentação de acesso restrito e pendente de organização.

da nomeação do governador, portanto, a comunicação e a articulação entre a esfera estadual e municipal eram mais acessíveis. Após as eleições que ocorreram em 22 de março de 1953, Jânio Quadros foi empossado no cargo de prefeito. Após assumir, as primeiras divergências começaram a surgir, ficando evidente o claro desacordo entre os chefes do executivo municipal e estadual, em especial com a situação do convênio que tramitava no legislativo municipal e estadual para ratificação.

[...] após sucessivas “demarches” e reiterados encontros de representantes do município com os representantes do Estado, salvou-se a continuidade do acordo graças ainda uma vez à ação do presidente da Comissão do Convênio por volta de abril desse ano. Procedidas várias alterações no texto anteriormente proposto, novo instrumento, selando os entendimentos das autoridades estaduais e locais, foi encaminhado à Assembleia Legislativa, que o adotou, aprovando-se [...]. (MASCARO, 1960, p. 104)

Pouco tempo depois que o Convênio foi ratificado, o Legislativo municipal retomou suas críticas, manifestando-se contrário ao acordo. A justificativa fornecida, de acordo com Mascaro (1960, p. 108), tinha sob pretexto ressaltar a importância da autonomia municipal, combater a centralização exagerada da administração escolar e o excessivo poder exercido do governador no concernente à política de educação adotada pelo estado.

Para o município, o convênio escolar não tinha validade, portanto, sem a atuação do estado, estabeleceu-se que as obras dos novos prédios escolares deveriam ser de responsabilidade da Comissão Municipal de Obras Escolares. Contudo, acerca do ensino secundário, poucos investimentos foram feitos para a construção de novos prédios. Os conflitos políticos corroboraram para a continuidade de soluções precárias para a oferta desse nível de ensino.

O FUNDO ESTADUAL DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES (FECE) – UMA TENTATIVA DE SUPERAÇÃO

Considerando os conflitos que permearam a execução dos convênios escolares, bem como o crescente déficit de edifícios que persistia desde a Primeira República, em 1960 foi estabelecido o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), instituído pelo Decreto n. 36.799, de 21 de junho de 1960, sob a gestão do governador Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto. A criação do FECE esteve prevista pela Lei n. 5.444, de 17 de novembro de 1959, que dispõe sobre as medidas de caráter financeiro relativas ao Plano de Ação do Governo Estadual (PAGE). O PAGE foi instituído pelo governador

Carlos Alberto Carvalho Pinto por meio do Decreto n. 34.656, de 12 de fevereiro de 1959, e tinha como proposta primordial a “necessidade de se levar o progresso ao conjunto do estado com a implantação e construção de serviços e equipamentos sociais” (COSTA, 2015, p. 62). O foco, portanto, era uma política desenvolvimentista.

O decreto estabeleceu, em seu parágrafo único, que o programa de construções, ampliações e equipamentos de prédios escolares seria realizado de acordo com os planos submetidos pela Secretaria da Educação e estavam sujeitos à aprovação do governador do estado. Caberia à Secretaria, de acordo com o decreto, elaborar programas periódicos de construções, acompanhados dos estudos de prioridades determinando para cada um desses programas os dados básicos de cada obra a ser construída, bem como estudar normas para escolher e localizar as áreas de terrenos para as construções, com a assistência técnica de cada órgão construtor (SÃO PAULO, 1960).

No tocante aos recursos para a execução do Fundo, o decreto estabeleceu no artigo 6º que poderiam ser utilizadas as dotações orçamentárias a eles designadas; os créditos abertos em conformidade com a Lei n. 5.444, de 17 de novembro de 1959; as receitas orçamentárias vinculadas à construção e equipamentos de unidades escolares; as dotações orçamentárias e recursos de Fundo da União e dos Municípios que couberem ao estado de São Paulo, para aplicação dos mesmos objetivos; e os juros de depósitos bancários (SÃO PAULO, 1960).

Com relação aos recursos provenientes de dotações orçamentárias e créditos adicionais, o decreto regulamentou, em seu parágrafo único, que as “dotações seriam postas à sua disposição pela Secretaria da Fazenda, mediante requisição e à medida que se fizerem necessários para atender aos programas de construções” (SÃO PAULO, 1960). O Fundo poderia receber recursos de autarquias ou entidades privadas, bem como celebrar acordos com a União e municípios, todavia, todas as obras compreendidas nos programas de construções do Fundo deveriam ser executadas por órgãos próprios do Estado. Situação que, na prática, não ocorreu, uma vez que, para conseguir amenizar os déficits de prédios escolares em tempo reduzido, o FECE contratou escritórios de engenharia para desenvolver os projetos e as obras.

De acordo com o FECE, parte do trabalho relacionado aos estudos de crescimento e distribuição populacional e aos inventários de prédios escolares de cada cidade do estado de São Paulo poderia ter sido amenizado se cada município apresentasse um planejamento urbano. Segundo a publicação,

[...] em nossos municípios verifica-se uma quase total inexistência de trabalhos de planejamento urbano. O Fundo Estadual de Construções Escolares viu-se na contingência de suprir essa lacuna através de estudos que não poderiam [ser] senão, bastante

rudimentares. Nesse setor evidentemente as novas conquistas dependerão principalmente do progresso que os municípios paulistas conseguirem realizar no campo do planejamento urbano. (SÃO PAULO, 1963, p. 2)

Apesar da especificidade de cada município, o FECE buscou manter constante contato com todas as prefeituras municipais do estado de modo a empreender esforços para enfrentar as dificuldades encontradas em cada municipalidade e, em conjunto, propor as melhores soluções. A despeito do sistema administrativo atribuir, naquela ocasião, ao governo do estado, a responsabilidade com as construções escolares e a manutenção do ensino, a participação das municipalidades era entendida como essencial.

De acordo com FECE, os terrenos utilizados no estado de São Paulo para as construções escolares eram doados pelos municípios, bem como grande parte do material utilizado. Com relação às doações dos prédios, o FECE enfatizava que nenhum município possuía e executava planos que tivessem por objetivo reservar com certa antecedência os terrenos necessários para as construções de escolas. Considerando as dificuldades financeiras dos municípios, a falta de previsão dos locais que poderiam ser destinados para as construções agravava o processo de desapropriação dos terrenos. De acordo com o documento do FECE,

[...] com frequência eram oferecidas – e recusadas – praças públicas para a construção de edifícios escolares. Evidentemente nas grandes cidades os governos municipais enfrentaram maiores obstáculos na obtenção de terrenos; apesar disso, foi pequeno o número de comunas que deixou de doar as áreas necessárias, o que se deu ora por dificuldades de as obter, ora em consequência de discórdias entre o Executivo e o Legislativo municipais. (SÃO PAULO, 1963, p. 78)

Analisando-se os resultados das comissões dos convênios escolares antes de 1955, período de vigência do segundo convênio, o FECE verificou terem sido criadas somente quatro escolas estaduais. Entre os anos de 1955 a 1961, a Comissão de Construções Escolares para o ensino secundário municipal executou apenas quatro prédios.

Frente às dificuldades identificadas, principalmente pela Comissão dos Convênios Escolares, o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (Ipesp), juntamente com a Diretoria de Obras Públicas (DOP), passou a atuar no campo das construções escolares, concentrando suas atividades no interior do estado. No período de 1957 e início de 1959, o Ipesp construiu 24 ginásios, sendo um ginásio nos municípios com mais de 50 mil habitantes. No ano de 1960, foram construídos

23 ginásios em municípios com menos de 50 mil habitantes. O FECE elaborou seu planejamento de expansão da rede de prédios escolares com base em três pontos essenciais: 1) as características da rede de escolas existentes; 2) os objetivos estabelecidos no plano de ação; e 3) os recursos financeiros disponíveis. Apesar da situação alarmante do ensino secundário, para o FECE, a respeito da falta de prédios escolares, esta modalidade de ensino, em todo o estado, apresentava-se menos deficiente que a rede de prédios para o ensino primário.

A principal tarefa do FECE consistia, no âmbito do ensino secundário e nas cidades do interior, em corrigir a distribuição de vagas pelos diversos municípios. Consequentemente, avaliar com maior precisão a necessidade de novas construções escolares. Em síntese, as informações coletadas pelo FECE acerca da situação do ensino secundário indicaram que as administrações anteriores cuidaram da construção de prédios nas pequenas cidades do interior do estado. Contudo, na capital, aproximadamente 83% dos estabelecimentos encontravam-se instalados em prédios provisórios, contra 18% nas cidades do interior.

Submetido a pressões constantes das populações interioranas, via de regras prestigiadas pelos representantes políticos locais na Assembleia Legislativa, o Governo Estadual havia localizado nos pequenos municípios a grande maioria das construções destinadas ao ensino secundário oficial. (SÃO PAULO, 1963, p. 61).

Considerando a informação apresentada, o FECE elaborou critérios para a concessão¹⁰ de novos prédios nas cidades do interior. Um deles é que o primeiro prédio de ensino secundário só poderia ser construído se o município apresentasse média mínima de 120 conclusões no ensino primário no triênio anterior. Com relação à ampliação de prédios para os ginásios, só poderiam ocorrer se o município apresentasse a média mínima de oitenta conclusões anuais no primeiro ciclo em relação ao triênio anterior. Sobre a construção de um segundo prédio para ensino secundário, só seria concedida aos municípios que ultrapassaram 50 mil habitantes. Acerca da construção de um terceiro prédio, só ocorreria aos municípios com mais de 100 mil habitantes, e assim por diante, sempre considerando a proporção de um prédio para cada 50 mil habitantes. Importante esclarecer que, nos casos de ampliações de prédios aproveitáveis, estas só ocorriam após estudos minuciosos, sendo verificado individualmente o crescimento de matrícula.

10 Para a concessão de novos prédios escolares alguns critérios estiveram pautados no Decreto n. 36.850 de 25 de junho de 1960 que dispõe sobre a instalação de unidades escolares de ensino médio.

Na cidade de São Paulo, em 1963, a população era de 4,2 milhões habitantes e, na ocasião, a capital do estado deveria contar com 84 estabelecimentos apropriados para o ensino secundário. Face à especificidade da cidade, o FECE estabeleceu como meta, no período de 1959 a 1963, a construção de um prédio para cada 70 mil habitantes, portanto, deveriam ser construídos 66 novos edifícios.

De todo modo, o que se observa é que o FECE, diferentemente dos convênios escolares e legislações municipais, buscou equiparar a quantidade de escolas secundárias criadas com a construção de edifícios próprios, eliminando a existência de galpões de emergência e a utilização dos espaços dos grupos escolares para a oferta de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é possível verificar que a expansão do ensino secundário esteve permeada por diversos interesses, especialmente de atores políticos associados aos diferentes entes federados (poderes Executivo e Legislativo das esferas estadual e municipal), que identificavam nas escolas secundárias uma oportunidade de se manter no jogo político. Contudo, o ritmo de construção de escolas não acompanhou o crescimento acelerado de criação de ginásios e colégios, contribuindo para uma oferta de ensino precarizada. Apesar das legislações criadas para estabelecer contrapartidas entre governo estadual e os municípios, em especial o da capital, os conflitos políticos mapeados, especialmente envolvendo as esferas estadual e municipal, fizeram com que a expansão da rede de escolas de ensino secundário tenha ocorrido de maneira descontínua e insuficiente.

É preciso reconhecer que o processo de expansão teve uma dinâmica bastante complexa, que foi além dos processos aqui examinados. A bibliografia de referência mencionada também traz casos bastante singulares, ocorridos em municípios de diferentes regiões do estado, envolvendo situações como o aproveitamento de prédios de escolas normais, grupos escolares e instituições particulares, sobretudo confessionais, portanto, indo além do que pode ser mapeado. Porém, é preciso dizer que os processos diretamente relacionados à construção de novos prédios escolares, especialmente na capital do estado, são representativos das disputas envolvendo entes federados e atores políticos que atuaram naquele período. Um maior entendimento sobre a expansão, no entanto, demanda estudos mais específicos sobre a dinâmica política e social envolvendo os municípios do interior do estado.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. R. N. Convênio Escolar: utopia construída. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- ANDRADE, N. A. A luta pela educação: conflitos e impasses pelo acesso ao ensino secundário no Estado de São Paulo (1932 a 1942). São Paulo, 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BEISIEGEL, C. R. Ação política e expansão da rede escolar. **Pesquisa e Planejamento**, n. 8, 1964.
- BRASIL. **Estabelecimentos de Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – Diretoria do Ensino Secundário – Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar, 1959.
- COSTA, A. I. da. As obras escolares do Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE): a educação em novas formas. 2015. **Tese** (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.
- DINIZ, C. A. A expansão dos Ginásios Oficiais e o Campo Político no Estado de São Paulo (1947-1963). 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.
- DINIZ, C. A.; SOUZA, R. F. de. A colaboração dos municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1964). **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.1, p.93-121, jan./abr. 2019.
- IBGE. **Censo Demográfico: População e Habitação – Quadros de totais referentes ao Estado e de distribuição segundo os municípios. Série Regional. Rio de Janeiro, 1950a. Parte XVII – São Paulo, t. I.**
- IBGE. **Censo Demográfico: População e Habitação – Quadros de totais referentes ao Estado e de distribuição segundo os municípios. Série Regional. Rio de Janeiro, 1950b. Parte XVII – São Paulo, t. I-III.**
- IBGE. **Censo Demográfico do Estado de São Paulo (1950)**. Série Regional. Rio de Janeiro, 1954. v. XXV, t. I.
- IBGE. **Censo Demográfico de 1960: São Paulo**. Série regional. Rio de Janeiro, 1960, v. I, t. XIII.
- MASCARO, C. C. **O Município de São Paulo e o Ensino Primário (Ensaio de Administração Escolar)**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo, 1960.
- MOREIRA, K. de S. Expansão da rede física e arquitetura das escolas secundárias em São Paulo (1940-1963). **Dissertação** (Mestrado em Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC-SP, São Paulo, 2021.
- O ENSINO secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, nov./1945, p. 283-310.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.885, de 21 de abril de 1933. Estabelece medidas de ajustamento à nova situação criada pelo código de educação e dá outras providências sobre o ensino. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**. São Paulo, p. 19, 10 maio 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/131162>. Acesso em: abr. 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 6.316, de 26 de fevereiro de 1934. Cria Ginásios Oficiais em Araraquara, Itú, Taubaté, Catanduva e Araras, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo: Poder Executivo**, São Paulo, ano 44, n. 47, p. 2, 01 mar. 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/130471>. Acesso em: abr. 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Lei n. 762, de 22 de agosto de 1950. Dispõe sobre aprovação do Convênio de Ensino entre o Estado de São Paulo e o Município da Capital. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo: Poder Executivo**, São Paulo, p. 1, 23 ago. 1950. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/43105>. Acesso em: abr. 2020.

EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO E AMPLIAÇÃO DA REDE FÍSICA: ATORES POLÍTICOS E ENTES FEDERADOS EM DISPUTA (1947-1963)

SÃO PAULO (Estado). Ofício n. G.E./10.721/1953 da Casa Civil do Governo do Estado de São Paulo. Prefeitura do Município de São Paulo. Convênio Escolar. *In*: SÃO PAULO (Estado). **Ofício n. 900 do governador Jânio Quadros para a Prefeitura de São Paulo**. [Solicita entendimento com o Executivo Estadual, com referência ao Convênio de Ensino firmado entre Estado e Município]. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, [195-].

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.816, de 27 de novembro 1954. Aprova o Convênio Escolar celebrado entre o Governo do Estado e a Prefeitura do Município da Capital. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Poder Executivo, São Paulo, p. 1, 28 nov. 1954. Disponível: <https://www.al.sp.gov.br/norma/33366>. Acesso em: abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 36.799, de 21 de junho de 1960. Regulamenta o Fundo Estadual de Construções Escolares, criado pela Lei n. 5.444, de 17 de novembro de 1959. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Poder Executivo, p. 3, 22 jun. 1960. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/96662>. Acesso em: abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação**. Fundo Estadual de Construções Escolares. A execução do programa de construções escolares. São Paulo: [s. n.], 1963.

SOUZA, R. F. de; DINIZ, C. A. A articulação entre estado e município na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1947). *In*: DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. de (ORGs.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia: Ed. da Edefu, 2014.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1992.

HISTÓRIA(S) DO ENSINO SECUNDÁRIO PARANAENSE:

SOBRE O ESTADO DA ARTE E O PROCESSO DE EXPANSÃO (1942-1961)

Kevin Lino de Oliveira
Sergio Roberto Chaves Junior

Texto apresenta parte dos esforços empreendidos no desenvolvimento do projeto “Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)”, indicando particularidades sobre essa ramificação do ensino de grau médio no estado do Paraná¹. Para isso, organizamos este capítulo em duas partes: na primeira, indicamos resultados de pesquisa de revisão sistemática integrativa de literatura² que se propôs a realizar uma busca sistematizada e analítica do que foi produzido nos diversos programas de pós-graduação nacional, possuindo como fontes teses e dissertações. Na oportunidade, partimos da seguinte questão norteadora: qual o estado da arte da produção de conhecimento científico quanto ao ensino secundário paranaense, produzida nas últimas décadas nos diferentes programas de pós-graduação nacionais, tendo o recorte temporal compreendido entre 1942 e 1961?

A segunda parte do texto procura explorar elementos relacionados ao processo de expansão do ensino secundário no estado do Paraná³, assinalando o final da década de 1940 como marco desse processo, representado pelos investimentos

1 No recorte geográfico específico, cabe o destaque que as investigações guardam relação com as ações do projeto de Iniciação Científica “História(s) do ensino secundário no Paraná (1942-1961)”, coordenado pelo professor Sergio Roberto Chaves Junior (UFPR), com a participação voluntária do acadêmico Kevin Lino de Oliveira. Registro BANPESO/THALES/UFPR n.º 2017026276.

2 Os resultados da pesquisa e um aprofundamento analítico estão disponíveis em Oliveira (2019). Uma versão dessa pesquisa encontra-se publicada em periódico (OLIVEIRA; CHAVES JUNIOR, 2020).

3 Algumas das questões destacadas nesta parte do texto foram melhor exploradas em Chaves Junior (2020). Recuperamos parte dos argumentos a fim de destacar as particularidades do processo de expansão do ensino secundário no estado do Paraná, notadamente tendo a interiorização como vetor desse processo.

na ampliação de uma rede de estabelecimentos ligados à esfera pública de ensino. Tal processo resulta, no final dos anos 1950, em um conjunto bastante expressivo de instituições públicas, em detrimento às de ordem privada/confessional. Para essas análises, privilegamos perscrutar documentos como os Anuários Estatísticos do Brasil do IBGE, as publicações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), assim como publicações da Diretoria do Ensino Secundário (DESe) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), correspondentes ao recorte temporal da pesquisa. Além disso, foram consultados documentos disponíveis no Arquivo Público do Paraná (APPR), como as mensagens de governadores e demais relatórios expedidos pelo poder governamental no período.

UM ESTADO DA ARTE DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PARANÁ (1942-1961)

A seleção dos trabalhos que subsidiaram este estado da arte está localizada nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES). A mobilização dessas produções acadêmicas se deu por meio dos procedimentos metodológicos de uma revisão sistemática integrativa de literatura, a qual, em linhas gerais, consiste no desenvolvimento de seis etapas: 1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2. Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 3. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4. Categorização dos estudos selecionados; 5. Análise e interpretação dos resultados; 6. Apresentação da revisão e síntese do conhecimento (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Os descritores empregados procuraram contemplar a localidade (Paraná, paranaense, Curitiba, curitibano), o grau/ramo de ensino (secundário, médio, normal, comercial, técnico, profissional, agrícola, industrial), o local/instituição de oferta e seus sufixos (escola, colégio, ginásio, ginásial, colegial) e o recorte temporal (compreendido entre os anos de 1942 e 1961). Assim sendo, tais descritores originaram a seguinte estratégia de busca: (Paran* OR Curitiba*) AND (Ensino OR Colégio OR Escola OR Instituto) AND (Secundári* OR Médio OR Normal OR Comercial OR Técnico OR Profissionais* OR Agrícola OR Industrial OR Ginásial OR Colegial) AND (194* OR 195* OR 1961). A lógica proposta por esta estratégia foi seguida durante toda a condução do estudo, sendo a mesma estratégia adaptada de acordo com os mecanismos de busca de cada um dos bancos de dados consultados.

Com a aplicação da estratégia de busca nas bases de dados, foram localizadas inicialmente 1.027 teses e dissertações. Após a tabulação destes dados em instrumento de pesquisa, foram selecionados aqueles que correspondessem a todos os

critérios de inclusão e exclusão estabelecidos⁴, o que resultou na seleção de 44 trabalhos na fase de seleção preliminar. Quanto à fase de seleção final, foram excluídas 4 obras por não atenderem ao escopo definido pelos pesquisadores, resultando na seleção final de 40 teses e dissertações, conforme indicado na tabela 1:

TABELA 1 – RESULTADO DA PESQUISA NAS BASES DE DADOS (BTD/CAPES E BDTD)

BASE DE DADOS	FORMATO		TOTAL
	DISSERTAÇÃO	TESE	
Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD)	19	9	28
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	10	2	12
Total	29	11	40

FONTE: Adaptado de Oliveira (2019, p. 22).

As análises realizadas por Oliveira (2019) e Oliveira; Chaves Junior (2020) consistiram na leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos identificados, cabendo ainda, quando necessária, a análise das conclusões/considerações finais para o estabelecimento de um conjunto de categorias de análises e indicativos sobre o estado da arte da produção acadêmica relacionado ao ensino de grau médio no Paraná. Dentre essas categorias de análise, é importante o destaque com relação aos graus/ramos de ensino: de acordo com os autores, o maior interesse de investigação abrange o Ensino Secundário e o Ensino Normal, que juntos contabilizaram 31 trabalhos. Logo em seguida, temos respectivamente Ensino Industrial (2), Ensino Técnico (2), Profissional (1), Agrícola (1), Comercial (1) e outros temas (2), conforme visualizamos na tabela 2.

A realização dessa pesquisa nos permitiu também organizar os resultados a partir de categorias de análise procedentes dos delineamentos traçados pelos autores em seus estudos e identificadas na etapa de interpretação e análise dos dados, conforme indicado na tabela 3.

4 Os critérios de inclusão adotados foram: 1. Teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação nacionais; 2. Intervalos de publicação: 1990 e 2019; 3. Publicações que tangenciassem o ensino secundário paranaense e seus termos afins a partir da década de 1930 até o início dos anos 1960. Foram excluídos estudos que abordassem o ensino secundário de outros estados, estudos duplicados e não escritos em língua portuguesa.

TABELA 2 – CLASSIFICAÇÃO SEGUNDO O GRAU/RAMO DE ENSINO

GRAU/RAMO DE ENSINO	FORMATO		TOTAL
	DISSERTAÇÕES	TESES	
Ensino Secundário	14	07	21
Ensino Normal	10	--	10
Ensino Industrial	01	01	02
Ensino Técnico	02	--	02
Ensino Agrícola	--	01	01
Ensino Profissional	01	--	01
Ensino Comercial	01	--	01
Outros temas ⁵	--	02	02
TOTAL GERAL			40

FONTE: Adaptado de Oliveira (2019, p. 27).

TABELA 3 – CATEGORIZAÇÃO SEGUNDO O DELINEAMENTO DO OBJETO

CATEGORIA	FORMATO		TOTAL
	DISSERTAÇÕES	TESES	
História das instituições	13	07	20
Formação de professores	08	--	08
Disciplinas escolares	06	01	07
Arquitetura escolar	02	01	03
Outros temas	--	02	02
TOTAL GERAL			40

FONTE: Adaptado de Oliveira (2019, p. 28).

Com relação à categoria História das instituições escolares verificamos a existência de doze estudos mobilizando especificamente o Ensino Secundário, sendo esses: Andrade (2017), Archanjo (1996), Bertan (2002), Boschilia (2002), Carçato (2014), Chaves Junior (2017), Gulla (2009), Iwaya (2000), Marques (2016), Nath (2013), Remer (2013) e Santos (2009). Quanto ao Ensino Técnico, Industrial, Agrícola, Comercial e Normal quantificamos oito estudos, a saber: Amorim (2004), Cintra (2005), Zanlorense (2013), Dominschek (2008), Machado (2010), Martiniak

⁵ Categoria criada para alocar os trabalhos de Leite (2012) e Silva (2014). Ambos possuem objetos que abordam de maneira mais ampla o ensino secundário (Trajetória intelectual de Erasmo Piloto, para este e a historicidade do conselho de classe, para aquela) e não nos parecia possível serem agrupados nas demais categorias.

(2011), Peraceta (2005) e Nogueira (2012). Nesta categoria, foram levantados estudos que versaram sobre a história de instituições escolares paranaenses no período analisado, por meio de diferentes interpretações, fontes e problematizações. O que se faz nitidamente marcado neste tipo de produção são as particularidades do ofício do historiador na busca pelas fontes que compõem seus trabalhos. Muitas das instituições escolares analisadas não possuíam locais próprios de salvaguarda de sua memória, sendo poucas as instituições públicas e privadas que possuíam seus próprios acervos ou centros de memória. Com isso, destacamos a diversificação de fontes e documentos mobilizados pelos autores, bem como a dificuldade em mobilizar tais registros para a escrita da história.

Na categoria Formação de professores verificamos a existência de oito estudos abordando, por óbvio, o Ensino Normal. Todos estes se caracterizam por serem dissertações de mestrado com foco em instituições escolares singulares e regionais, produzidas por mulheres em programas de pós-graduação em Educação no estado do Paraná. No decorrer da análise desta categoria, percebemos que para além das investigações referentes à cultura escolar das instituições estudadas, foram também consideradas as possíveis relações entre surgimento e desenvolvimento das instituições com as políticas públicas nacionais, estaduais e as demandas sociais relacionadas aos locais de pertencimento das mesmas. Tais trabalhos concentraram seus esforços no intuito de compreender os determinantes históricos, sociais e culturais para a criação, desenvolvimento, institucionalização e até mesmo, quando o caso, da extinção de diferentes instituições escolares voltadas para a formação de professores e professoras no estado do Paraná.

Com relação à categoria Disciplinas Escolares, identificamos contribuições bastante profícuas no que diz respeito à ampliação do conhecimento produzido acerca do Ensino Secundário no estado do Paraná. Do total de sete estudos localizados, foram contempladas as seguintes disciplinas: Música e Canto Orfeônico; Psicologia da Educação, Educação Física, História e Matemática. Destacamos que nas investigações foram problematizadas as funções desempenhadas por estas disciplinas em diferentes contextos e instituições escolares, visando compreender suas finalidades, conteúdos, métodos e sistemas avaliativos.

Por fim, na categoria Arquitetura Escolar, foram localizados três trabalhos que direcionaram seus esforços na história das instituições educacionais, em especial aquela história que trata dos usos e das atribuições dadas aos tempos e aos espaços escolares pelos diferentes sujeitos que as compuseram. São os trabalhos alocados nessa categoria as dissertações de Correia (2004) e Zacharias (2013) e a tese de doutorado de Castro (2010). Tais trabalhos contribuem para compreender, não apenas o que diz respeito à construção (ou não) de prédios escolares, mas também

a caracterização de seus objetos de estudos (arquitetura escolar e espaços escolares) como elementos históricos que sofrem influências das transformações locais/globais e, sobretudo, pelos discursos e investimentos políticos e educacionais.

Tal levantamento possibilitou uma leitura do atual cenário de produção acadêmica com vistas ao ensino secundário paranaense no recorte compreendido entre 1942 e 1961, contribuindo para o campo de conhecimento vinculado à História e Historiografia da Educação, cujas discussões tangenciam as ramificações do ensino de grau médio, em seus diversos objetos e temáticas de estudo. Entendemos que as teses e dissertações incluídas e analisadas contribuem para a construção da memória relativa ao ensino secundário paranaense, isto perspectivado a partir de diferentes interpretações, localidades, instituições e respondendo a múltiplas e significantes problemáticas. Além disso, servem como ponto de partida para que novas perguntas possam ser formuladas, visando à produção de conhecimento histórico em temáticas relacionadas ao Ensino Secundário.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PARANÁ: DA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS E DA INTERIORIZAÇÃO COMO VETOR

A fim de brevemente contextualizar a pesquisa, localizamos o leitor com relação à administração governamental paranaense do período. As questões que apresentamos tem relação direta com os mandatos de Moysés Lupion⁶ e Bento Munhoz da Rocha Neto⁷. Lupion governou o estado entre 12 de março de 1947 e 31 de janeiro de 1951. Bento Munhoz o sucedeu, ficando à frente do Executivo estadual entre 31 de janeiro de 1951 e 3 de abril de 1955. Em seguida, Lupion foi reeleito, cumprindo o segundo mandato de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961. A opção em apresentar questões referentes às administrações estaduais desses dois ex-governadores - para além da sucessão dos mandatos - é baseada no entendimento de que, no conjunto, podem ser compreendidos como portadoras de uma mesma unidade geral, representando certa continuidade no que se refere às ações desenvolvidas no final da década de 1940 e ao longo dos 1950. Apesar da rivalidade, polarização política e da adoção de diferentes medidas quanto aos investimentos, os dois mandatos de Lu-

6 Nascido em Jaguariaíva (PR), em 25 de março de 1908. Formado em Contabilidade, empresário, latifundiário, madeireiro e coproprietário de um dos maiores impérios econômicos do Paraná na década de 1940, o chamado "Grupo Lupion". Para mais informações sobre sua trajetória, ver Salles (2004).

7 Nasceu em Paranaguá (PR), no dia 17 de dezembro de 1905. Engenheiro Civil, foi professor da Universidade do Paraná, lecionando na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Engenharia. Foi eleito deputado federal constituinte em 1946, pelo Partido Republicano. Para mais informações sobre a trajetória de Bento Munhoz, ver Kunhavalik (2004).

pion, intercalados pelo de Bento Munhoz são caracterizados pela “arte de povoar”, expressão do livro “O Paraná reinventado: política e governo” (IPARDES, 1989)⁸.

Em pouco mais de uma década, a “prosperidade material” gerada pela produção agrícola e pela expansão industrial estabeleceria as bases sobre as quais ambos os governadores desenvolveram as suas administrações. O crescimento e a industrialização dos centros urbanos, a pujança agrícola, o fluxo migratório e a ocupação do território motivados pelo “espetáculo da prosperidade”, ao mesmo tempo em que proporcionaram melhorias na condição de vida de parte da população, despertaram a necessidade de equacionar os problemas inerentes a esses processos e que afetaram em cheio os denominados “setores vitais”, dentre eles saúde, segurança pública, assistência social e educação. Sobre esta última, as considerações a seguir.

Segundo levantamento publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1945, existiam naquele ano 28 instituições de ensino secundário (ginásios e colégios) no Paraná. Destas, 15 estavam localizadas na capital, Curitiba, sendo duas mantidas pelo poder público; as outras 13 estavam distribuídas em oito municípios do interior, sendo dessas apenas três estaduais: as localizadas em Jacarezinho, Paranaguá e Ponta Grossa (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1945).

A criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, em maio de 1947, representou um importante marco para a organização e gerenciamento das questões educacionais no Paraná. O primeiro secretário da pasta foi Gaspar Duarte Velloso, advogado e jornalista que havia ocupado o cargo de Diretor-geral de Educação durante o governo de Manoel Ribas. Sua gestão durou quase dois anos, sendo substituído por José Loureiro Fernandes, que após um breve período como secretário, dá lugar a Erasmo Pilotto⁹. Tendo experiência como normalista e reconhecido pelas atuações no cenário educacional ao defender ideias ligadas ao Movimento pela Escola Nova¹⁰, Pilotto era integrante da equipe de Moysés Lupion desde 1946, quando se destacou como um dos responsáveis pela elaboração do plano de governo daquela campanha eleitoral. Durante a sua gestão localizamos

8 Esse livro compôs uma série intitulada Projeto História Política do Paraná e foi organizado por meio de um convênio entre o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), a Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral e a Fundação Universidade Estadual de Maringá. A equipe técnica e de colaboração contou com a participação de diversos historiadores e sociólogos paranaenses, além da consultoria externa de Edgar Salvadori de Decca (UNICAMP).

9 A trajetória do professor, escritor e crítico de arte paranaense, foi objeto de investigação de diversos pesquisadores, dentre eles, Vieira (2001, 2002, 2011), Marach (2004) e Silva (2014).

10 A expressão Movimento pela Escola Nova, de acordo com Vieira (2001, p. 54), busca atribuir sentido ampliado ao “movimento cultural que, na década de trinta do século passado no Brasil, mobilizou um conjunto significativo de visava a organização nacional através da organização da cultura”. Tal expressão chama atenção para a necessidade de compreender a multiplicidade de ideias e de referências teóricas que compuseram o Movimento no Brasil, uma vez que há uma tendência em “eclipsar” a pluralidade de ideias “em favor de uma compreensão homogeneizadora [...] denominada genericamente pensamento escolanovista” (VIEIRA, 2001, p. 55, grifo do autor).

um conjunto expressivo de realizações a fim de solucionar as questões mais deficitárias daquele momento.

Especificamente em relação ao ensino secundário, algumas iniciativas merecem destaque. A primeira delas, a Lei nº 312, de 3 de dezembro de 1949 (PARANÁ, 1949), que estabeleceu a gratuidade do ensino público secundário e normal isentando os estudantes de todo tipo de taxas cobradas. Ainda foram inaugurados oito novos ginásios, além da realização da estadualização de alguns ginásios municipais no interior. Há registros também de auxílio financeiro aos ginásios particulares que, pela precariedade numérica e de alcance “geográfico” das unidades públicas, estariam “prestando valiosa contribuição à educação do povo” (LUPION, 1950, p. 31). Além disso, havia incentivos por meio de um regime de bolsas de estudo sob a afirmação de que “nenhum paranaense, tendo talento, deve ser impedido de estudar por força das suas condições de fortuna” (LUPION, 1950, p. 159). A ampliação da rede de ginásios, a institucionalização da “gratuidade absoluta” nas instituições públicas e o complemento de subsídios por meio de bolsas visavam “proporcionar oportunidade a todos de atingir, em sua formação, a um nível de educação secundária pelo menos” (LUPION, 1950, p. 159).

Naquele cenário, a construção de edifícios escolares foi uma das principais ações desenvolvidas na primeira gestão de Moysés Lupion. As edificações de médio e grande porte passaram a ter a incorporação de algumas instalações praticamente ausentes na maioria das escolas até os anos de 1940, no Paraná. Correia (2004, p. 112), ao analisar a arquitetura dos grupos escolares de Curitiba, identifica “as discussões e preocupações com a construção de espaços para museus, cantina, bibliotecas, salas de leitura, gabinetes dentários e médico e auditórios” em muitas das escolas. Por sua vez, Castro (2010, p. 241), ao investigar a temática da arquitetura escolar no âmbito estadual, acrescenta à lista de novos espaços percebidos em algumas das unidades escolares: “áreas cobertas para recreação, ginásios e campos de jogo, portaria e secretaria”. Mesmo identificando a precarização de algumas dessas instalações, com relação às dimensões, usos e suas disposições dentro dos complexos arquitetônicos – ou mesmo a ausência de parte destes espaços específicos em escolas de menor porte –, a autora ressalta que a disseminação destas instalações foi resultado de um “programa arquitetônico possível e limitado” (CASTRO, 2010, p. 296).

A aposta na superação do “atraso educacional”, representado simbolicamente com a construção de novos e modernos edifícios escolares, tomava lugar no Paraná. No período entre 1945 e 1951 foram projetados 74 grupos escolares, ginásios ou colégios, sendo que, desses, 60 somente na administração de Lupion. De acordo com o levantamento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

(INEP), o Paraná passou a contar em 1949 com 45 instituições de ensino secundário, sendo 18 na capital e 27 no interior (estas atendendo 17 municípios). Das localizadas em Curitiba, somente duas pertenciam à esfera pública. No interior, a relação entre instituições públicas e privadas estava mais equilibrada: 13 e 14, respectivamente. Nos anos seguintes, a balança em todo o estado penderia a favor das instituições públicas, com um aumento considerável de atendimento a um número maior de municípios, como veremos adiante.

Em levantamento realizado pela Diretoria do Ensino Secundário (DESe), órgão do Ministério da Educação e Cultura, para o ano de 1955 o Paraná contava ao todo com 91 instituições de ensino secundário em funcionamento. O destaque, nesse aumento considerável comparado ao levantamento anterior, se deve ao incremento no número de instituições no interior do estado. Em Curitiba, foram relacionadas 19 instituições, mantendo apenas duas sob administração estadual. Já em relação aos demais municípios, houve registros de 45 colégios ou ginásios públicos e 27 instituições sob responsabilidade privada, totalizando 72 educandários sediados em 53 municípios distintos (DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO, 1955).

As edificações projetadas no governo de Bento Munhoz simbolizavam a perspectiva arquitetônica moderna que estava em marcha não só no estado do Paraná, mas também no restante do país. Como características principais constam em suas planificações as especificidades geográficas e de conforto ambiental, algumas das exigências requeridas por “arquitetos modernistas e educadores escolanovistas”, em especial nos edifícios de maiores dimensões, nos quais “a modernidade, a racionalidade e a adequação do edifício escolar passaram, neste momento, a estar relacionadas com a arquitetura modernista” (CASTRO, 2010, p. 275).

Bento Munhoz, antes mesmo do final do mandato, deixou o cargo de governador para assumir o Ministério da Agricultura a convite do presidente João Café Filho e, nas eleições seguintes, Moysés Lupion foi reeleito, apesar das denúncias de improbidade e corrupção na primeira gestão e da oposição de boa parte das elites intelectuais e culturais do estado. Nesse segundo mandato, Lupion investiu na construção de mais unidades escolares, demonstrando em seus discursos a preocupação em atender todos os ramos de ensino, com ênfase “na intensiva criação de unidades de grau médio, isto é, ginásios, colégios, escolas normais e cursos normais regionais” (LUPION, 1957, p. 12).

Interessante notar que, mesmo com os investimentos na construção de edifícios escolares realizados por ambos ao longo de quase uma década, eram constantes as reclamações que indicavam o “profundo déficit em unidades escolares”. Situação ocasionada, dentre outros motivos, pelo aumento da população no período,

pois, assim como acontecera no decênio anterior, o estado teve proporcionalmente o maior crescimento populacional do país¹¹.

No início da década de 1940, a população de Curitiba era de pouco mais de 140 mil habitantes. Passou, para o início dos anos 1950, para cerca de 180 mil habitantes e, em pouco mais de 10 anos, praticamente dobrou, ultrapassando a marca dos 360 mil habitantes, em 1960. Nos mesmos censos, o Paraná tinha a estimativa de 1.236.276 habitantes nos anos 1940, passando para 2.115.547 e 4.296.375 habitantes, em 1950 e 1960, respectivamente (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011).

Crescimento de igual grandeza foi identificado na população de jovens entre 10 e 14 anos – faixa etária equivalente ao ingresso no ensino secundário –, que passou de pouco mais de 257 mil para quase 533 mil entre 1950 e 1960 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1960). Para atender à crescente demanda pelo ensino secundário, a educação pública paranaense contava, nos anos finais da década de 1950, com 66 ginásios (exclusivos para o curso ginasial) e 12 colégios (atendiam o ginasial e o colegial) distribuídos em 72 municípios diferentes e que acolhiam um universo de quase 22 mil alunos (LUPION, 1958).

A expansão da rede de ensino paranaense atingiria, em 1960, a marca de 109 instituições públicas de ensino secundário, num universo total de 167 estabelecimentos, conforme levantamento da Diretoria do Ensino Secundário (1960). Naquele contexto, a proporção de aproximadamente 65% de instituições públicas para 35% de colégios/ginásios privados dava contornos a uma característica bastante particular ao estado do Paraná. Em relação aos demais estados, São Paulo era o que mais se aproximava nessa relação proporcional, sendo constituído por quase 57% de educandários públicos e pouco mais de 43% sob administração privada. A tabela 4 sintetiza as questões destacadas nas laudas anteriores, representando a expansão do ensino secundário no Paraná, no recorte temporal da pesquisa.

Um aspecto central para esse processo de expansão da rede de atendimento do ensino secundário deve-se à quantidade de municípios circunscritos no interstício da pesquisa. Em 1940, o anuário estatístico do IBGE indicava a existência de 49 municípios no estado do Paraná. Uma década depois, esse número aumentou para 80 municípios e, em 1960, 162 municípios (IBGE, 1960).

11 Os censos demográficos de 1940 e 1950 indicam que o Brasil passou de pouco mais de 41,2 para 51,9 milhões de habitantes, o que representa um aumento populacional de 25,9%. Os oito estados mais populosos tiveram, no interstício dos censos, aumentos populacionais na ordem de: 27,2% (SP), 15,1% (MG), 23,4% (BA), 29,4% (RJ), 25,4% (RS), 26,3% (PE), 28,9% (CE) e 71,1% (PR).

TABELA 4 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO PARANÁ (1945-1960)

ANO	CAPITAL		DEMAIS MUNICÍPIOS		TOTAL
	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INST. PRIVADAS / CONFESSIONAIS	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INST. PRIVADAS / CONFESSIONAIS	
1945	2	13	3	10	28
1947	2	14	8	11	35
1949	2	16	12	15	45
1955	2	17	45	27	91
1957	6	19	73	28	126
1959	7	21	87	33	148
1960	10	22	99	36	167

FONTE: Elaborada pelos autores com base nos dados de INEP (1945, 1948, 1951) e DESe (1955, 1957, 1959, 1960).

Podemos concluir que a divisão de grandes extensões territoriais em municípios menores, especialmente no interior dos estados, parece ter contribuído para o processo de ampliação das redes de ensino secundário. No caso do Paraná, havia a preocupação em equipar cada nova jurisdição com um conjunto de equipamentos públicos para atender às demandas da saúde, educação, segurança pública, entre outros. Com isso, um conjunto bastante significativo de construções públicas dariam conta de equipar municípios com escolas isoladas, grupos escolares e ginásios e colégios públicos. Os agrupamentos populacionais, vindos de ondas migratórias distintas, na ocupação desses territórios, também é fenômeno a ser considerado, uma vez que a população rural superava a população urbana em alguns períodos históricos. No caso do Paraná, pelo menos, com as ondas migratórias (e imigratórias também) para a região norte do estado, para as lavouras cafeeiras e de erva mate, ao longo da primeira metade do XX).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, alguns comentários. Buscamos apresentar parte dos resultados acumulados ao longo dos últimos anos, especialmente na realização de pesquisas que buscassem preencher algumas lacunas quanto à historiografia do ensino secundário do estado do Paraná. A formulação de um estado da arte nos permitiu identificar não só o balanço do que foi produzido, mas os horizontes profícuos para novas perguntas, novas pesquisas, novas interpretações.

Um segundo ponto a se destacar refere-se à articulação com pesquisadores e pesquisadoras do cenário nacional, por meio do projeto “Ensino secundário no

Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)”. Tais diálogos oportunizarão não somente o conhecimento das questões inerentes ao recorte paranaense, mas também as potenciais análises comparativas com os demais estados. Essas tarefas de análise e comparação continuam em andamento, em especial, com a aproximação com pesquisadores e pesquisadoras da Região Sul.

Nesse sentido, podemos delinear, mesmo que brevemente, que os resultados obtidos com a investigação no contexto paranaense permitem traçar alguns eixos comparativos com os demais estados do sul, a saber: 1. a presença de diferentes ordens religiosas (principalmente católicas e protestantes), com graus diferentes de influência, diversas ordens religiosas e seus educandários assumem papéis distintos na constituição da cultura escolar secundária; 2. Os processos de configuração das redes públicas (estaduais/municipais) e das redes privadas/confessionais de instituições de ensino secundário como campo fértil de investigação, uma vez que percebemos investimentos distintos na constituição de uma ou outra rede, guardadas as diferenças culturais, sociais, políticas, etc; 3. a interiorização como vetor da expansão do ensino secundário, pois, conforme esboçado em laudas anteriores ao falarmos do cenário paranaense, essa parece ter sido uma marca comum em várias localidades. Em linhas gerais, estas questões podem servir de horizonte para o exercício de comparação com as pesquisas de cada estado, procurando perceber distanciamentos e aproximações analíticas na sequência das pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. L. Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). 2004. 387 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ANDRADE, R. P. de. Religião e educação escolar na colonização do oeste paranaense: o caso da implantação do Colégio Vicentino Incomar, de Toledo (1948 - 1965). 2017. 303 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- ARCHANJO, L. R. Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960). 1996. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em História). Curso de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.
- BERTAN, T. C. A educação confessional protestante: Instituto Filadelfia de Londrina - 1944 a 1972. 217f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1990.
- BOSCHILIA, R. T. Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos (Curitiba 1925-1965). 2002. 238 f. **Tese** (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

HISTÓRIA (S) DO ENSINO SECUNDÁRIO PARANAENSE:
SOBRE O ESTADO DA ARTE E O PROCESSO DE EXPANSÃO (1942-1961)

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, dez. 2011.

CARAÇATO, V. de O. B. Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (1953-1975): uma história no ensino maringense. 2014. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

CASTRO, E. A. de. Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955). 2010. 355 f. **Tese** (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CHAVES JUNIOR, S. R. A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951). 2004. 216 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CHAVES JUNIOR, S. R. "Um embrião de laboratório de Pedagogia": as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). 2017. 270f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CHAVES JUNIOR, S. R. Ensino secundário no Paraná: expansão e transformação (1940/1950). **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 295-309, 29 out. 2020.

CINTRA, E. P. de U. Ensino Profissional Feminino em Curitiba: A Escola Técnica de Comércio São José (1942-1955). 2005. 281 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

CORREIA, A. P. P. História & arquitetura escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). 2004. 169 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (DESe). **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Rio de Janeiro: MEC/DESe/CADES, 1955.

DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (DESe). **Estabelecimentos de Ensino Secundário em funcionamento até 31 de dezembro de 1957**. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. Rio de Janeiro: MEC/DESe, 1957.

DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (DESe). **Estabelecimentos de Ensino Secundário em funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. Rio de Janeiro: MEC/DESe, 1959.

DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO (DESe). **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Endereços e entidades mantenedoras. Seção de Prédio e Aparelhamento escolar. Rio de Janeiro: MEC/DESe, 1960.

DOMINSCHKE, D. L. O escudo: a alma do Senai - PR (1949-1962). 2008. 138 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

GULLA, M. M. S. História e memória da fundação do Colégio Santa Cruz em Maringá (1952). 2009. 146f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 1960**. Paraná. VII recenseamento geral do Brasil. Série regional. v. I. Tomo XIV. Rio de Janeiro, 1960.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico**: 2010. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP). O ensino secundário no Brasil em 1945. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 283-310, out. 1945.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP). **O Ensino Superior e Médio do Brasil**. Relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1947. Rio de Janeiro, INEP, 1948.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP). **O Ensino Superior e Médio do Brasil**. Relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1949. Rio de Janeiro, INEP, 1951.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **O Paraná reinventado**: política e governo. Curitiba, 1989

IWAYA, M. Palácio da Instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). 2000. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

KUNHAVALIK, J. P. Bento Munhoz da Rocha Neto: trajetória política e gestão no governo do Paraná. *In*: OLIVEIRA, R. C. (ORG.). **A construção do Paraná moderno**: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004. p. 141-225

LEITE, L. I. Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. 239 f. **Tese** (Doutorado). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LEMONS JUNIOR, W. Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). 2005. 111 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

LUPION, M. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1950 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1950.

LUPION, M. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1957 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1957.

LUPION, M. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1958 pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1958.

MACHADO, M. L. B. Racionalidade, trabalho e "harmonia social" - configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960). 2010. 429 p. **Tese** (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

MARACH, C. B. Elegia à cultura – a trajetória individual de Erasmo Pilotto e a Escola Serena. 2004. 56 f. **Monografia** (Bacharelado e Licenciatura em História). Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MARQUES, M. R. Cultura material escolar, patrimônio e tecnologias: os objetos de ensino do Ginásio São José da Lapa – Paraná (1949-1981). 2016. 116 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias), Centro Universitário Internacional-Uninter, Curitiba, 2016.

HISTÓRIA (S) DO ENSINO SECUNDÁRIO PARANAENSE:
SOBRE O ESTADO DA ARTE E O PROCESSO DE EXPANSÃO (1942-1961)

MARTINIAC, V. L. Processo histórico de institucionalização das primeiras escolas agrícolas nos Campos Gerais do Paraná. 2011. 135 p. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.

MARTINS, C. R. K. A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense: 1931-1951. 2006. 231 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

NATH, V. A. A primeira escola secundária pública de Cascavel: o Ginásio Wilson Joffre (1960-1980). 2013. 150 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

NOGUEIRA, A. C. da S. Marcos possíveis para reconstituir a história da Instituição Escolar Julia de Souza Wanderley: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-PR (1953-1967). 2012. 199 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, K. L. de. História (s) do ensino secundário no Paraná (1942-1961): Uma revisão sistemática integrativa de literatura. 2019. 45f. **Monografia** (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, K. L. de; CHAVES JUNIOR, S. R. História(s) do ensino secundário no Paraná (1942-1961): um estado da arte. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 1-19, maio 2020.

PARANÁ. Lei nº 312, de 3 de dezembro de 1949. Torna gratuito o ensino secundário e normal. Publicado no **Diário Oficial** no. 236 de 6 de Dezembro de 1949. Curitiba, 1949.

PERACETA, D. W. P. Fotografias do ensino comercial: representações visuais no SENAC paraná (1947-1961). 2017. 148 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

REMER, M. M. Z. O ensino secundário público paranaense: o Ginásio Regente Feijó, Ponta Grossa (1927-1961). 2013. 233 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SALLES, J. de O. A relação entre o poder estatal e as estratégias de formação de um grupo empresarial paranaense das décadas de 1940-1950: o caso do Grupo Lupion. *In*: OLIVEIRA, R. C. (ORG.) **A construção do Paraná moderno**: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004. p. 31-140.

SANTOS, J. A expectativa de mais um luzeiro do saber em Curitiba: o Internato do Ginásio Paranaense (1919-1942). 2009. 121 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, R. Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. 2014. 341 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VIEIRA, C. E. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto. *In*: FÁVERO, M. de L. A.; BRITTO, J. de M. (ORGs.). **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002, p. 296-300.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional brasileiro. *In*: LEITE, J.; ALVES, C. (ORGs.). **Intelectuais e história da educação no Brasil**: poder, cultura e políticas. Vitória: EDUFES, 2011. p. 25-54.

ZACHARIAS, M. R. Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). 2013. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ZANLORENSE, M. J. Educação para o trabalho: a criação das escolas técnicas no Paraná (1900-1950). 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SANTA CATARINA E A PREDOMINÂNCIA DOS COLÉGIOS CONFESSIONAIS (1942-1961)¹

Norberto Dallabrida
Letícia Vieira

Desde a sua instituição até o início da década de 1960, no estado de Santa Catarina, o ensino secundário de caráter privado e católico foi dominante. Logo após a instalação do regime republicano, o ensino secundário brasileiro foi reestruturado por meio da Reforma Benjamin Constant (1890), que previa a implantação de um estabelecimento de ensino secundário público – chamado de ginásio – em cada unidade da federação brasileira. Assim, em 1892, o estado de Santa Catarina criou, na sua capital, o Ginásio Catarinense, que ganhou novo regimento e vida institucional regular após a Revolução Federalista (1893-4). No entanto, o Ginásio Catarinense não era prestigiado pelas elites estaduais, que enviavam os seus filhos para colégios de outros estados, particularmente ao Ginásio Nossa Senhora da Conceição, de São Leopoldo, dirigido por padres jesuítas alemães. Em 4 de novembro de 1905, o Governo do estado de Santa Catarina e os jesuítas alemães do Rio Grande do Sul assinaram um contrato para a instalação de um colégio da Companhia de Jesus na capital catarinense – Florianópolis –, que foi recebido pela imprensa local com críticas de tom anticlerical e antielitista. No início de 1906, o colégio dos jesuítas, direcionado para as elites estaduais, começou a funcionar sob o nome de Ginásio Santa Catarina, e o ginásio público estadual foi fechado, privatizando o ensino secundário catarinense (DALLABRIDA, 2001).

¹ Este texto é uma versão ampliada do artigo “O subcampo do ensino secundário em Santa Catarina (1942-1961)” (DALLABRIDA e VIEIRA, 2020).

O colégio dos jesuítas alemães de Florianópolis foi o único estabelecimento de ensino no território catarinense até o início da década de 1930, mas, por questões de equiparação ao Colégio Pedro II, em 1918, passou a se chamar Ginásio Catarinense. A partir da Reforma Francisco Campos (1931), que reestruturou o ensino secundário brasileiro conferindo-o dois ciclos – o fundamental de 5 anos e o complementar de 2 anos –, no estado de Santa Catarina houve uma primeira expansão desse nível de escolarização. Assim, além do Ginásio Catarinense, que passou a ter os dois ciclos do ensino secundário, foram criados sete novos ginásios que ofereciam somente o ciclo fundamental. Esses novos ginásios se estabeleceram nas principais cidades catarinense, que funcionavam como capitais regionais devido à descentralização do estado catarinense. A maioria deles era vinculado a congregações católicas como os jesuítas, franciscanos, Irmãos Maristas e Irmãs da Divina Providência. Desses, dois tinham ajuda parcial dos seus respectivos municípios e somente o Ginásio Lagunense tinha um currículo laico. A grande maioria dos ginásios era destinada para os adolescentes homens, o curso ginásial do Colégio Coração de Jesus era para mulheres e os ginásios Barão de Antonina e Lagunense praticava a coeducação dos gêneros (DALLABRIDA e CARMINATI, 2007).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, oficializada pelo decreto-lei Nº 4244, de 9 de abril de 1942, que integrava a Reforma Capanema, realizada durante a ditadura getulista, reestruturou o ensino secundário brasileiro, de forma que este passou a ter o curso ginásial de 4 anos e o ciclo colegial de três anos – formado pelos cursos clássico ou científico (SOUZA, 2008). Essa nova legislação educacional provocou uma nova expansão do ensino secundário em nível nacional, particularmente do curso ginásial. Nesta direção, este trabalho procura analisar como ocorreu a expansão do ensino secundário no estado de Santa Catarina, de 1942 a 1961, considerando as redes privadas e o ensino público. No ano de 1942 foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Secundário e, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que criou o ensino médio, integrando o ensino secundário, os cursos técnico-profissionais e o curso normal, fato que estabeleceu a equivalência da escolarização secundária entre o ensino primário e o ensino superior. A análise deste texto focaliza somente o ensino secundário, etapa da escolarização cuja finalidade voltava-se à preparação para o ingresso no ensino superior.

Para tanto, adota-se a perspectiva bourdieusiana, que concebe o mundo contemporâneo formado por campos, microcosmos sociais que têm autonomia relativa, constituídos por leis, jogos e capitais específicos (CHAUVIRÉ e FONTAINE, 2003). Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p.36), “o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”. Os campos são

marcados, necessariamente, por disputas pelo controle e legitimação dos bens produzidos e classificados, de forma que no seu interior há relações de força entre “posições dominantes” e “posições inferiores”. Nesta direção, Bourdieu (1983, p.89) anota que “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc”. Para esse sociólogo francês, pensar em termos de campo é pensar de modo relacional, o que significa identificar os agentes nos diferentes setores da realidade social de forma interdependente, como num jogo de xadrez, e em perspectiva histórica. Na obra *La noblesse d'État*, para pensar as grandes écoles como uma etapa específica do ensino superior francês, Bourdieu (1989) criou o conceito de subcampo.

Nesta perspectiva, o ensino secundário é pensado como um subcampo do campo do sistema de ensino, que, no Brasil, até 1971 era formado por outro subcampos como a educação pré-escolar, ensino primário e ensino superior. O ensino secundário brasileiro era uma longa etapa do sistema, formada por sete anos e dividida em dois ciclos, sendo direcionada sobremaneira para as classes privilegiadas. O subcampo do ensino secundário em Santa Catarina, de 1942 a 1961, foi instituído pelas posições da rede de educandários privados e pelos colégios públicos estaduais e municipais. O presente texto, portanto, procura compreender as posições do ensino secundário catarinense da Lei Orgânica do Ensino Secundário até a promulgação da primeira LDB, procurando cotejar a presença de educandário privados e colégios públicos.

O CRESCIMENTO DOS EDUCANDÁRIOS CONFESSIONAIS

Se a Reforma Francisco Campos já havia proporcionado uma expansão significativa do ensino secundário em nível nacional, a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário vai provocar ainda mais a implantação de cursos ginásiais, científicos e clássicos. Como o número de faculdades de Filosofia, Ciências e Letras era muitíssimo reduzido, o ensino secundário passou a ter a grande maioria de professores que não tinham formação específica para as disciplinas que ministravam – os chamados professores leigos. Não sem razão, esta situação precária do corpo docente do ensino secundário impulsionou a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), por meio do Decreto Nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. A CADES fazia parte do chamado « campanhismo » no campo educacional brasileiro, isto é, políticas públicas emergenciais marcadas pela crença no conhecimento técnico e no envolvimento de intelectuais modernizadores (PINTO, 2008). A instituição da CADES em 1953 certamente indica que a grande expansão do ensino secundário ocorrida após a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa campa-

nha proporcionava cursos de férias para os professores leigos, com o propósito de lhe conferir habilitação específica para ministrar aulas nos cursos do ensino secundário, marcando a década de 1950 e parte do decênio seguinte.

No entanto, havia uma clara assimetria no número de matriculados no curso ginásial, primeiro ciclo do ensino secundário comum a todos os alunos, em relação ao ciclo colegial. Segundo Souza (2008), em 1954 haviam 459.489 alunos matriculados no ciclo ginásial e 76.286 no ciclo colegial, que representavam, respectivamente, 85,8% e 15,2%. E, entre os matriculados no ciclo colegial, também havia um contraste, porque 85,7% estavam matriculados no curso científico e somente 14,3% no curso clássico. O curso científico preparava os alunos para o ensino superior na área de medicina e das engenharias, sendo considerado mais distinto e geralmente frequentado por grupos socialmente mais endinheirados. De outra parte, em nível nacional, em 1954, Souza (2008, p.205) assevera que « nas escolas públicas estavam matriculados 143.465 alunos, isto é, 26,8 do alunado, enquanto a rede particular atendia 392.310 alunos (73,2% dos matriculados). Entre as 1.771 colégios de ensino secundários existentes no Brasil, somente 435 eram de caráter público, sendo 348 estaduais, 68 municipais e 19 federais (SOUZA, 2008). Assim, verifica-se que o ensino secundário, nos anos 1950, era ainda muito privatizado e aquele de caráter público era oferecido, de forma predominante, pelos estados federados.

No estado de Santa Catarina, em 1942, haviam somente oito educandários de ensino secundário (ginásios), sendo 6 dirigidos por congregações católicas e dois parcialmente auxiliados por prefeituras municipais. Entre esses educandários católicos, somente o Colégio Catarinense tinha implantado, na década de 1930, o segundo ciclo do ensino secundário – o curso complementar (SOUZA, 2005). A Lei Orgânica do Ensino Secundário alavancou a implantação de novos estabelecimentos de ensino secundário, de modo que, em 1949, no seu relatório anual, o governador Aderbal Ramos da Silva registra que, no território catarinense, havia 23 educandários particulares, sendo 17 ginásios e 6 colégios (SANTA CATARINA, 1950). Trata-se de um crescimento expressivo em um curto espaço de tempo porque o número de escolas de ensino secundário quase quadruplicou em sete anos. Dois anos depois, o número de educandários particulares era de 30, de forma que os ginásios tinham crescido para 24, mas o número de colégios permaneciam os mesmos (SANTA CATARINA, 1952). Em 1956, o número de ginásios e colégios particulares permanece o mesmo (SANTA CATARINA, 1957), indicando o limite da expansão do ensino secundário em cidades médias de Santa Catarina.

Ao analisar a reestruturação do ensino secundário realizada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, Souza (2008, p.172) chama atenção para « a padronização dos tipos de estabelecimento de ensino – o ginásio destinado a ministrar o curso de

primeiro ciclo e o colégio, compreendendo, além do curso ginásial, os cursos de segundo ciclo». Os termos ginásial e sobretudo colegial se enraizaram na tradição oral e também na mídia impressa, de modo que atualmente ainda há referência a atual etapa do ensino médio como o colegial. O estabelecimento de ensino secundário que conseguia implantar o curso científico ou o clássico passava a ter o status de colégio, que lhe conferia uma distinção escolar e social. Não sem razão, logo após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, alguns ginásios existentes em cidades catarinenses envidaram esforços para implantar o segundo ciclo do ensino secundário, passando a se chamar colégios. Em Santa Catarina, seis ginásios passaram a oferecer os dois ciclos do ensino secundário, sendo dois deles na capital catarinense e um deles, o Colégio Bom Jesus, passou a ser administrado pela “Sociedade Filantrópica Bom Jesus”, que era vinculada à Igreja Luterana (TERNES, 1986); e somente um direcionado para mulheres, o Colégio Coração de Jesus, que, somente em 1947, passou a oferecer o curso científico para mulheres (MARTINI, 2008). Consta-se, portanto, que, a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, havia uma clara assimetria de gênero no crescimento dos colégios em Santa Catarina.

Se o número de colégios teve certo crescimento logo após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário e esteve praticamente estabilizado na década de 1950, os ginásios tiveram uma expansão expressiva na rede de colégios confessionais. Em 1942 havia oito ginásios no território catarinenses, mas, segundo dados oficiais, sete anos depois já eram 17 (SANTA CATARINA, 1950) e, em 1951, aumentaram para 24 (SANTA CATARINA, 1952), passando a ter certa estabilização na década de 1950. Assim, na primeira década após a vigência da Reforma Capanema do ensino secundário de 1942, o número de estabelecimentos que ofereciam somente o curso ginásial em Santa Catarina triplicou. Deve-se considerar que os colégios, que eram identificados com o oferecimento do segundo ciclo do ensino secundário, também ofereciam o seu primeiro ciclo. A rede privada de ginásios era totalmente confessional porque dirigida por congregações católicas e por associações da Igreja Luterana. Na medida em que os novos ginásios foram sendo instalados nas cidades médias, o ensino secundário passou a atender partes das classes médias e mesmo grupo sociais do mundo rural – particularmente nos educandários que abrigavam internato para vocações religiosas de padres ou irmãos leigos.

A ordem católica que teve maior número de ginásios da vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário até o início da década de 1960 foi a Congregação dos Irmãos Maristas, que imigrou para o Rio Grande do Sul no final do século XIX. Os Irmãos Maristas estabeleceram-se inicialmente no oeste de Santa Catarina, acompanhando descendentes de imigrantes europeus do Rio Grande do Sul que colonizaram essa parte do território catarinense. A porta de entrada dos Irmãos

Maristas deu-se por meio da aquisição do Ginásio Aurora, localizado em Caçador, em 1938 (TRIDAPALLI, 2007). A obra educacional marista estendeu-se para Joaçaba e Chapecó, cidades emergentes de porte médio, também por meio da criação de ginásios. Na região norte/nordeste de Santa Catarina, os discípulos de Champagnat fundaram ginásios em Jaraguá do Sul, Canoinhas, São Bento e Joinville, sendo que nesta última cidade passaram a disputar clientela com o luterano Colégio Bom Jesus. E, em 1961, os Irmãos Maristas marcaram presença no sul catarinense pela instituição do Ginásio Masculino São José, no início de 1961, na cidade de Criciúma. No ano seguinte essa escola passou a se chamar Ginásio Marista e, em 1966, com a implantação do curso científico, foi nomeado de Colégio Marista (AZZI, 1999, p.218). Até 1961, a rede de ginásios maristas no território catarinense foi formada por oito unidades escolares, indicando uma expansão expressiva.

Na escolarização ginásial dos adolescentes homens deve-se destacar também a Congregação Salesiana, que imigrou para o Brasil no final do século XIX. Em Santa Catarina, os salesianos instalaram-se inicialmente em Ascurra, onde instalaram uma escola primária, mas, a partir de 1946, criaram o Ginásio São Paulo, que passou a receber alunos externos no final da década de 1950. Em 1948, em Rio do Sul, criaram o Ginásio Dom Bosco, que passou a conferir escolarização secundária somente para os adolescentes homens, enquanto o Ginásio Maria Auxiliadora, tornou-se exclusivamente feminino (ARECO, 1998). E, em 1956, a Congregação Salesiana adquiriu o Ginásio de Itajaí que passou a se chamar Ginásio Salesiano Itajaí e se transformou numa referência escolar regional (AZZI, 1997). Entre meados dos anos 1940 e início dos anos 1960, os salesianos, portanto, estabeleceram três ginásios, um em um município rural de ascendência italiana, e outros dois em duas cidades médias do Vale do Itajaí-Açu, contribuindo significativamente com o avanço da rede católica de ginásios.

De outra parte, na escolarização ginásial feminina, a Congregação da Divina Providência, que tinha a maior rede escolar direcionada para meninas e moças, teve presença absoluta no território catarinense. Essa congregação católica feminina, cuja sede era a capital catarinense, administrava nessa cidade o Colégio Coração de Jesus, que foi a primeira escola que ofereceu curso ginásial para mulheres e, a partir de 1947, passou a oferecer o curso científico para mulheres. Tratava-se do educandário modelo das Irmãs da Divina Providência, que tinha internato para abrigar as filhas das elites do interior de Santa Catarina e funcionava ao lado da sede da província homônima. Nas principais cidades catarinenses, as Irmãs da Divina Providência tinham escolas que ofereciam jardim de infância e curso primário, mas, impulsionada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, passaram a oferecer o primeiro ciclo do ensino secundário, criando ginásios direcionados para moças. É o caso dos ginásios Santa

Rosa de Lima de Lages, Sagrada Família de Blumenau, São José de Tubarão e Madre Teresa Michel de Criciúma. Essa rede de ginásios das Irmãs da Divina Providência era dominante na educação catarinense, demandando estudos históricos.

Além de dirigir o Colégio Bom Jesus de Joinville, a Igreja de Confissão Luterana fundou, no início de 1947, na cidade de Brusque, por meio da Sociedade Escolar Evangélica, o Ginásio Cônsul Carlos Renaux. Seis anos depois, este ginásio criou o internato Oswaldo von Buettner, cujo nome foi dado ao industrial brusquense que viabilizou materialmente o seu funcionamento. Até 1958, esse ginásio luterano funcionava somente no período matutino, mas, a partir do ano seguinte, também oferecia o primeiro ciclo do ensino secundário no período noturno (RISTOW, 1999). Na cidade de Brusque, os padres dehonianos instituíram, em 1953, o Ginásio São Luiz, que se transformaria em colégio somente no início da década de 1970 (KOCH, 1992). Em boa medida, esse ginásio católico era um contraponto ao Ginásio Cônsul Carlos Renaux, de modo que em Brusque, a disputa ginásial no subcampo do ensino secundário catarinense colocava-se efetivamente pela atração, respectivamente, das clientelas luterana e católica.

Da decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário até o início da década de 1960, constata-se o crescimento vigoroso de colégios confessionais masculinos e femininos que ofereciam ensino secundário. No entanto, houve uma clivagem entre os colégios que ministravam o ensino secundário completo, localizados nas principais cidades catarinenses e em número reduzido, e os ginásios que ofereciam somente o curso ginásial, estabelecidos em cidades de porte médio e pequeno e bem mais numerosos. Nesse momento histórico, os educandários católicos eram distintos em gênero, mas aqueles que eram frequentados somente por adolescentes homens eram em número bem maior. E, em relação ao segundo ciclo do ensino secundário, havia vários colégios católicos masculinos e somente um feminino – o Colégio Coração de Jesus – e poucos ginásios católicos para moças, indicando desigualdades de gênero.

A TÍMIDA REDE PÚBLICA DE ENSINO SECUNDÁRIO

Se a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário gerou, de imediato, a expansão do ensino secundário na rede privada, mas o mesmo não aconteceu no sistema estadual de ensino. Nesse momento histórico não havia estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Governo de Santa Catarina, devido à existência de um contrato assinado, em 1920, entre o Governo do Estado de Santa Catarina e a Sociedade Literária Padre Antônio Vieira, que determinava que o Ginásio Catarinense teria o *status* de estabelecimento de ensino secundário oficial e o Governo Estadual não poderia criar, durante a vigência do contrato, outro ginásio

oficial no estado de Santa Catarina. Esse contrato entrou em vigor em 1º de janeiro de 1921 e tinha um prazo de duração de vinte e cinco anos, de forma que ele estabeleceu a privatização do ensino secundário em Santa Catarina (DALLABRIDA, 2006). Em 1946 – ano em que terminou o contrato entre os jesuítas e o executivo catarinense – foram envidados esforços no sentido de instituir o ensino secundário de caráter público estadual em Santa Catarina.

No início do ano seguinte, nas cidades de Florianópolis, Blumenau e Lages, foram criados os primeiros cursos ginasiais mantidos pelo estado de Santa Catarina. O curso ginásial público e gratuito na capital catarinense foi criado oficialmente, no início de 1947, no Instituto Estadual Dias Velho (SANTA CATARINA ..., 1947), que era, desde o início do regime republicano, a instituição escolar catarinense por excelência de formação de professores do ensino primário. Entre a criação e a implantação desse curso ginásial, houve pressão para que o governador Aderbal Ramos da Silva renovasse o contrato com a Companhia de Jesus, impedindo a implantação do ensino secundário público, gratuito e laico. No entanto, apesar dessa tensão, o estado de Santa Catarina envidou esforços junto ao Ministério da Educação e Saúde para a implantação do curso ginásial no Instituto de Educação Dias Velho, o que ocorreu no início do ano letivo de 1947 (DALLABRIDA, 2017). Este fato é significativo para a história do ensino secundário público e gratuito no território catarinense.

A Escola Normal de Lages foi implantada em 1934 e, no início do ano seguinte, foi transformada em Instituto de Educação, de acordo com as prescrições da Reforma Trindade – decretada 05 de janeiro de 1935 (PINTO, 2002). O Instituto de Educação de Lages converteu-se, desta forma, na segunda escola completa de formação de professores/as para o ensino primário e a única localizada no interior de Santa Catarina. Em 1947, esse instituto de educação passou a oferecer o curso ginásial público e gratuito, o que se converteu em um fato significativo, porque o ensino secundário em Lages era ofertado somente por colégio católicos (COSTA, 1947). Além de ser o maior município da serra catarinense, Lages era domicílio da família Ramos, que havia sido influente no final do período imperial e na primeira república e voltou a exercer ainda mais poder na política catarinense com a Revolução de 1930. Não sem razão, foi durante a interventoria de Aristiliano Ramos (1933-1935) que foi criada a Escola Normal de Lages, logo transformada em Instituto de Educação homônimo. E, no início do Governo Aderbal Ramos da Silva (1947-1951), ela passou a oferecer o curso ginásial que também praticava a coeducação, proporcionando escolarização secundária para adolescentes oriundos de grupos sociais desfavorecidos que não podiam pagar um colégio privado.

A partir de 1947, o Grupo Escolar Pedro II, localizado em Blumenau, agregou uma escola normal e um curso ginásial. Nessa cidade industrial, até esse mo-

mento, o ensino secundário era oferecido nos colégios Santo Antônio e Sagrada Família, que eram dirigidos por congregações católicas. As aulas do primeiro ciclo do ensino secundário iniciaram no primeiro de 1947, no período vespertino, com duas turmas da 1ª série do curso ginásial (DUARTE, 2007). Assim como os cursos ginásiais de caráter público estadual em Florianópolis e em Lages, o de Blumenau também praticava a coeducação, de modo que a primeira turma de ginásianos/as da Escola Normal Pedro II era formada por 34 homens e 29 mulheres, o que indicava pouco desequilíbrio de gênero, incomum no ensino secundário brasileiro. No início de 1951, após a formatura da primeira turma de ginásianos/as, o curso ginásial da Escola Normal de Blumenau passou a se chamar Ginásio Estadual Pedro II (CIPRIANI, 2006). Uma terceira cidade catarinense, portanto, passava a oferecer o curso ginásial público e gratuito, oportunizando o acesso ao primeiro ciclo do ensino secundário para cidadãos que não pertenciam às elites locais.

O Ginásio Barão de Antonina foi instituído na cidade de Mafra, em 1937, pela Associação Mafrense de Ensino, agremiação civil criada no ano anterior com o intuito de oferecer o curso ginásial. Ele se diferenciou no subcampo do ensino secundário catarinense pelo fato de também praticar a coeducação (MARTINS, 2009). Em 1950, o Ginásio Barão de Antonina implantou o curso científico, passando a se chamar Colégio Barão de Antonina. No entanto, no início de 1952, os seus bens imóveis e móveis, que pertenciam à Associação Manfrense de Ensino, foram doados ao estado de Santa Catarina, que transformou o Colégio Barão de Antonina num estabelecimento de ensino público e gratuito. Assim, o Governo Estadual estabeleceu a Escola Normal Barão de Antonina, que continuava a ter somente um curso ginásial (SOCIEDADE..., 1952).

Constata-se que, no período em análise, em Santa Catarina, havia apenas quatro estabelecimentos de ensino público e gratuito que ofereciam o curso ginásial e, somente a partir de 1947, quais sejam: institutos de educação de Florianópolis e de Lages e das escolas normais de Blumenau e de Mafra. Desta forma, o curso ginásial de caráter público e gratuito em Santa Catarina foi anexado aos estabelecimentos de formação de professores/as do ensino primário, que tiveram que ser reinventados na sua estrutura e no seu corpo docente para admitir alunos/as ginásianos/as. Embora instituídos de forma improvisada em escolas de formação de professores do ensino primário, esses cursos ginásiais tiveram um importante papel na institucionalização do ensino secundário público e gratuito, que oportunizavam escolarização média para pequena parte da população que não integrava as elites.

Logo após a formatura da primeira turma do curso ginásial público estadual nas escolas de formação de professores não implicou, necessariamente, na implementação do segundo ciclo do ensino secundário. Esse processo ocorreu somente no Instituto de Educação de Florianópolis que, em 1950, passou a oferecer os cursos

clássico e científico, de forma que a reunião dos dois ciclos do ensino secundário formou o Colégio Estadual Dias Velho (COLÉGIO..., 1950; SECCO, 1973). A instituição do ensino secundário no Instituto de Educação Dias Velho completo representava uma transformação significativa pelo fato de o Colégio Estadual homônimo ser um estabelecimento de ensino que preparava professoras/es normalistas. Naquele momento histórico, havia um fosso entre os cursos técnicos e escola normal, que será superado oficialmente com a equivalência dessas etapas do ensino determinada pela LDB de 1961. Desta forma, em Florianópolis, a criação do Colégio Estadual Dias Velho representou uma opção para os estudantes secundaristas de ambos os gêneros porque, até 1947, havia somente dois colégios católicos voltados para as elites, mas segregados por gênero – o Colégio Catarinense e o Colégio Coração de Jesus.

A oferta de ensino secundário completo no Instituto de Educação Dias Velho engendrou o problema de espaço físico nesse educandário, fazendo com que o curso ginásial fosse oferecido no período diurno, enquanto os cursos científico e clássico funcionassem de noite – apropriado para aqueles estudantes que trabalhavam durante o dia. O caráter provisório e enjambado desse estabelecimento de ensino foi constatado pelo governador Irineu Bornhausen na mensagem que ele enviou à Assembleia Legislativa em 1952, indicando a discrepância entre número de alunos previstos e os que, efetivamente, frequentavam o Instituto de Educação Dias Velho. Diz o governador:

O Instituto de Educação, estabelecimento padrão na formação do magistério, para cumprir sua finalidade necessita de prédio e instalações apropriadas, o que não acontece entre nós, onde a antiga Escola Normal, projetada e construída para abrigar 200 alunos, abriga, hoje, mais de um milhar, em turnos diferentes. (SANTA CATARINA..., 1952, p. 19).

Esse problema somente será equacionado no início da década de 1960 com a construção e inauguração de amplo e moderno edifício escolar para o Instituto de Educação, que se tornou a maior escola de Santa Catarina e fortaleceu o oferecimento do ensino secundário. De todo modo, vale sublinhar que a oferta do ginásial nesta instituição de ensino possibilitou a jovens oriundos de diferentes camadas sociais, principalmente das classes médias, o acesso a um Ensino Secundário de qualidade. A oferta de educação laica, pública, gratuita, coeducativa e ministrada no período noturno, o que permitia aos alunos maior flexibilidade para trabalhar no contra turno, acaba por ampliar o leque de possibilidades neste subcampo que, até então, era muitíssimo restrito, e voltava-se, sobretudo, aos sujeitos provenientes das elites da capital. Além disso, esta instituição possuía um corpo docente diversificado ideologicamente

e um ensino menos regulador quando comparado ao efetivado pelas instituições confessionais atuantes na época na região (VIEIRA e DALLABRIDA, 2012).

Em 1950, com a abertura do segundo ciclo no Colégio Estadual Dias Velho, passa-se a oferecer coeducação e o ensino noturno no secundário público e gratuito, o que figura como uma oportunidade atraente aos jovens de classes menos abastadas, que não possuíam condições de arcar com altas mensalidades e, por vezes, precisavam trabalhar no período diurno. Contudo, ainda que a instituição tenha ampliado as oportunidades de ensino para as moças da capital, o número de mulheres, tanto no curso clássico, quanto no curso científico, era extremamente reduzido quando comparado ao número de homens, de maneira que as estudantes secundaristas representavam uma minoria escolar.

Na Escola Normal Pedro II, de Blumenau, o curso científico foi criado somente no início de 1957, que provocou a criação do Colégio Estadual homônimo. Além de um certo arranjo entre as elites políticas, a implantação do segundo ciclo do ensino secundário na escola normal de Blumenau foi fruto de um movimento social, liderado pela União Blumenauense de Estudantes (UBE), que reivindicava um curso científico público, gratuito e noturno para os estudantes de Blumenau e sua região. A UBE havia sido criada, em 1952, por Vitor Fernando Sasse – aluno do 4º ano do curso ginásial do Ginásio Estadual Pedro II – e promovia eventos esportivos, culturais e políticos (DUARTE, 2007). Segundo Cipriani (2006, p.111) houve resistência à implantação do curso científico por parte do clero católico, que dirigia o Colégio Santo Antônio – o único educandário que oferecia o ensino secundário completo na cidade de Blumenau. Nesta direção, um dos adolescentes que se tornou aluno do Colégio Estadual Pedro II, afirma:

Naturalmente que os padres [franciscanos] ficaram possessos com o nosso movimento e tentaram impedir de todas as formas que se implantasse o [curso] científico. Houve inclusive um debate público. Isso criou uma situação de animosidade que chegou a se refletir em eventos esportivos. Porque a UBE promovia torneios entre os colégios. A rivalidade chegou a tal ponto que quando se cruzavam [o Colégio] Santo Antônio versus o [Colégio] Pedro II, chegava a ocorrer, inclusive confrontos físicos entre os alunos (CIPRIANI, 2006, p.111).

Apesar desse conflito de interesses escolares e econômicos, o Curso Científico do Colégio Estadual Pedro II passou a ser oferecido no período noturno, que visava dar oportunidade de escolarização secundária para aqueles/as adolescentes que trabalhavam durante o dia. Para atingir ainda mais esse objetivo, no final dos anos 1950, o curso ginásial, que era oferecido no período diurno, também passou a ser ministrado a noite (CIPRIANI, 2006, p.112). Desta forma, pequena parte dos

adolescentes que não integravam as elites do município de Blumenau, passaram a ter a oportunidade de frequentar um colégio de ensino secundário público, gratuito e coeducativo. O Colégio Estadual Pedro II afirmou-se na cidade de Blumenau especialmente pela constituição de seu corpo docente, que tinha formação consistente e prestígio social. Ele contrastava com os educandários católicos da cidade de Blumenau, que eram privados e distintos em gênero – o Santo Antônio, que oferecia o ensino secundário completo para adolescentes homens e o Sagrada Família, que tinha o curso ginásial para moças.

Além de começar a ser oferecido oito anos após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, até o início dos anos 1960, o segundo ciclo do ensino secundário público e gratuito foi oferecido somente no Instituto de Educação de Florianópolis e na Escola Normal Pedro II. Trata-se de um número muito restrito de cursos científico e clássico, que contratava com a presença ostensiva dos colégios confessionais, que ofereciam o ensino secundário completo. O Instituto de Educação de Lages e a Escola Normal Barão de Antonina tiveram que esperar a onda de massificação do ensino secundário catarinense da década de 1960 para implantar os seus cursos do ciclo colegial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período desde a decretação da Lei Orgânica do Ensino até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o ensino secundário no Brasil e em Santa Catarina teve um crescimento sem precedentes. Em 1942, o território catarinense, que tinha somente uma rede de ginásios católicos e dois ginásios auxiliados parcialmente por prefeituras municipais de Laguna e de Mafra, passou a constituir um efetivo subcampo do ensino secundário, formado por novos ginásios e colégios católicos, um ginásio e um colégio vinculado à Igreja Luterana e dois ginásios e dois colégios públicos mantidos pelo estado de Santa Catarina. Na capital catarinense, a partir da década de 1950, havia três estabelecimentos de ensino secundário com os dois ciclos, sendo dois católicos e divididos por gênero e um de caráter público estadual e coeducativo – o Colégio Estadual Dias Velho, que integrava o Instituto de Educação homônimo – que apresentavam diferentes perspectivas curriculares e certa concorrência. Em outras grandes cidades catarinenses também se verifica disputas, geralmente veladas e não reveladas pelas fontes históricas, entre educandários católicos e ginásios e colégios públicos.

Os colégios católicos imprimiam um enquadramento disciplinar mais rigoroso, envolvendo o regime de internato, tinham um corpo docente mais afinado e estável e, seguindo as orientações oficiais da Igreja Católica, eram distintos em

gênero. Os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo poder público estadual tinham um corpo docente mais heterogêneo e diversificado e uma atmosfera disciplinar mais aberta e praticavam a coeducação. A rede de educandários dirigidos por congregações católicas masculinas e femininas representou a maior dos estabelecimentos de ensino secundário em Santa Catarina, que contrastava com os cursos ginásial, científico e clássico que funcionavam no instituto de educação e nas escolas normais e com os dois colégios luteranos. Se os estabelecimentos de ensino secundário, no recorte temporal em análise, eram típicas escolas urbanas, a Igreja Católica, por meio de seus seminários, oferecia ensino secundário na área rural.

Entre os colégios confessionais também houve uma certa disputa, mas de modo mais discreto, entre os estabelecimentos de ensino secundário das congregações católicas e aqueles vinculados às associações luteranas. Em Joinville, a maior cidade catarinense, o ensino secundário completo se consolidou logo após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio da criação do curso científico no Colégio Bom Jesus, que se vinculou a uma associação da Igreja Luterana. Esse colégio passou a ter concorrência católica a partir de 1960, quando foi criado o Ginásio São José, dirigido pela Congregação dos Irmãos Maristas. Assim como Joinville, a cidade de Brusque tinha ascendência germânica e, a partir da década de 1950, além de contar com o Ginásio Cônsul Carlos Renaux, mantido pela Igreja Luterana e ter o Ginásio São Luís – administrado pelos padres católicos. Atravessados pela cultura cristã reformada, os educandários luteranos praticavam a coeducação, diferenciando-se da divisão de gênero própria dos colégios católicos.

Por fim, é importante constatar que, enquanto os educandários confessionais de ensino secundário tiveram prédio escolar próprio, alguns deles grandiosos e imponentes, situados em áreas burguesas das cidades catarinenses, os ginásios e colégios de caráter público estadual funcionaram, de forma improvisada e apertada, nos edifícios das escolas normais e dos institutos de educação. Estes sinais arquiteturais são indícios significativos de como era tratado o ensino secundário catarinense da Reforma Capanema até o início da década de 1960, de sorte que os poucos estabelecimentos de ensino secundário de caráter público estadual em Santa Catarina não tinham prédios próprios, forçando o seu funcionamento no período noturno. Em Santa Catarina, essa situação somente começará a ser revertida a partir da implementação do Plano de Metas – PLAMEG (1961-1965), do executivo estadual, que construiu novos edifícios escolares para o ensino secundário nas grandes e médias cidades catarinenses. Alguns dessas construções eram enormes porque tinham o propósito de massificar o ensino secundário de caráter público estadual, tonificando a pequena e tímida rede pública de ensino secundário

REFERÊNCIAS

- ARECO, N. M. S. M. **Instituto Maria Auxiliadora 1928-1998: 70 anos no Coração de Rio do Sul**. Rio do Sul: Impressora Continental, 1998.
- AZZI, R. **A obra de Dom Bosco em Santa Catarina: a atuação pastoral e educativa dos salesianos 1942-1991**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1997. V. II.
- AZZI, R. **História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas 1897-1997**. São Paulo: Secretariado rovincial Marista, 1999. v. 3
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.
- BOURDIEU, P. **La noblesse d' état: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989. (Le sens commun).
- CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003.
- CIPRIANI, J. R. Escola Normal Pedro II (1940-1950): um estudo sobre a formação de sujeitos. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- COLÉGIO CATARINENSE. **Livro dos formandos**. Florianópolis: Colégio Catarinense, 2005.
- COLÉGIO Estadual Dias Velho. **A Gazeta**. Florianópolis, n. 3.651, 16.fev., 1950. p.2.
- COLÉGIO Dehon: 50 anos de história. Tubarão: Ed. Universitária da UNISUL, 1997.
- COLÉGIO SAGRADA FAMÍLIA. **História**. Disponível em: <http://www.sagrada.net/contentId/19453>. Acesso em: fev. 2020.
- COLÉGIO SÃO JOSÉ. **História**. Disponível em: <http://www.saojose.g12.br/index.php?id=5&item=18>. Acesso em: jun. 2010.
- COSTA, A. V. Exames e matrículas. **Correio Lageano**. Lages, n. 379, Fev. 1947. p. 6.
- DALLABRIDA, N. **Ensino secundário público e de qualidade no antigo Instituto de Educação: Florianópolis, 1947-1963**. Florianópolis: Editora UDESC, 2017.
- DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DALLABRIDA, N. O público e o privado no ensino secundário em Santa Catarina (1945-1961). **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 42, p.145-159, jan.-abr.2011.
- DALLABRIDA, N. 5 Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). *In*: VALLE, I. R. **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p.117-140.
- DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (ORGs.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- DALLABRIDA, N.; VIEIRA, L. O subcampo do ensino secundário em Santa Catarina (1942-1961). **Educação e Contemporaneidade - Revista da FAEBA**. Salvador, v. 29, n. 59, p. 30-42, Jul.-Set. 2020.
- DUARTE, D. C. O Ginásio Estadual Pedro II e o ensino secundário para as classes médias (1946-1956). 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Cultura). Centro de Ciências da Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SANTA CATARINA E A PREDOMINÂNCIA DOS COLÉGIOS CONFSSIONAIS (1942-1961)

KOCH, E. D. **Convento SCJ**: contribuição à história da Província e de Brusque (SC). Brusque: Convento Sagrado Coração de Jesus, 1992.

MARTINI, E. M. S. Curso Científico do Colégio Coração de Jesus: cultura escolar e socialização das elites femininas de Santa Catarina (1947-1961). 2008. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Curso de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis.

MARTINS, M. R. Coeducação, cultura escolar e seus limites: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952). 2009. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, D. C. 6 Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? *In*: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 145-177.

PINTO, F. M. M. Escola Pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política. IV ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais ...** Florianópolis, 2002. p. 1-10.

RISTOW, A. **Educação**: História Ilustrada de um Ideal. Florianópolis: IOESC, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto nº 3.779, de 27 de janeiro de 1947. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 29/01/1947, nº 3.397. p.1.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador do Estado de Santa Catarina [Irineu Bornhausen] por ocasião da abertura da sessão de 1952. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1950.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa**, em 15 de abril de 1950, pelo Governador Irineu Bornhausen. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1952.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1957, pelo Governador JORGE LACERDA. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1957.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Santa Catarina por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1952**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1952.

SECCO, V. A. **Uma realidade educacional**. Florianópolis: Instituto Estadual de Educação, 1973.

SILVA, F. L.; DALLABRIDA, N. Ginásio Lagunense: laicidade e co-educação (1932-1945). *In*: DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (ORGs.). **O tempo dos ginásios**: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 13-26.

SOUZA, R. L. **Uma história inacabada**: cem anos do Colégio Catarinense. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

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

TERNES, A. **Colégio Bom Jesus**: 60 anos de ensino. Joinville: Gráfica Meyer, 1986.

TRIDAPALLI, A. L. “Bons cristãos e virtuosos cidadãos”: estratégias disciplinares aplicadas pela Congregação Marista no Ginásio Aurora (1938-1945). *In*: DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (ORGs.). **O tempo dos ginásios**: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 211-237.

VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. Dos Livros à Transgressão: trajetória social de uma egressa do Colégio Estadual Dias Velho. **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. P. 1-16.

DALLABRIDA, N.; VIEIRA, L. A inserção universitária dos alunos/as egressos/as do colégio estadual dias velho da década de 1950. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 16, p. 261-279, dez. 2015. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3108/2463> > . Acesso em: abr. 2021. DOI: <<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v9e162015261-279>> .

O ENSINO SECUNDÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL – 1940-1960: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Elomar Tambara
Eduardo Arriada
Giana Lange do Amaral

O ensino secundário tem merecido a atenção de muitos pesquisadores tanto em nível nacional como internacional. Entretanto, observa-se que os autores não são consensuais em sua definição, de modo que, provisoriamente, o grupo está trabalhando com ensino pós-primário e que abrange diferentes tipos de cursos que são oferecidos permitindo no decorrer das investigações uma eventual depuração e, possibilitando, se for necessário, uma caracterização mais precisa.

A ampliação da oferta do ensino secundário está associada com o processo de urbanização, crescimento das cidades e criação de novos municípios. De modo geral, observa-se uma relação direta na luta pela criação destes estabelecimentos de ensino e a emancipação política. Esta iniciativa transformava-se em trunfo político das administrações municipais. No período que nos interessa se pode observar que houve grande expansão no número de emancipações municipais no Rio Grande do Sul. Este procedimento esteve submetido ao decreto-lei nº 311 de 2 de março de 1938, portanto no período do Estado Novo, no qual eram estabelecidos os critérios e parâmetros para as redivisões territoriais. Corroborando este estatuto o governo estadual baixou o Decreto nº 7.199 de 31 de março de 1938 que, atendendo as determinações do decreto federal, legislava sobre a divisão territorial e judiciária do Estado.

Por esta norma ficou o estado dividido em 86 municípios. Pelo decreto-lei 720 de 1944 aumentou para 92 municípios e neste patamar manteve-se por cerca 10 anos. A partir de 1954 houve um processo de proliferação emancipacionista sendo que, em 1960, o estado do Rio Grande do Sul estava dividido em mais de 160 municípios.

O processo de remodelação da organização administrativa do ensino secundário no Rio Grande do Sul no século XX esteve, também, umbilicalmente vinculado à consolidação das instituições de caráter religioso que a partir da proclamação da República iniciaram, ou intensificaram, sua atuação na área educacional. Esta investida tomou tal proporções que praticamente eliminou os colégios particulares de cunho privado que eram hegemônicos ao final do século XIX e início do século XX.

As novas relações de poder entre o Estado Republicano e a Igreja Católica, ao contrário do que poderíamos pensar, oportunizaram um maior espaço de atuação da Igreja no campo educacional, estando esta agora desvinculada do Estado, pode arremessar forças e construir um sólido edifício constituído de uma ampla rede de ensino por todo o Estado.

Note que no século XIX e início do século XX o ensino secundário estava nas mãos da iniciativa privada de cunho particular. Isto é, era um indivíduo o proprietário do estabelecimento. Assim, nesta época, diversos educandários de caráter privado dominavam a estrutura educacional, particularmente o ensino secundário. Sumariamente pode-se acompanhar no relato de Emílio Kemp (1945):

Os estabelecimentos particulares espalhavam-se pelos municípios com boa frequência e vários professores tornaram-se verdadeiros sacerdotes do magistério cujos nomes são lembrados, hoje, como bem feitos da cultura rio-grandense. Só em Porto Alegre contam-se 16 colégios de ensino primário e secundário de ambos os sexos que deixaram tradição e renome. Alguns desses institutos perduraram até as primeiras décadas deste século e os nomes dos irmãos Porto Alegre, Apolinário, Apeles e Aquiles, de Inácio Montanha, de Fernando Gomes, Bibiano de Almeida, Clemente Walau, Pasquier, Emílio Meyer, Alfredo Clemente Pinto, Teodoro Souza Lobo, são nomes tutelares da educação no Rio Grande do Sul.

Com este mesmo sentido relata Othelo Rosa (1948: 180):

Entre 1860 e 1889, o ensino particular atingiu, entre nós, a um desenvolvimento notável. Existiram, em Porto Alegre, os seguintes colégios: “Colégio Rio Grandense”; Instituto Brasileiro”; “Escola Brasileira”; “Colégio Gomes”; “Ateneu Brasileiro”; “Ginásio S. Pedro”; em Rio Grande, o “Liceu Rio Grandense”; e o “Colégio S. Pedro”; em Pelotas, o “Ginásio Pelotense”; em Taquari, o “Colégio Leandro Ribeiro”, além de outros.

Entretanto esse padrão desapareceu dando lugar a um novo modelo. E ao final dos anos 1930, já temos esse novo modelo em consolidação que se torna hegemônico, no estado do Rio Grande do Sul, no período de 1940-60. Pela Tabela 1

pode-se perceber o estado da arte do ensino pós-primário no estado onde se destaca ainda a predominância de um alunado masculino.

Também se evidencia o expressivo número de alunos no item “outros ramos”. É provável que este montante significativo decorra da quantidade de alunos que freqüentavam estabelecimentos eclesiásticos, de modo especial, os vinculados à Igreja Católica Romana e a Igreja Luterana.

Inclusive há indícios que este montante seja subestimado, pois existia um sistema paralelo de formação acadêmica, que amiúde continuava até os cursos superiores de filosofia e teologia sem vinculação alguma com o sistema de ensino oficial. Havia uma despreocupação com o reconhecimento por parte dos órgãos de governo. Esta realidade somente vai se modificar ao final do período aqui em análise, isto é, a partir de 1950.

TABELA 1 – ENSINO PÓS-PRIMÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL (1939)

ESPECIE	ALUNOS	ALUNAS	TOTAL
Ensino Secundário	4.560	1.235	5.795
Ensino doméstico	-	1.265	1265
Ensino industrial	553	-	531
Ensino comercial	2.584	239	2.823
Ensino artístico	143	1.166	1.309
Ensino pedagógico	122	1.664	1.786
Ensino superior	1.726	44	1.770
Outros ramos	3.428	396	3.824
Totais	13.126	6.009	19.125

FONTE: Revista do Ensino, 1940 nº 5, p. 44

O processo de modernização conservadora do governo Vargas alimentou o processo de transformação do sistema organizacional do ensino secundário na medida em que demandava uma estrutura administrativo-pedagógica mais complexa.

Nos anos trinta, a Reforma Francisco Campos buscou de certa forma modernizar o ensino secundário. O Decreto nº 18.890, de 18/03/1931, posteriormente complementado pelo Decreto nº 21.2141, de 04/04/1932. Essas legislações aumentaram a duração do ensino médio, estabeleceram de forma rígida uma seriação das “disciplinas-saber”, determinaram a frequência obrigatória, impuseram um sistema avaliativo para os alunos, além de um sistema federal de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009).

Não restam dúvidas que nos anos 40 do século XX se estruturou um sistema jurídico burocrático que não somente remodelou o ensino secundário no Brasil como, de certa forma, representou a constituição da formatação (com algumas

modificações estruturais e nominais) de um sistema que vige até o presente. Em outras palavras, pode-se dizer que houve um processo de evolução, através de supressões, como a retirada do ginásio, e agregações com as novas leis mas que em essência mantém-se fiel à estrutura organizacional e doutrinária decorrente destas regulamentações. Referimo-nos, de modo especial, às “leis orgânicas” que lenta e paulatinamente moldaram um sistema de ensino com orientação doutrinária ainda fortemente marcado por um caráter discricionário e discriminador no sentido de estabelecer um ensino para a elite e outro para a massa.

Dentre as principais leis orgânicas destacam-se:

- Decreto-Lei 4048 de 22/01/1942 - SENAI.
- Decreto-Lei 4073 de 30/01/1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- Decreto-Lei 4244 de 09/04/1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei 6141 de 28/12/1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-Lei 8529 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto-Lei 8530 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decretos-Leis 8621 e 8622 de 10/01/1946 – SENAC.

Posteriormente são criados outros serviços (SENAT e SENAR) que formaram o denominado “Sistema S”.

- Decreto-Lei 9613 de 20/08/1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Não se deve olvidar que ainda vigia resíduos da idéia positivista de desagregar o papel do Estado como elemento mantenedor do ensino. E, neste sentido, percebe-se quão facilitado esteve o caminho para que outras instituições ocupassem este papel. Embora, como se pode observar na Tabela 2, o papel do Estado como mantenedor, no início dos anos 1940, no Rio Grande do Sul ainda mantinha uma fatia considerável dos alunos matriculados no ensino médio. Este número muito influenciado pelo Ginásio Júlio de Castilhos que vai se estabelecer como educandário padrão no estado, a que todos os outros precisavam se adequar, ao modo do que acontecia com o Colégio Pedro II em nível nacional.

Apesar do significativo papel da escola particular, em 1937, a partir da década de 1940 houve uma intensificação na atuação da iniciativa privada no ensino pós- primário. Isto tanto no ensino médio institucionalizado como e principalmente no denominado à época ensino especializado. Para o qual além das organizações religiosas outras entidades da sociedade se propuseram a oferecer cursos de formação a este nível.

TABELA 2 – Número de escolas e de alunos matriculados por dependência administrativa no ensino médio (1937)

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NUMERO DE ESCOLAS	ALUNOS MATRICULADOS
Federal	2	744
Estadual	26	4.632
Municipal	18	696
Particular	126	7.959
Total	172	14.031

FONTE: MINISTÉRIO (1943 : 440;41)

O governo estadual, com certeza, apesar de eventuais investimentos nesta área apostava na iniciativa privada para suprir estas lacunas na área de formação destinada ao preparo de operários especializados. Como se pode perceber pela fala do secretário de Educação na época referindo-se ao ensino profissional:

Com a reorganização põem dos cursos da antiga Universidade Técnica nos preparamos para atender à deficiência apontada, além de que, necessariamente, irão se desdobrando os estabelecimentos particulares congeneres entre os quais se devem destacar pela sua eficiência a Escola de Artes e Ofícios da Cooperativa da Viação Férrea, o Liceu Luiz Palmeiro do orfanatrofio do Pão dos Pobres e o Liceu Salesiano do Rio Grande, todos otimamente instalados e orientados no melhor sentido do ensino técnico. (Revista do Ensino, 1940: 45)

Assim é indiscutível que a Reforma Capanema significou um passo decisivo no sentido de engajar as indústrias, o comércio e o próprio setor do agronegócio na tarefa de qualificar a força de trabalho de que necessitavam. Este processo desenvolveu-se pela constituição de um sistema de escolas profissionalizantes e posteriormente pela solidificação do sistema com especificidades e peculiaridades que por vezes inviabilizavam transferências e aproveitamentos de estudo particularmente aqueles que pretendiam alcançar acesso aos cursos superiores.

Chama atenção que ao final do período que estamos analisando (1940-60), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, houve a igualdade de deveres e direitos entre o ensino técnico e o secundário. O fim da dualidade estrutural entre estes dois sistemas foi um movimento que percorreu todo o processo de elaboração da mesma de 1946 a 1961.

Em relação aos aspectos jurídicos vinculados á dependência administrativa nota-se a complexidade e interrelacionalidade das diversas entidades envolvidas. Uma análise do processo de migração das instituições mantenedoras em relação

ao ensino secundário tem evidenciado a fluidez deste fluxo. Assim, escolas instituídas como privadas passaram a administração pública como também o inverso. No âmbito do privado foi bastante comum a passagem administrativa de uma ordem religiosa para outra. Neste sentido, destacam-se os jesuítas que muitas vezes fundavam um colégio e, em um segundo momento, transferiam para outra congregação religiosa ou para a administração da mitra, como são os casos do Ginásio Gonzaga e do Ginásio Sagrado Coração de Jesus, em Pelotas. Episódio análogo ao do renomado Colégio Conceição fundado pelos Palotinos em Passo Fundo e, que em 1928, passou para administração dos Irmãos Maristas. Por outro lado era freqüente a construção de prédios escolares ou pelo menos o estímulo do poder público (mormente doação do terreno) transferindo a administração financeira e pedagógica para ordens religiosas.

Evidencia-se, de forma semelhante o rodízio que também ocorria entre diversos entes públicos, municipal, estadual e federal. Instituições municipais passavam à administração do estado, como deste ao governo federal e vice versa. Em outras palavras há dificuldade em definir um padrão.

Um exemplo ilustrativo deste processo de rotatividade no ensino técnico secundário é a “Escola Técnica do Comércio” que teve início com a criação da Escola de Comércio de Porto Alegre vinculada à Faculdade Livre de Direito, portanto de natureza jurídica privada. Com a criação da Universidade de Porto Alegre em 1934, quando a influência da ideologia positivista que havia gestado a faculdade livre já arrefecia, a escola passa ao âmbito do governo estadual e com a federalização da universidade, em 1950, esta escola passa ao governo federal agora vinculando-se a Faculdade de Ciências Econômicas e vai ter autonomia administrativa e pedagógica na década de 1960 constituindo-se na Escola Técnica da UFRGS.

Mas, neste período vamos observar o período de maior expansão do ensino confessional na área do ensino médio. O fim do modelo de padroado permitiu e quiçá estimulou a constituição de um sistema missionário de evangelização no qual uma das pontas de lança foi o sistema educacional católico estabelecido a partir do estabelecimento e criação de ordens religiosas e que se tornaram as principais protagonistas deste processo.

Embora houvesse no Rio Grande do Sul algumas iniciativas vinculadas diretamente às mitras diocesanas e ao clero secular como foi, por exemplo, a do Colégio Diocesano criado do pelo bispo Dom Antonio Zattera, em Pelotas em 1956, estas foram exceções.

Inquestionavelmente o Sul do Brasil, e o Rio Grande do Sul em particular, se transformaram em um celeiro de vocações religiosas e que alimentavam com desenvoltura as necessidades de quadros destas congregações e ordens religiosas. No

período de 1940/60 é impressionante o número delas que atuavam na área educacional, entre outras salientamos: Jesuítas; Capuchinhos; Franciscanos; Scalabrianos; Lazaristas; Palotinos; Irmãos Maristas; Salesianos (masculinas); Carmelitas; Irmãs de S. José; Irmãs Franciscanas; Filhas de Maria Imaculada; Congregação de Santa Catarina; Congregação do amor Divino; Irmãs da Divina Providência; Congregação Puríssimo Coração de Maria; Irmãs Palotinas; Irmãs de São Carlos (femininas).

Evidentemente, algumas destas instituições religiosas possuíam como principal munus a atuação evangélico-pastoral mais vinculada com a área do ensino e, portanto, se destacavam neste campo.

No campo confessional a entidade com capacidade operacional de rivalizar-se com a rede da Igreja Católica, em relação ao ensino secundário, foi a luterana, particularmente o sínodo Rio Grandense (atual ICLB). Seus estabelecimentos de ensino, alguns tendo iniciado com o ensino primário ainda na década de 20 do século XIX, apesar dos percalços do período da Nacionalização do Ensino na quadra do Estado Novo tem se caracterizado como um ensino de excelência. Após a segunda guerra mundial teve início o processo de transformação de escolas primárias em ginásios e colégios constituindo efetivamente uma rede de ensino sinodal. Dentre os mais importantes colégios desta rede: O Dorothea (Taquara); O Centro Educacional Rio Branco (São Leopoldo); O Colégio Evangélico Alberto Torres (Lajeado); CERB (Giruá); O Colégio Gaspar Silveira Martins (Venâncio Aires); O Colégio Martin (Estrela); O Colégio Sinodal da Paz (Novo Hamburgo); O Colégio Mauá (Santa Cruz do Sul); O Colégio Sinodal Conventos (Lajeado); O Colégio Sinodal Progresso (Montenegro); O Colégio Sinodal Tiradentes (Campo Bom).

Como dito, o advento da República e a conseqüente separação entre Igreja e Estado também ensejou um incremento neste setor da atuação de protestantes de caráter missionário que embora não apresentassem expressão significativa no século XIX passam a investir fortemente na área educacional, no século XX, no Rio Grande do Sul.

Como é o caso da Igreja Adventista. Em termos de ensino secundário o destaque é a criação do Ginásio Adventista localizado em Taquara com Internato, Externato, semi-externato e co-educação e que era o desaguadouro daqueles que pretendiam continuar os estudos, neste nível de ensino, das 26 escolas primárias que a Igreja possuía em 1956. A partir deste estabelecimento os adventistas construíram uma sólida rede escolar espalhada pelas principais cidades do estado.

Um outro ramo protestante – o Metodista – também trabalhou com vigor na constituição de um sistema escolar sob sua orientação. Na capital do estado destacam-se o Colégio Americano e o Instituto Porto Alegre - IPA, e no interior do estado os colégios Centenário em Santa Maria, Educacional em Passo Fundo e União em Uruguaiana.

Estes colégios tem a peculiaridade de serem criados por indivíduos membros da Igreja metodista e, posteriormente, sendo absorvidos pela Instituição Eclesiástica. É importante ter presente que esta inserção na área educacional já era uma prioridade desde o século XIX, sendo criado no ano de 1870, o Colégio União, assim como o Colégio Americano.

Em 1923, a Igreja Metodista funda o Porto Alegre College, nome alterado para Instituto Porto Alegre – IPA, a partir de injunções decorrentes do processo de nacionalização do ensino que vetava as denominações estrangeiras dos estabelecimentos escolares. O IPA em 1940 oferecia escola primária, ginásio e escola do comércio. Em 1945 o colégio passa a funcionar em prédio próprio na Avenida Independência já com cursos clássico e científico autorizados. Em 1952, o Americano criou o primeiro curso de Secretariado do Brasil.

O Instituto Educacional de Passo Fundo foi fundado no dia 15 de março de 1919, pelo Reverendo Jerônimo Daniel tendo seu processo de instalação impulsionado pela ajuda decisiva de alunos metodistas da Universidade do Texas que colaboraram com donativos para a construção de dois pavilhões. Transformando o educandário em um dos mais afamados e reconhecidos da cidade pela qualidade do ensino e pela infra-estrutura disponibilizada no processo de ensino aprendizagem. O estabelecimento deste colégio revela o que Saviani (2011) chama de promiscuidade entre a iniciativa privada e o Estado, pois ao molde de outras escolas, mormente as católicas, verifica-se que a construção do colégio ocorreu na antiga Praça Boa Vista situada no bairro Boqueirão oferecida à Igreja Metodista pela intendência municipal de Passo fundo.

Em 1922, na cidade de Santa Maria foi fundado o Colégio Centenário, tendo como primeiras diretoras, duas missionárias da Igreja Metodista Episcopal do Sul, vindas dos Estados Unidos.

Esta rede desenvolveu-se com solidez de modo a, atualmente, constituírem uma reconhecida rede de ensino superior. Em outubro de 2005 foi criada a Rede Metodista de Educação do Sul, através da integração do Instituto Metodista Centenário com o Instituto Metodista de Educação e Cultura, o Instituto Metodista União, de Uruguaiana e o Instituto Porto Alegre.

Digno de menção de atuação em nível secundário, neste período em análise, são as iniciativas da Igreja Anglicana que criou o Ginásio Santa Margarida em Pelotas¹ inaugurado em março do ano de 1934 e que se destinava à educação feminina.

1 Sobre a educação anglicana e o Colégio Santa Margarida, consulte-se: Giana Lange do Amaral e Gladys Lange do Amaral (Org.). Colégio Anglicano Santa Margarida: entre a memória e a história (1934-2005). Pelotas: Seiva Publicações, 2006.

Quanto ao ensino, desde logo, ele estruturou-se por normatizações vinculadas à “Escola Moderna” que ia desde o Jardim de Infância até o curso Ginásial, este dividido em 5 anos. Em relação a esta denominação religiosa é importante referenciarmos a escola masculina Ginásio Cruzeiro do Sul, fundada no ano de 1912, por iniciativa do Reverendo William Thomas, na cidade de Porto Alegre. Também se deve destacar o Colégio Independência fundado em 1933, em Bagé, pelo reverendo Athalicio Theodoro Pithan com cursos primários, secundário e comercial.

Do mesmo modo outros grupos minoritários constituíram seus sistemas educacionais como é o caso dos judeus. Das muitas iniciativas que as comunidades judaicas realizaram uma muito significativa, e que perdura até nossos dias, é a do Colégio Israelita Brasileiro localizado em Porto Alegre e que teve seu início em 1922 sob os auspícios de uma Sociedade Israelita num primeiro momento funcionando na União Israelita. Posteriormente com a fundação do Centro Israelita passou a funcionar no mesmo. Mais tarde adquiriu prédio próprio. Em 1952 foi lançada a pedra fundamental do Ginásio Israelita Brasileiro. E, em 1956, funcionou a primeira turma do Ginásio. No ano de 1960 passou a ofertar o segundo ciclo – o Curso Colegial.

Como decorrência das leis orgânicas neste período houve grande expansão do ensino técnico de cunho privado não confessional. A década de 1940 marca a consolidação do sistema educacional. Este se expandiu desde a formação profissional com cursos de curta duração até a educação formal em cursos secundários, e atualmente em cursos de graduação e pós graduação.

Exemplos deste início em relação ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI são: A Escola de Educação Profissional SENAI Visconde de Mauá, inaugurada em 1942, em Porto Alegre, constituindo a primeira unidade do Estado e o Centro de Formação Profissional SENAI Nilo Peçanha localizado, em Caxias do Sul, e inaugurado em 1944. O SENAI desenvolve cursos nas áreas de Alimentação, Automação Industrial, Eletroeletrônica, Informática, Manutenção Industrial, Metalmeccânica, Segurança do Trabalho, entre outras.

Da mesma forma no mesmo ano em que foi promulgado o Decreto 8.622 que dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários o SENAC iniciou suas atividades no Rio Grande do Sul como um dos componentes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC possuindo atualmente mais de 40 centros de formação técnica e profissional espalhando-se por todo território gaúcho. É uma entidade privada com fins públicos que recebe contribuição compulsória das empresas do comércio e de atividades assemelhadas.

No Rio Grande do Sul tradicionalmente houve uma construção de uma identidade de constituição de associações e organizações sociais que tem como

molde de funcionamento o sistema cooperativista. Tendo início com o Pe. Amstad com as cooperativas de crédito, e que tem seu expoente atualmente no sistema Sicredi mas com ramificações também na área educacional. De modo que, no sistema particular de ensino não foram poucas as iniciativas que tinham alguma “Associação” como sociedade mantenedora muitas delas inclusive vinculadas à igrejas, sínodos, etc., e que, em muitos casos, se responsabilizando por escolas de ensino secundário. Como, por exemplo, é o caso o Colégio Alemão em Pelotas e Rio Grande e do Colégio Farroupilha em Porto Alegre.

Neste período muitas destas associações, mormente aquelas que mantinham as *Deutsche Schule (Escola Alemã)* tiveram que enfrentar inúmeras dificuldades e algumas delas tiveram que encerrar suas atividades mas muitas persistiram e um exemplo é o Colégio Farroupilha fundado no ano de 1886 como Knabenschule des Deutschen Hilfsverein (Escola de Meninos da Associação Beneficente Alemã). Com o processo de nacionalização do ensino em andamento em 1936 fundou o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Com a campanha de nacionalização, se intensificando, em 1942, a denominação passa para Ginásio Farroupilha. E em 1949, foi aprovada pelo Ministério da Educação e Saúde o funcionamento do curso colegial, transformando o estabelecimento em Colégio Farroupilha.

Tendo como elemento mantenedor associações e cooperativas² neste quadrante houve, por vezes, iniciativas de cunho secular como é o caso do Colégio Salis Goulart criado em Pelotas administrado no sistema cooperativista.

E importante ter presente que também as ordens e congregações religiosas paulatinamente também adotam uma forma de organização semelhante. Assim as organizações escolares das mesmas e sob as quais as escolas estavam vinculadas não estavam sob a responsabilidade jurídica da congregação propriamente dita.

A atuação do governo federal foi, no ensino de nível secundário no Rio Grande do Sul, de menor envergadura mas também teve uma participação importante quando esta se fez presente, acrescentando um padrão de excelência tanto no aspecto pedagógico propriamente dito como na infra-estrutura física. Destacam-se aqui quatro intervenções importantes no período de 1940-60, além da Escola do Comércio comentada acima.

Uma primeira menção que se deve fazer diz respeito ao Colégio de Aplicação. Em meados da década de 1950 estrutura-se a criação do ginásio de aplicação da UFRGS destinado, fundamentalmente, como espaço de prática pedagógica dos es-

2 Sobre o tema pode-se consultar o texto de Astor Antônio Diehl. *Círculos Operários no Rio Grande do Sul: um projeto social-político (dos anos trinta a 1964)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1990.

tudantes dos cursos de licenciatura da universidade. Em verdade foi uma implantação tardia de determinação em nível federal (Decreto Lei 9.053/46) que estabelecia que as Faculdades de Filosofia devessem no prazo de um ano criar um Ginásio de Aplicação. Deliberação esta que somente se concretizou uma década após, e devendo muito ao trabalho árduo da comissão organizadora composta pelos professores Graciema Pacheco, Isolda Holmer Paes e Leonardo Tochtrop. De qualquer forma, apesar dos percalços o Ginásio consolidou-se, transformando-se no atual Colégio de Aplicação da UFRGS com reconhecimento geral na comunidade.

Uma segunda escola de ensino secundário vinculada ao Governo Federal é uma escola técnica que até chegar ao seu status de IFES, que atualmente possui, passou por várias instâncias administrativas como temos comentado neste texto. Tendo seu início como instituição particular, passou ao município e posteriormente ao governo federal.

Sendo criada em 1917 como Escola de Artes e Ofícios administrada por uma sociedade civil com o intuito de oferecer educação profissional aos “desvalidos da sorte”. As aulas efetivamente começaram em 1930 quando o município assumiu a Escola de Artes e Ofícios transformando-a no Instituto Profissional Técnico. Este instituto funcionou até 1940 e seu terreno e instalações constituíram a base para a construção do prédio da Escola Técnica de Pelotas – ETP a única do gênero no Rio Grande do Sul e a primeira no Brasil não sediada em capital de estado. Escola esta criada em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, e inaugurada em 1943 com a presença do presidente Getúlio Vargas mas com efetivo início em 1945 com cursos de I Ciclo: Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação. Em 1953 inicia-se a oferta do segundo ciclo com o primeiro curso técnico - Construção de Máquinas e Motores. Em 1959 transforma-se em autarquia federal e em 1965 passa a denominar-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPPEL).

Uma terceira iniciativa do governo federal em termos de ensino secundário no Rio Grande do Sul é o Colégio Militar de Porto Alegre³ uma unidade do Exército Brasileiro criada em 1912⁴ e que funcionou até 1938 quando se transformou na Escola Preparatória de Porto Alegre (1939-61) e, novamente, o Colégio Militar de Porto Alegre, desde 1962.

3 Para um aprofundamento sobre o tema, leia-se: Laudelino T. Medeiros. A Escola Militar de Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1992.

4 É necessário esclarecer que as origens da Escola Militar remontam ao ano de 1851, quando foi criado o Curso de Infantaria e Cavalaria da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Sofrendo contínuas transformações e denominações mas sempre mantendo seu caráter de estabelecimento de ensino.

Este colégio possui uma forte tradição no ensino do estado, é preciso considerar que sua formação acadêmico-profissional não se restringe a preparar para carreira militar e ministra o ensino “tradicional” subordinado a algumas especificidades da lei de ensino militar. Pessoas de destaque passaram pelos portões deste estabelecimento de ensino entre elas 7 presidentes da República (Getúlio Vargas, Gaspar Dutra, Humberto de Alencar Castelo Branco, Artur da Costa e Silva, Emilio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo) além de poetas como Mario Quintana e artista como Vasco Prado apenas para ilustrar.

Uma quarta inserção do governo federal foi a criação do Colégio Agrícola Visconde da Graça em 1921 e inaugurado em 1923 com a denominação de Patronato Agrícola do Rio Grande do Sul. Na década de 1920 foi transformado em Aprendizado Agrícola Visconde da Graça. Em função das leis Orgânicas do Ensino Agrícola transforma-se em Escola Agrotécnica com 2º Ciclo. Nota-se claramente que no período de 1940 a 1960 este estabelecimento consolidou-se como uma das principais escolas de formação agrícola do Rio Grande do Sul e passando a condição de Colégio Agrícola em 1964 e posteriormente sendo incorporado à Universidade Federal de Pelotas e atualmente fazendo parte do IFSul.

O ensino estadual em nível secundário embora minoritário em relação ao ensino privado sempre deteve o controle institucional em termos curriculares e de organização administrativa apresentando como parâmetro (ao qual os outros estabelecimentos tinham que se adequar) a base curricular do Colégio Estadual Julio de Castilhos.

Mas percebe-se que a estruturação de uma rede de ensino secundário no Rio Grande do Sul teve um caráter lento e gradual:

Em 1946, por decreto de 16 de novembro, criou-se na capital, um departamento noturno do Colégio Julio de Castilhos – atualmente Colégio Estadual Noturno “D. João Becker” – e ginásio em Quaraí e Tupanciretã, encampando-se, outrossim, o Colégio Municipal “Lemos Junior” de Rio Grande e o Ginásio Municipal de São Borja”. (Rio Grande do Sul, 1961: 67).

Foi esta a primeira rede de ensino oficial de nível secundário, constituída de seis estabelecimentos. Como se pode perceber pela Tabela 3, em 1961, desanexando ginásios de escolas municipais a Superintendência do Ensino Secundário jurisdicionava 54 estabelecimentos dos quais 19 pertencente ao 2º grau com 33.589 alunos.

Da mesma forma, em relação ao ensino normal há a mesma proporção quando se pondera o número de escolas oficiais e particulares. Nota-se, pela Tabela 4 que em 1943 havia no estado 7 escolas oficiais e 18 equiparadas perfazendo um total de 25 escolas. Não restam dúvidas que cada uma delas mereceria ter sua histó-

ria resgatada e, desvelada muito de sua contribuição na constituição do sistema de ensino no estado, particularmente no que diz respeito à formação de professores.

TABELA 3 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO (1961)

ENTIDADES	UNIDADES	MATRICULAS
FEDERAIS	1	460
ESTADUAIS	54	33.589
MUNICIPAIS	9	1.800
PARTICULARES	235	70.550
TOTAL	299	106.399

FONTE: Rio Grande do Sul, 1961: 69.

TABELA 4 – ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EXISTENTES EM 1943 NO RIO GRANDE DO SUL

LOCALIZAÇÃO	DENOMINAÇÃO	CATEGORIA
Porto Alegre	Instituto de Educação	Oficial
Alegrete	Escola Normal “Osvaldo Aranha”	Oficial
Santa Maria	Escola Normal “Olavo Bilac”	Oficial
Pelotas	Escola Normal “Assis Brasil”	Oficial
Cachoeira	Escola Complementar	Oficial
Caxias	Escola Complementar	Oficial
Passo Fundo	Escola Complementar	Oficial
Bagé	Escola Espírito Santo	Equiparada
Cruz Alta	Escola Santíssima Trindade	Equiparada
Montenegro	Escola São José	Equiparada
Uruguaiana	Escola Nossa Senhora do Horto	Equiparada
Uruguaiana	Escola União	Equiparada
Itaqui	Escola S. C. de Jesus	Equiparada
D. Pedrito	Escola Nossa Senhora do Horto	Equiparada
Novo Hamburgo	Escola Santa Catarina	Equiparada
Livramento	Escola Santa Tereza	Equiparada
Rio Grande	Escola Santa Joana D’Arc	Equiparada
Vacaria	Escola São José	Equiparada
São Leopoldo	Escola São José	Equiparada
Bento Gonçalves	Escola São Carlos	Equiparada
Lajeado	Escola Madre Barbara	Equiparada
Guaporé	Escola Monsenhor Scalabrini	Equiparada
Porto Alegre	Escola Normal Arquidiocese	Rural
São Luiz Gonzaga	Escola Normal Cerro Azul	Rural
Caxias	Escola normal Murialdo	Rural

FONTE: RELATÓRIO (1943: p. 27)

Ao final do período em análise a relação de estabelecimentos oficiais e particulares permanece mais ou menos a mesma. Pelos dados da Tabela 5 pode-se perceber que das 120 escolas que ofereciam ensino normal 86 eram privadas perfazendo um percentual de 71,6 %. Sob certo aspecto chama atenção a expansão deste tipo de ensino que de 25 escolas em 1943 atinge o número de 120 em 1961, isto é com um crescimento de mais 470 %.

TABELA 5 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL - 1952 E 1961 (POR ESPÉCIE)

ANO	OFICIAIS			OFICIALIZADOS			
	I.E.	2º CICLO	REG	RURAL	2º CICLO	REG	RURAL
1952	1	9	2	2	24		2
1961	2	16	14	2	61	15	10

FONTE: Rio Grande do Sul, 1961: 74.

Uma preocupação persistente do governo estadual gaúcho foi o ensino técnico resultado de um positivismo difuso que ainda grassava principalmente na elite política hegemônica. O ensino técnico profissional tem seu marco inicial, mais significativo, com a criação do Instituto Técnico Profissional e que se transformou na Escola Técnica Parobé. Esta escola consolidou-se como o modelo a ser seguido a exemplo do Colégio Julio de Castilhos. Da mesma forma, o estado instituiu como escola modelo no ensino secundário agrícola a Escola Técnica de Agricultura instalada em Viamão e sucedânea do Curso para Capatazes Rurais com início em 1911. No período em análise, uma iniciativa que teve muita significação foi a Escola Ernesto Dornelles criada em 1943. De qualquer forma, pode-se perceber que ao final desta quadra o Rio Grande do Sul tinha 3.740 alunos matriculados no ano de 1956 nas escolas de ensino agrícola, industrial e comercial sob sua jurisdição.

Evidentemente, nesta época, há outras iniciativas que direta ou indiretamente estavam subordinadas à instância governamental estadual como foi, por exemplo, a construção de um prédio monumental para a Escola de Artes e Ofícios da Cooperativa de empregados da VFRGS em Santa Maria cuja parte pedagógica e administrativa ficou a cargo dos Irmãos Maristas e atualmente é o Colégio de 2º Grau Manoel Ribas vinculado à rede estadual de ensino.

Também a Brigada Militar possuía o seu centro de Instrução Militar na década de 1950 com os cursos:

De aperfeiçoamento de Oficiais; especial de Equitação (para oficiais); De formação de Oficiais (para os cadetes – duração 4 anos); De Formação de Sargentos; de Transmissão; de Cabos. Os

recrutas, que outrora eram formados no CIM, estão constituídos em Escola no 3º Batalhão de Caçadores, devido à falta de espaço (ENCICLOPEDIA, 1957: 94).

Nesta área da Segurança Pública é preciso ter presente a atuação da Escola de Polícia vinculada à Polícia Civil, que teve funcionando em 1938 e 1939 mas que teve efetivamente seu funcionamento pautado em 1952 pela lei nº 1.752 que estabelecia o prazo de dias para que o governo do Estado providenciasse a criação, organização e instalação da Escola de Polícia mas que vai se concretizar apenas em 1957 funcionando desde então capacitando cerca de 16.000 policiais em curso de formação e 29.000 em cursos de aperfeiçoamento.

Tabela 6 nos permite ter uma boa compreensão da situação do ensino de grau médio no Rio Grande do Sul ao final do período que estamos privilegiando neste trabalho.

TABELA 6 – matrícula geral por cursos

CURSOS	NÚMERO DE ALUNOS	% SOBRE O TOTAL	NÚMERO DE ALUNOS	% SOBRE O TOTAL
Científico	5.183	29,9	9.965	31,9
Clássico	930	5,4	1.729	5,5
Normal 2º Ciclo	4.292	24,7	7.946	25,5
Colegial Agrícola	194	1,1	373	1,2
Colegial Industrial	129	0,7	303	1,0
Colegial Comercial	4.613	26,5	8.141	26,1
Eclesiástico	2.041	11,7	2.765	8,8
Total	17.382	100	31.222	100

FONTE: RIO GRANDE DO SUL, s/d p. 100

Nesta tabela pode-se perceber quão importante foi no Rio Grande do Sul o projeto de restauração da Igreja Católica a partir do advento da República. A vinda de grande número de congregações e ordens religiosas oxigenou o processo de formação de quadros para a igreja. E isto pode ser percebido, em relação ao ensino médio, no número expressivo de jovens que realizavam o ensino eclesial. O número apresentado sem dúvida é subestimado, pois como se sabe muitas instituições religiosas tinham um processo de formação que ocorria a revelia do estado e que era endógeno desde o seminário menor, juvenato e seminário maior com os cursos de filosofia e Teologia.

A Igreja Católica apostava com vigor neste processo de formação de quadros tendo inaugurado em 1954 no município de Viamão o maior seminário em área construída da América Latina, - O Seminário Maior Nossa Senhora da Conceição, com curso de Filosofia e Teologia, destinado a formar padres para a Igreja

Católica do Rio Grande do Sul e do Brasil. A idéia era canalizar para este instituto os egressos das dezenas de seminários menores que ministravam no estado o ensino eclesiástico em nível secundário. Evidentemente outras denominações tinham estruturas formativas com as mesmas características, neste sentido, por exemplo, o Seminário Concórdia vinculado a IELB já formou mais de 850 pastores.

Ao par, e não menos importante, também outras denominações possuíam instituições formadoras de seus quadros e que, de certa forma, caminhavam em paralelo com o processo oficial, como é o caso dos evangélicos em seus respectivos sínodos ou as denominações pentecostais com suas específicas doutrinas teológicas. Como, por exemplo, foi a criação em, 1953, de um seminário teológico de três anos na cidade de Rio Grande - o Instituto Bíblico - vinculado a Igreja Evangélica Batista Independente.

Salienta-se que não é apenas importante o número de quadros que estas instituições formaram, mas, e principalmente, o número de jovens que freqüentaram estes estabelecimentos e que em determinado momento de seu discernimento vocacional optaram pela secularização. Basta observar-se, em décadas seguintes, nas universidades, nas empresas, nas escolas secundárias, etc. a quantidade e o papel desempenhado por estes egressos.

Ademais é importante ter presente que por vezes houve modificações e reutilizações das estruturas físicas destes estabelecimentos como é o caso, por exemplo, do Seminário Evangélico para preparação de professores fundado em 1910, em São Leopoldo, no qual na década de 1940 funcionava o “Instituto de Ensino Comercial do curatório dos seminários evangélicos e sob fiscalização prévia do governo federal”.

Por fim, e não menos importante, é preciso atentar para o processo de constituição da massa de alunos que naquela época atingia condições para ingressar no ensino secundário. E neste sentido observa-se que havia um verdadeiro gargalo que, usualmente, dava cobertura a uma expansão relativamente acanhada do ensino médio no estado.

TABELA 7 – RENDIMENTO DO SISTEMA ESCOLAR

ESPECIFICAÇÃO	ANO	Nº ALUNOS
Entraram na 1ª série do curso primário	1950	1.000
Concluíram o curso primário complementar	1954	76
Concluíram o curso médio de 1º ciclo	1958	37
Concluíram o curso médio de 2º ciclo	1961	25

FONTE: RIO GRANDE DO SUL, s/d, p. 93

Neste aspecto como pode ser evidenciado pela tabela nº 7 de cada 1000 alunos que entraram na primeira série do curso primário, em 1950, apenas 76 o concluíram. Tal fato retrata o caráter elitista estruturado no sistema escolar gaúcho. Ressalta-se que das 233.191 crianças que ingressaram na primeira série da escola primária somente 17.722 concluíram o curso primário complementar, 8.628 o curso médio de 1º ciclo e apenas 5.829 (2,5 %) finalizaram o curso médio de 2º ciclo.

Isto explica, de certo modo, a política do governo estadual do Rio Grande do Sul, de não priorizar o investimento na área do ensino médio e que pode ser observado na manifestação do Secretário da Educação da época Dr. Mariano da Rocha:

Não pretendemos criar novos ginásios oficiais mas é propósito do governo deixar nestes quatros anos, cada município com um estabelecimento de ensino secundário. Para isso estamos estimulando a iniciativa privada e das administrações municipais. Pretendemos, isto sim, aparelhar devidamente a rede de estabelecimentos de ensino médio do Estado, hoje totalmente desprovida de quaisquer recursos. (REVISTA DO ENSINO, 1959).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coerente com a sua história, os governos republicanos no Rio Grande do Sul, mantiveram uma prática de supervisão sobre os trabalhos dos diversos agentes na área da educação, procurando não se imiscuir de forma direta, tendo o governo o papel de subvencionar a atuação das municipalidades, e dos particulares.

As novas relações de poder entre o Estado Republicano e a Igreja Católica, ao contrário do que poderíamos pensar, oportunizaram um maior espaço de atuação da Igreja no campo educacional, estando está agora desvinculada do Estado pode arregimentar forças e construir um sólido edifício constituído de uma ampla rede de ensino por todo o Estado.

Entre 1890 a 1935, instalaram-se no Estado diversas congregações religiosas. Passando a atuar em diversas partes do Estado, demonstram a força que teve no estado, a atuação das ordens religiosas na expansão do ensino privado.

Nos anos trinta, a Reforma Francisco Campos buscou de certa forma modernizar o ensino secundário. O Decreto nº 18.890, de 18/03/1931, posteriormente complementado pelo Decreto nº 21.2141, de 04/04/1932. Essas legislações aumentaram da duração do ensino médio, estabeleceram de forma rígida uma seriação das “disciplinas-saber”, determinaram a frequência obrigatória, impuseram um sistema avaliativo para os alunos, impondo um sistema federal de inspeção federal.

É visível, entre outros aspectos, o aumento da duração do ensino secundário de cinco para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro denominado de fundamental, tinha a duração de cinco anos e propiciava uma formação geral para todos os estudantes; o segundo ciclo, o complementar, mais conciso, durava dois anos, e era dividido em três, ou seja, os candidatos podiam se matricular nas três opções ofertadas: para matrícula nos cursos jurídicos; nos cursos de engenharia ou de arquitetura; e para os cursos de medicina, farmácia e odontologia.

Posteriormente essa estrutura foi reorganizada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, também conhecida pela denominação de seu mentor intelectual de Reforma Capanema. Essa nova denominação, estabelecida que os dois ciclos do ensino secundário, teriam agora a seguinte configuração: o primeiro ciclo, com duração de quatro anos, passou a ser denominado de “curso ginásial”, por sua vez, o segundo ciclo, de “colegial”, tinha a duração de três anos.

Na década de 1950, o Estado mantinha 21 cursos ginásiais (1º ciclo), além de 120 particulares. Nos primeiros tínhamos 6.164 alunos matriculados, nos segundos, tínhamos 31.236 alunos matriculados.

Em relação ao 2º ciclo, havia 5 cursos colegiais com 2.145 alunos matriculados, o município de Pelotas mantinha 1 curso colegial com 250 alunos e a iniciativa particular mantinha 29 cursos colegiais, com 2.802 alunos (MOREIRA, 1955: 191).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, C. H. de; GONÇALVES NETO, W. (ORGs.) **Estado, Igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea Editora, 2010
- DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**. PUC/RS. Porto Alegre, v. 32, n. 02, [185-191], maio/ago., 2009.
- ENCICLOPEDIA Rio Grandense. O Rio Grande Atual. Porto Alegre, Editora Regional, 1957, v. 3.
- FORTES, A. B.; WAGNER, J. B. S. **História Administrativa, Judiciária e Eclesiástica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Globo, 1963
- KEMP, E. **Súmula de meio século de educação**. Porto Alegre: Correio do Povo, 04.10.1945.
- LUC, JN. Ensino médio. In: ZANTEN, A. van. (Coordenadora). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- MEYER, D. E. **Esternmann Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- MINISTÉRIO da Educação e Saúde. **O ensino no Brasil em 1937**. Rio de Janeiro, Serviço gráfico do IBGE, 1943.
- MOREIRA, J. R. **A Escola Elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL – 1940-1960:
NOTAS INTRODUTÓRIAS

RELATÓRIO apresentado ao Dr. Getúlio Dorneles Vargas pelo Gen. Osvaldo Cordeiro de Farias, interventor federal no Estado do Rio Grande do Sul 1938-1943. Porto Alegre, Imprensa Oficial, 1943. p. 27

RIO GRANDE DO SUL, **Plano de Investimentos e Serviços Públicos 1964-66**. Governo Ildo Meneghetti, s/e, s/d.

RIO GRANDE DO SUL. **Reunião de Florianópolis**, Porto Alegre, s/e, 1961.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOVERAL, A. **O Rio Grande do Sul em todos seus aspectos**. Porto Alegre, Globo, 1937.

REVISTA do Ensino. 1940.

REVISTA do Ensino. 1959

ROSA, O. Notas sobre a evolução do ensino no Rio Grande do Sul. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. N. 109/112, 1948.

SILVA, G. B. **A Educação Secundária (Perspectiva histórica e teoria)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

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

MEYER, D. E. **Estermann Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO GINASIAL PÚBLICO NO ESTADO DE GOIÁS DE 1945 A 1961

Fernanda Barros

O cenário de 1945 a 1961 no Brasil e em Goiás é caracterizado por transformações políticas, de legislação e na educação. O fim do período Vargas foi marcado pela abertura política e, no contexto educacional, mudanças foram implantadas em forma de publicação de decretos e portarias que reorganizavam a educação, complementando o grupo de decretos chamados de Reforma Capanema.

Os conflitos ideológicos desse momento geraram transformações sociais substanciais, provocando a [re]divisão das classes sociais no país. Todos os segmentos sociais brasileiros, direta ou indiretamente, sofreram as consequências da República - regime que nasceu inspirado pelas ideias europeias dos séculos XVI a XVIII de liberdade, igualdade e fraternidade.

“A República não produziu correntes ideológicas próprias ou novas versões estéticas. Mas, por um momento, houve um abrir de janelas, por onde circularam mais livremente idéias que antes se continham no recatado mundo imperial” (CARVALHO, 2019, p. 24). A elite do país continuou a contar com o apoio dos homens públicos na organização do ensino secundário e proporcionar uma formação de qualidade aos jovens da elite.

As províncias, a partir de 1889 chamadas de Estados, foram envolvidas de formas diferentes na preparação da Proclamação e no decorrer do processo de instalação da República. Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, se envolveram

de forma decisiva, de lá saíram os primeiros presidentes e os seus copartidários ou adversários. O Rio Grande do Sul teve papel significativo por pertencer a uma região produtiva e com grande potencial econômico. Porém, os estados das regiões Norte e Centro-Oeste, por motivos como – a diferença da forma de ocupação, tipo de economia, e a grande distância e dificuldade no acesso à capital federal – ficaram de certo modo isolados das movimentações ocorridas no centro político do país, ocasionando um atraso até mesmo de meses no recebimento de notícias da República. O Estado de Goiás, na região Centro-Oeste, sempre se via fora do cenário nacional em relação à movimentação política; proporcionando um mecanismo de defesa da região, fazendo com que a população desenvolvesse formas próprias na organização política e social do lugar.

Nesse sentido, o Lyceu de Goyaz que fora criado em 1846, foi utilizado em todo o século XIX como mecanismo de formação da elite e do intelectual goiano que tinha características do tradicionalismo, marcadamente com a intenção de propagar as ideias dos poucos grupos de elite de Goiás.

Dos tipos de ensino existentes no Brasil – ensino primário, secundário e superior; o ensino secundário foi o que melhor se espalhou pelas regiões e que tinha objetivos mais definidos dentro das limitações existentes. Durante o século XIX o ensino secundário foi utilizado como instrumento, tanto político quanto social pelos governantes de vários escalões, pois, eram concedidos privilégios às pessoas que concluíssem o curso e recebessem o título de Bacharel em Ciências e Letras, fato que pode ser observado nos regulamentos internos das instituições que ofereciam tais cursos.

O Lyceu de Goyaz foi a única instituição de ensino secundário do Estado de 1846 a 1930 que tinha o ensino secundário como proposto pelo Collegio de Pedro II na maior parte desse período. Por ser a única responsável pela formação dos jovens rapazes goianos, foi frequentada por membros de várias famílias tradicionais.

Após 1930 algumas iniciativas foram criadas pela Igreja Católica e por iniciativas particulares, em Silvânia, Ipameri e Morrinhos. Entre 1930 e 1944, o Lyceu continuou protagonizando o cenário do ensino secundário goiano, ao lado da Su-cursal na Cidade de Goiás, o Gymnasio Municipal de Ipameri, mantido pela cooperativa Síria da cidade e as outras escolas já citadas.

A proposta deste texto é analisar de que forma as mudanças sociopolíticas determinaram a organização do ensino secundário ginasial goiano a partir de 1945 até 1961, momento em que observamos a interiorização deste ensino mantido pelo poder público. Em Goiás, assim como em todo o Brasil, o ensino secundário tinha como público-alvo a elite jovem do país, pois esta seria capaz de continuar difundindo os ideais republicanos e liberais.

A REPÚBLICA E O ENSINO DUALISTA

A organização educacional que foi criada durante os anos de Primeira República manteve a elitização e a divisão de classes. Os filhos dos patrões não poderiam receber uma educação igual à dos filhos dos empregados, posto que não teriam o mesmo modo de vida e conseqüentemente não deveriam pensar da mesma forma.

A organização educacional desse período respondeu às expectativas do liberalismo republicano em formar uma classe pensante e uma classe trabalhadora. A classe pensante seria formada pelo pequeno número de pessoas que teriam o poder político e/ou econômico nas mãos, os filhos dos que já dominavam e continuariam dominando. A classe trabalhadora era o público das escolas de primeiras letras, mantidas sem regulamentação unificada, sem centralização alguma de suas normas ou sob responsabilidade particular, principalmente das instituições religiosas estrangeiras.

Durante a primeira metade do século XX o lema era exterminar o analfabetismo e disseminar a instrução primária entre a população que ainda se encontrava inculta e analfabeta.

Não se pode esquecer que à campanha para a debelação de analfabetismo, ou para o desenvolvimento da escola primária, associavam-se preocupações em nacionalizar esse tipo de ensino, no duplo sentido de transformá-lo em formador do espírito de brasilidade e em baluarte contra a escola estrangeira e a estrangeirização em geral (NAGLE, 2001, p. 177).

Os esforços dos educadores e de alguns políticos aconteceram por longo tempo de forma isolada nos Estados da União. Citemos por exemplo a reforma da instrução paulista de 1920, realizada por Sampaio Dória e, também a I Conferência Interestadual de Ensino Primário em 1921 onde nem todos os Estados compareceram e as decisões ali tomadas não foram efetivadas totalmente.

O ensino secundário que iniciou a sua organização a partir do Ato Adicional de 1834, com objetivo de preparar os jovens ao ensino superior, contou com a instalação de Liceus Provinciais e teve, apesar da iniciativa Imperial, a aglomeração de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício, situação conservada até 1850 (HAIDAR, 2008, p. 22).

Criado em 1837 na Corte, o Colégio Pedro II era o único estabelecimento de ensino secundário que conferia o certificado necessário ao ingresso no ensino superior. As províncias, inabilitadas a tal feito tinham a qualidade cada vez mais deficiente.

A má qualidade do ensino secundário provincial desaconselhava o reconhecimento incondicional das aprovações conferidas pelos

liceus locais; o alvitre não se afigurava viável nem mesmo aos defensores dos interesses provinciais. Passou-se então a propugnar a equiparação dos estabelecimentos secundários das Províncias que adotassem estrutura e planos de estudos semelhantes aos do Colégio da Côrte. (HAIDAR, 2008, p. 26).

Com toda esta situação de centralização do ensino secundário imperial duas situações foram criadas aos estabelecimentos estaduais e aos estudantes que se interessavam ao ingresso no ensino superior, principalmente àqueles possuidores de condição financeira suficiente para pagar os seus estudos o que nos leva mais uma vez a afirmar que estes níveis de ensino eram destinados à elite do país.

[...] À base do secundário, padrões econômico-sociais, pedagógicos e político-administrativos contribuem para que este ensino seja seletivo e, sobretudo, preparatório. Taxas, selos e contribuições concorrem para que as escolas secundárias – públicas e particulares –, além de reduzidas em número, sejam instituições pagas, e, mais do que isto, caras. [...] Dada a situação de ordem econômica e social que, assim, se configura, são os jovens afortunados que se beneficiam do ensino secundário. (HAIDAR, 2008, p. 191-192).

Um ensino elitista que perdurou por anos no Brasil pela simples falta de unidade de pensamento das pessoas que poderiam fazer algo em relação à educação para os brasileiros. Ainda assim, os movimentos em prol de uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita iniciaram-se no início do século XX com a entrada dos ideais da Escola Nova no país. Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação - ABE, que foi a grande divulgadora do Movimento renovador da Escola Nova que em 1932 escreveu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Neste âmbito de mudanças foi instalado novamente o Ministério da Educação e Saúde Pública, apesar de serem dois ramos importantíssimos da organização governamental este novo ministério, ressuscitado dos primeiros anos de República com seu novo ministro Francisco Campos impõe reformas que tentam colocar ordem à situação do ensino brasileiro.

Se a situação de elitização era aparente nos centros urbanos das regiões Sudeste e Sul, no Centro-Oeste não se diferenciou. Os jovens residentes dessa região se não possuíam posses, viam-se obrigados a seguir os seus estudos nas suas próprias províncias. Goiás e Mato Grosso, no início do século XX, eram regiões isoladas dos domínios da capital federal em relação ao desenvolvimento da cultura. Mas nem por isso se tornaram estados sem desenvolvimento intelectual e cultural.

Com o fim do Estado Novo as antigas oligarquias sentiram que poderiam voltar ao comando político nos Estados, porém, o Brasil dos anos de 1940 era bem diferente daquele da Primeira República. Surgiram novas classes sociais motivadas pela nova estrutura econômica; aspectos como o voto feminino e a urbanização, modificaram substancialmente o perfil da sociedade brasileira. Nas eleições de 1945 Eurico Gaspar Dutra venceu para Presidente e o que se esperava deste governo, a volta à democracia, não aconteceu de imediato, já que a constituição de 1946 ainda preservou alguns pontos da carta de 1937, e o país seguiu com a adaptação ao exercício da democracia.

O governo Dutra tentou seguir um modelo liberal, condenando a intervenção estatal e todo o controle exercido pelo governo anterior. E para defender o desenvolvimento do país, o governo Dutra fez alianças com os EUA afirmando a importância dessa aliança pelo desenvolvimento do país. A política deste período foi marcada pela repressão ao comunismo e a redemocratização do país.

A proposta para o país a partir de 1946 foi de permitir o pluripartidarismo e a participação popular através do voto, mas ainda com as restrições do início da República, com exceção do voto feminino. Contudo a participação popular foi usada “como instrumento de manipulação do poder e de exclusão dos interesses que não se coadunassem com as expectativas dos líderes” (D’ARAUJO, 1999, p. 188).

Os anos de 1950 contaram com o retorno de Vargas à presidência por meio de eleições do mesmo ano. “Surpreende, sim, que, à luz dos escritos e discursos de Vargas, seu novo programa de governo, naquele contexto rico de debates, possa ser caracterizado como meramente ‘reativo’, ou, até no limite, ‘ortodoxo’” (BASTOS, 2011, p. 355).

A política nacional-desenvolvimentista iniciada por Dutra foi consubstanciada pela política econômica de Vargas, com o ideal de poupança nacional e crescimento do patrimônio brasileiro. “Subjacente a esse esquema de poder e das mudanças estruturais no País, estava presente toda uma ideologia que dava sustentação às políticas de governo, revestidas dos valores urbano-industriais, do populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo” (CRUZ, 2006, p. 2). O suicídio de Vargas em 1954 marcou o fim do seu governo e no ano seguinte novas eleições foram processadas.

As legislações de ensino dos anos de 1940 foram avalizadas pela elite brasileira. O conceito de que a escola deveria atender aos filhos desta classe prevaleceu, mas como a democratização pregada pela política liberal era necessária a organização da escola para as massas. E a elite, formada por vários grupos, como os industriais, os representantes das famílias tradicionais, entre outros, foram as responsáveis pela legalização deste sistema que limitava o acesso à escola propedêutica. O ensino secundário tradicional foi mantido com as mesmas características, o que mudou foram as outras escolas, os outros níveis de ensino.

A partir de 1946 foram abertas mais escolas e mais vagas para o ensino secundário em todo o Brasil, porém acompanhadas de mecanismos de seleção para o ingresso, suficientes para diminuir a procura pelo ensino superior como, por exemplo, a falta de flexibilidade para os oriundos do ensino profissionalizante, ingressarem na universidade. Estes exames intermediários entre o ensino primário e o secundário, mantinham a integridade do exame vestibular, impedindo uma procura exagerada, mantendo a universidade no seu posto de mantenedora da elite.

Enquanto os educadores desejavam que ela se tornasse um instrumento de reconstrução social, a escola continuava a ser um mundo fora do mundo, um foco de conservadorismo sociocultural. A sociedade passava por um processo de mudança social, os processos de urbanização e de industrialização se intensificaram, acompanhados de políticas desenvolvimentistas, ora nacionalistas ora abertas ao capital internacional. (MARRACH, 2009, p. 193).

O fato de o ensino ginásial ser oferecido em escolas que também teriam o curso primário possibilitava que mais alunos cursassem o primeiro ciclo do secundário, porém, ao mudar de ciclo, o exame de admissão era suficiente para que alunos se matriculassem no ciclo ginásial de forma classificatória e seletiva. Os quatro anos ginásiais, exigentes quanto à forma e conteúdo, eram considerados suficientes pelo mercado de trabalho para a formação dos trabalhadores com cargos mais subalternos, tanto no comércio como na indústria. Na maioria dos alunos era gerado um conformismo de que apenas alguns iriam para o ensino superior, enquanto a maioria precisava apenas de habilitação mínima para exercer algum cargo no trabalho.

As condições infra-estruturais no momento eram de manutenção sob controle de uma massa de trabalhadores, que a industrialização requeria e a ordem legalizava pelo contrato. Quanto às necessidades reais do contexto, elas eram massacradas pela promessa de desenvolvimentismo de que só se beneficiaria a burguesia associada ao capital estrangeiro aqui aplicado em grandes somas. (FAZENDA, 1988, p. 45).

A industrialização era o objetivo dos governos das décadas de 1940 e 1950, e para tanto, seria necessário o desenvolvimento de mão-de-obra, nem sempre habilmente preparada, mas qualificada por certificados de escolas de formação. Na década de 1950 alguns diagnósticos políticos chegavam a colocar em dúvida a possibilidade de o país industrializar-se com os níveis educacionais que apresentava, e o ensino técnico foi reforçado em vários de seus aspectos, para que

a demanda fosse atendida. Esta realidade proporcionou ao ensino secundário tradicional a manutenção do seu status de formação. Mesmo com a ampliação de vagas proporcionadas pelo anseio da classe média em adentrar no ensino superior, a seleção rigorosa garantida pelo exame de admissão e as condições de permanência no ensino secundário, limitavam o número de alunos que se matriculavam no secundário.

A educação nos governos Dutra e Vargas sofreu mudanças e crescimento oriundos principalmente da nova ordem econômica. Houve uma expansão nas matrículas, permeados por um anseio das classes média e baixa de ingressarem na universidade, rompendo com as barreiras impostas pelos dispositivos legais.

O sistema democrático que tentou se instalar no Brasil neste momento contou com a participação efetiva das elites regionais, dos intelectuais e dos políticos, três grupos que neste tipo de governo não poderiam ser entendidos como uma única classe, ou com pensamentos comuns, mas grupos distintos que se uniram e usaram a disputa para elevar a sociedade ao status requerido.

Em 1955, Juscelino Kubitschek assumiu a presidência do Brasil e é lembrado principalmente pelo Plano de Metas, com 31 objetivos do seu governo, porém, destes, apenas um dos objetivos se referia à educação. “O final do governo JK foi marcado pela discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Congresso Nacional, nos órgãos educacionais, sindicais, estudantis, na imprensa e nos comícios da campanha eleitoral de 1960” (CUNHA, GOÉS, 2002, p. 12). Dos anos de 1946 a 1960, a educação, principalmente a secundária, continuou sob a salvaguarda da Reforma Capanema, porém, com alterações elaboradas pelo Ministério da Educação.

Os anos que precederam a publicação da LDB 4.024/61 marcaram fortemente a forma como a sociedade destes anos se organizava, ainda mais elitista, preservando os padrões tradicionais a fim de permitir um maior distanciamento entre as massas e a elite. A escola secundária tradicional permaneceu no seu posto de formadora da elite, o Colégio Pedro II, o Lyceu de Goiânia e todas as instituições nacionais criadas no século XIX e XX com o fim de elevar a juventude ao saber.

O ensino secundário que foi posto em prática pela reforma Capanema dividiu a sociedade em grupos de formação, dando-os lugar definido a partir da profissão que lhes coubesse, tanto economicamente quanto tradicionalmente. As posses econômicas nem sempre foram determinantes para a escolha do tipo de ensino em que o aluno se matricularia, mas outro fator que imputava o destino a jovens capazes de qualquer carreira, era a tradição, tradição familiar, como no caso do Estado de Goiás, em que os sobrenomes eram quase suficientes para a

elevação de uma pessoa ao posto de elite, e esta seria logo encaminhada ao ensino secundário propedêutico.

[...] o sistema de ensino atuava no sentido contrário, preparando homens e mulheres para uma sociedade estática e tradicionalista. Isso acontecia, embora a sociedade estivesse passando por um processo de mudanças, que tendia para padrões organizatórios dinâmicos e instáveis (MARRACH, p. 193).

Na prática, o ensino secundário foi sendo reorganizado através de vários Decretos e Portarias organizando vários aspectos do ensino. Primeiramente é preciso esclarecer que a tradicional instituição de ensino criada para servir de modelo ao ensino secundário brasileiro: O Colégio Pedro II passou a ser modelo apenas para os programas de ensino, e passou a ser organizado de forma independente do sistema brasileiro de educação até 1966, quando foi transformado em autarquia.

As leis orgânicas ficaram vigentes no país por todo o período de 1942 a 1961, sofrendo modificações em seu conteúdo através, principalmente de Portarias Ministeriais, enquanto a Leis de Diretrizes e Bases era elaborada. Os anos de debate da LDB foram conturbados pelas interpretações dadas ao texto da Constituição de 1946 e tais discussões foram suficientes para anos de lutas e 14 documentos que compuseram o processo.

INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM GOIÁS

Após a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação há a substituição constante do Cargo, desde 1945 até 1969 vinte e três ministros ocuparam o cargo e nenhum deles permaneceu por mais de 15 meses, com exceção de Clemente Mariani que ocupou o cargo de 06/12/1946 a 15/05/1950. Neste período conturbado de abertura política, discussão da LDB e de publicação de portarias que determinavam regras para o ensino brasileiro, a centralização das decisões foi proposta pelo Decreto-Lei n. 8.535 de 02/01/1946 que passou todas as Diretorias de Ensino, regionais ou estaduais, criadas nos anos de 1930, à subordinação do Ministério da Educação. Esta decisão foi importante para os rumos que tomaram o ensino nos anos seguintes, pois, com as Diretorias de Ensino obedecendo diretamente o Ministério da Educação, as decisões seriam agora tomadas em âmbito federal e levadas diretamente às escolas, sem tendência à regionalização de qualquer tipo. Isto foi chamado de oficialização do ensino, e todas as instituições de ensino secundário, como o Lyceu Goiás e o Lyceu de Goiânia, seriam agora chamadas de escola oficial e obedeceriam diretamente às determinações ministeriais.

Outros decretos foram publicados sobre aspectos administrativos da educação, como normas para o registro de professores no Ministério da Educação: Decreto-Lei n. 8.777 de 22/01/1946; a supressão dos exames de licença ginásial e colegial, o certificado de conclusão destes cursos seria dado ao aluno a partir da aprovação nas disciplinas do curso: Decreto-Lei n. 9.303 de 27/05/1946; divisão do ano escolar em dois períodos, com férias escolares no mês de julho: Decreto-Lei n. 9.498 de 22/07/1946; isenção de taxas e mensalidades para o ensino secundário: Decreto n. 29.396 de 27/03/1951; Equivalência entre cursos de grau, possibilitando a matrícula de alunos do ginásial, dos ensinos comercial, industrial ou agrícola, normal e de formação de oficiais no ciclo colegial do secundário: Lei n. 1.821 de 12/03/1953, complementada pelo Decreto n. 34.330 de 21/10/1953 e pela Lei n. 3.104 de 01/03/1957.

Além dessas decisões, há também a publicação de portarias ministeriais que retiram o serviço de inspeção federal do ensino secundário, determinava a divisão do território nacional em oito regiões a fim de se criarem Delegacias de ensino, em que Goiás e Minas Gerais estariam na oitava região, Belo Horizonte seria a cidade sede, onde se instalaria a *Delegacia Federal de Educação*, e em Goiânia seria criada a *Subdelegacia Federal de Educação*. Complementando estas decisões, as Portaria n. 134 de 25/02/1954 e a de n. 318 de 05/04/1954, reordenam a inspeção do ensino, criando as *Inspectorias Seccionais do Ensino Secundário*, com sede nas capitais de cada Estado, e articuladas às Delegacias de ensino. Em 1957 a inspeção do ensino secundário passou a ser também de ordem pedagógica e não mais apenas de ordem administrativa, regulamentou esta nova designação do Inspetor a Portaria n. 373 de 12/11/1957.

Em 1953 foi criada a CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, pelo Decreto n. 34.638 de 17/11/1953, esta campanha foi responsável nos anos de 1950 e 1960 por relevantes serviços à educação, realizando cursos de treinamento para professores, jornadas com diretores, simpósios de orientação e encontro com inspetores. Estas atuações serviram para a padronização didática e funcional das escolas de ensino secundário que eram necessárias neste momento que o ensino nacional vivia.

Concomitante a tantas decisões legais, a abertura de novas instituições pelo Estado de Goiás, ocorreu com embates públicos entre a Igreja e as diversas iniciativas particulares. Neste texto, porém, não nos dedicaremos a este debate, mas, apresentamos o mapeamento da interiorização proposta pelo Estado de Goiás em relação ao ensino secundário.

Nos anos de 1940 a iniciativa de criação de instituições de ensino em Goiás ficaram a cargo, em sua maioria, da Igreja Católica que criou, por exemplo, o Ginásio de Morrinhos, na Região Sudeste do Estado e que concorreu com várias das instituições que foram criadas pelo poder público.

No quadro a seguir são apresentadas quatro instituições abertas nos anos de 1940 que seguiram as determinações do Ministério da Educação para as suas aberturas, no que diz respeito à criação de toda a estrutura necessária para o seu funcionamento como a criação de cargos e contratação de professores:

Art. 2º – Ficam criados, integrando o quadro geral dos funcionários públicos administrativos do Estado de Goiás, que acompanha o decreto-lei n. 83, de 18 de agosto do corrente ano:

I – na tabela de cargos isolados, de provimento efetivo, vinte e oito (28) cargos de Professor, padrão M, três (3) de Chefe de Disciplina, padrão H e três (3) de Secretário, padrão S; [...]

Essas quatro instituições públicas foram criadas em pontos estratégicos do Estado de Goiás, que no período ainda tinha seu território ligado ao atual Estado de Tocantins. O Lyceu de Goyaz e o Lyceu de Goiânia ocupavam a região central do Estado, ao Norte – atual Tocantins, foi criada uma instituição, ao sul, criada outra, ambas não nomeadas na documentação consultada, as outras duas foram criadas ao Oeste, Rio Verde e outra no Leste do Estado, município de Ipameri.

Portanto, em 100 anos de história do ensino secundário em Goiás comprovamos a atuação do poder público na criação e manutenção de apenas seis instituições, nos levando a comprovar a seleção do público para este tipo de ensino, já que o ensino primário se distribuía pelo território goiano, seguindo como critério a maior abrangência possível na educação de meninos e meninas. A seleção de jovens rapazes da elite era critério principal para o ensino secundário é, com tão poucas instituições, é possível problematizar a exclusão feita pelo secundário.

No quadro 2 notamos uma maior movimentação de criação de instituições na região que após 1988 é o Estado de Goiás, das seis instituições criadas até 1946, foram criadas apenas nos anos de 1950 mais 20 instituições que seguiam o plano de expansão proposto pelos governos Vargas e JK dos anos de 1950. Observando detalhadamente as instituições propostas por lei, podemos selecionar dois grupos, aquelas que estão situadas às margens da Estrada de Ferro: Ginásio Estadual de Bela Vista de Goiás, Ginásio Estadual de Cristalina e Ginásio Estadual de Urutaí. Outras instituições foram criadas nas rodovias que levavam à capital Goiânia nas direções oeste, como: Ginásio Estadual de Itaberaí, Ginásio Municipal de Anicuns, Ginásio Municipal de Itauçu e Ginásio Estadual de Inhumas. Há também as instituições criadas às margens da Rodovia Belém-Brasília, que liga o Estado ao Norte do país, como os Ginásios Estaduais de Ceres e Uruaçu.

QUADRO 1 – Ginásios criados nos anos de 1940 no Estado de Goiás

ANO DE CRIAÇÃO	LEGISLAÇÃO	CIDADE SEDE DA INSTITUIÇÃO	NOME NO PERÍODO DE CRIAÇÃO	OBS.:
1945	Decreto-lei n. 124	Rio Verde	Ginásio Oficial de Rio Verde	
1945	Decreto-lei n. 124	Região Norte		Ginásio criado no Norte do Estado
1945	Decreto-lei n. 124	Região Sul		Ginásio criado no Sul do Estado
1946	Decreto-Lei n. 374	Ipameri	Ginásio Oficial de Ipameri	

Fonte: Dados coletados na Legislação do Estado de Goiás na Casa Civil do Estado de Goiás

QUADRO 2 – Ginásios criados nos anos de 1950 no Estado de Goiás

ANO DE CRIAÇÃO	LEGISLAÇÃO	CIDADE SEDE DA INSTITUIÇÃO	NOME NO PERÍODO DE CRIAÇÃO
1952	Lei n. 672	Mineiros	Ginásio Estadual de Mineiros
1955	Lei. n. 1.090	Caiapônia	Ginásio Estadual de Caiapônia
	Lei n. 1.134	Posse	Ginásio Dom Prudêncio
	Lei n. 1.186	Uruaçu	Ginásio Estadual de Uruaçu
	Lei n. 1.186	Bela Vista de Goiás	Ginásio Estadual de Bela Vista de Goiás
1956	Lei n. 1.334	Jataí	Ginásio Estadual de Jataí
	Lei n. 1.358	Santa Helena de Goiás	Ginásio Estadual de Santa Helena de Goiás
	Lei n. 1.382	Nerópolis	Ginásio Estadual de Nerópolis
	Lei n. 1.382	Itaçu	Ginásio Estadual de Itaçu
	Lei n. 1.382	Ceres	Ginásio Municipal de Ceres
	Lei n. 1.422	Buriti Alegre	Ginásio Municipal de Buriti Alegre
1957	Lei n. 1.506	Inhumas	Ginásios Estadual de Inhumas
	Lei n. 1.506	Uruana	Ginásio Estadual de Uruana
	Lei n. 1.604	Cristalina	Ginásio Estadual de Cristalina
	Lei n. 1.619	Itaberaí	Ginásio Estadual de Itaberaí
	Lei n. 1.621	Urutaí	Ginásio Estadual de Urutaí
	Lei n. 1.752	Pirenópolis	Ginásio Estadual de Pirenópolis
	Lei n. 1.779	Corumbá	Ginásio Estadual de Corumbá
1959	Lei n. 2.522	Anicuns	Ginásio Estadual de Anicuns
	Lei n. 2.559	Itumbiara	Ginásio Estadual de Itumbiara

FONTE: Dados coletados na Legislação do Estado de Goiás na Casa Civil do Estado de Goiás

QUADRO 3 – Ginásios criados nos anos de 1960 no Estado de Goiás

ANO DE CRIAÇÃO	LEGISLAÇÃO	CIDADE SEDE DA INSTITUIÇÃO	NOME NO PERÍODO DE CRIAÇÃO
1960	Lei n. 3.013	Fazenda Nova	Ginásio Estadual de Fazenda Nova
	Lei n. 3.215	Céres	Ginásio Estadual de Ceres
	Lei n. 3.248	Formosa	Ginásio Estadual de Formosa
	Lei n. 3.263	Catalão	Ginásio Estadual de Catalão
	Lei n. 3.263	Anicuns	Ginásio Estadual de Anicuns
	Lei n. 3.275	Pontalina	Ginásio Estadual de Pontalina
	Lei n. 3.306	Cristalina	Ginásio Estadual de Cristalina
	Lei n. 3.300	Taguatinga	Ginásio Estadual de Taguatinga
	Lei n. 3.313	Tocantinópolis	Ginásio Estadual de Tocantinópolis
	Lei n. 3.320	Goianésia	Ginásio Estadual de Goianésia
	Lei n. 3.450	Santa Helena de Goiás	Ginásio Estadual de Santa Helena de Goiás
	Lei n. 3.558	Itapuranga	Ginásio Estadual de Itapuranga
	Lei n. 3.568	Nazário	Ginásio Estadual de Nazário
	Lei n. 3.597	Caiapônia	Ginásio Estadual de Caiapônia
	Lei n. 3.630	Posse	Ginásio Estadual de Posse
	Lei n. 3.591	Cristalândia	Ginásio Estadual de Cristalândia
	Lei n. 3.620	Buriti Alegre	Ginásio Estadual de Buriti Alegre
	Lei n. 3.666	Espigão divisor de São Simão e Mateiro	Ginásio Estadual de Espigão
	Lei n. 3.840	Hidrolândia	Ginásio Estadual de Hidrolândia
	Lei n. 3.873	Fazenda Nova	Ginásio Estadual de Fazenda Nova

FONTE: Dados coletados na Legislação do Estado de Goiás na Casa Civil do Estado de Goiás

No quadro 3 vemos uma leva de 21 criações em um mesmo ano, que estão vinculadas ao movimento em prol da escola pública brasileira. Percebemos criação de mais de uma instituição em um mesmo município.

Nota-se que no período de 19 anos foram criadas 43 instituições ginásiais por todo o estado de Goiás. Essas instituições eram responsáveis por formar aos jovens nos princípios humanistas e propedêuticos do ensino secundário ginásial com duração de 4 anos.

Podemos notar que a distribuição dos ginásios acaba sendo maior em algumas regiões e menor em outras. No extremo norte do Estado temos somente 1 ginásio localizado em Tocantinópolis, ainda na região norte temos mais 2 ginásios em Cristalândia e Taguatinga. Na parte central do Estado temos 11 ginásios, no entorno de Goiânia temos 3 ginásios. Tomando Goiânia como referência ao leste temos 8 ginásios e a oeste temos 19.

Considerando que algumas cidades possuíam até 2 ginásios, percebemos que a distribuição dos ginásios ficou mais concentrada no Sudoeste, Noroeste e região metropolitana de Goiânia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema inicial deste trabalho era saber como se deu o processo de interiorização das instituições ginasiais de ensino secundário pelo poder público em Goiás de 1945 a 1960. A partir das pesquisas bibliográficas e documentais foi possível uma análise de como e quais foram as instituições criadas. Como mencionado na introdução deste trabalho todas as instituições de ensino secundário a partir de 1942 deveriam se chamar ginásios ou colégios. Portanto, ao analisarmos a legislação de Goiás sobre criação de instituições desse tipo foi possível identificar quais os locais em que foram criados ginásios no Estado de Goiás.

Observamos que o estado de Goiás, já aproximando-se da metade do século XX, assim como vários dos outros estados brasileiros investiu na educação pública criando instituições de ensino secundário, para atender a mais pessoas que estavam aptas a cursarem o ginásio. Observamos também que a maior quantidade de instituições de ensino secundário foi criada no centro sul do estado de Goiás, deixando o extremo norte com poucos ginásios.

As legislações citadas e utilizadas para os mapeamentos discorrem sobre a criação, pois, as instalações eram feitas a partir de outros decretos, sendo assim, muitas instituições de ensino secundário citadas não tiveram suas portas abertas e assim o atendimento da população nas datas citadas de suas criações.

Concluimos portanto que, a interiorização do ensino secundário em Goiás não foi uma iniciativa isolada e nem tampouco gerou uma democratização do ensino para todas as classes sociais, mas, que continuou a gerar poucas vagas deste tipo de ensino, delegando a maioria da população ao ensino primário.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. **Lyceu de Goyaz**: equiparação ao Colégio de Pedro II e inclusão no universo do Ensino Secundário Brasileiro. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2006.

BARROS, F.; GONÇALVES NETO, W. **História das instituições educacionais em Goiás**: Lyceu de Goyaz -1930/1937. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. 2003.

BASTOS, P. P. Z. **Qual era o projeto econômico varguista?** Estudos Econômicos. [online]. 2011, vol. 41, n. 2, p. 345-382. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612011000200006>. Acesso em: Dez. 2020.

BOTTOMORE, T. B. **As elites e a sociedade**. 2. ed. Trad. Otávio Guilherme C. A. Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros Volume II**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_2.pdf. Acesso em: Dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 29.396, de 27 de Março de 1951**. Dispõe sobre isenção de taxas e mensalidades no Colégio Pedro II e outros estabelecimentos federais de ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29396-27-marco-1951-333278-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 34.330, de 21 de Outubro de 1953**. Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 34.638, de 17 de Novembro de 1953**. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Mai. 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.535, de 2 de Janeiro de 1946**. Passa a Diretorias subordinadas imediatamente ao Ministério da Educação e Saúde as Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8535-2-janeiro-1946-416422-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.777, de 22 de Janeiro de 1946**. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.303, de 27 de Maio de 1946**. Suprime os exames de licença ginásial e licença colegial, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9303-27-maio-1946-417555-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.498, de 22 de Julho de 1946**. Divide o ano escolar em dois períodos letivos. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9498-22-julho-1946-417585-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 1.821, de 12 de Março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: Set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 3.104, de 1º de Março de 1957**. Acrescenta dois itens ao art. 2º da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO
GINASIAL PÚBLICO NO ESTADO DE GOIÁS DE 1945 A 1961

Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3104-1-marco-1957-354613-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Portaria n. 134 de 25/02/1954. Descentraliza a inspeção do ensino secundário e cria inspeorias seccionais do Ensino secundário. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 54, abr., jun., Rio de Janeiro: INEP, 1954.

BRASIL. Portaria n. 212 de 22/04/1953. Dispõe sobre a inspeção do ensino secundário. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 50, abr., jun., Rio de Janeiro: INEP, 1953.

BRASIL. Portaria n. 318 de 05/04/1954. Refere-se à Portaria n. 134 de 25/02/1954 sobre inspeção. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 55, jul., set., Rio de Janeiro: INEP, 1954.

BRASIL. Portaria n. 373 de 12/11/1957. Sobre inspeção Federal. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 69, jan., mar., Rio de Janeiro: INEP, 1958.

BRASIL. Portaria n. 457 de 27/02/1951. Sobre o serviço de inspeção do ensino secundário. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 42, abr., jun., Rio de Janeiro: INEP, 1951.

BRASIL. Portaria n. 722 de 24/09/1953. Divide o território nacional em 8 regiões para a criação das delegacias de ensino. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 52, out., dez., Rio de Janeiro: INEP, 1953.

BRASIL. Portaria n. 834 de 16/09/1954. Refere-se à Lei n. 378 de 13/01/1937 sobre as delegacias de ensino. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 56, out., dez., Rio de Janeiro: INEP, 1954.

CARVALHO, J. M. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CRUZ, M. V. Brasil Nacional-desenvolvimentista. *In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (ORGs.). Navegando na História da educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP; HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marta_Vieira_Cruz_artigo.pdf. Acesso em: Set. 2019.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

D'ARAÚJO, M. C. (ORG.). **As instituições da Era Vargas**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2. ED. São Paulo: Loyola, 1988.

GOIÁS. Lei n. 580 de 12/06/1918. Aprova o decreto n. 4470 de 20/08/1917 de reequiparação do Lyceu de Goyaz. **Correio Oficial**, ano 61, n. 174, 15/06/1918. Arquivo Público Estadual, AGEPEL. Seção de Hemeroteca. n. AHE 70

GOIÁS. Lei n. 9 de 17 de junho de 1846. Criação do Lyceu de Goyaz. *In: BRETAS, G. F. História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: EDUFG, 2001. P. 618-620.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: USO, 2008.

MARRACH, S. **Outras histórias da educação: do iluminismo à Indústria Cultural 1823-2005**. São Paulo: UNESP, 2009.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Editora Voes. Petrópolis, RJ, 1986.

PERCURSOS E SINGULARIDADES DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961)

*Silvia Helena Andrade de Brito
Stella Sanches de Oliveira Silva*

O objeto desse artigo é o processo de expansão do ensino secundário no estado de Mato Grosso, entre os anos de 1942-1961. Nessa direção, tem-se como objetivo geral analisar, por meio de fontes diversas (estatísticas, relatórios oficiais e outras pesquisas), o processo de expansão do ensino secundário na região, considerando os seguintes elementos: crescimento populacional, em particular das faixas etárias aptas a ingressarem no ensino secundário (população escolarizável); número de unidades escolares de ensino secundário; dependência administrativa das referidas unidades (federal, estadual e municipal); tipologia das escolas (públicas, privadas confessionais, não confessionais); matrículas e conclusões, considerando sexo, tipologia das escolas e dependência administrativa.

Para a apresentação dos resultados, o artigo está dividido em três partes. Na primeira e na segunda partes, são apresentadas as informações sobre o ensino secundário e seu processo de expansão. Também são incluídos nessa discussão os procedimentos metodológicos utilizados, incluindo uma descrição sumária, principalmente dos dados estatísticos utilizados. Na sequência, na última parte do artigo, são apresentadas algumas considerações sobre os percursos e singularidades da expansão do ensino secundário em Mato Grosso.

O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961)

Inicialmente, torna-se necessária a apresentação das características fundamentais do estado de Mato Grosso nesse momento histórico (BRITO, 2001; OLI-

VEIRA, 2014), que foram decisivas no processo de expansão do ensino secundário na região: estado iminentemente pecuário (pecuária de corte, extensiva), com destaque para as regiões do Pantanal (centro/noroeste do estado) e Campos da Vacaria (região central de Mato Grosso); atividades extrativistas (como a extração de diamantes e borracha, no norte de Mato Grosso); a produção de erva-mate, e a incipiente produção agrícola, ainda marcada pela lavoura de subsistência, nas porções sul e no extremo norte de Mato Grosso.

Lembram Sá e Chiozini (2019, p. 371) que, ao norte de Cuiabá, em plena região amazônica, “[...] somado à extensão territorial dos municípios, as matas virgens, [e] a presença de etnias indígenas [...]” dificultariam, até meados dos anos 1950/1960, o adensamento populacional, principalmente urbano, dessa região de Mato Grosso.

Isso fica evidenciado na tabela 1, que mostra o predomínio da população rural no estado, entre os anos de 1940 a 1960. Nesse período, evidencia-se que tanto a população masculina como feminina, é predominantemente rural.

TABELA 1 – População do estado de Mato Grosso, por local de moradia e sexo - 1940 a 1960

ANO	URBANA			RURAL			
	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	TOTAL GERAL
1940	64.789	63.938	128.727	165.616	137.922	303.538	432.265
1950	86.290	91.540	177.830	184.788	159.426	344.214	522.044
1960	170.000	176.922	346.922	295.382	249.929	545.311	892.233

FONTES: IBGE, 1952; 1956; 1962.

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito.

Feitas essas observações, são apresentadas algumas particularidades sobre o processo de expansão do ensino secundário em Mato Grosso, acrescentando-se aos dados já apresentados na tabela 1, as informações das tabelas 2 e 3. A partir do conjunto destas informações é possível relacionar o crescimento populacional verificado no período e as matrículas no ensino secundário, em Mato Grosso. Dessa forma:

- O primeiro elemento a ser considerado para se examinar a *relação entre perfil populacional e as matrículas no ensino secundário*, é o crescimento da população urbana, já que, no momento histórico referenciado, o ensino secundário se encontra preferencialmente localizado nas regiões urbanas (PESSANHA; SILVA, 2012; GATTI; INÁCIO FILHO, 2012): entre 1940 e 1950, o incremento da população urbana foi da ordem de 38,14%; entre 1950 e 1960, o crescimento foi ainda mais expressivo, alcançado 95,1%. Tal aumento popu-

- lacional, que chegou a 169,5% em duas décadas (1940-1960), certamente impactou a demanda por ensino secundário, sobretudo a partir dos anos 1950.
- Nesse sentido, a população em idade escolar para o ensino secundário no estado (12 a 18 anos) representava, em 1940 (IBGE, 1952), 15,4% da população total (tabela 2); em 1950 (tabela 2), somava 15,8% da população total (IBGE, 1956) e, em 1960 (tabela 3), chegou a 16,3% da população total, pelos dados disponíveis no censo demográfico daquele ano (IBGE, 1962). Note-se, contudo, que em 1960, o único dos três censos que apresentou dados sobre o local de residência dos recenseados, 58,6% dessa população – 12 a 18 anos – se encontrava na zona rural, enquanto 41,4% se encontravam nas zonas urbanas e suburbanas dos diferentes municípios do estado.
 - Destacando ainda a variável idade, para o ano de 1940, temos 66.607 pessoas na faixa etária dos 12 aos 18 anos (tabela 2).

TABELA 2 – População do estado de Mato Grosso, por grupos de idade e sexo - 1940 e 1950

ANO	GRUPOS DE IDADE	HOMENS	MULHERES	TOTAL
1940	0 - 5	42.250	40.730	82.980
	6 - 11	36.521	34.985	71.506
	12 - 18	33.426	33.181	66.607
	Estado	230.405	201.860	432.265
1950	0 - 5	53.945	52.462	106.407
	6 - 11	45.092	43.569	88.661
	12 - 18	41.156	41.533	82.689
	Estado	271.078	250.966	522.044

FONTES: IBGE, 1952; 1956.

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito

Apesar de não existir a informação sobre o local de residência dessa população, quando confrontada com o número de matrículas existentes na escola secundária nesse ano (tabela 4), temos que, em 1940, o alcance do ensino secundário ficava em 2,8% da população em idade escolar para frequentar o ensino secundário¹.

Ainda tratando da mesma variável, apenas para o ano de 1960 o censo apresentou dados sobre a população por faixa etária e local de moradia (tabela 3). To-

¹ Não foi possível esse mesmo cálculo para o ano de 1950, já que não foram localizados nos Anuários Estatísticos do Brasil dados sobre o ensino secundário para este ano. Da mesma forma, para os anos intermediários entre um censo e outro, não são disponibilizadas estimativas para as faixas etárias da variável população.

mando-se a população entre 12 a 18 anos no contexto urbano, tem-se 60.168 pessoas (41,4% do total da população nesta faixa etária) e 85.019 pessoas na zona rural (58,6% do total da população nesta faixa etária). As matrículas no ensino secundário (tabela 4), no respectivo ano, somavam 9.601.

TABELA 3 – População do estado de Mato Grosso por grupos de idade, local de moradia e sexo - 1960¹

ANO	GRUPOS DE IDADE	URBANA			RURAL			TOTAL GERAL
		HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	
1960	0 - 5	32.363	31.175	63.538	61.711	56.649	118.360	181.898
	6 - 11	29.501	29.548	59.049	49.418	46.259	95.677	154.726
	12 - 18	28.051	32.117	60.168	44.268	40.751	85.019	145.187
	Estado	170.000	176.922	346.922	295.382	249.929	545.311	892.233

(1) Apenas para o ano de 1960 os dados do censo permitem a desagregação e combinação das variáveis grupos de idade, local de moradia e sexo.

FONTES: IBGE, 1962.

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito.

Considerando-se apenas os residentes na área urbana, tinha-se o oferecimento de ensino secundário para 16,0% da população de 12 a 18 anos.

Sublinhe-se ainda que, dada a dependência administrava das matrículas existentes (62,8% eram pertencentes à rede privada de ensino secundário, confessional e laica; enquanto 37,2% pertenciam ao ensino secundário público²), os custos da educação secundária, poderia ser outro fator a pesar negativamente para o seu alcance, entre a população mato-grossense (tabelas 4 e 5).

TABELA 4 – Matrículas no ensino secundário, segundo sexo e dependência administrativa – 1940;1960

ANO	SEXO	ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO				ENSINO SECUNDÁRIO PARTICULAR			TOTAL GERAL
		MUN.	EST.	FED.	TOTAL	CONFSSIONAL	LAICO	TOTAL	
1940	HOMENS	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	MULHERES	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	TOTAL	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1.842

2 É importante ser frisado que “[...] somente em 1960, a Lei Ordinária n. 1487 estabeleceu a gratuidade do ensino secundário mantido pelo Estado, que até então era alvo de cobranças que podiam incluir desde a matrícula, até a realização de exames parciais e finais” (VENDRAME; RAHE, 2021, p. 80).

PERCURSOS E SINGULARIDADES DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961)

ANO	SEXO	ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO				ENSINO SECUNDÁRIO PARTICULAR			TOTAL GERAL
		MUN.	EST.	FED.	TOTAL	CONFSSIONAL	LAICO	TOTAL	
1960	HOMENS	0	1.963	0	1.963	n.d.	n.d.	3.232	5.195
	MULHERES	0	1.613	0	1.613	n.d.	n.d.	2.793	4.406
	TOTAL	0	3.576	0	3.576	n.d.	n.d.	6.025	9.601

n.d. – informação não disponível.

FONTES: IBGE, 1941-1945; 1960.

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito e Stella Sanches de Oliveira Silva.

TABELA 5 – Estabelecimentos de ensino secundário, segundo a dependência administrativa – 1942, 1952 e 1961

ANO	ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO				ENSINO SECUNDÁRIO PARTICULAR			TOTAL
	MUN.	EST.	FED.	TOTAL	CONFSSIONAL	LAICO	TOTAL	
1942	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	12
1952	0	6	0	6	n.d.	n.d.	15	21
1961 ³	1	16	1	18	n.d.	n.d.	28	46

n.d. – informação não disponível.

FONTES: IBGE (1946; 1954; 1961).

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito e Stella Sanches de Oliveira Silva.

Um segundo conjunto de dados que demonstra a expansão do ensino secundário é o *aumento do número de unidades escolares; de matrículas e de conclusões de curso*.

Para fins de análise, serão considerados três momentos históricos: o ano de 1942, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942); o ano de 1952, considerando o início da década de maior expansão do ensino secundário, nos marcos temporais estabelecidos para este artigo⁴; e o ano de 1961, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3 Segundo os dados dispostos no sítio do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), o atual Campus Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva”, do IFMT, era a única escola federal existente nos anos 1960, tendo sido fundada em 23 de setembro de 1909, tornando-se em 1910 a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT). Em 1930, a EAAMT foi vinculada ao Ministério da Educação e Saúde, transformando-se em 1937 no Liceu Industrial de Mato Grosso e, em 1942, com a Reforma Capanema, em 1942 o estabelecimento transformou-se na Escola Industrial de Cuiabá (EIC), oferecendo “[...] o ensino profissional com cursos industriais básicos e de mestría de alfaiataria, sapataria, artes do couro, marcenaria, serralharia, tipografia e encadernação”. Em 1952 a EIC tornou-se uma autarquia (IFMT, 2020). Dessa forma, não havia ensino secundário público federal em 1961, sendo que tal informação não aparece no AEB de 1962 (IBGE, 1962).

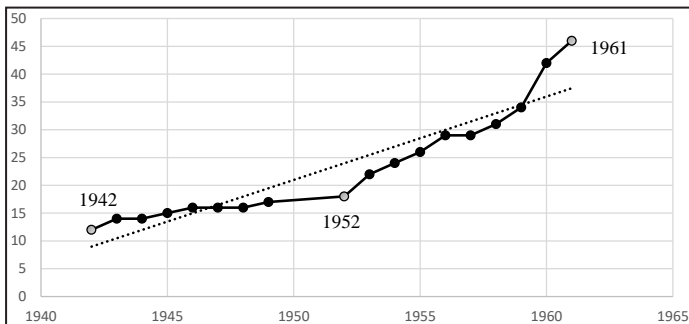
4 Mesmo rastreando outras publicações do IBGE, tais como a publicação *Brasil em números* (1956, 1966), que acompanhou a publicação dos AEB de 1956, 1960 e 1966, bem como o título *Brasil: séries retrospectivas* (1970), não foram localizadas as informações em questão para os anos de 1950. Importa assinalar, contudo, que nas publicações *Brasil em números*, tanto na de 1956, como na de 1960, aparecem os dados gerais sobre unidades escolares, matrículas e conclusões de curso do ensino secundário, para o conjunto do país. O que não se encontra nessas publicações são as informações desagregadas para as unidades federativas. Tais publicações, bem como seu conteúdo, podem ser conhecidos por meio do volume *Estatísticas do século XX* (IBGE, 2007).

Já foi apontado que a expansão do ensino secundário, no momento histórico referenciado, se encontra relacionado ao processo de crescimento dos centros urbanos, por um lado; afirme-se agora, por outro, a centralidade do ensino primário, a etapa obrigatória, logo, gratuita, da escolarização no mesmo período, sobre o qual recaiu grande parte dos esforços estatais na perspectiva de sua expansão, inclusive na zona rural.

Os dados estatísticos coletados em outra fonte, o relatório do interventor Júlio Müller, de 1945 (*apud* PAES, 2001) vão ao encontro dessa perspectiva impressa às políticas educacionais em Mato Grosso: a grande maioria das escolas ali existentes eram primárias, e estavam situadas nas zonas rurais do estado, onde se concentrava a maior parte da população. A título de exemplo, em 1942, havia 243 escolas rurais primárias em Mato Grosso (PAES, 2011), enquanto, no mesmo ano, havia 12 estabelecimentos de ensino secundário (IBGE, 1946), sendo estas últimas todas localizadas em centros urbanos (tabela 5).

Na mesma direção e utilizando as mesmas fontes – a mensagens do governador Fernando Corrêa da Costa (*apud* BRITO, 2001), em 1950 havia 770 unidades escolares de ensino primário e, segundo a mesma fonte, em 1951, 62,5% desses estabelecimentos se encontravam na zona rural de Mato Grosso. No caso das unidades escolares de ensino secundário, já havia um número de estabelecimentos, entre 1942 e 1952 (de 12 para 21, crescimento de 75,0%), expressivo, mas ainda distante da expansão do ensino primário.

GRÁFICO 1 – Variação do número de estabelecimentos de ensino secundário - Mato Grosso - 1942 a 1961 *



* Exceto para os anos de 1950 e 1951, cujas informações não foram localizadas.

FONTES: IBGE (1946; 1954; 1961).

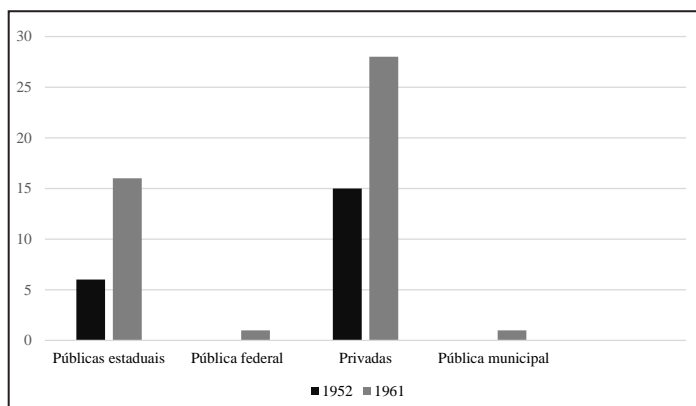
ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito

No terceiro momento referenciado, 1952 a 1961, as unidades escolares de ensino secundário passaram de 21 para 46 escolas, ou seja, acréscimo de 119,0%. No total do período em destaque, entre 1942 e 1961, foram 283,3% a variação, para

cima, do número de unidades escolares. O gráfico 1 permite visualizar esse incremento, mostrando, inclusive o maior crescimento no número de unidades escolares entre 1952 e 1961.

Uma outra questão pertinente às unidades escolares é sua dependência administrativa. Conforme a tabela 5, não está disponível essa informação para Mato Grosso em 1942, somente para 1952 e 1961. Em 1952, do total de 21 unidades escolares, 6 eram públicas (28,6% do total, todas mantidas pelo poder público estadual) e 15 eram privadas (71,4% do total⁵). Já em 1961, 39,1% das 46 unidades escolares eram públicas (16 estaduais, uma federal e uma escola municipal), e 60,9% eram privadas (28 unidades escolares, entre escolas confessionais e laicas), somando, no total, 46 estabelecimentos de ensino (IBGE, 1961). É importante assinalar, conforme pode ser observado no gráfico 3, que o crescimento das escolas secundárias públicas, entre 1952 e 1961, foi da ordem de 300,0%, enquanto o incremento no total de escolas secundárias privadas chegou a 186,7%. Isso demonstra a expressiva ampliação do ensino secundário público, em que pese o número ainda pequeno de unidades escolares existentes, inclusive com o início da incorporação de escolas secundárias municipais e federais nesse universo.

GRÁFICO 2 – Unidades escolares de ensino secundário, segundo a dependência administrativa - 1952 e 1961



FONTES: IBGE (1954; 1961).

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito.

O segundo conjunto de dados a serem examinados serão as matrículas⁶, por

5 Os AEB não disponibilizam a informação das mantenedoras destes estabelecimentos de ensino, ou seja, se eram confessionais ou laicas.

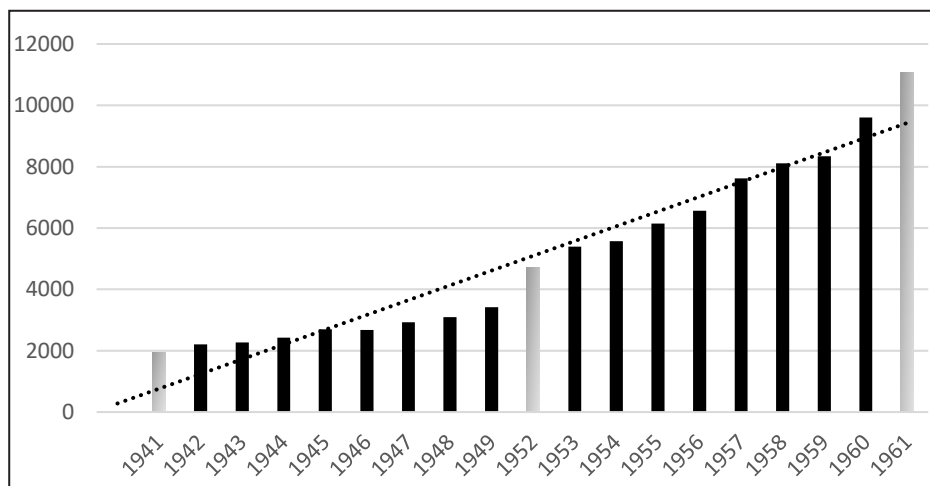
6 Apenas em 1963, apareceu pela primeira vez a titulação da tabela sobre alunos matriculados com a denominação "Alunos matriculados

sexo e dependência administrativa das unidades escolares (pública, municipal; estadual e ou privada), considerando os três momentos já referidos, a saber – 1942; 1952 e 1961 (tabela 6) – por sexo e dependência administrativa das unidades escolares (pública, municipal; estadual e ou privada).

Conforme tabela 6, considerados os 2.206 matriculados no ensino secundário em Mato Grosso, em 1942, tem-se 4.725 matrículas em 1952 (acréscimo de 114,2% nessa década); enquanto o crescimento das matrículas entre 1952 e 1961 ficou na casa dos 134,2% (de 4.725 para 11.065 matriculados).

Este movimento constante de matrículas no ensino secundário, mormente a partir dos anos 1950, pode também ser observado no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Matrículas no ensino secundário, por ano, no estado de Mato Grosso - 1940 a 1961 *



* Exceto para os anos de 1950 e 1951, cujas informações não foram localizadas.

FONTES: IBGE (1946-1961).

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito

Apenas para o ano de 1961 há informações sobre a dependência administrativa destas matrículas, bem como o sexo dos alunos. Segundo os dados da tabela 6, entre os 11.065 matriculados em 1961, 34,4% eram provenientes de unidades

no início do ano". Somente a partir de 1964 foram indicadas a matrícula geral (início do ano) e a matrícula efetiva (final do ano). Na falta de informações mais precisas, a hipótese aqui considerada é que os AEB, até 1962, indicavam apenas a matrícula no início do ano letivo (IBGE, 1962; 1963; 1964).

escolares públicas, a esmagadora maioria estaduais (3.746 matrículas), já que apenas uma escola era municipal (60 matrículas). Já as matrículas em escolas privadas somavam 65,6% (7.529 matrículas). Em relação ao sexo dos matriculados, em 1961 havia 1.973 homens e 1.833 mulheres matriculados nas escolas públicas secundárias, em Mato Grosso (em termos relativos, 51,8% dos matriculados eram homens, enquanto 48,2%, num total de 3.806 alunos). Logo, a diferença entre matrículas de homens e mulheres, nas escolas secundárias públicas, era de 3,6%, ou seja, pouco expressiva em termos relativos. Olhando a tabela 6, a diferença de matrículas entre alunos e alunas estava em 140 alunos a mais.

TABELA 6 – Matrículas no ensino secundário em Mato Grosso, por dependência administrativa e sexo* - 1942, 1952 e 1961

ANO	SEXO	ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO				ENSINO SECUNDÁRIO PRIVADO			TOTAL GERAL
		MUN.	EST.	FED.	TOTAL	CONFESSIONAL	LAICO	TOTAL	
1942	HOMENS	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	MULHERES	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	TOTAL	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	2.206
1952	HOMENS	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	MULHERES	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	TOTAL	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	4.725
1961	HOMENS	31	1.942	0	1.973	n.d.	n.d.	4.094	6.067
	MULHERES	29	1.804	0	1.833	n.d.	n.d.	3.165	4.998
	TOTAL	60	3.746	0	3.806	n.d.	n.d.	7.259	11.065

*Os dados sobre o sexo dos discentes está disponível apenas para o ano de 1961.

n.d. – informação não disponível.

FONTES: IBGE (1946; 1954; 1961).

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito e Stella Sanches de Oliveira Silva

Em relação às escolas privadas, também apresentavam um alunado feminino expressivo: 43,6% do total (3.165 alunas). Os alunos somavam 4.094 estudantes, ou 56,4% do total de 7.259 matriculados. A diferença, no entanto, entre alunas e alunos matriculados era de 12,8%, ou seja, 3,6 vezes maior que a observada nas escolas públicas. Nessa direção, pode-se levantar uma hipótese, que o crescimento do ensino secundário público, além do ensino privado, também colaborou para o acesso das mulheres à escolarização secundária.

Outro elemento a ser destacado em relação às matrículas é que as mesmas permaneceram relativamente estáveis entre 1942 e 1949 (gráfico 3), indicando, pro-

vavelmente, as dificuldades de se manterem principalmente os custos decorrentes da permanência no ensino secundário, seja no ensino público, mas principalmente no ensino secundário privado, confessional e laico, numa conjuntura ainda marcada pelas consequências da Segunda Guerra Mundial (BRITO, 2001).

O terceiro elemento a ser examinado são as conclusões de curso, cujos dados abrangem os anos 1942, 1952 e 1955 (tabela 7). Um primeiro esclarecimento deve ser prestado sobre o ano de 1961: em todos os AEB vasculhados (1961 a 1967), não foram encontradas informações sobre conclusões do curso secundário, a partir do ano de 1956, abrangendo as unidades federativas (IBGE, 2007).

Dessa forma, os dados disponíveis abrangem os anos de 1942, 1952 e 1955. Para o ano de 1942, concluíram o ensino secundário 467 discentes, sendo que 243 (52,0%) estavam matriculados em unidades escolares situadas em Cuiabá, capital do estado, enquanto 234 (48,0%) estavam distribuídos pelas unidades escolares do interior do estado (IBGE, 1946).

Já no ano de 1952, foram 660 alunos concluintes (aumento de 41,3% em relação à 1942), sendo que 292 dos aprovados estavam em escolas públicas estaduais (44,2% dos alunos), e 368 em escolas privadas (55,8% dos discentes). Em outros termos, percebe-se já em 1952 um aumento não só dos alunos concluintes, mas também da participação da escola secundária privada nesse cômputo.

TABELA 7 – Conclusões no ensino secundário em Mato Grosso, por dependência administrativa e sexo - 1942, 1952 e 1955*

ANO	SEXO	ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO				ENSINO SECUNDÁRIO PARTICULAR			TOTAL GERAL
		MUN.	EST.	FED.	TOTAL	CONFESSIONAL	LAICO	TOTAL	
1942	MASC.	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
	FEM.	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
	TOTAL	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	467
1952	MASC.	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
	FEM.	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
	TOTAL	n.d	292	n.d	n.d	n.d	n.d	368	660
1955	MASC.	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
	FEM.	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
	TOTAL	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	770

*Os dados sobre conclusões do ensino secundário só estão disponíveis até o ano de 1955. n.d. – informação não disponível.

FONTES: IBGE (1946; 1954; 1955).

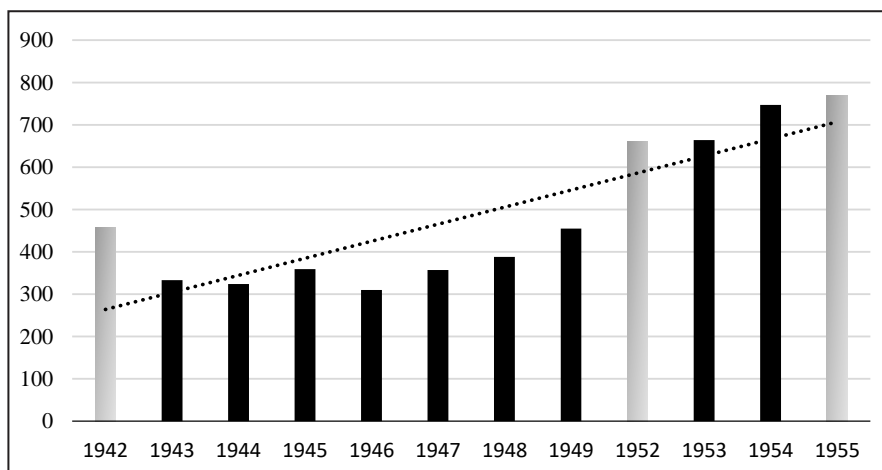
ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito e Stella Sanches de Oliveira Silva.

Além dessa informação, as conclusões em 1952 foram apresentadas por curso (ginasial e colegial): entre os alunos que concluíram o ensino secundário, a grande maioria, 94,0%, estavam concluindo o curso ginasial, sendo que apenas 6,0% estavam terminando o curso colegial⁷. Note-se que essa diferença foi encontrada tanto para a escola secundária pública (268 alunos concluindo o curso ginasial e 24 o curso colegial), como para a escola secundária privada (352 alunos concluindo o curso ginasial e 16 concluindo o curso colegial), denotando, de alguma forma, o ainda acentuado grau de seletividade da escola no Brasil, com o afunilamento das oportunidades educativas, principalmente nos anos finais das distintas etapas da escolarização (NUNES, 2000).

Finalmente, em 1955, os discentes que concluíram o ensino chegaram a 770 alunos, sendo 724 no curso ginasial (94,0% dos concluintes) e 46 (6,0% do total) no curso colegial (científico). Houve, assim, um crescimento de 14,3% no número de concluintes em 1955, quando comparado com 1952.

A seguir, o gráfico 4, que mostra os dados sobre as conclusões do ensino secundário, em parte do período abordado pela pesquisa (1942 a 1955).

GRÁFICO 4 – Conclusões no ensino secundário em Mato Grosso - 1942 a 1955*



⁷ As informações sobre as conclusões do ensino secundário por curso (ginasial e colegial) estão disponíveis, nos Anuários Estatísticos do Brasil, no caso dos anos escolhidos para análise, apenas para 1952 (IBGE, 1954) e para 1955 (IBGE, 1955). Além disso, completando as informações já disponíveis, em 1952, das 21 unidades escolares de ensino secundário registradas em Mato Grosso, 18 ofereciam curso ginasial (13 privadas e 5 públicas), enquanto três ofereciam curso colegial (duas privadas e uma pública, esta última, o Liceu Cuiabano, em Cuiabá) (IBGE, 1954).

* Exceto para os anos de 1950 e 1951, cujas informações não foram localizadas.

FONTES: IBGE (1942-1949; 1952-1955)

ORGANIZAÇÃO: Sílvia Helena Andrade de Brito

Acordante com o que já vinha sendo observado durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mas ainda de forma mais acentuada no pós-guerra, houve um aumento menos expressivo no número de discentes que concluíram o ensino secundário, entre 1946 e 1949. Brito (2001) lembra que tal processo pode relacionar-se às dificuldades impostas ao país como um todo e a Mato Grosso, em particular, um estado que tinha sua base material amplamente calcada em produtos que eram comercializados fora do estado, como a carne bovina e a erva mate, entre outros. Como citado anteriormente, considerando-se os custos decorrentes da manutenção dos alunos no ensino secundário, mesmo no caso das escolas públicas; a dificuldade de se restabelecerem os fluxos monetários e do comércio no pós-guerra, bem como o endividamento das famílias na região pode tê-las levado a abandonar, pelo menos temporariamente, os investimentos decorrentes da escolarização secundária. Da mesma forma, a retomada do crescimento socioeconômico, sobretudo a partir dos anos 1950, impulsionou o crescimento tanto das matrículas, como das conclusões de curso.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO: OS DADOS DO INEP, OUTRAS FONTES DO IBGE E OUTRAS INFORMAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

A expansão do ensino secundário no Brasil pode ser observada não apenas pelo crescimento do número de estabelecimentos, matrículas e conclusões de curso, como também pela regulamentação, pelas iniciativas administrativas, formativas e de produção e controle de informações de diferentes esferas da gestão pública.

A Lei Orgânica nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942), na gestão de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde, pode ser considerada um marco quanto à organização e estruturação do ensino secundário, como tem sido abordada enfaticamente pela historiografia. Ressalte-se, contudo, que para além da organicidade, essa legislação significou um contexto propício para múltiplas ações em torno do ensino secundário. Dentre elas, é possível relacionar a intensificação da coleta de dados sobre a educação escolar, seja pelo Ministério da Educação e Saúde (Serviço de Educação de Estatística e Saúde/SEES), depois pelo Mi-

nistério da Educação e Cultura⁸ (Serviço de Estatística de Educação e Cultura/ SEEC), dados estes que eram utilizados tanto pelo IBGE, como pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O INEP, como indica Gil (2007), dava a tais informações um tratamento diferenciado, sendo que usava para tal as publicações que editava regularmente, a exemplo da Revista Brasileira do Estudos Pedagógicos (RBEP)⁹.

A partir dessas outras ações administrativas das entidades responsáveis pela organização e manutenção do ensino secundário no Brasil, no período de 1942 a 1961, buscou-se compatibilizar um segundo conjunto de informações, com a intenção de construir um conjunto de quadros que mostrassem, simultaneamente, o nome e a quantidade de estabelecimentos de ensino secundário e a sua localização nos municípios de Mato Grosso; e, em seguida, visualizar geograficamente as transformações ao longo dos anos, expressando, com maior nitidez, o processo de expansão do ensino secundário. A documentação acessada permitiu que se estabelecesse três momentos passíveis de comparação: 1942, o ponto de partida dessa apresentação; 1956, segunda referência possível de se estabelecer, ano de levantamento da publicação Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1958)¹⁰; e 1961, ano de final do recorte temporal do artigo.

QUADRO 1 – Escolas secundárias em Mato Grosso, segundo sua localização, em 1942

MAPA	LOCALIDADE	ESCOLA	QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS
1	Cuiabá	Colégio Estadual de Mato Grosso Ginásio Salesiano São Gonçalo Ginásio Salesiano São Gonçalo (Fem.)	03
2	Corumbá	Ginásio Imaculada Conceição Colégio Estadual Maria Leite Ginásio Salesiano Santa Tereza	03
3	Campo Grande	Colégio Dom Bosco Ginásio N. S. Auxiliadora Ginásio Osvaldo Cruz Colégio Estadual Campo-grandense	04
TOTAL			10

FONTES: OLIVEIRA (2014), BRITO (2001), BRITO; SILVA (2019)

ORGANIZAÇÃO: Stella Sanches de Oliveira Silva

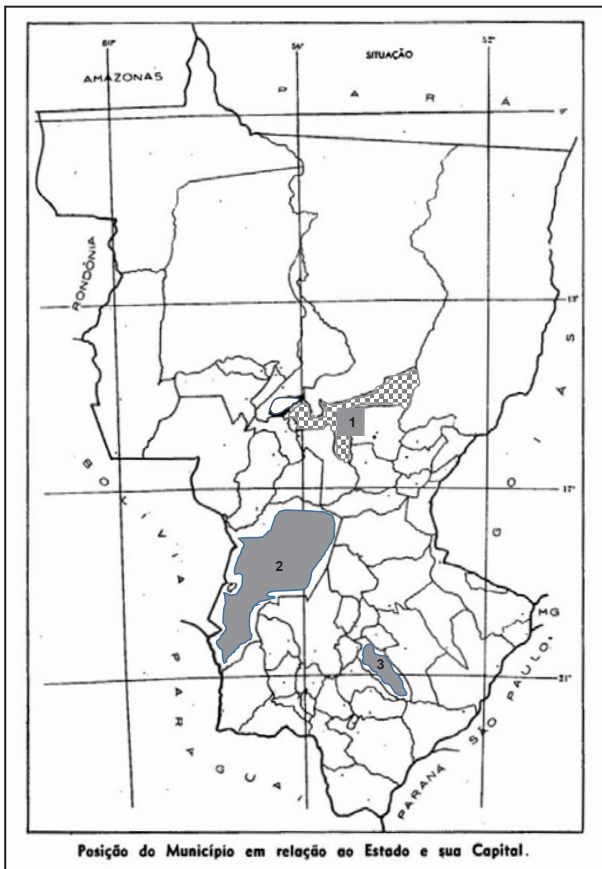
8 O Ministério da Educação e Saúde (MES) existiu até 1952, sendo que em 1953 surgiu o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (GIL, 2007).

9 Nessa direção, um agradecimento especial ao pesquisador Higo Carlos Menezes de Sousa que, de forma solidária e generosa, tornou públicos parte desses acervos, que, mesmo diante dos limites apontados, foram e serão importantes nessa e em outras produções historiográficas sobre o ensino secundário.

10 Além dos dados da Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1958), utilizou-se o mapeamento de municípios do estado encontrado no sítio da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, por meio dos decretos de criação de escolas.

É importante que se ressalte, uma vez mais, que os dados produzidos pelo IBGE e pelo INEP, embora oriundos das mesmas fontes (SEES, até 1952; SEEC, a partir de 1953), não foram tratados, em termos de procedimentos metodológicos, de maneira uniforme pelos dois órgãos, resultando desse fato informações distintas sobre o ensino no Brasil (GIL, 2007).

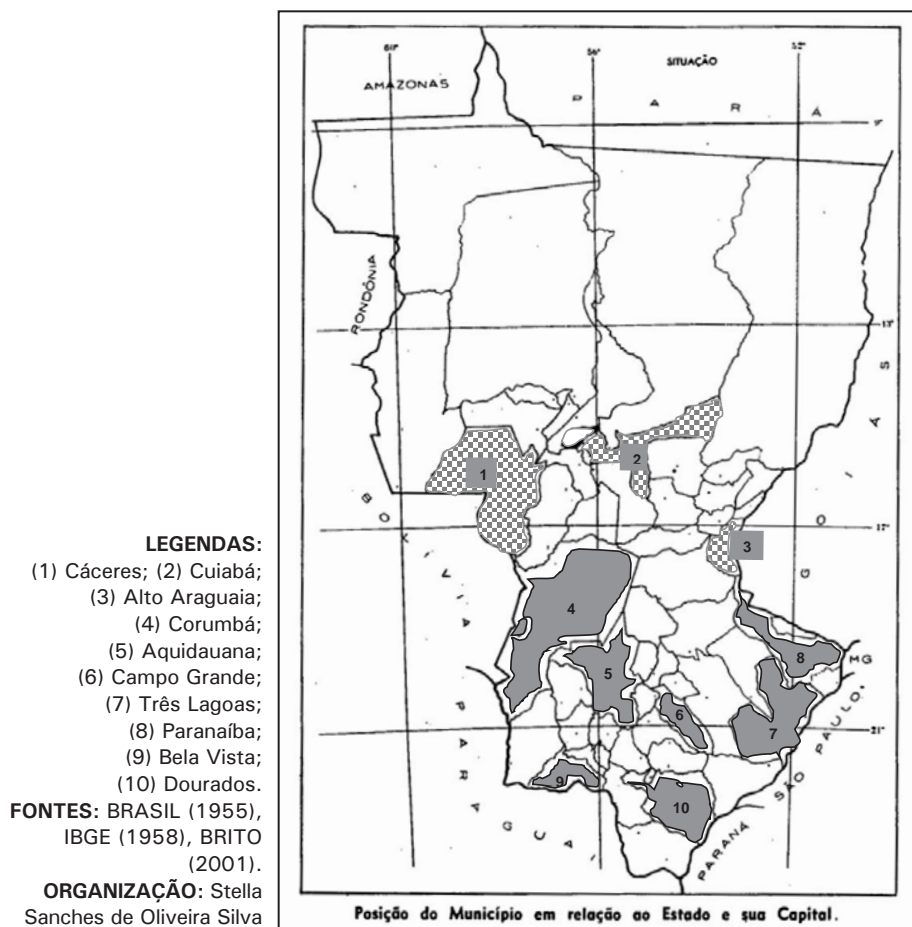
FIGURA 1 – Municípios do estado de Mato Grosso que possuíam, em 1942, pelo menos um estabelecimento, público ou privado, com curso ginásial.



Dessa forma, tomando como referência o ano de 1942, havia 10 escolas de curso ginásial, sendo três estabelecimentos na cidade de Cuiabá, três em Corumbá e quatro em Campo Grande (quadro 1). Na figura 1, as unidades escolares são localizadas no mapa do estado, no mesmo ano.

Já o Quadro 2 localiza a disseminação de estabelecimentos com o aumento do número de cidades que possuíam unidades escolares, totalizando 22 escolas. É possível visualizar, dessa forma, o aumento do número de estabelecimentos durante o período compreendido entre 1942 e 1956. Observe-se, ainda, que em 1956 já havia quatro estabelecimentos que ofereciam os cursos ginásial e colegial, a saber: o Colégio Estadual de Mato Grosso, em Cuiabá (escola pública); os Colégios Dom Bosco (escola privada) e Colégio Estadual Campo-Grandense (escola pública), em Campo Grande; e o Colégio Maria Leite, em Corumbá.

FIGURA 2 – Municípios do estado de Mato Grosso que possuíam, em 1956, pelo menos uma unidade escolar, pública ou privada, de ensino secundário.



QUADRO 2 – Escolas secundárias em Mato Grosso, segundo sua localização, em 1956

	LOCALIDADE	ESCOLA	QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS
1	Cáceres	Ginásio Estadual Onze de Março Ginásio Imaculada Conceição	02
2	Cuiabá	Colégio Estadual de Mato Grosso Ginásio Salesiano São Gonçalo (Masculino) Ginásio Salesiano São Gonçalo (Feminino) Ginásio Sagrado Coração de Jesus Ginásio Brasil	05
3	Alto Araguaia	Ginásio Padre Carletti	01
4	Corumbá	Ginásio Imaculada Conceição Colégio Estadual Maria Leite Ginásio Salesiano Santa Tereza	03
5	Aquidauana	Ginásio Cândido Mariano	01
6	Campo Grande	Colégio Dom Bosco Ginásio N. S. Auxiliadora Ginásio Osvaldo Cruz Colégio Estadual Campo-grandense Ginásio Barão do Rio Branco (CNEG) Ginásio do Instituto Coração Eucarístico	06
7	Três Lagoas	Ginásio Dois de Julho	01
8	Paranaíba	Ginásio Estadual Wladislau Garcia Gomes	01
9	Bela Vista	Ginásio Estadual Bela Vista	01
10	Dourados	Ginásio Estadual Presidente Vargas	01
TOTAL			22

FONTES: BRASIL (1955), IBGE (1958), BRITO (2001).

ORGANIZAÇÃO: Stella Sanches de Oliveira Silva

Nota-se ainda que a disseminação da escola secundária pelo estado de Mato Grosso ocorre de forma mais acentuada na porção Sul do estado, sendo que nessa região estavam, em 1956, 14 (63,6%) das unidades escolares de ensino secundário, abrangendo sete municípios. Quanto à porção norte do estado, as escolas se distribuíam em três municípios, que somavam sete unidades escolares (36,4% do total de estabelecimentos de ensino secundário em 1956).

Além disso, entre 1942 e 1956 o estado de Mato Grosso saltou de 10 unidades escolares para 22 (crescimento de 120,0%); quanto à distribuição geográfica, nota-se que, se em 1942, apenas três cidades concentravam as 10 unidades escolares; catorze anos depois, eram sete cidades a mais, perfazendo um total de 10 municípios que possuíam, então, 22 unidades escolares de ensino secundário (acrécimo de 133,3% no número de municípios atendidos).

O cenário constituído pelo processo de expansão do ensino secundário em Mato Grosso continuou até o marco temporal final aqui estabelecido, 1961, crescendo tanto em número de cidades atendidas, quanto em número de estabeleci-

mentos escolares a ofertar o ensino secundário: ocorreu um salto de 22 escolas para 46 escolas (aumento de 90,9%). E o crescimento dessa etapa escolar, nesse curto período de cinco anos, entre 1956 e 1961, alcançou doze cidades a mais (140,0% de acréscimo), em um total de 24 cidades diferentes em Mato Grosso que tinham pelo menos o 1º ciclo do ensino secundário (curso ginasial). E entre esses 24 municípios, 4 possuíam estabelecimentos que também ofereciam o curso colegial, 2º ciclo do ensino secundário: Campo Grande, com 2 unidades escolares; Corumbá, com uma unidade escolar; Cuiabá, com uma unidade escolar.

Enfatize-se ainda que a maior parte desses estabelecimentos eram privados, como já destacado anteriormente. Entre as escolas criadas por instituições privadas, destacam-se as ordens religiosas e a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), que deu início à criação de ginásios em municípios como Bela Vista, Ponta Porã e Porto Murtinho que, posteriormente, passaram a fazer parte da rede estadual de escolas secundárias (ASTOLFE, 2019).

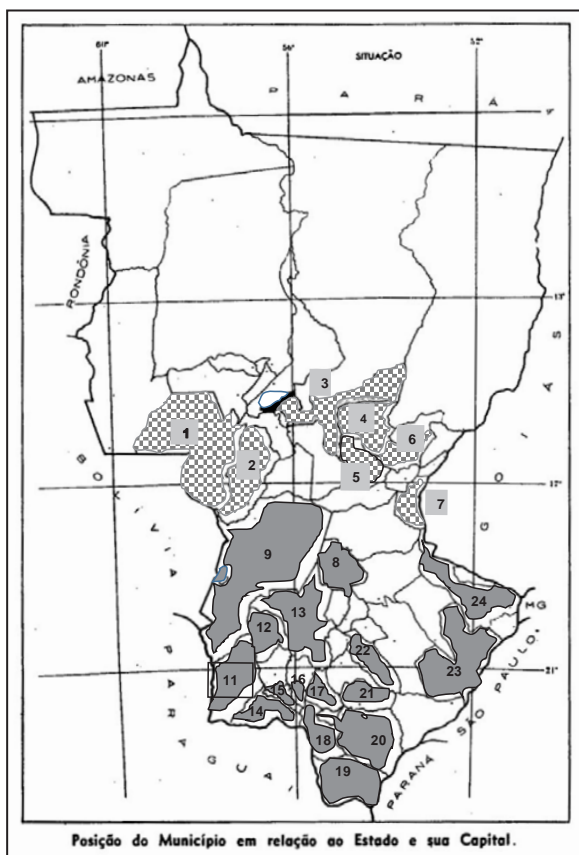
FIGURA 3 – Municípios do estado de Mato Grosso que possuíam, em 1961, pelo menos uma unidade escolar, pública ou privada, de ensino secundário.

- LEGENDAS:**
- (1) Cáceres; (2) Poconé;
 - (3) Cuiabá; (4) Poxoréu;
 - (5) Rondonópolis; (6) Guiratinga;
 - (7) Alto Araguaia; (8) Rio Verde de Mato Grosso; (9) Corumbá;
 - (10) Ladário; (11) Porto Murtinho; (12) Miranda;
 - (13) Aquidauana; (14) Bela Vista;
 - (15) Jardim; (16) Guia Lopes da Laguna; (17) Maracaju; (18) Ponta Porã; (19) Amambaí; (20) Dourados; (21) Rio Brillhante;
 - (22) Campo Grande; (23) Três Lagoas; (24) Paranaíba.

FONTE: BRASIL (1955; 1957; 1959; 1960); IBGE (1957); INEP (1945; 1949; 1951), BRITO; SILVA (2019)

ORGANIZAÇÃO:

Stella Sanches de Oliveira Silva



QUADRO 3 – Escolas secundárias em Mato Grosso, segundo sua localização, em 1961

	LOCALIDADE	ESCOLA	QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS
1	Cáceres	Ginásio Estadual Onze de Março Ginásio Imaculada Conceição	02
2	Poconé	Ginásio Estadual Ribeiro de Arruda	01
3	Cuiabá	Colégio Estadual de Mato Grosso Ginásio Salesiano São Gonçalo Ginásio Salesiano São Gonçalo (Fem.) Ginásio Sagrado Coração de Jesus Ginásio Brasil Ginásio Dom Aquino Corrêa (CNEG)	07
4	Poxoréu	Ginásio Estadual Sete de Setembro	01
5	Rondonópolis	Escola Cenequista 13 de Junho (CNEG)	01
6	Guiratinga	Ginásio Estadual Estevão de Mendonça	01
7	Alto Araguaia	Ginásio Padre Carletti	01
8	Rio Verde de Mato Grosso	Ginásio Batista Mato-grossense	01
9	Corumbá	Ginásio Imaculada Conceição Colégio Estadual Maria Leite Ginásio Salesiano Santa Tereza	03
10	Ladário	Ginásio Estadual de Ladário	01
11	Porto Murtinho	Ginásio Rui Barbosa	01
12	Miranda	Ginásio Paroquial Nossa Senhora do Carmo	01
13	Aquidauana	Ginásio Cândido Mariano	02
14	Bela Vista	Ginásio Estadual Bela Vista	01
15	Jardim	Ginásio Estadual de Jardim	01
16	Guia Lopes da Laguna	Ginásio Guia Lopes da Laguna (CNEG)	01
17	Maracaju	Ginásio Estadual de Maracaju	01
18	Ponta Porã	Ginásio Paroquial São José Ginásio São Francisco de Assis	02
19	Amambaí	Ginásio Dom Aquino Corrêa	01
20	Dourados	Ginásio Estadual Presidente Vargas Ginásio Osvaldo Cruz	02
21	Rio Brilhante	Ginásio Municipal de Rio Brilhante	01
22	Campo Grande	Colégio Dom Bosco Ginásio N. S. Auxiliadora Ginásio Osvaldo Cruz Colégio Estadual Campo-grandense Ginásio Barão do Rio Branco (CNEG) Ginásio do Instituto Coração Eucarístico Ginásio Batista Mato-grossense	07
23	Três Lagoas	Ginásio Dois de Julho Ginásio Bom Jesus	02
24	Paranaíba	Ginásio Estadual Wladislau Garcia Gomes	01
TOTAL			42

FONTES: BRASIL (1961), BRITO; SILVA (2019)

ORGANIZAÇÃO: Stella Sanches de Oliveira Silva

Em resumo (tabela 8), no estado de Mato Grosso, tem-se até 1942, 10 escolas distribuídas em 3 cidades; em 1956, 22 escolas em 10 cidades; e em 1961, 42 escolas em 22 cidades.

TABELA 8 – Número de estabelecimentos e de cidades mato-grossenses com ensino secundário – 1942; 1956; 1961

ANO	NÚMERO DE CIDADES (MATO GROSSO UNO)	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS
1942	3	10
1956	10	22
1961	22	42

FONTES: INEP (1945; 1949; 1951); BRASIL (1955; 1957; 1959; 1960); IBGE (1958); BRITO (2001); OLIVEIRA (2014); BRITO; SILVA (2019)

No terceiro período de análise, 1961, repetiu-se o processo ocorrido em 1956, quando se observa o estado de Mato Grosso em sua totalidade: o Sul do estado concentrou a maior parte das escolas. Ao pensar o estado e apresentando as diferenças entre as porções Norte e Sul, vê-se que as escolas da porção Norte se concentraram em regiões próximas à capital do estado, Cuiabá, espalhando-se por sete municípios; na porção sul havia 15 cidades com o curso ginásial, ocupando o mapa quase que de forma generalizada, de norte a sul, de leste a oeste.

À GUIA DE CONCLUSÃO: OS CAMINHOS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DE MATO GROSSO (1942-1961)

Em outros termos, utilizando as informações até então coletadas e usando o conceito de mesorregião (IBGE, 1990), no então Sul de Mato Grosso, as escolas de ensino secundário estavam localizadas, em 1961:

- a) na Mesorregião dos Pantanaís, a oeste de Campo Grande, quatro cidades possuíam escolas de ensino secundário: Aquidauana, Corumbá, Ladário e Miranda;
- b) na Mesorregião Centro-Norte, havia unidades escolares de ensino secundário em dois municípios: Campo Grande e Rio Verde de Mato Grosso;
- c) na Mesorregião Leste, ao norte de Campo Grande, havia escolas de ensino secundário em duas cidades: Paranaíba e Três Lagoas;
- d) na Mesorregião Sudoeste (sul de Campo Grande) estavam situados escolas nos municípios de Amambaí, Bela Vista, Dourados, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Ponta Porã e Rio Brillhante. Essa mesorregião,

que contabilizava oito municípios com escolas de ensino secundário, era a região mais expressiva de Mato Grosso, em termos de ensino secundário.

Nessa direção, as escolas secundárias localizadas na porção Norte de Mato Grosso estavam localizadas nas seguintes mesorregiões:

- a) na Mesorregião Centro-Sul, havia escolas de ensino secundário em três cidades: Cáceres, Cuiabá e Poconé;
- b) na Mesorregião Sudoeste Mato-Grossense, as unidades escolares de ensino secundário estavam localizadas em quatro municípios: Alto Araguaia, Guiratinga, Poxoréu e Rondonópolis.

Assim, a expansão do ensino secundário, entre 1942 e 1961, em Mato Grosso, acompanhou o crescimento econômico e social das regiões mais dinâmicas do estado: 1. as cidades que se desenvolveram ao longo do eixo ferroviário da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, uma das principais vias de escoamento da produção regional, com destaque para Campo Grande; 2. as cidades em torno das duas grandes bacias hidrográficas regionais: a bacia do Rio Paraguai, até meados da década de 1960, uma das principais vias de comunicação, transporte e comércio entre o Norte e o Sul de Mato Grosso, onde se situava a capital do estado, Cuiabá; a bacia do Rio Paraná, cuja produção agrícola em crescimento permitiu o adensamento da malha urbana naqueles municípios (e por isso ali estava situado o núcleo mais dinâmico em termos de expansão do ensino secundário, especialmente o município de Dourados); e a região central do estado, ao Sul de Cuiabá e Norte de Campo Grande, zona intermediária e de comunicação entre as duas maiores cidades do estado.

Dessa forma, apresentam-se os principais percursos e singularidades do ensino secundário em Mato Grosso: maior concentração de escolas nas regiões urbanas da porção sul do estado, onde se encontravam os municípios com maior densidade populacional; forte presença do ensino privado, embora com crescimento dos estabelecimentos públicos, que chegaram a municípios de menor porte e acolheram inclusive a população feminina urbana; e, num estado com população predominantemente rural, onde o ensino primário ainda era incipiente, a escola secundária ofereceu escolarização a uma parcela que não chegava a 20,0% dos residentes urbanos de 12 a 18 anos, no final desse período.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>

PERCURSOS E SINGULARIDADES DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1942-1961)

legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Rio de Janeiro: 1955.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. **Estabelecimentos de Ensino secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Rio de Janeiro: 1959.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário - endereços e entidades mantenedoras**. Rio de Janeiro: 1960.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Rio de Janeiro: 1957.

BRITO, S. H. A. de. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil**: Corumbá (1930-1954). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRITO, S. H. A. de; SILVA, S. S. de O. História das instituições de ensino secundário no Sul de Mato Grosso (1942-1961); primeiras aproximações. *In*: CASTRO, C. A. (ORG.). **Ensino secundário no Brasil**: perspectivas históricas. São Luiz: EDUFMA, 2019. p. 351-367.

GIL, N. de L. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-112812/pt-br.php>. Acesso em: 27 jul. 2020.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: 1941-1964. Rio de Janeiro: 1946-1964. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em: 20 abr. 2019.

IBGE. **Censo demográfico de 1960**: Mato Grosso. Rio de Janeiro: 1962.

IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: 1958. v. 35: Mato Grosso. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=227295>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE. **Estado de Mato Grosso**: censos demográfico e econômicos. Rio de Janeiro: 1956. (Série Regional, v. 24).

IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/publicacao>. Acesso em: 30 jul. 2020.

IBGE. **Recenseamento geral do Brasil**: 1º de setembro de 1940. Rio de Janeiro: 1952. Parte 12: Mato Grosso.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>. Acesso em: 1 ago. 2020.

IFMT. **Histórico Campus Cuiabá**. Cuiabá: 1920. Disponível em: <http://cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historiadocampuscuiaba/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

INEP. **O ensino superior e médio no Brasil** - Relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1948. Rio de Janeiro: INEP, 1949.

INEP. **O ensino superior e médio no Brasil** - Relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1949. Rio de Janeiro: 1951. (Publicações nº 58).

INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 6, n. 16, out. 1945.

MENEZES, F. V.; RAHE, M. B. A legislação acerca do ensino secundário na Região Centro-Oeste (1942-1961). *In*: BRITO, S. H. A. de (ORG.). **O ensino secundário na Região Centro-Oeste: estados de Goiás e Mato Grosso (1942-1961)**. Campo Grande: 2021. p. 76-84. Relatório de pesquisa.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2018.

OLIVEIRA, S. S. de. **Implantação e organização do curso ginasial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

PAES, A. B. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)**. 2011. Tese (doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101545>. Acesso em: 15 out. 2018.

SÁ, E. F. de; CHIOZINI, G. E. A expansão do ensino secundário no norte de Mato Grosso (1942-1961). *In*: CASTRO, C. A. (ORG.). **Ensino secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís: EDUFMA, 2019. p. 369-380.

PARTE III

OUTRAS PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS

HISTÓRIA DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO AMAZONAS E NOS TERRITÓRIOS FEDERAIS (1942-1961)¹

Higo Carlos Meneses de Sousa

Este texto apresenta nossos esforços para fornecer ao leitor dados da expansão do ensino secundário no Estado do Amazonas e nos antigos Territórios Federais, que não contaram com equipe de pesquisadores do projeto². Dessa forma, nos propusemos a produzir um capítulo de caráter descritivo que trouxesse dados relacionados a essas unidades da federação, considerando a disposição territorial oficial do Brasil de 1950. As fontes que foram utilizadas neste trabalho são documentos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especificamente o Anuário Estatístico do Brasil (BRASIL, 1947, 1951b, 1962, 1963), as Sinopses Estatísticas do Ensino médio (BRASIL, 1955b, 1960b, 1961a) e a publicação intitulada “O ensino no Brasil” (BRASIL, 1957a), que dão conta de dados detalhados sobre o quantitativo de unidades escolares, corpo docente e número de concludentes sobre o ramo de ensino.

Por se tratar predominantemente de dados estatísticos, nos embasamos nas contribuições de Gil (2019), ao afirmar que estes, são representações, construções

1 Esse trabalho é parte do Projeto de pesquisa denominado *Ensino Secundário no Brasil em Perspectiva Histórica e comparada (1942-1961)*, aprovado pelo Edital Universal número 01/2016/CNPq, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha, com o propósito de contribuir para uma História comparada do ensino secundário brasileiro.

2 A equipe do projeto mencionado era formada por 40 pesquisadores em equipes investigando os seguintes estados: Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Min'as Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso, segundo a divisão territorial de 1950 (BRASIL, 1961a).

de realidades e “maneiras de ver o mundo”. Utilizamos ainda a documentação produzida pela extinta Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação, especificamente o levantamento anual de estabelecimentos de ensino secundário, produzido pela Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar (SPAEE).

A referida documentação, (BRASIL, 1945, 1955a, 1960a) nos deu condições de categorizar os estabelecimentos por entidade mantenedora e localização (capital e interior), uma vez que relaciona nominalmente todas as escolas de ensino secundário do país informadas ao órgão com dados referentes ao endereço e entidade mantenedora.

Utilizamos ainda a categoria de fontes denominada por Lopes (2019) de livros de história das cidades, classificada dessa forma por “não seguir padrões da historiografia acadêmica, tendo papel importante na constituição de uma narrativa sobre as localidades (...)” (LOPES, PINHEIRO; BEGERE, 2015, p. 294). Além disso, Lopes (2019) acrescenta que “esses textos nos ajudam a compreender os processos de expansão e instalação de escolas secundárias” (LOPES, 2019, p. 493).

Nesta categoria inserimos a obra *Manaus, entre o passado e o presente*, de autoria de Durango Duarte, que construiu uma narrativa que muito nos ajudou na compreensão do que era o município Manaus e a dinâmica de criação de suas instituições escolares, públicas e privadas no período em estudo.

Como recorte temporal, optamos pelo período compreendido entre 1942 e 1961, considerando a vigência da Lei orgânica do ensino secundário, decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Por sua vez, Cunha (1989) reforça que em termos estruturais, esse decreto, conservou o ensino secundário em dois ciclos e determinou que as designações ginásio e colégio fossem exclusivas para os estabelecimentos destinados a ofertar esse nível de escolaridade.

Ao tempo que esclarecemos que a noção de expansão utilizada está associada ao crescimento no número de estabelecimentos, bem como no aumento no número de matrículas, mesmo que ainda não tenha chegado a atender toda a demanda existente. Para o momento, apresentamos o texto organizado em duas seções, a primeira, com dados relativos ao ensino secundário no Estado do Amazonas e a segunda e última seção com os dados relativos ao ensino secundário nos territórios federais.

DADOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO AMAZONAS (1942-1961)

No que diz respeito ao ensino secundário nessa unidade federada, de acordo com a historiografia regional levantada, a instituição mais antiga de que se tem conhecimento é o Colégio Estadual do Amazonas, denominação dada por força do Decreto nº 1007, de 19 de abril de 1943, visto que, conforme Lima (2012), a escola

recebeu várias nomenclaturas ao longo de sua existência. Este estabelecimento, segundo a autora, foi criado por meio do regulamento número 13 de 31 de agosto de 1864 com o nome de Liceu Provincial.

FIGURA 1 – Gymnasio Amazonense - Final do século XIX



FONTE: Duarte (2009).

Lima (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “*Dimensões da República das Letras no Amazonas: “A Intelectualidade Gymnasiana em Manaus (1900-1930)”*” relatou que no cenário no qual a escola foi criada o processo de modernização urbana de Manaus estava a todo vapor, mas, foi durante a expansão da economia da borracha que alcançou seu apogeu, entre 1880 e 1890.

Segundo a autora, nos poucos trabalhos e em alguns escritos autobiográficos que tratam do Colégio Estadual do Amazonas, antigo Ginásio Amazonense, a instituição sempre aparece como berço de intelectuais. Ressaltamos que o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, foi o parâmetro de ensino secundário nacional até meados do século XX e qualquer escola de nível secundário que desejasse gozar do mesmo prestígio deveria ser equiparado a ele, por causa disso, no caso do Amazonas,

o senado federal emitiu o Decreto nº. 1.778, de 22 de agosto de 1894, cuja ementa: Concede ao ginásio amazonense as vantagens de que goza o ginásio nacional – estabelecia a equiparação ao sistema federalizado do ensino do Gymnasio Amazonense do município de Manaus/Amazonas, não apenas as vantagens, mas a equidade e oficialização do estabelecimento de ensino e do curso ginasial que gozavam o ginásio nacional, tornando-o congêneres aos demais do país. (MOTA, 2015, p. 107)

Em nosso levantamento, percebemos que até 1945 o Estado do Amazonas possuía apenas três instituições de ensino secundário, todas localizadas em Manaus e apenas uma pública, que era o já referido Colégio Estadual do Amazonas, tornando esse nível de ensino predominantemente privado e localizado apenas na capital, conforme quadro 1, pode apresentar.

QUADRO 1 – Estabelecimentos de ensino secundário no Estado do Amazonas informados a Diretoria de Ensino secundário em 1945

ORD.	ESTABELECIMENTO
01	COLÉGIO ESTADUAL DO AMAZONAS
02	COLÉGIO MASCULINO DOM BOSCO
03	COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA

Fonte: Brasil (1945).

De acordo com o quadro 1, em 1945, além do Colégio Estadual do Amazonas, havia o Colégio Masculino Dom Bosco e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, ambas as instituições de orientação confessional salesiana, a primeira fundada pelos padres salesianos na década de 1920 e a segunda pela Congregação das filhas de Auxiliadora em 1930. Segundo Salazar (2007), a fundação do Colégio Dom Bosco em Manaus, ocorreu em 1921, no regime de internato. A autora acrescenta que o regime de externato só foi aberto no ano seguinte e em 1926 foi aberto o curso secundário seriado. Em 1943, o colégio recebeu autorização do ministério da educação a ofertar o curso colegial.

FIGURA 2 – Colégio Dom Bosco Manaus



FONTE: Duarte (2009).

Nesse contexto, o Estado do Amazonas era das maiores extensões territoriais do país, possuindo uma área de 1.565.818km², contudo, havia pouca densidade demográfica, visto que era pequeno o quantitativo de municípios, se comparado a outros estados da região Norte e Nordeste do Brasil no período, conforme tabela 1 apresenta

TABELA 1 – Dados referentes à extensão territorial e quantitativo de municípios entre 1940 e 1960

UF	EXTENSÃO TERRITORIAL	1940	1950	1960
		MUNICÍPIOS	MUNICÍPIOS	MUNICÍPIOS
Amazonas	1.595.818 km ²	28	25	44
Pará	1.216.726 km ²	53	59	60
Piauí	249.317 km ²	47	49	71
Maranhão	334.809 km ²	65	72	91
Bahia	563.057 km ²	150	150	194
Sergipe	21.057 km ²	42	42	62
Rio Grande do Norte	53.048 km ²	42	48	83

FORNTE: Brasil (1947, 1962, 1963)

No que diz respeito à população, podemos apontar que a população do Amazonas quase que dobrou entre 1940 e 1960, sendo que a maior parcela ainda estava concentrada na zona rural, conforme tabela 2 nos mostra mais detalhadamente:

TABELA 2 – Dados populacionais do Amazonas entre 1940 e 1960

1940			1950			1960		
URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
104.789	333.219	438.038	137.736	239.659	514.099	239.659	481.556	721.215

FORNTE: Brasil (1947, 1951b 1962, 1963)

TABELA 3 – Estabelecimentos de ensino secundário no Amazonas por ciclo

1940			1950			1960		
GINÁSIO	GINÁSIO E COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	GINÁSIO E COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	GINÁSIO E COLÉGIO	TOTAL
-	03	03	10	03	13	12	02	14

FORNTE: Brasil (1945, 1955a, 1960a).

Podemos supor que, à medida que os municípios foram sendo criados e a constituição federal de 1946 deu maior autonomia administrativa e financeira a estes, houve gradativo crescimento do número de estabelecimentos de ensino secundário no estado, principalmente de ginásios no interior, que até então não ofertava esse nível de escolaridade. Conforme podemos observar nas tabelas 3, 4 e no quadro 2:

Como já mencionado, no ano de 1945 o Estado do Amazonas possuía três estabelecimentos de ensino secundário, todos localizados na capital, Manaus, que ofertavam os dois ciclos (ginásio e colégio). A sinopse estatística de 1955 mostra que, em um intervalo de dez anos houve um aumento significativo no quantitativo de escolas, todas ofertando apenas o primeiro ciclo, o curso ginásial, somando um total de 13 estabelecimentos na década de 1950, período de maior crescimento em número de escolas de nível secundário.

TABELA 4 – Estabelecimentos de ensino secundário no Amazonas por esfera administrativa

1940			1950			1960		
PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
01	02	03	02	11	13	02	12	14

FONTE: Brasil (1945, 1955a, 1960a).

Dos treze estabelecimentos apresentados nas tabelas 3 e 4 para a década de 1950, quatro foram criados no interior e o primeiro deles no município de Coari, que também marcou o início da atuação da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) em solo amazonense. É possível perceber ainda a concentração de um grande número de escolas na capital e no alvorecer dos anos de 1960 houve uma queda no crescimento de escolas, tendo aumentado apenas um estabelecimento em relação a década anterior. De modo que podemos dizer que a expansão do ensino secundário no Amazonas foi mais evidente nos anos de 1950 e protagonizada pela iniciativa privada, principalmente por congregações religiosas, conforme nos mostra o quadro 2.

No que diz respeito ao número de matrículas no ensino secundário, constatamos que, além da maior parcela está concentrada no curso ginásial, se comparada aos quantitativos de conclusões, percebemos que estas correspondem a menos de 20% da matrícula inicial no referido curso, conforme tabelas 5 e 6 podem mostrar.

QUADRO 2 – Relação de Estabelecimentos de ensino secundário em 1960 por entidade mantenedora

ORD.	ESTABELECIMENTO	MANTENEDOR
01	COLÉGIO ESTADUAL DO AMAZONAS	GOVERNO DO ESTADO
02	COLÉGIO MASCULINO DOM BOSCO	CONGREGAÇÃO SALESIANA
03	COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA	CONGREGAÇÃO SALESIANA
04	GINÁSIO BRASILEIRO	PEDRO SILVESTRE DA SILVA ³
05	GINÁSIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO	GOVERNO DO ESTADO
06	GINÁSIO SANTA DOROTÉIA	IRMÃS DOROTEIAS
07	GINÁSIO DE COARI (PRIMEIRO DO INTERIOR)	CNEG
08	GINÁSIO DE AJURICABA	CNEG
09	GINÁSIO NOSSA SENHORA APARECIDA	CONGREGAÇÃO PADRES REDENTORISTAS
10	GINÁSIO PRECIOSÍSSIMO SANGUE	IRMÃS ADORADORAS DO PRECIOSÍSSIMO SANGUE
11	GINÁSIO NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO	IRMÃS ADORADORAS DO PRECIOSÍSSIMO SANGUE
12	GINÁSIO DE MAUÉS	CNEG
13	GINÁSIO ESPÍRITO SANTO	ORDEM DO ESPÍRITO SANTO
14	GINÁSIO NOSSA SENHORA DO CARMO	PRELAZIA DE PARINTINS

FONTE: Brasil (1960a).

TABELA 5 – Matrículas ensino secundário ofertado no Estado do Amazonas

UF	1940 ⁴			1950			1960		
	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL
Amazonas	1.298	255	1.553	2.931	457	3.388	4.433	459	4.892

FONTE: Brasil (1957a, 1955b, 1960b).

TABELA 6 – conclusões no ensino secundário ofertado no Estado do Amazonas

UF	1940			1950			1960		
	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL
Amazonas	129	61	190	271	81	352	590	72	662

FONTE: Brasil (1957a, 1955b, 1961a).

3 Pedro Silvestre da Silva - Nasceu em Baturité, 2 de março de 1908, filho de Manoel e Silvam da Silva. Com 12 anos foi mandado para Manaus (AM), interno na Escola de Aprendizizes Artífices (atual Escola Técnica Federal). Aperfeiçoou-se em desenho técnico na Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz, no Rio de Janeiro; no retorno ao Amazonas, submeteu-se a concurso público e foi nomeado catedrático de desenho na Escola Técnica e, posteriormente, no Colégio Estadual do Amazonas. Fundou a Escola Brasileira de Manaus, que se transformou no Ginásio Brasileiro. Cidadão de Manaus em outubro de 1962. Morreu em 25 de abril de 1965. Fonte:1001 Cearenses Notáveis-F. Silva Nobre.

4 Dados referentes ao ano de 1948, retirados da obra, O ensino no Brasil de 1957.

As tabelas 7 e 8 por sua vez, nos mostram o quantitativo de matrículas por sexo nos cursos ginásial e colegial do ensino secundário, onde é possível verificar no quantitativo de matrículas feitas no curso ginásial relativas década de 1940, a taxa referente ao sexto feminino correspondia a aproximadamente 45,7 % do total. Na década de 1950 essa taxa foi elevada para 51,3% do total de matrículas e em 1960, subiu para 53,3%, o que significa dizer que nessa unidade federada a partir da década de 1950 a maior parte das matrículas foram feitas por mulheres.

TABELA 7 – Matrículas no ensino secundário (curso ginásial por sexo)

UF	1940			1950			1960		
	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Amazonas	705	593	1.298	1.456	1.475	2.931	2.179	2.254	4.433

Fonte: Brasil (1957a, 1955b, 1960b)

TABELA 08 – Matrículas no ensino secundário (curso colegial por sexo)

UF	1940			1950			1960		
	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Amazonas	61	14	75	292	265	457	339	120	459

FONTE: BRASIL (1957a, 1955b, 1960b).

Já em relação ao curso colegial a tabela 08 mostra que o público masculino era superior. No que diz respeito ao corpo docente, apresentado na tabela 09, a maior parcela do professorado amazonense se concentrava na capital.

TABELA 09 – Corpo docente em Atividade no ensino secundário no Estado do Amazonas

UF	1940			1950			1960		
	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL
Amazonas	130	-	130	206	36	242	210	47	257

Fonte: BRASIL (1957a, 1955b, 1960b)

DADOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NOS TERRITÓRIOS FEDERAIS (1942-1961)

Durante o Estado Novo varguista iniciado em 1937, foi montado no Brasil um modelo de divisão territorial em que os estados da federação passaram a dividir espaços com os territórios federais. Silva (2017) em sua tese de doutoramento usou a expressão “a república do território” e informa que o atual Estado do Acre foi o

primeiro destes, incorporado ao Brasil por meio do tratado de Petrópolis de 1903., mas foi durante a Era Vargas, que esse modelo ficou mais evidente.

A autora relata que, devido a várias resistências no parlamento, esse processo só conseguiu se concretizar quando foi instalado o Estado Novo (1937-1945). Dessa forma a constituição do referido regime em seu artigo 6º, determinou que “a União poderá criar, no interesse da defesa nacional, com partes desmembradas dos Estados, Territórios Federais, cuja administração será regulada em lei especial” (BRASIL, 1937).

A partir da leitura de Silva (2017) e do texto constitucional, entendemos que esse novo modelo de divisão territorial do Brasil estava associado ao projeto de nacionalismo, autoritarismo e centralização do Estado Novo varguista. Em 1942, foi criado o território de Fernando de Noronha e aos poucos foram surgindo mais territórios. A autora acrescenta que “o postulado de defesa nacional [era] utilizado como argumento central para que se autorizasse a União a interferir em áreas de Estados [...]”. (SILVA, 2017, p. 64). As tabelas 10 e 11 apresentam o conjunto de territórios que existiam no país no tocante ao recorte adotado na pesquisa.

TABELA 10 – Extensão territorial e quantitativo dos municípios dos Territórios federais

UF	EXTENSÃO TERRITORIAL	1940	1950	1960	ANO DE CRIAÇÃO	OBSERVAÇÕES
		MUNICÍPIOS	MUNICÍPIOS	MUNICÍPIOS		
GUAPORÉ	254.163km2	02	02	02	DECRETO-LEI 5.812 13/09/1943	RENOMEADO EM 1956 PARA RONDÔNIA
ACRE	153.170km2	07	07	07	LEI 4.070 DE 1904	
AMAPÁ	137.419km2	04	04	05	DECRETO-LEI 5.812 13/09/1943	
RIO BRANCO	214.163km2	02	02	02	DECRETO-LEI 5.812 13/09/1943	
FERNANDO DE NORONHA	27km2	01	01	01	1942	

FONTE: Brasil (1947, 1962, 1963).

Podemos perceber que excetuando o território federal de Fernando de Noronha, e os de Ponta Porã e Iguacu, extintos em 1946, os demais territórios federais apresentados na tabela 10 estavam localizados na Amazônia brasileira, desses, conforme já mencionado, apenas o Acre não foi criado durante o governo Vargas. A Amazônia brasileira possuía grande dimensão territorial e baixa densidade demográfica, o que levou Cordeiro (2012) a afirmar que durante a presidência de Getúlio Vargas, a discussão sobre o tema defesa, ganhou contornos mais fortes.

O autor ainda ressalta que de todos os territórios federais criados, os quatro que estavam localizados na Amazônia foram os únicos que perduraram com o fim

do Estado Novo. Analisando a tabela 11, é perceptível o crescimento significativo da população total dos territórios.

TABELA 11 – Dados populacionais dos territórios federais entre 1940 e 1960

UF	1940			1950			1960		
	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
GUAPORÉ	-	-	21.251	13.816	23.119	36.935	30.842	39.941	70.783
ACRE	14.138	65.630	79.768	21.272	93.483	114.755	33.998	126.210	160.208
AMAPÁ	-	-	21.558	13.900	23.577	37.477	35.390	33.499	68.889
RIO BRANCO	-	-	12.130	5.132	12.984	18.116	12.717	16.772	29.489
FERNANDO DE NORONHA	-	-	1.065	581	-	581	1389	-	1.389

FONTES: Brasil (1947, 1951b, 1962, 1963).

Considerando o comparativo entre os dados demográficos apresentados na tabela 10, concluímos que população total quase que dobrou. Supomos que a criação do território e a promessa de desenvolvimento da Amazônia feita por Getúlio Vargas, em um discurso que conforme Cordeiro (2012) ficou conhecido como “discurso da Amazônia”, a região, pode ter sofrido intensa migração.

O autor cita especificamente o exemplo do Território Federal do Rio Branco, que antes de ser:

desmembrado do estado do Amazonas, em setembro de 1943, era uma região isolada e carente, cuja população tinha de conviver com sérios problemas de saúde, educação, segurança, carestia de gêneros de primeira necessidade. Como o rio Branco era a única via de ligação com o restante do país, era comum esta região passar boa parte do ano praticamente isolada. (CORDEIRO, 2012, p. 26)

Dessa forma, percebemos na historiografia que tivemos acesso que a organização desses territórios permitiu gradativo desenvolvimento, visto que alguns deles, como Guaporé, Amapá e Rio Branco se tornaria estados da federação anos mais tarde. Conforme dito anteriormente as tabelas 10 e 11 nos dão conta ainda da extensão territorial, quantitativo de municípios e dados populacionais dos territórios federais entre as décadas de 1940 e 1960, de modo que ao comparar as duas tabelas percebemos, mesmo tendo havido aumento populacional em todos os territórios, o mesmo não ocorreu na criação de municípios, visto que o único território em que houve criação de novos municípios foi o do Amapá, subindo de quatro, em 1950 para 5 (cinco) municípios em 1960.

É sabido ainda que entre 1943 e 1946 existiram também os territórios federais de Iguazu e de Ponta Porã, no qual, segundo o trabalho de Josgrilbert (2020),

funcionou um ginásio confessional denominado São José. Contudo, a instituição não foi localizada nos dados sobre o ensino secundário obtidos na documentação analisada Ministério da Educação à qual tivemos acesso.

Sobre a criação de estabelecimentos de ensino secundário nos territórios federais, cabem alguns esclarecimentos. O Território Federal do Acre foi o primeiro a dispor de um estabelecimento que ofertou esse nível de escolaridade. A instituição foi criada junto com a escola normal com a qual, durante muitos anos dividiu o mesmo espaço físico, o

Interventor Federal Francisco de Paula de Assis Vasconcelos, assinou, em 1934, o Decreto nº 72, que autorizava o Prefeito de Rio Branco, Major Natalino da Silveira Brito a organizar oficialmente o Ginásio Acreano e determinava, além disso, a criação de um curso normal, vinculado aquele estabelecimento, voltado para formação de professores primários. Após essa autorização, o Prefeito tratou de organizar as duas unidades de ensino, através dos Decretos 40 e 41, de 28 de fevereiro de 1934. O local onde as duas instituições foram alojadas foi o Instituto Getúlio Vargas, atualmente local em que funciona o Colégio Acreano. (QUEIROZ, 2017, p. 39)

A autora também destaca que após essa autorização, o prefeito organizou a instituição e a escola normal e ambas foram alojadas no Instituto Getúlio Vargas, conforme figura 2 apresenta. A instalação oficial do Ginásio Acreano e da Escola Normal de Rio Branco, se deu em 20 de março daquele ano.

FIGURA 3 – Ginásio Acreano (1949)



FONTE: IBGE

Gomes (2007) por sua vez acrescenta que ainda na década de 1930 foi criado no que viria a se tornar o território federal do Guaporé, o Ginásio Dom Bosco por

padres salesianos, inaugurado em 1932, com 170 matrículas, contudo, o mesmo só foi reconhecido pelo governo federal pela portaria número 521 de 31 de agosto de 1946 como estabelecimento de ensino secundário livre.

A autora ainda destaca que o segundo estabelecimento de ensino secundário do território do Guaporé foi o Ginásio Presidente Vargas, mantido pelo governo do território, criado pelo Decreto n. 224, de 6 de novembro de 1951. O terceiro território a dispor de um estabelecimento de ensino secundário, conforme os dados levantados, foi o Território Federal do Amapá. Dias (2014) aponta que foi em 1947 que o ensino secundário chegou nesse território, quando foi criado o Ginásio de Macapá, transformado em colégio por força do Decreto número 49, de 25 de janeiro de 1947 denominado Colégio Amapaense e mantido pelo poder público.

No território Federal do Rio Branco o ensino secundário chegou somente na década de 1950, mais precisamente em 1954, com a criação do Ginásio Euclides da Cunha, mantido pela Prelazia do Rio Branco, localizado na capital. Por fim destacamos que não houve oferta de ensino secundário público ou privado no território federal de Fernando de Noronha.

Sobre a expansão desse nível de ensino nos territórios federais percebemos que assim como no Amazonas, se concentrou no primeiro ciclo, ou seja, o ginasial, conforme apresenta tabela 12. A tabela ainda nos mostra que o segundo ciclo só chegaria nos territórios no início da década de 1950.

TABELA 12 – Estabelecimentos de ensino secundário nos territórios federais por ciclo

UF	1940 ⁵			1950			1960		
	GINÁSIO	GINÁSIO E COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	GINÁSIO E COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	GINÁSIO E COLÉGIO	TOTAL
<i>Guaporé</i>	-	-	-	03	00	03	03	01	04
<i>Acre</i>	02	0	02	00	01	01	01	01	02
<i>Amapá</i>	-	-	-	01	01	02	01	01	02
<i>Rio Branco</i>	-	-	-	01	00	01	01	00	01
<i>Fernando de Noronha</i>	-		-		-	-	-	-	-

FONTE: Brasil (1945, 1955a, 1960a)

A tabela 13 nos traz a informação de que a maior quantidade de docentes estava concentrada na capital, o que nos leva a concluir que a maioria dos esta-

5 Dados de 1945.

belecimentos também estava na sede do comando do território e só chegou ao interior na década de 1960.

TABELA 13 – Corpo docente em exercício de ensino secundário nos territórios federais por localização geopolítica

UF	1940			1950			1960		
	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL
GUAPORÉ	13	-	13	25	-	25	32	08	40
ACRE	14	-	12	36	-	36	34	08	42
AMAPÁ	-	-	-	39	-	39	38	-	38
RIO BRANCO	-			10	-	10	10	-	10
FERNANDO DE NORONHA	-			-	-	-	-	-	-

FONTE: Brasil (1945, 1955a, 1960a).

TABELA 14 – Estabelecimentos de ensino secundário nos territórios federais por esfera administrativa

UF	1940			1950			1960		
	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
GUAPORÉ	00	00	00	01	02	03	02	02	04
ACRE	01	01	02	01	00	01	01	01	02
AMAPÁ	00	00	00	02	00	02	02	00	02
RIO BRANCO	00	00	00	00	01	01	00	01	01
FERNANDO DE NORONHA	00	00	00	00	00	00	00	00	00

FONTE: Brasil (1945, 1955a, 1960a).

Comparando as tabelas 12, 13 e 14 podemos aferir que o único território entre os que possuíam escolas secundárias, a não dispor de um estabelecimento público foi o do Rio Branco. Além disso, esse nível de ensino continuou concentrado na capital, havendo estabelecimentos no interior do Guaporé e do Acre. De modo que, levando-se em conta o número de estabelecimentos em cada território a situação entre o público estava equilibrado no Guaporé e no Acre, com 50% de participação em número de estabelecimentos para cada. O mesmo não ocorreu no Amapá, onde os estabelecimentos foram todos públicos e no Rio Branco onde o único que existiu era privado.

No que diz respeito ao número de matrículas, estavam concentradas no curso ginásial, contudo é preciso apontar que o número de conclusões era, na maioria dos casos, inferior a 20% da matrícula inicial, e esse caso se agrava quando considerado o colegial, conforme tabelas 15, 16 e 17 apresentam.

TABELA 15 – Matrículas no ensino secundário ofertado nos territórios federais (1940-1960)

UF	1940 ⁶			1950			1960		
	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL
GUAPORÉ	129	-	129	253	00	253	422	00	422
ACRE	143	-	143	443	30	473	598	08	606
AMAPÁ	68	-	-	415	66	481	367	57	424
RIO BRANCO	-	-	-	157	00	157	235	00	235
FERNANDO DE NORONHA	-	-	-	00	00	00	00	00	00

FONTE: Brasil (1957a, 1955b, 1960b).

TABELA 16 – conclusões no ensino secundário ofertado nos territórios federais (1940-1960)

UF	1940			1950			1960		
	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO	TOTAL
GUAPORÉ	-	-	-	26	-	26	63	-	63
ACRE	23	-	23	45	-	45	56	-	56
AMAPÁ	-	-	-	25	07	32	49	08	57
RIO BRANCO				12	-	12	12	-	12

FONTE: Brasil (1957a, 1955b, 1961a).

Considerando o sexo do alunado e os dados apresentados nas tabelas 17 e 18, observamos que em todos territórios há superioridade numérica nas matrículas do sexo masculino, no entanto notamos que em 1948 há no território federal do Guaporé diferença 1% em relação a matrícula de homens e mulheres no curso ginásial, 49% das matrículas são do sexo feminino e 51% são do sexo masculino.

TABELA 17 – Matrículas no ensino secundário (curso ginásial por sexo)

UF	1940			1950			1960		
	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
GUAPORÉ	65	64	129	136	117	253	249	173	422
ACRE	76	67	143	228	215	443	334	264	598
AMAPÁ	42	26	68	214	201	415	206	161	367
RIO BRANCO	-	-	-	97	60	157	134	101	235
FERNANDO DE NORONHA	-	-	-						

FONTE: Brasil (1957a, 1955b, 1960b).

6 Dados referentes ao ano de 1948.

No que diz respeito as matrículas feitas no segundo ciclo do ensino secundário, o colegial, conforme tabela 18, o número de homens é bem superior ao de mulheres, de modo que nos chamou a atenção a Sinopse Estatística de 1960 nos mostra que não havia mulheres matriculadas no curso secundário colegial no Território Federal do Acre.

TABELA 18 – Matrículas no ensino secundário (curso colegial por sexo)

UF	1940			1950			1960		
	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
<i>GUAPORÉ</i>									
ACRE				25	5	30	8	-	8
AMAPÁ				54	12	66	42	15	57
<i>RIO BRANCO</i>									
FERNANDO DE NORONHA		-	-	-	-	-		-	-

FONTE: Brasil (1957a, 1955b, 1960b).

Diante do exposto, a tabela 18 nos faz concluir que o curso colegial do ensino secundário, ainda era um curso essencialmente masculino no recorte espacial estudado. Apresentamos no quadro 3 a relação nominal dos estabelecimentos de ensino secundário que existiram nos territórios federal entre as décadas de 1940 e 1960.

QUADRO 3 – Relação de estabelecimentos de ensino secundário nos territórios federais em 1960 por entidade mantenedora

ORD.	TERRITÓRIO DO ACRE	MANTENEDOR
01	GINÁSIO ACREANO, DEPOIS COLÉGIO ACREANO (CRIADO EM 1933)	GOVERNO DO TERRITÓRIO
02	GINÁSIO FEMININO CORAÇÃO DE MARIA (NÃO APARECEU MAIS A PARTIR DE 1949)	NÃO LOCALIZADO
03	COLÉGIO CRUZEIRENSE CRAVEIRO FROTA (PRIMEIRO DO INTERIOR – CRUZEIRO DO SUL)	CNEG
ORD.	TERRITÓRIO DO GUAPORÉ	MANTENEDOR
01	GINÁSIO DOM BOSCO	CONGREGAÇÃO SALESIANA
02	GINÁSIO MARIA AUXILIADORA	CONGREGAÇÃO SALESIANA
03	GINÁSIO PRESIDENTE VARGAS ⁷	GOVERNO DO TERRITÓRIO
04	GINÁSIO OFICIAL PAULO SALDANHA (PRIMEIRO DO INTERIOR – GUAJARÁ-MIRIM)	GOVERNO DO TERRITÓRIO
ORD.	TERRITÓRIO DO RIO BRANCO	MANTENEDOR
01	GINÁSIO EUCLIDES DA CUNHA	PRELAZIA DO RIO BRANCO
ORD.	TERRITÓRIO DO AMAPÁ	MANTENEDOR
01	GINÁSIO AMAPENSE	GOVERNO DO TERRITÓRIO
02	GINÁSIO DA ESCOLA NORMAL DE MACAPÁ	GOVERNO DO TERRITÓRIO

FONTE: Brasil (1960a).

7 Segundo Gomes (2007) foi criado pelo decreto 224 de 6 de novembro de 1951 e iniciou suas atividades em 1952.

O quadro 3 nos mostra que a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) no que diz respeito aos territórios federais, atuou apenas no Acre, bem como mostra a divisão de participação em 50% no Guaporé entre o poder público e a iniciativa privada, notadamente confessional, representada pela congregação dos Salesianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos aqui a reflexão de não podermos afirmar que as informações ora apresentados permitem conclusões definitivas, visto que é preciso averiguar um conjunto maior de dados, além de um conhecimento mais profundo sobre a história de cada uma dessas unidades federadas. No entanto, podemos de dizer que temos um panorama de como se processou a expansão desse nível de ensino no Amazonas e nos territórios federais entre as décadas de 1942 e 1961. Dito isto, apresentamos algumas observações.

Foi possível perceber que nos territórios federais o ensino secundário se concentrava em suas capitais e somente os territórios do Acre e do Guaporé instalaram ginásios no interior, muito embora em apenas um município, cada. O território do Guaporé criou um estabelecimento público no município de Guajará-Mirim e no território do Acre o estabelecimento ficou a cargo da CNEG. Entre 1942 e 1961 existiram nesse espaço 24 estabelecimentos de ensino secundário. Desses apenas o Estado do Amazonas e os territórios do Amapá e do Acre chegaram a oferecer o segundo ciclo (colegial).

Dos estabelecimentos contabilizados até 1960: 04 foram da CNEG (Amazonas e Acre); 07 foram públicos (apenas o Território do Rio Branco não possuiu ginásio ou colégios públicos; 12 estabelecimentos eram confessionais (04 Salesianos, 02 Irmãos do puríssimo sangue, 02 de diocese, 01 Dorotéias, 01 padres redentoristas, 01 ordem do espírito santo e o Ginásio Feminino Coração de Maria que deixou de aparecer na documentação a partir de 1949) e 01 estabelecimento particular pertencente a Pedro Silvério no Amazonas.

Quando as inspetorias seccionais de ensino secundário foram criadas a partir de 1955, com o objetivo de descentralizar a demanda da Diretoria de Ensino secundário, os estabelecimentos localizados nos territórios ficaram jurisdicionados à inspetoria seccional de ensino secundário de Manaus. Podemos destacar ainda que a oferta desse nível de ensino se concentrou no Estado do Amazonas, especificamente em sua capital Manaus, visto que, segundo os dados, o primeiro estabelecimento de ensino secundário do interior amazonense foi criado em 1949 no município de Coari pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG.

Concluimos ainda que durante todo o período houve a predominância da iniciativa privada, aproximadamente 70% no período dos estabelecimentos existentes eram privados e a oferta do segundo ciclo foi bastante restrita. Durante todo o período estudado o Território do Rio Branco possuiu apenas o curso ginasial, na capital e fundado pela Prelazia, ou seja, católico. O território federal que teve mais escolas de ensino secundário foi o Guaporé. O Amazonas foi a unidade federada que teve um maior crescimento em número de instituições na década de 1950 em relação ao recorte inicial, saltou de 03 escolas em 1945 para 13 em 1955.

São necessários estudos mais amplos para completar a análise dos dados estatísticos que apresentamos neste texto.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. J. Invenções do Acre: de território a Estado, um olhar social. **Tese** (Doutorado em História) 2005. 387f. Programa de pós-graduação em História Social, São Paulo, USP, 2005.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1937.

BRASIL. O ensino secundário no Brasil em 1945. *In: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, v. 6, n. 6, p. 281-310, 1945.

BRASIL. **O ensino secundário no Brasil**: Relação dos estabelecimentos de ensino secundário em funcionamento, em maio de 1946. Rio de Janeiro: INEP, 1946.

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: IBGE, 1947.

BRASIL. **O ensino médio e superior no Brasil**: Relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1947. Rio de Janeiro: INEP, 1948.

BRASIL. **O ensino médio e superior no Brasil**: Relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1948. Rio de Janeiro: INEP, 1949.

BRASIL. **O ensino médio e superior no Brasil**: Relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1949. Rio de Janeiro: INEP, 1951a.

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil de 1950**. Rio de Janeiro: IBGE, 1951b.

BRASIL. **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/DES/CADES, 1955a.

BRASIL. **Sinopse Estatística do ensino médio 1955**. Rio de Janeiro: SEEC/IBGE/MEC, 1955b.

BRASIL. **O ensino no Brasil 1948-1950**: Ensino extraprimário. Rio de Janeiro: IBGE, 1957a.

BRASIL. **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/DES/SPAE, 1957b. (mimeografado)

BRASIL. **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário em funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Rio de Janeiro: MEC/DES/CADES, 1959.

BRASIL. **Relação dos estabelecimentos de ensino secundário**: endereços e entidades mantenedoras. Rio de Janeiro: DES/SPAE, 1960a.

BRASIL. **Sinopse Estatística do ensino médio 1960**. Rio de Janeiro: SEEC/IBGE/MEC, 1960b.

- BRASIL. **Sinopse Estatística do ensino médio 1961**. Rio de Janeiro: SEEC/IBGE/MEC, 1961a.
- BRASIL. **Divisão territorial do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE – Conselho Nacional de Estatística, 1961b.
- BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil de 1961**. Rio de Janeiro: IBGE, 1962.
- BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil de 1962**. Rio de Janeiro: IBGE, 1963.
- CASTRO, C. O. de. Gestão Maria Angélica de Castro: aproximação das ideias sobre a Escola Nova no território federal do Acre (1946-1951). **Tese** (Doutorado em Educação). 2011. 239f. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- CORDEIRO, C. I. R. A criação do território federal do Rio Branco de 1943 a 1964. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em História). 2012. 55f. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.
- COSTA, L. S. da. Organização e regulamentação do ensino normal no território federal do Acre (1940-1950). **Dissertação** (Mestrado em História). 2017, 153f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.
- CUNHA, Célio. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- DIAS, O. da S. D. A organização da educação no território federal do Amapá: do “ideal” ao real, do liberal ao conservador (1943-1958). **Tese** (Doutorado em Educação). 2014. 224f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- DUARTE, D. **Manaus: Entre o passado e o presente**. Manaus: Editora Mídia, 2009. 282p.
- GIL, N. de L. **Estatísticas da escola brasileira: um estudo sócio-histórico**. Curitiba: Appris, 2019.
- GOMES, P. de A. A educação escolar no território federal do Guaporé (1943 - 1956). **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2007. 152f. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- JOSGRILBERT, A. V. Os espaços escolares na implantação do ensino secundário na região do território federal de Ponta Porã (1943-1961): Um aspecto da cultura escolar. **Tese** (Doutorado em Educação). 2020. 371f. Programa de pós-graduação em educação. Dourados, Universidade Federal da Grande Dourado, 2020.
- LIMA, A. L. C. Dimensões da república das letras no Amazonas: a intelectualidade Gymnasiana em Manaus (1900-1930). **Dissertação** (Mestrado em História). 2012. 202f. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.
- LOPES, A. de P. C.; PINHEIRO, A. C.; BERGER, M. Que escola primária? Um estudo comparado das marcas e lembranças de escolarização. *In*: SOUZA, R. F. de; PINHEIRO, A. C. F.; LOPES; A. de P. C. (ORG.). **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju, SE: EDISE, 2015.
- LOPES, A. de P. C. O ensino secundário nos livros de História das cidades e nas autobiografias. *In*: **Ensino secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís: EDUFMA, 2019. p.483-498.
- MOTA, A. B. da. A escola normal do Amazonas: a formação de uma identidade (1889-1945). **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2015. 147f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.
- QUEIROZ, D. F. da S. Escola Normal Lourenço Filho (1934-1974): Histórias e memórias da formação de professores em Rio Branco – Acre. **Dissertação** (mestrado em Educação). 2017, 110f. Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

HISTÓRIA DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO
ESTADO DO AMAZONAS E NOS TERRITÓRIOS FEDERAIS (1942-1961)

SALAZAR, D. M. Amor educativo: O ensino médio no projeto educativo pastoral salesiano do Colégio Dom Bosco de Manaus (1998-2003). **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012, 125f. Programa de pós-graduação em educação. Manaus, Universidade Federal do Amazonas, 2012.

SILVA, M. L. da. O território imaginado: Amapá, de território à autonomia política (1943-1988). 2017. 379f. **Tese** (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

O ENSINO SECUNDÁRIO NA PARAÍBA: PLURALIDADE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO (1836 – 1961)

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

A elaboração deste estudo insere-se no contexto de discussões que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas de História da Educação na Paraíba - HISTEDBR – PB e do Grupo de Estudos e Pesquisas de História do Nordeste Oitocentista – GHENO e objetiva discutir acerca do processo de escolarização secundária a partir das políticas educacionais implementadas nacionalmente e, especialmente, observando as especificidades ocorridas no Estado da Paraíba. Para tanto, consideramos a pluralidade de aspectos que envolveram a sua expansão, matizadas tanto pelas perspectivas educacionais propedêutica e profissionalizante, quanto nas modalidades de ensino, como por exemplo às destinadas à formação de professores/as, ensino agrário, industrial e comercial.

Delimitamos este estudo considerando o ano de 1836, quando foi criado pelo poder público, o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte. Essa instituição influenciou e se tornou a principal referência educacional relativo ao ensino secundário na mencionada Província/Estado paraibano. Finalizamos as nossas reflexões tomando como referência a publicação, em 1961, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outro significativo acontecimento para a nossa história educacional contemporânea.

O estudo encontra-se aportado por uma diversidade de fontes especialmente a legislação nacional e paraibana, as mensagens e relatórios elaborados pelos governadores e encaminhados às Assembleias Legislativas, além de algumas matérias publicadas no *Jornal A União* bem como a historiografia concernente ao tema.

É importante ressaltarmos que a análise das fontes documentais e a produção do conhecimento histórico-educacional se embasam em alguns pressupostos teórico-metodológicos, os quais se pautam em uma perspectiva crítica e problematizadora. Nesse sentido, detivemo-nos em considerar especialmente as *noções temporais* e sobre o *sentido do passado*, tomando sempre como referência os estudos realizados por Eric Hobsbawm, com destaque para os artigos que se encontram no livro *Sobre a História* (1998).

Quando fazemos menção às *noções temporais*, estamos nos referindo aos conceitos de sucessão ou ordenamento, duração, simultaneidade, semelhanças/diferenças, mudanças/permanências. Esses são conceitos basilares que sustentam alguns aspectos relacionados à produção do conhecimento histórico, ou seja, eles possibilitam aos historiadores construir suas narrativas que, a depender da problematização em torno do objeto, priorizam um ou mais de um conceito em detrimento dos outros. Assim, todos eles, isoladamente ou de forma consorciada, nos ajudam a dar *sentido ao passado*. Hobsbawm (1998, p. 30), em seus escritos, não raras vezes realça que a “imperfeita” reconstrução do passado se dá pela identificação das constantes mudanças, uma vez que elas se tornam sua própria legitimação ancorada em um passado transformado.

Consoante a isso, neste capítulo, foram acessados, em momentos diferentes, algumas das *noções temporais* objetivando dar inteligibilidade tanto à documentação consultada quanto ao sentido do passado concernente à história do ensino secundário, dando luz ao que se processou no Brasil e, mais especificamente, no Estado da Paraíba. Também nos preocupamos com os movimentos conjunturais, principalmente, de ordem política, econômica, social e educacional, tanto em nível nacional quanto localmente. Assim, para cada nova conjuntura, foram considerados aspectos relacionados à educação secundária paraibana observando os aspectos que foram definidos, ou melhor, condicionados pela legislação brasileira.

Este capítulo se encontra constituído por quatro itens, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro item, consideramos o período de 1836 a 1891, quando realizamos algumas inflexões mais gerais acerca da longa discussão, iniciada já século XIX, relativa as perspectivas propedêutica e profissionalizante tomando como referência o Lyceu Parahybano, No segundo, detivemo-nos ao período de 1892 a 1931, quando analisamos as ações empreendidas pela Igreja Católica na Paraíba a partir do movimento de romanização liderada localmente pelo Bispo D. Aduato de Miranda Henriques que implementou uma política de criação de colégios tanto para o sexo masculino, mas, sobretudo, destinados para as meninas. Nessa política esteve acoplada a criação de alguns cursos normais de nível secundário destinados à formação de professoras/es. No terceiro item nos ativemos ao período de 1932 a 1942,

marcadamente influenciado pela Reforma Francisco Campos, publicada em 1931, que normatizou o ensino secundário no Brasil e, finalmente os quarto e quinto itens, nos quais destacamos os primeiros investimentos públicos no regime republicano para a criação de ginásios e, especialmente, o Colégio Estadual de Campina Grande.

O ENSINO SECUNDÁRIO E A SUA HISTÓRICA DUALIDADE EDUCACIONAL

As publicações mais recentes que discutem as diretrizes gerais, finalidades e objetivos do ensino médio (secundário) no Brasil, constataam a permanência de uma dualidade no contexto da organização escolar formal no Brasil. Ela foi, em parte, (re) induzida, pela publicação da LDB nº 9.394/ de 20 de dezembro de 1996 que, no capítulo referente à Educação Profissional, estabeleceu uma proposta, que segundo Lima (2012, p. 82), reafirmou “o dualismo educacional ao permitir aos jovens uma precoce terminalidade educacional, por meio da Educação Profissional de nível técnico, e aos egressos do Ensino Médio propedêutico a possibilidade de acesso ao nível superior”. O juízo que é feito sobre a sua permanência ao longa da História da Educação Brasileira é justificável considerando que ao realizarmos retrospectivas das políticas educacionais manifestas a partir de reformas desse nível de escolaridade, percebemos os embates e encontros entre a defesa da permanência da perspectiva propedêutica e a reivindicação para que o mencionado nível se tornasse profissionalizante, ou ainda, que propiciasse a possibilidade das duas perspectivas a partir da sua integralização, objetivando, assim, atender as duas principais demandas sociais, uma para atender mais diretamente os interesses da elite e de parte da “classe média” e outra direcionada aos segmentos subalternos ou populares da sociedade brasileira.

Esse debate é facilmente verificável quando estudamos a história das instituições escolares de nível secundário e/ou médio. A adoção dos termos “secundário” ou “médio” em momentos diferentes de suas histórias institucionais, à luz da legislação, sugerem algumas breves inflexões. Inicialmente é incontestável afirmar que se trata de um nível intermediário de escolarização, ou seja, localiza-se na organização da educação escolar no Brasil entre o nível primário/1º grau/fundamental¹ e o nível superior. Entretanto, a adoção de um dos termos, em momentos distintos da história desse nível de ensino, pode nos revelar alguns entendimentos acerca de seus objetivos, ou seja, quando se utiliza o termo “secundário”, sugere que se trata de um nível de escolarização que secunda o nível superior que prepara para

1 Terminologia utilizada a depender do momento histórico educacional.

atingir o nível que fica acima, ou seja, de escolarização mais complexa. Essa perspectiva sugere, portanto, uma escolarização propedêutica que segundo Menezes (2001, s/p), “em geral, refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo.” Enquanto que o termo “médio” nos faz compreender a sua posição no âmbito da organização escolar formal, abrindo assim a possibilidade de se constituir um nível de escolarização que poderá absorver as perspectivas propedêutica, profissional ou integrada. O fato é que o dualismo educacional se fundamenta “na divisão social do trabalho que distribui os homens em funções intelectuais e manuais, conforme a sua origem de classe, em escolas e currículos e conteúdos diferentes.” (PUENTES, FALEIRO, LEONARDI, 2012, p. 97).

Considerando, portanto, esses delineamentos mais gerais, passemos agora a verificar o quão é antiga, ou melhor, permanente na nossa história escolar secundária/média essa “disputa” entre as diversas concepções que envolveram (e ainda envolvem!) esse nível de educação escolar no Brasil. Assim, tomamos como referência o ano 1836², quando foi criado do Lyceu Parahybano, que se constitui a instituição mais tradicional e ainda em pleno funcionamento na Paraíba.

Inicialmente denominado Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, o Lyceu Parahybano³ sofreu ao longo de sua trajetória histórica diversas inflexões para que o mesmo passasse por redirecionamentos de suas finalidades e objetivos instrucionais. Dois anos depois de sua criação, isto é, em 1838, foi defendida a necessidade de criação de *aula* de Comércio no sentido de possibilitar que os seus futuros egressos logo pudessem ser incorporados ao mercado de trabalho bem como capazes para gerir os negócios do estado. Acompanhemos:

Seria igualmente interessante que a Assembleia se lembrasse de criar hua Aula de Comercio, em aqual se ensinasse a escripturação por partidas dobradas, redução de pesos, e medidas, Câmbios, Seguros, avarias & a criação d’esta Cadeira acarretaria com sigo não poucos benefícios, por que devendo esta Província pela sua localidade, e excellente Porto, ser bastante comercial, lucraria não pouco, que se applicassem aos estudos mercantis, quando não a todos pelo menos aos mais necessários, aqueles que a essa vida se quisessem

2 Cf. Lei nº 24, de 24 de março de 1836. Cf. em Pinheiro, Cury (2004).

3 Sobre a sua história há um significativo número de estudos e pesquisas, entretanto aqui destacamos os seguintes: Rodrigues (1980), Menezes (1982), Pinheiro (2011), Ferronato (2014), Miranda (2017).

dedicar. O Verdadeiro Negociante e hum homem instruido; pelo menos no que é relativo ao se o emprego, e occupação: elle deve conhecer a Legislação a que está sujeito, pelo genero de vida que adoptou, as penas em que incorre, pela infracção de qualquer Contracto; o modo pratico por que deve proceder á escripturação dos seus Livros, e tudo depende de hum estudo bem coordenado. Esta Aula se acha em todos os Paizes civilisados, e entre nós já tem lugar em algumas Provincias do Império; a sua criação é certamente hum preceito da Lei Geral de 4 de outubro de 1831, Art. 96, que manda - que nenhum individuo possa sêr admittido aos lugares de Fazenda, sem que apresente exame de quasi todas essas matérias. (PARAHYBA DO NORTE, Falla de 1838, p. 9-10).

Como podemos observar o então presidente da Província da Parahyba do Norte apontou para a necessidade de se “qualificar” pessoas que viessem a ocupar determinadas funções e cargos vinculados às atividades mercantis, tais como às relacionadas ao câmbio, seguros, administração contábil do Porto do Capim, além da própria administração da Fazenda Provincial.

Outra tentativa de consorciar a perspectiva propedêutica com a de “profissionalização”, aqui entendida no seu sentido mais ampliado reapareceu nos regulamentos de 1860 e 1864, a partir da introdução da cadeira de Contabilidade e Escriuração Mercantil. Essa cadeira nos dá significativos indícios que uma parcela do alunado que frequentava o Lyceu deveria se preparar racionalmente, isto é, tecnicamente e cientificamente para ocupar tanto os cargos da esfera pública quanto da esfera comercial e/ou mercantil. Paralelamente a esses aspectos também se processou um intenso debate sobre a criação de uma escola normal⁴, que segundo Pinheiro (2011), pode ser entendida como um tipo de instituição que também guardou uma perspectiva “profissionalizante”, uma vez que teve como objetivo “formar professoras/es qualificadas/os ou *habilitadas/os* para o exercício do magistério.”

Vale por fim mencionar que na Paraíba, no período de 1836 até 1891 existiram cerca de 17 escolas secundárias, incluindo o Externato/Escola Normal, conforme podemos observar no quadro 01. Podemos ainda depreender que houve um certo equilíbrio quantitativo na oferta de escolas públicas e escolas particulares com destaque para as não confessionais, ou seja, existiu apenas um colégio confessional para rapazes, que foi criado, em 1843, pelo Padre Rolim e localizado no município de Cajazeiras, no auto-sertão paraibano.⁵ Também é importante destacar

4 Minucioso e esclarecedor estudo sobre essa instituição foi realizado por Araújo (2010).

5 Sobre esse Colégio e o Padre Rolim, há inúmeros estudos já realizado, entretanto aqui destacamos o seguinte: Leitão (1991).

a criação do Colégio Nossa Senhora do Carmo, particular não confessional, em 1865, na cidade de Campina Grande, destinado às meninas e moças.⁶

QUADRO 01 – Número de escolas secundárias criadas na Parahyba do Norte, referente ao 1º Período: 1836 a 1891

ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR	
Aulas de Latim	06	Confessional	01
Liceu	01	Não Confessional	08
Externato/Escola Normal	01		
Sub-total	08	Sub-total	09
Total geral	17		

FONTE: Quadro estruturado pelo autor a partir da leitura de vários documentos e referências bibliográficas.

O MOVIMENTO DE ROMANIZAÇÃO E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

O segundo período que identificamos iniciou-se em 1892, quando foi criada a Diocese da Paraíba e se estendeu até o ano de 1931, quando foi publicada a Reforma Francisco Campos que reorganizou o ensino secundário no Brasil. Esse período foi demarcado considerando-se especialmente o início do movimento de romanização no Brasil como um desdobramento das mudanças na doutrina política e institucional da Igreja Católica, na Europa, que buscou em Roma as suas principais referências. Esse processo ficou genericamente conhecido como Ultramontanismo.

As concepções políticas e ideológicas do ultramontanismo e do movimento de romanização encontraram fértil terreno para a sua implementação no Brasil e, especialmente na Paraíba, em virtude de três aspectos que aqui indicamos sinteticamente, quais sejam: A proclamação da República, em 1889 e a subsequente extinção do regime de padroado em 1890 e a criação, como já mencionamos anteriormente pela criação da Diocese da Paraíba em 1892⁷. Nesse sentido, para além do processo de centralização que se efetivou no âmbito da organização da própria Igreja Católica ela também se voltou para as questões educacionais e escolares, objetivando conter o laicismo e, ao

6 Vale mencionar que na cidade da Parahyba, capital da Província, foi criado em 1858, pelo poder público, o Colégio Nossa Senhora das Neves, entretanto foi na sua primeira fase de existência destinado para o ensino de primeiras letras para meninas, deixando de funcionar em 1860. Foi, no entanto, recriado em 1895, por D. Adauto, Bispo da Parahyba do Norte. Para maior aprofundamento consultar o estudo realizado por Egito (2008).

7 Sobre essa questão consultar o estudo realizado por Dias (2004).

mesmo tempo, difundir os princípios cristãos-católicos. Foi, portanto, nessa conjuntura que se ampliou o número de escolas confessionais, inclusive de nível secundário.

Segundo estudo realizado por Correia (2010) várias ordens religiosas foram convidadas a se estabelecerem no Brasil e, especialmente no Nordeste e na Paraíba para criarem novas escolas secundárias ou para administrarem algumas já existentes. Elas se distribuíram tanto na capital paraibana, quanto nas cidades com maiores densidades populacionais no interior do estado.

É importante realçarmos que a partir de 1892 até o ano de 1931 foram criadas pelo menos 21 instituições de nível secundário particulares, sendo 10 confessionais e 11 não confessionais, conforme podemos observar no quadro 2.

QUADRO 02 – Número de escolas secundárias criadas na Paraíba do Norte, referente ao 2º Período: 1892 a 1931

ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR	MAS.	FEM.
Nenhuma escola foi criada no período	Confessional	04	06
	Não confessional	07	04
Sub-total		11	10
Total geral		21	

FONTE: Quadro estruturado pelo autor a partir da leitura de vários documentos e referências bibliográficas.

Desse conjunto é significativo destacarmos que 60% dos colégios confessionais foram destinados para as meninas e moças, enquanto que as escolas particulares não confessionais foram criadas na sua maioria para atender os meninos/rapazes. Merece ainda que mencionemos a criação, em 1928, pelas Irmãs de Sta. Dorothea, da Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes.⁸ Entretanto, o significativo movimento de criação de escolas confessionais destinadas às meninas/moças nos faz concordar com Correia (2010, p. 279), ao afirmar que as ingerências ultramontanas na educação feminina foram marcadas pelas

[...] diretrizes pontificias na busca do conhecimento pela via da Revelação, na construção da identidade feminina reportada à imagem de Maria, na associação da mulher ao espaço doméstico e ao cuidado humano, na condenação da educação laica, da coeducação e da educação sexual, na condenação da autonomia fisiológica, social e econômica da mulher.

⁸ Sobre essa instituição é interessante consultar os estudos realizados por e Sousa (2018) e Araújo (2020).

Estes fundamentos se desdobraram na Diocese paraibana através das Cartas Pastorais e das demais estratégias de consolidação da Reforma Ultramontana, donde podemos concluir que se desenvolveu uma educação pensada pelos homens para as mulheres.

Para concluir este item, não é demais, afirmarmos que a escolarização secundária permaneceu sob a dominante perspectiva do ensino propedêutico, mesmo considerando a existência de escolas normais, que, como já mencionamos anteriormente, compreendemos como um tipo de escola que objetivava profissionalizar.

O ENSINO SECUNDÁRIO SOB A ÉGIDE DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Logo após a publicação da Reforma Francisco Campos⁹, em 1931, consideramos que se iniciou um novo momento da história da escolarização secundária no Brasil. Ela se prolongou até o ano de 1942 quando foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Assim, a publicação desses dois documentos oficiais, nos serviram de referência para demarcarmos o terceiro período neste estudo aqui em discussão. Todavia, outros significativos acontecimentos para a nossa história educacional foram as publicações, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e da Constituição Brasileira de 1934. Pensamos, no entanto, apenas pontuar esses dois últimos acontecimentos, uma vez que já há uma vastíssima produção acadêmica sobre esses temas, assim aqui nos concentramos na mencionada Reforma. Cabe-nos, por conseguinte, mencionar que o ensino secundário passou a compreender dois cursos seriados: fundamental e complementar. O primeiro com cinco anos e o segundo obrigatório para aqueles alunos que desejassem se candidatar à alguma instituição de ensino superior. Nesse sentido, “será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes.” (BRASIL, 1931, art. 4º).

Outro aspecto a ser ressaltado nessa legislação é a indicação das disciplinas que os alunos deveriam cursar nos dois últimos anos (complementar), caso desejassem ingressar nos cursos superiores de Direito, Medicina, Engenharias ou Arquitetura, e para aqueles vinculados às faculdades de educação, ciências e letras (Art. 5º, 6º, 7º e 8º). Esses dispositivos, portanto, garantiram a perspectiva do ensino propedêutico no nível secundário, que deveriam ser ofertados em instituições secundárias oficiais ou oficialmente fiscalizadas. Isso assegurou ao setor privado o direito de criar e manter esse nível de escolarização. Todavia, na Paraíba ele não

9 Cf. Brasil, Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário.

garantiu a criação significativo número de novas instituições secundárias, conforme podemos observar no quadro 3:

QUADRO 03 – Número de escolas secundárias criadas na Paraíba, referente ao 3º Período 1932 a 1942

ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR	MAS.	FEM.	MIS.
Nenhuma escola foi criada no período	Confessional	01	04	-
	Não confessional	-	-	01
Sub-total		01	04	01
Total geral		06		

FONTE: Quadro estruturado pelo autor a partir da leitura de vários documentos e referências bibliográficas.

A partir da observação deste quadro podemos ainda realizar algumas inferências. A primeira delas refere-se à ação hegemônica da Igreja Católica, considerando que o movimento de romanização estava em plena consecução, haja visto que foram criadas mais cinco instituições secundárias confessionais e apenas uma particular não confessional e nenhuma pública. A segunda é a predominância de escolas para meninas/moças (quatro) e apenas uma para meninos/rapazes, isto é, o Ginásio Diocesano Cristo Rei, também conhecido como Ginásio Diocesano de Patos, criado em 1936 e instalado solenemente em 1937. Outra instituição secundária que merece destaque foi a criação do Colégio São José, em 1939, na cidade de Souza que no mesmo ano passou a funcionar também como Escola Normal.¹⁰

Para finalizar este item, nos cabe ainda salientar, que apesar de não ter sido criada nenhuma instituição pública de nível secundário, o Governo da Paraíba continuou adotando as políticas de subvenções ao setor privado. Em 1935, por exemplo, a Assembleia Legislativa do Estado, pela Lei nº 51 autorizou o Governo estadual a auxiliar várias Instituições, entre elas:

[...] Ao Collegio Padre Rolim, mantido pela Diocese de Cajazeiras, seis contos de réis (6:000\$000);

Ao Collegio da Immaculada Conceição, em Campina Grande, seis contos de réis (6:000\$000);

Ao Collegio Pio XI, em Campina Grande, quinze contos de réis (15:000\$000);

10 Cf. Decreto nº 1.414 de maio de 1939. Sobre esse Colégio ver estudo realizado por Pinheiro; Oliveira; Santana (2020).

Ao Collegio de iniciativa e mantido pela parochia de Guarabira, seis contos de réis (6:000\$000);

Ao Collegio Santa Rita, de Areia, dez contos de réis (10:000\$000).

[...]

Palacio da Redempção, em João Pessôa, 30 de dezembro de 1935, 47º da Proclamação da Republica.

Argemiro de Figueirêdo

José Marques da Silva Mariz

Izidro Gomes da Silva

Dr. Walfredo Guedes Pereira. (PARAHYBA, 1935).

A deliberada política de não criação de escolas secundárias públicas, consorciada aos permanentes subsídios públicos ao setor privado (particular) reforçava a perspectiva elitista que permeou a educação secundária no Brasil em geral em particular na Paraíba.

UM NOVO CENÁRIO DA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA NA PARAÍBA

Como vimos no período anterior, ocorreu a preponderância de ofertas de escolas confessionais de nível secundário na Paraíba, uma vez que o processo de romanização alcançou o Estado Novo, prosseguindo até a década de 1970. Portanto, esse período que agora estamos analisando, isto é, de 1943 até 1961, continuou sofrendo a influência da Igreja Católica. Pensamos que esse dado não poderá ser perdido de vista em função das mudanças que se processaram na organização do ensino secundário a partir da publicação, em 1942, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, sob forte influência de Gustavo de Capanema. De imediato podemos afirmar que, ocorreu a preponderância da perspectiva propedêutica, mesmo considerando que alguns poucos anos depois tenham sido publicadas leis orgânicas que envolveram os ensinos profissionalizantes, tais como: o industrial, em 1942, o comercial, em 1943, o agrícola, em 1946 e o regulamento acerca do ensino normal, isto é, destinado à formação de professoras/es, também publicada em 1946. As leis orgânicas do ensino secundário e do ensino industrial, foram as primeiras a serem publicadas quase que concomitantemente. Esse aspecto nos fornece mais um elemento acerca do movimento mais ampliado, por parte tanto do governo federal quanto do empresariado em investir no setor industrial brasileiro, apesar de não se constituir o aspecto econômico mais relevante para a Paraíba. No entanto, constituiu o “*espírito da época*” a necessidade de qualificar os jovens “secundaristas”, o mais brevemente possível, para atuarem nos

diversos setores produtivos. Esse aspecto pode ser observado no estabelecimento das bases de organização do ensino industrial que o definia como um “ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.” (BRASIL, Lei Orgânica, 1942a, art. 1º).

Conforme ficou estabelecido a partir da publicação do Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 a formação da juventude brasileira destinada, em tese, a conduzir o país era constituída de dois ciclos. O primeiro, comum a todos, era o curso ginásial, com quatro anos de duração e o segundo ciclo, com três anos e constituído de dois cursos: o clássico e o científico. Entre outras finalidades aqui destacamos a de preparação intelectual geral que pudesse servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1943).

Do ponto de vista normativo os ensinos industrial, comercial, agrícola e ensino normal, todos também estavam divididos em dois ciclos, com os mesmos tempos de duração estabelecidos no Decreto-lei acima mencionado. Outro aspecto comum a todas às leis orgânicas refere-se ao fato que, em tendo o alunado cursado os dois ciclos ficava garantida a possibilidade dos seus egressos entrarem no ensino superior, resguardando evidentemente à área específica de conhecimento. Sobre essa questão Cunha (2000, p. 42) teceu uma interessante interpretação acerca das diversas modalidades do ensino secundário no Brasil. Vejamos:

[...] a divisão não correspondia à clássica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o 2º Ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1º Ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais; para eles estavam destinados os jovens oriundos das “classes menos favorecidas” de que falava a Constituição de 1937. (...) Contudo, o 2º Ciclo dos ramos profissionais, embora tivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, oferecia um ensino de segunda classe, executando-se algumas escolas/turnos do ensino normal (...). O ensino normal estava colocado também ao lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só os trabalhadores para o próprio aparelho de ensino, como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes.

Paralelamente também fez parte daquele movimento um maior controle estatal que passou a ser mais efetivo em relação à regulamentação para a criação de novas instituições de ensino secundário. Assim, a base para a efetivação de um pos-

sível sistema educacional brasileiro, estaria no processo de centralização das políticas destinadas à educação, conduzidas evidentemente pelo Ministério da Educação, representado por Gustavo de Capanema. Segundo Silva e Pinheiro (2014, p. 80),

[...] Até certa medida ela pode ser compreendida pela ideia de organicidade, manifesta no próprio nome que foi dado às leis que passaram a regulamentar os diversos ramos do ensino, qual seja: “Lei Orgânica de...” Entretanto, como cada uma dessas leis orgânicas tinham poderes limitados, ou melhor, se fechavam de forma intrínseca a cada ramo de ensino específico, isso impediu que se processasse uma articulação de forma mais abrangente com toda a estrutura organizacional da educação brasileira. Em outras palavras cada lei orgânica cuidou de um “objeto”, ou melhor, de um aspecto particular da educação escolar. Assim sendo, co-existiram uma lei específica para o ensino secundário, de caráter propedêutico e outras para cada ramo do ensino profissionalizante ou técnico.

Consideramos, no entanto, que essas iniciativas (Leis orgânicas), quase todas produzidas durante o Estado Novo, deram passos substanciais no sentido da constituição de um futuro sistema educacional brasileiro, que ficou mais evidenciado a partir da publicação, em 1961, da Lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SILVA; PINHEIRO, 2014).

Mesmo levando em consideração as importantíssimas reflexões realizadas por Cunha (2000), entendemos que as reformas implementadas pelo Estado brasileiro sempre atenderam, predominantemente os interesses específicos dos segmentos sociais dirigentes, ou seja, a permanência de organizações escolares nos moldes *tradicionais* que se destinavam para aqueles que seriam formados para o comando e para a direção e outra escola destinada a formação de mão de obra para o trabalho físico, técnico, enfim, profissionalizante e, portanto, para as classes subalternas. Nesse sentido, a não superação dessa dualidade colaborou para a resolução, as vezes apenas conjunturais e momentâneas, das permanentes contradições e crises do capitalismo.

No Brasil e, especialmente a Paraíba que estamos aqui discutindo, ou seja, considerando o período de 1943 a 1961, viveu um momento de passagem de um regime político ditatorial para a retomada dos princípios democráticos não propuseram uma mudança da perspectiva dual relativa ao nível de escolaridade secundária. Muito pelo contrário, os projetos e as políticas educacionais legitimaram a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar.

Na Paraíba, no período de 1943 a 1961 foram criadas 23 novas instituições secundárias, considerando, inclusive os colégios de ensino comercial. Sendo 10 pú-

blicos e 13 privados (confessionais e não confessionais), conforme podemos observar no quadro 04.

QUADRO 04 – Número de escolas secundárias criadas na Paraíba, referente ao 4º Período 1943 a 1961

ESCOLA PÚBLICA	MIS.	ESCOLA PARTICULAR	MAS.	FEM.	MISTO	SUB-TOTAL
Ginásio	07	Ginásio confessional	-	01	02	03
Colégio	01	Colégio e/ou Escola Normal confessional	01	02	-	03
Instituto	01	Ginásio não confessional	-	-	01	01
Escola Normal	01	Colégio não confessional	-	-	01	01
		Colégio de Comércio	-	-	05	05
Sub-total	10		01	03	09	13
Total geral			23			

FONTE: Quadro estruturado pelo autor a partir da leitura de vários documentos e referências bibliográficas.

O ensino ginásial objetivava fornecer uma educação de segundo grau básica para a formação da cultura geral. Esse sub-nível do ensino secundário seria ministrado em uma instituição que se denominaria “Ginásio”. No período aqui em análise, portanto, foram criados 07 ginásios públicos mistos, ou seja, para ambos os sexos, localizados nas cidades de João Pessoa, Alagoa Grande, Souza, Araruna, Patos, Rio Tinto e em Itabaiana e 03 confessionais, sendo um feminino e dois mistos, localizados nos municípios de Esperança, Monteiro e Pombal.

No ensino do 2º ciclo, isto é, nos “Colégios” seriam ministrados os cursos: clássico e científico. Assim, esses cursos eram compreendidos como complementadores da formação da cultura geral, indispensáveis para aqueles que pretendessem ingressar no ensino superior.

Em matéria redigida por Bezerra de Freitas e publicada, em 1942, no *Jornal A União*, a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi recebida pelos estudantes e pelos professores e estudiosos com otimismo. Afinal a vertente “científica” do conhecimento, finalmente, havia sido reconhecida pelo Estado paraibano. Para tanto, o referido jornalista apontou, ainda, que:

[...] Abandonamos decididamente a formação dos adolescentes em parcela, isto é, fragmentária, incompleta, para cuidarmos de sua educação integral. A cultura religiosa, a educação física a adap-

tação dos currículos e programas às necessidades da formação masculina, os tipos de estabelecimentos de ensino secundário, os cursos clássicos e científico traduzem a mentalidade dominante na reforma, que não foi elaborada com a simples preocupação de destruir o que existia nem comibida por um insustentável filoneísmo, mas por um processo de eliminação das falhas existentes. A nova lei orgânica consulta, sem dúvida, os altos interesses da cultura brasileira, porque se inspirou apenas em razões de ordem moral e espiritual, sem princípios técnicos apaixonados nem pontos de vista inflexíveis. Os responsáveis pela educação popular que é um dos postulados essenciais do Estado nacional – iniciam assim o ciclo do combate a retórica e ao pragmatismo exagerado, definindo-se sem vacilações pela volta ao humanismo integral. (FREITAS, 1942, p.03).

Assim, neste período aqui em estudo foram criados 03 colégios confessionais, localizados em Itabaiana (Colégio Nossa Senhora da Conceição, criado em 1949, que também abrigou uma Escola Normal Regional, a partir de 1953); em Sousa (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, criado em 1958) e em João Pessoa (Colégio Arquidiocesano Pio XII, criado em 1959 por padres seculares e destinado à educação de meninos e rapazes). Também foi criado um Colégio particular não confessional feminino, pela professora Carmelita Gonçalves, na cidade de Cajazeiras, em 1943.

Concomitantemente à criação dessas instituições privadas ocorreram três acontecimentos que marcaram a história da educação secundária na Paraíba. O primeiro refere-se ao fato de após 116 anos, desde a criação, em 1836, do Lyceu Parahybano, foi criada, em 1952 e inaugurado no ano seguinte¹¹ a segunda escola pública secundária na Paraíba - o Colégio Estadual de Campina. Segundo estudo realizado por Silva (2018, p. 98) a sua criação foi motivada pelos seguintes aspectos “[...] a política educacional de expansão do ensino secundário público; a demanda populacional de Campina Grande; e a expansão do ensino primário na Paraíba e, de forma específica, em Campina Grande.”

O segundo acontecimento refere-se à criação de 05 colégios de ensino comercial, todos eles particulares não confessionais, localizadas em Sapé, Patos, Taperoá, Coremas e em São José de Piranhas. Todos criados ao longo da década de 1950. Esse aspecto nos parece significativo porque diferentemente das unidades da federação mais industrializadas tais como: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, o Estado da Paraíba, mantinha-se, prioritariamente sustentado

11 Cf. Decreto nº 456 de 18 de julho e estudo realizado por Silva (2014).

pelas atividades agro-pastoris¹² e comerciais. Nesse sentido, explica-se, em parte, o crescimento da oferta de escolas comerciais, em detrimento das escolas industriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante algumas reflexões aqui tecidas sobre a organização do ensino secundário na Paraíba, pudemos destacar as ações indutivas provocadas prioritariamente pelos governos da federação brasileira a partir da publicação de legislações que encontraram em momentos e graus distintos de receptividade na Paraíba.

Nessa perspectiva percebemos, quanto o setor educacional secundário esteve submetido aos interesses político-ideológicos e também econômicos, representados pelas ações conjuntas da Igreja Católica, além de alguns indivíduos que atuaram isoladamente no sentido de ofertarem o ensino secundário, marcadamente dualista e predominantemente elitista, uma vez que chegamos até os dias atuais sem que a sociedade brasileira contasse com a universalização da escolarização secundária ou média.

Esse dualismo é representado pelas perspectivas propedêutica e/ou profissionalizante. A primeira apresentando, inclusive quantitativos bem mais elevados do que aqueles destinados à profissionalização. Assim, concluímos que na Paraíba ocorreu uma intensa participação do setor privado, representado especialmente pelas escolas confessionais católicas e de forma mais tímida pelo setor público, que na verdade apresentou uma acanhada expansão, somente a partir da década de 1950. Por ser elitista, como mencionamos anteriormente, voltou-se para atender as demandas dos segmentos sociais mais abastados da sociedade brasileira e especialmente paraibana.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. A. de. *Trajetória Histórica do Colégio Nossa Senhora de Lourdes – Cajazeiras – PB (1928-1961)*. João Pessoa, PB: UFPB/PPGE, 2020. **Tese** (Doutorado em Educação).

ARAÚJO, R. M. de S. *Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX*. João Pessoa, PB: UFPB-PPGE, 2010. **Tese** (Doutorado em Educação).

BRASIL, República dos Estados Unidos do. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *In*: **Diário Oficial**, de 1 de maio de 1931, p. 6.945 (Publicação Original). Acesso em: mar. 2021.

BRASIL, República dos Estados Unidos do. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942a. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2021.

12 Existiam algumas escolas agrícolas na Paraíba, entretanto elas somente se transformaram em ginásios e/ou colégios a partir de 1964.

BRASIL, Serviço Escolar da Editora Brasil. Decreto-lei nº 4.245, de 9 de abril de 1942. **A Organização do ensino secundário no Brasil** (Legislação – Programas e Metodologia). São Paulo, SP: Editora do Brasil, 1943a. (Série Divulgação. Folheto N° 1).

BRASIL, República dos Estados Unidos do. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=lei+org%C3%A2nica+do+ensino+comercial+%28decreto-lei+n.+6.141+de+28+de+dezembro+de+1943%29>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL, República dos Estados Unidos do. Decreto-lei nº 8.530 – de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL, República dos Estados Unidos do. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL, República dos Estados Unidos do. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/545856/publicacao/15636362>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: abr. 2021.

CORREIA, M. I. M. **Educação Católica, gênero e identidades**: O Colégio Santa Rita de Areia na História da Educação Paraibana. João Pessoa, PB: UFPB-PPGE, 2010. **Tese** (Doutorado em Educação).

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo, SP: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DIAS, R. B. (Pe.). Deus e Pátria: Igreja e Estado no processo de romanização na Paraíba (1894-1930). João Pessoa, PB: UFPB/CCHLA/PPGH, 2008. **Dissertação** (Mestrado em História).

EGITO, P. H. T. do. A instrução feminina na capital da Província da Parahyba do Norte: o Colégio de Nossa Senhora das Neves (1858-1895). *In*: PINHEIRO, A. C. F.; FERRONATO, C. (ORG.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)**. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2008. p. 125 - 144.

FERRONATO, C. de J. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial**: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884). Aracaju, SE: EDISE e UNIT, 2014.

FREITAS, B. de. A Reforma do ensino secundário. *In*: PARAÍBA, Estado da. **Jornal A União**. João Pessoa, PB: Ano L, número 110, em 17 de maio de 1942.

HOBBSAWM, E. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

LEITÃO, D. **O educador dos sertões**: Vida e obra do Padre Rolim. Teresina, PI: Gráfica Estado do Piauí. 1991. (Coleção Documentos sertanejos, 2).

LIMA, A. B. de. O Dualismo no ensino médio: Uma questão superada? *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (ORGs.). **Ensino médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. p. 69- 94.

O ENSINO SECUNDÁRIO NA PARAÍBA:
PLURALIDADE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO (1836 – 1961)

- MENEZES, E. T. de. Verbete educação propedêutica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/educacao-propedeutica/>. Acesso em: mar. 2021.
- MENEZES, J. R. de. **História do Lyceu Parahybano**. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 1982.
- MIRANDA, I. V. Tradição Gloriosa: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismo (1886 – 1923). João Pessoa, PB: PPGE/UFPB. **Tese** (doutorado em Educação), 2017.
- PARAHYBA DO NORTE, Província da. **Falla com que o Exm. Presidente da Província da Parahyba do Norte**, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque installou 1ª Sessão da 2ª legislatura d'Assembléa Provincial no dia 24 de junho de 1838. s/l, s/d.
- PARAHYBA, Estado da. **Collecções de Leis e Decretos de 1935**. João Pessoa, PB: Imprensa Official, 1935.
- PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E. **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira). CD-ROM.
- PINHEIRO, A. C. F. Lyceu Provincial da Parahyba do Norte: escolarização secundária e projetos institucionais em disputa (1836 - 1885). *In*: PINHEIRO, A. C. F.; MADEIRA, M. das G. de L. (ORG.). **Instituições escolares e escolarização no Nordeste**. São Luis, MA: EDUFMA; Café com Lápis, João Pessoa, PB: Universitária, 2011. (Coleção tempos, memórias e histórias da educação, vol. 1). p. 21-56.
- PINHEIRO, A. C. F.; OLIVEIRA, M. G. de; SANTANA, M. do P. S. C. B. Iniciativas para a formação do professorado rural na Paraíba, em Pernambuco e no Piauí. *In*: CHALOPA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. de. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020, p. 329 - 362.
- PUNTES, R. V.; FALEIRO, W.; LEONARDI, E. dos. O Ensino médio brasileiro: Análise de documentos oficiais. *In*: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (ORGs.). **Ensino médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. p. 95-112.
- RODRIGUES, C. J. **Profissão: professor secundário**: estudo histórico-sociológico de uma categoria profissional. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 1980.
- SILVA, E. N. C. de A.; PINHEIRO, A. C. F. O ensino secundário propedêutico na Paraíba: formação de uma juventude cívica, moral e pátria (1937-1945). *In*: GOMES, J. C. (ORG.). **Entrelaçando saberes**: compartilhando experiências em educação. João Pessoa, PB Ideia, 2014, p. 75-94.
- SILVA, V. de M. **Por uma formação da juventude campinense**: o Colégio "Gigantão da Prata" (1948-1962). João Pessoa, PB: UFPB/CE/PPGE, 2014. **Tese** (Doutorado em Educação).
- SILVA, V. de M. Um marco no ensino secundário do Estado da Paraíba: O Colégio Estadual de Campina Grande (1948 – 1953). *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP: v.18, n° 1 [75], jan/mar. 2018, p. 90-106.
- SOUSA, D. S. da S. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes**: Culturas escolares em Cajazeiras-PB (1949 - 1983). Natal, RN: PPGE/UFRN, 2018. **Tese** (Doutorado em Educação).

A ATUAÇÃO DO MUNICÍPIO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM PERNAMBUCO (1948-1963): O GINÁSIO E O CAMPO POLÍTICO

Kalline Laira Lima dos Santos

De acordo com Souza (2008), devido a intensa expansão do secundário nas décadas de 50 e 60 os problemas desse ramo de ensino tiveram que ser reformulados. A crítica de intelectuais e educadores em relação a desordenada expansão sem um comprometimento da qualidade do ensino foi tema de um debate promovido por Anísio Teixeira e Florestan Fernandes na década de 1950. A reflexão deles estava centrada na necessidade de relacionar educação e desenvolvimento; além disso, criticavam o modelo de escola existente no país, baseado no conservadorismo e no privilégio das elites “[...] divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais dos homens, incapaz de integrar-se no ritmo de vida de uma civilização em mudança”. Como dizia Florestan Fernandes (1996) a defesa da escola pública e gratuita para toda população, independentemente da sua origem social dos alunos visando à construção de um Brasil desenvolvido e democrático, foram bandeiras levantadas por esses educadores também. Em Pernambuco essa luta foi travada inicialmente nos anos 40 pelas ações dos estudantes secundaristas, juntamente com a imprensa, reivindicando mais celeridade do poder público na responsabilidade em assumir criação de escolas gratuitas, mas é na entrada da década de 50 que o processo inicial de expansão do secundário no estado ocorrera a partir da interiorização dos ginásios.

Nesse sentido, constituir uma Nova História Política na História da Educação possibilita ampliar os modelos interpretativos, referenciais teóricos, objetos de investigação, as fontes documentais e as metodologias de pesquisa, como também possibilita

formular um outro olhar para as políticas públicas de educação no nosso país. Portanto, este texto, se fundamenta na Nova História Política nos termos propostos por René Rémond (2003), isto é, ocupando-se das relações de poder, mas levando em conta o sujeito, a cultura política e o “político” entendido como o lugar de gestão da sociedade. A contribuição dos municípios para a expansão do ensino secundário põe em discussão o intrincado jogo político que envolveu a democratização da educação média no Brasil.

Podemos caracterizar em Pernambuco a predominância de estabelecimentos de nível municipal do que estaduais. Essa dinâmica se deve às ações dos representantes locais e as relações políticas que se estabeleceram entre os atores políticos, entidades sociais, e as Prefeituras que possibilitaram a estruturação do aspecto educacional dos municípios. Além disso, vale ressaltar a influência desses atores junto à sociedade civil. Assim, a legitimidade política e moral, em confluência com a igreja, conjugavam esse campo político em Pernambuco estabelecendo relações de dominação e interdependência política, como as unidades políticas, municipal, estadual por meio da composição do jogo político. A interiorização desses ginásios ocorreu em consonância de dois ritmos: econômico e social, sob a face do populismo e do argumento regional. Esse estudo abrange o período entre 1948 a 1963, iniciando com os primeiros debates levados a termo na Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco sobre a criação de ginásios gratuitos, tendo como pauta de discussão o convênio estabelecido entre os governos Federal e Estadual de Pernambuco para a criação do primeiro ginásio público no interior desse Estado. O período recobre as quatro primeiras legislaturas da Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe), caracterizada pelo pluripartidarismo, quando se verifica uma intensa intervenção dos deputados na vida política.

AS AÇÕES DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS: CAMPANHA DO GINASIANO POBRE

A expansão dos ginásios em Pernambuco envolve diversas instâncias a serem compreendidas. Tratava-se de um desejo do imaginário social de ascensão na educação dos filhos? Criava-se para uma educação de formação profissional? Estabeleceu-se com a crescente necessidade do ensino primário? A História da Educação brasileira ainda não conseguiu esclarecer as lacunas que nossa educação ainda carrega, além das grandiosas diferenças regionais que nosso país constitui e suas desigualdades alimentadas por décadas na sociedade por ausência de políticas e reformas educacionais. A expansão dos ginásios em Pernambuco foi um processo que ocorreu tardiamente, comparado a outros estados brasileiros e contou com a participação de vários atores políticos e sociais, destacando-se a Campanha dos Educandários Gratuitos e a atuação expressiva dos municípios. Na década de 1940,

Pernambuco contava com 2.878.000 de habitantes, predominando uma população jovem. Estimava-se que havia 781.722 pessoas de 0 a 9 anos de idade; de 10 a 19 anos esse número era 649.298; de 20 a 29 anos existiam 465.957 pessoas. (IBGE, 1950). Tratava-se, portanto, de um estado visivelmente jovem, com acesso escolar restrito ou inacessível para boa parte da população.

Ao se tratar de transformações na escolarização, Pernambuco buscou acompanhar o debate travado no final dos anos 1940 e início dos anos 1950 em torno da euforia modernizadora, como forma de combater o “atraso, a ignorância e o rural” que o país passava e deveria superar ao levantar o lema de progresso e desenvolvimentismo. Apesar do discurso populista de modernização, a realidade educacional era outra, os altos índices de analfabetismo da população pernambucana que não sabia ler nem escrever, segundo dados do recenseamento geral, era de 1.690.422. (IBGE, 1950).

Em meados da década de 40 Pernambuco seguia a tendência no país no que se refere à oferta escolar, praticamente monopolizada pela iniciativa privada ou mantida por uma diversidade de ordens religiosas, ou mesmo pelo próprio município. Os estabelecimentos de ensino público mais antigo de Pernambuco eram o Ginásio Pernambucano (GIP)¹ e a Escola Normal de Pernambuco², instituições cuja origem remonta ao período imperial, destinadas como símbolo de tradição escolar centenária, voltados à “formação humanista das individualidades condutoras”, que estavam distantes da população interiorana.

Como bem assinala Barroso Filho (2008) em meados do século xx, a educação escolar era apresentada como um fator decisivo para a superação da pobreza, da ignorância e do “atraso”, sendo propagandeada como uma espécie de remédio para superar os muitos desequilíbrios econômicos e sociais do país. Nesse sentido, o ensino secundário despontou-se como um tipo de escolaridade imprescindível para a ascensão social, resultando em pressão social para a sua ampliação.

O ensino particular era responsável por 80% das matrículas do ensino secundário existente no país, por isso Barroso Filho (2008), tem razão ao afirmar

1 O Ginásio Pernambucano é uma tradicional instituição de ensino médio localizado na cidade do Recife, Estado de Pernambuco. Fundado em 1825, é o mais antigo colégio do país em atividade. Ele foi criado por decreto do presidente provincial José Carlos Mairink da Silva Ferrão, com o nome de Liceu Provincial de Pernambuco. Em 14 de maio de 1855, mudou de nome para Ginásio Pernambucano. Em 1893, no governo de Alexandre José Barbosa Lima, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant, porém, voltou rapidamente à antiga denominação. Em 1942, passou a ser chamado Colégio Pernambucano e, logo em seguida, Colégio Estadual de Pernambuco. Em 1974 por decreto do governador Eraldo Gueiros Leite voltou à antiga denominação de Ginásio Pernambucano.

2 A Escola Normal Oficial de Pernambuco foi inaugurada em 1865, hoje denominada Escola Sylvio Rabello. A Escola recebeu diversos nomes ao longo da sua trajetória. Ficava localizada nas dependências do Ginásio Pernambucano. No período do Estado Novo, com a intervenção em Pernambuco, de 1930 a 1947, o interventor general Dermeval Peixoto acatou a ordem da Lei Orgânica pelo Decreto n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, passando a Escola Normal para o Instituto de Educação. A criação do Instituto de Educação de Pernambuco ocorreu pelo Decreto-Lei 1.448, de 3 de setembro de 1946.

que o acesso aos estudos pós-primário era, na prática, um privilégio daqueles que podiam pagar mensalidades escolares. Àqueles que não dispunham de condições para se sustentar em escolas privadas, restava ou prestar concurso de admissão aos poucos ginásios gratuitos então existentes, ou postular bolsas de estudo para frequentar escolas particulares sem pagar (ou pagando mensalidades). Apesar das reivindicações de grupos da sociedade civil de maior presença do Estado na expansão da oferta de vagas em escolas públicas secundárias, esse papel era muito tímido.

A iniciativa proposta pelos estudantes de Direito residentes na Casa dos Estudantes de Pernambuco, foi a primeira mobilização por acesso a escolarização a nível ginásial, os quais se uniram motivados pela luta em defesa da expansão dos cursos secundários criando a Campanha do Ginásiano Pobre³, pressionando os Poderes Públicos e a sociedade no sentido da democratização do acesso a esse nível de escolaridade. Segundo Souza (2005), com o desenvolvimento dessa Campanha, os estudantes exerceram um papel social bastante significativo na história da escola secundária pernambucana; tal movimento surgiu em 1943, em Pernambuco. A pressão para acesso à educação era emergente tanto para as camadas da classe média, como para as classes populares, que viam no ensino secundário prestígio e ascensão social. A situação que se apresentava em Pernambuco era delicada, provocando até mesmo greve dos alunos secundaristas, como ocorrida em 1945, ocupando a manchete dos jornais: “Terminou a greve dos estudantes secundários com enfrentamento da polícia”. (TERMINOU...,1945). A greve, além de protestar contra a majoração dos preços do ensino, também tinha como pleito à gratuidade do ensino secundário, uniformidade dos livros para que fossem reaproveitados a limitação das reformas que geravam confusão no ensino ministrado nas escolas. O protagonismo dos estudantes pernambucanos em defesa da ampliação de oportunidades educacionais no secundário foi notável. Além do movimento da Campanha do Ginásiano Pobre; outro grupo de estudantes criou em 1948 o Conselho da União dos Estudantes Secundários de Pernambuco, que se propôs a instalar o Congresso Anual de Estudantes Secundários, cujo objetivo era defender os interesses da classe em prol de ações de acesso ao ensino secundário e eleger a nova diretoria daquele órgão, seguindo as atribuições a ela conferidas pelos estudantes. Importante destacar que os jornais foram um campo de estratégia para a legitimação do campo educacional.

3 A Campanha foi criada em 29 de julho de 1943, na cidade do Recife (PE), pelo paraibano de Picuí, Felipe Tiago Gomes, com o objetivo de oferecer um ginásio gratuito para estudantes pobres. A entidade foi originalmente denominada Campanha do Ginásiano Pobre (CGP). Posteriormente, passou a ser chamada Campanha dos Educandários Gratuitos (CEG), e em seguida Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG). Atualmente a CNEG consiste em uma organização de ensino que atua em todos os níveis educacionais, em 18 Estados da Federação. Dados institucionais da CNEG. disponíveis em <<http://www.cneg.br/site/>>.

Essas escolas se espalharam por todo o Brasil, chegando a constituir 257 unidades (a maioria ginásios secundários) em todo o território nacional. O Estado de Pernambuco foi o marco inicial da Campanha surgida em 1943, com esforço da comunidade estudantil pernambucana com associação de outras entidades da sociedade, entretanto, em comparação com outras Unidades da Federação, os estabelecimentos ginásiais se desenvolveram pouco nessa unidade da federação. Em Pernambuco, estava em funcionamento, de acordo com o relatório sete ginásios da campanha, compreendendo 825 alunos matriculados.

TABELA 6 – Estabelecimentos de 1º Ciclo Ginásial no Brasil

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Nº DE GINÁSIOS DA CNEG
Amazonas	3
Maranhão	2
Piauí	1
Paraíba	3
Pernambuco	8
Alagoas	7
Sergipe	1
Bahia	6
Espírito Santo	8
Estado do Rio	15
Distrito Federal	6
Minas Gerais	10
Goiás	5
Mato Grosso	1
Paraná	1
Santa Catarina	3
Rio Grande do Sul	6

Elaborada pela autora (2021).

FONTE: PERNAMBUCO, 1954 a.

Desde os anos 1940, pode-se perceber que a luta em Pernambuco pela expansão da escola secundária emerge no seio das classes populares. Na opinião de Barroso (1998, p. 45), “a iniciativa da Campanha de Educandários Gratuitos (depois Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) – CGP – é apenas um dos episódios de um elenco de tentativas de aproximar as camadas populares da escola média e secundária”. Essas escolas se caracterizavam pela precariedade: “[...] a maioria não era reconhecida, os seus professores não tinham registro e recebiam salários irrisórios; a maioria absoluta era de escolas noturnas funcionando em prédios cedidos por grupos escolares”

(BARROSO FILHO, 2008, p. 66). A dinâmica de ampliação dos ginásios da CENEG ocorrido em outros estados, não foi bem sucedido em Pernambuco. Tendo em vista que os ginásios da Campanha eram constituídos por diversos atores que eram associados da entidade como também instituições envolvidas sendo elas, privadas e religiosas. Segundo Bourdieu (1983), os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que estabelecem. Essa pequena expansão dos ginásios da Campanha em Pernambuco pode ser apontada como consequência de uma forte ação política do governo do Estado, dos convênios estabelecidos com a União na criação de ginásios na entrada da década de 50, como também do outro lado tínhamos as subvenções disponibilizadas para as prefeituras dos ginásios municipais criados no interior. Podemos inferir que as ações da Campanha não prosseguiram devido à disputa entre os campos.

REGIONALIZAÇÃO E GINÁSIOS MUNICIPAIS EM PERNAMBUCO

Quando falamos de municipalização do ensino, podemos tomar como um dos principais marcos históricos a defesa realizada por Anísio Teixeira de que o município reuniria condições apropriadas para assumir a gestão e a responsabilidade pelo ensino primário. Anísio Teixeira foi um dos primeiros a elaborar uma proposta de política pública de municipalização do ensino à época para o ensino primário. Castro (1999) entende que Anísio Teixeira foi um dos principais intelectuais da educação que se destacou na defesa do município como instância legítima para assumir a educação, se posicionando de modo contrário à centralização do poder educativo nas mãos da União, pois Teixeira entendia que: “a centralização, num país como o nosso, é uma congestão cerebral. Por isso somos uma federação. Por isto, temos os municípios autônomos. Ora, não é possível a federação política dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação. (...) E muito do sentimento de impotência que vai pelo país, em relação à possibilidade de resolver os seus problemas educativos, provém, a meu ver, desse estrangulamento causado pela centralização federal”. (TEIXEIRA, 1976, p. 184-185).

O processo político da constituição do Estado republicano brasileiro pauteou-se por um modelo de federação em que prevaleceram os estados e não a União, dessa maneira, as tendências autônomas influíram nos rumos da política educacional. O federalismo adotado no Brasil consolidado com a promulgação da Constituição republicana em 1891, a primeira da História da República no país, seguindo o modelo de experiência norte-americana, é visto como sendo responsável pelo aprofundamento do poder das oligarquias regionais, que tiveram sob seus domínios responsabilidades e poderes decisórios que antes, mais amplamente, dividiam com o poder central. (Muller, 2017, p. 194).

Dessa forma, o que ocorreu no Brasil foi uma descentralização promovida pelo federalismo, em especial na Primeira República (1889-1930), ampliando o poder dessas oligarquias utilizando o político-eleitoral em contrapartida com a baixa ampliação dos direitos sociais durante esse período, a exemplo das fraudes eleitorais, o coronelismo, o controle sobre o voto exercido no plano municipal pelos líderes locais, e dos coronéis na garantia e manutenção das oligarquias regionais no poder estadual. Essa política foi chamada de “política de governadores”, em Pernambuco fortemente instituída pelos coronéis que estavam à frente da política local.

As realizações que ocorreram para a criação dos ginásios em Pernambuco contaram com o político, e com os projetos de leis apresentados pelos deputados na Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe). É importante destacar que o ano de 1948 teve uma importância significativa, para os primeiros debates em torno do convênio firmado entre o Estado e a União, sob o governo de Barbosa Lima Sobrinho (PSD) que se deu bastante ênfase na educação e saúde. O marco de uma política educacional para a expansão dos ginásios oficiais no interior de pernambucano é estabelecido pelo acordo firmado entre os Governos do Estado e da União na oportunidade da visita do Presidente da República a Pernambuco, em 3 de julho de 1948, e os debates políticos que seriam travados pelos atores político, em conjunto com as ações propostas pela atuação dos municípios; o acordo concedia o auxílio para a construção de três edifícios destinados ao ensino normal a serem estabelecidos nos municípios de Afogados da Ingazeira, Floresta e Salgueiro. Tais recursos eram destinados à instalação de Escolas Normais Rurais funcionando sobre o regime de internato e externato, mantendo ainda Cursos Práticos de Comércio. O acordo previa também um montante de Cr\$ 600 mil para construção de um prédio destinado ao 1.º ciclo do curso secundário, no interior do estado. O ginásio deveria ser instalado em uma área de 250 mil metros quadrados, construído de acordo com as especificações e plantas do Ministério da Educação e manter também um curso Prático de Comércio (PERNAMBUCO, 1951).

Havia influência do debate nacional instituído pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, sobre a reforma geral da educação inspirado em doutrinas sociais. Sendo assim, em Pernambuco pautou-se nas questões regionais e educacionais, seja por influência política ou pressão da população. Pode-se dizer assim, que o início da expansão dos ginásios em Pernambuco foi feito articulações políticas, somavam-se às verbas da Campanha Nacional do Educandário Gratuito a contribuição do poder estadual e o convênio com o Ministério, além da contrapartida das prefeituras e as contribuições até financeiras da sociedade civil.

Nos anos 1950 a ação local foi protagonista no processo de expansão dos ginásios que Pernambuco vivenciou. As prefeituras eram forçadas pelas populações a criarem assim escolas secundárias. A demanda crescente pelo ensino secundário, sobretudo

pelo curso ginásial, somada à pressão dos deputados que queriam atender as suas zonas eleitorais para garantir seu prestígio político, apoiava as iniciativas municipais por meio de projetos que auxiliavam a criação ou manutenção dos estabelecimentos de ensino. Tendo em vista que a maioria deles funcionavam em grupos escolares ou escolas reunidas, a exceção de outros que possuíam prédio próprio custeado pela prefeitura.

Várias prefeituras após criado o Ginásio Municipal necessitavam de recursos do estado ou entregavam a direção para uma instituição religiosa ou particular. O discurso de expandir a rede de ginásios estava na necessidade de democratizar o ensino e levar a instrução para a juventude pernambucana, principalmente nas cidades onde a ausência educacional era presente. Sobretudo, faço destaque para a quantidade de subvenções que eram destinadas à manutenção desses ginásios. Isso pode ser visto na justificativa do Projeto 148/1951 do Deputado José Mixto (UDN) que estabelecia um auxílio anual ao Ginásio Municipal 3 de Agosto, no município de Vitória de Santo Antão é:

A Prefeitura Municipal de Vitória do Santo Antão mantém o Ginásio 3 de Agosto pesando demasiadamente no seu orçamento, mas como se trata de uma obra de grande relevância não tem sido negado o apoio merecido. O prédio e as instalações pertencem a Prefeitura municipal em que foram investidas grandes somas, mas muito embora sejam demasiadamente pesadas as inversões de numerário, o desejo de servir a coletividade não tem encontrado obstáculos. A Entidade mantém numa matrícula de cêrca de 200 alunos no referido educandário mais de sessenta alunos gratuitos reconhecidamente pobres e filhos de funcionários, ou seja, quase um terço da matrícula. (PERNAMBUCO, 1951).

De acordo com Bourdieu (2007), o que determina o campo é a dinâmica utilizada por meios diferenciados conforme a estrutura do campo de forças. Destaco a participação estratégica da imprensa, agente do campo político em divulgar à população as discussões em torno das criações dos ginásios, como mostrando o debate em torno da importância educacional para o município.

No Jornal Diário de Pernambuco⁴, na seção intitulada “pelos municípios” é noticiado as articulações que a câmara municipal da cidade de Catende na zona da mata pernambucana realizou para a manutenção do Ginásio Municipal de Ca-

4 O Jornal Diário de Pernambuco fundado como folha de anúncios a 7 de novembro de 1825, em Recife. É hoje o mais antigo jornal em circulação na América Latina. Durante os anos 50 o jornal manteve seu apoio a UDN, fazendo oposição ao PSD. Na época o governado em mandato no estado de Pernambuco era Osvaldo Cordeiro Farias (PSD). Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/hewstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=301&textCode=2869&date=currentDate>>. Acesso em: 17/12/2009

tende, na primeira seção ordinária do ano de 1954. O Ginásio foi uma iniciativa da Prefeitura no mandato do prefeito João Calú do Nascimento (PTB) em conjunto com as articulações do vereador Pelópidas Soares, sendo o projeto aprovado por unanimidade. Apesar da iniciativa de criação do ginásio, a prefeitura necessitava de auxílio para suas instalações. Durante a seção, o vereador Pelópidas Soares realiza uma solicitação ao presidente da República e da Diretoria de Ensino Secundário, no sentido de determinarem a inclusão do Ginásio Municipal de Catende no Plano Geral de Melhoramento da Rede Escolar de Nível Secundário, ora em elaboração no Ministério da Educação e Cultura. Outra solicitação realizada na mesma seção pelo vereador Pelópidas se refere a Lei Estadual nº. 1728 de 13 de novembro de 1953 que estabelecia auxílio as entidades mantenedoras. (RESENHAS... 1954).

A contrapartida entre os poderes políticos estava expressa no jogo político, tendo em vista que no ano de 1953 saiu no Diário Oficial o detalhamento das subvenções apresentadas pelos deputados a fim de serem incluídas no orçamento geral do Estado para 1954. O deputado Lael Feijó Sampaio⁵ (UDN) propôs na verba 723 destinada a Subvenção e Auxílios consignação para Assistência Social a subvenção ao Ginásio Municipal de Catende no valor de Cr\$ 60.000.00. (PERNAMBUCO, 1953).

FIGURA 1 – Pelos Municípios

CATENDE
Resenha dos trabalhos legislativos da primeira sessão ordinária da Câmara Municipal
Prestação de contas do Prefeito — Ginásio Municipal de Catende — Bolsas Escolares — A construção do Núcleo Costa Azevedo do SESI — Professora para a Escola Rural do Engenho Limão — Pedido de esclarecimentos ao diretor regional dos Correios e Telegrafos — Iluminação elétrica de Lage Grande — Votos de pesar — Orçamento da República
Pelópidas SOARES
(Para o «D. P.»)

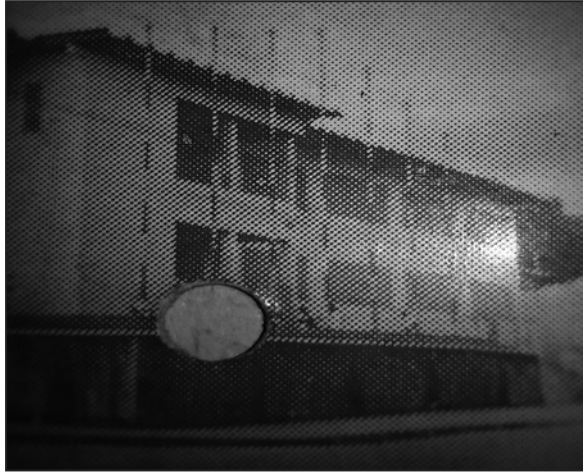
Foi muito movimentada a primeira Sessão Ordinária, deste ano, da Câmara Municipal de Catende. Muitos assuntos foram agitados em plenário, alguns de grande interesse para a vida política e administrativa do município. São desse assunto que apresentamos abaixo:

— Do vereador Pelópidas Soares, solicitando do prefeito do município, a compra de duas estantes de livros para a Biblioteca Pública Municipal, pela verba a esse fim destinada. Uma das estantes conterá exclusivamente livros didáticos destinados aos ginasianos e normalistas desta cidade, e a outra

FONTE: Diário de Pernambuco (1953)

5 Lael Feijó Sampaio, nasceu em Catende, integrou os secretariados dos governos de Alexandre Barbosa Lima Sobrinho (1948-1951) e de Osvaldo Cordeiro de Farias (1955-1959) em Pernambuco, e foi deputado estadual de 1951 a 1955 e de 1959 a 1963. Seu irmão, Cid Feijó Sampaio, foi governador de Pernambuco de 1959 a 1963 e deputado federal pelo mesmo estado de 1967 a 1971. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acevvo/dicionarios/verbetes-biografico/lael-feijo-sampaio>>.

FIGURA 2 – Instalação Oficial do Ginásio Municipal de Catende, pelo prefeito João Calú do Nascimento (1954)



FONTE: Instituto Histórico, Geográfico e Cultural de Catende

Diante disso, Azevedo (1997) expressa que o comportamento dos atores políticos, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos. No caso da justificativa apresentada pelo deputado, ele estava definindo a sua defesa em prol da ação municipal alinhando-se a uma hegemonia de uma dada esfera de ação, que estava na necessidade de subvenção ao ginásio municipal. No final dos anos 50 o órgão de Assistência Educacional⁶ às Prefeituras Municipais teve uma maior atuação na administração do governador Cid Sampaio. De acordo com a mensagem de governador, era necessário criar um órgão para solucionar os problemas do déficit escolar:

Os problemas do déficit escolar e conseqüente índice de analfabetismo reportam-se a épocas muito remotas, causados por fatores econômicos-sociais e administrativos que não podem ser solucionados com a necessária presteza, mas tenta o ASSEPRE dar soluções a esses problemas, prestando às Prefeituras Municipais dentro do que permite a Constituição Federal, respeitada a independência político-administrativa, a necessária assistência técnico-pedagógica. (PERNAMBUCO,1959).

⁶ Criado pelo artigo 5.º do Decreto de n.º 326 de maio de 1957, o ASSEPRE (Assistência Educacional às Prefeituras Municipais). Foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 408, de 16 de junho de 1958, passando a funcionar em 1º de julho. (PERNAMBUCO, 1959).

Como ponto inicial do seu trabalho, o órgão entrou em contato com as Prefeituras Municipais, estabelecendo com os prefeitos convênios com a Secretaria de Educação, a fim de que pudesse a rede escolar municipal beneficiar com a assistência. Em seguida, foram convocados os Inspetores Orientadores do Interior, com o objetivo de realizar um levantamento geral dos municípios com especial atenção para as condições educacionais de cada um, por meio de um questionário para terem conhecimento da situação geral do município, de modo a realizar a aplicação de um mesmo plano de trabalho as localidades que apresentavam condições de vida semelhante. (PERNAMBUCO, 1959). Durante o governo de Cid Sampaio o departamento investiu em cinquenta municípios, planejando, orientando e colaborando com as prefeituras para a ampliação na escolarização, o resultado dessas articulações foi o aumento dos auxílios para assistência dos ginásios.

Segundo dados das *Sinopses Estatísticas do Ensino Médio*, é notável o crescimento de escolas municipais no interior pernambucano. É importante assinalar a diferenciação regional no processo de expansão, o qual ocorreu privilegiando as regiões no interior com potência economicamente favorável. A interiorização dos ginásios era resultado de um discurso político que estava sendo acompanhada com as transformações econômicas, sociais e culturais no estado. Apesar dessa pequena ampliação na rede pública, a expansão da rede particular é evidente nos dados apresentados na Tabela 13, os empasses entre o público e o privado eram evidentes. Entre 1945 e 1964, houve um aumento de 6,4% da rede estadual, 13,2% da municipal e 80% da rede particular. A predominância de estabelecimentos privados é superior em altos números. Como podemos observar na tabela 13, os dados referentes ao ciclo ginásial se destacam com a predominância dos ginásios municipais.

TABELA 13 – Discriminação por entidades mantenedoras do Ensino Secundário em Pernambuco – Ciclo Ginásial (1945-1964)

ANO	UNIDADES ESCOLARES	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
1945	20	-	-	-	20
1948	22	-	-	-	22
1954	89	-	3	6	80
1958	113	-	5	9	99
1960	34	1	8	25	-
1964	234	1	15	31	187

Elaborada pela autora (2021)

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. 1945-1964.

Os dados que são apresentados nesta pesquisa são aproximados, tendo em vista as imperfeições encontradas em confronto com outras fontes de dados estatísticos. Isso se verifica no sistema de organização instituído pela Diretoria Geral de Estatísticas em estabelecer, com ausências, um grau de dados que permitissem a elaboração de quadros completos estatísticos do sistema escolar brasileiro no século XIX e início do século XX (GIL, 2007). O Estado acompanhou as políticas de transformações e modernizações dos dados educacionais para planejar as ações e obrigar os atores políticos a se submeter a elas. Esse discurso foi intenso nas décadas de 1930 e 1940 indicando a necessidade de se conhecer os problemas do Brasil, e a estatística foi uma estratégia para traçar diretrizes. Segundo Gomes:

Os Estados nacionais, quase sempre e quase desde sempre, precisaram se informar sobre as características de seu território e de seu povo. Quantificar, mensurar, mapear são operações que sustentam o conhecimento da “realidade” e permitem traçar políticas, como a de tributar e garantir a segurança, isto é, de exercer as tarefas próprias dos Estados modernos. Para tanto, instituições específicas são necessárias. (2007, p. 45).

As instituições que foram sendo criadas para atuar no campo estatístico avançaram nas pesquisas sobre a escola, dados, pesquisas de evasão, melhoramento nos padrões de mensuração, mas isso implicava uma correlação com os Estados, suas instâncias regionais, dados que ficam imprecisos quando se confrontam as fontes. A uniformização da estatística da educação e seu aperfeiçoamento foi um processo de instabilidades. Nesse sentido, centrar um quadro de quantidade de escolas, no caso de Pernambuco, é se basear em aproximações. Dada a crítica à fonte, é preciso pensar como o sistema organizacional de educação ainda precisa avançar para compreender esse abismo existente na educação brasileira e no acesso à escolarização por meio dos dados estatísticos.

Mais uma vez retomando às indicações de Bourdieu (1983), vale ressaltar que campo é sempre caracterizado pelas lutas concorrenciais entre os agentes, em torno de interesses específicos. Pernambuco avançou gradualmente seus ginásios pelo interior, na relação estabelecida entre os atores políticos estaduais e regionais, sendo exemplo disso a quantidade de ginásios municipais pelo interior do estado. É expressiva a quantidade de escolas nas regiões interioranas do Sertão, Zona da Mata e Agreste. A interiorização resultou na configuração social e econômica pela qual a cidade estava passando, portanto, a educação foi protagonista para se inserir no desenvolvimento da sociedade pernambucana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em acesso à escolarização a todos que constitui a nossa sociedade é pensar em um projeto de país que busca democratizar e desenvolver a cidadania. É indiscutível a relevância da educação e como ela possibilita uma formação da consciência cidadã. Ela é garantia de condições de vida melhor para a população e de desenvolvimento do país, sendo uma das formas de realização de um ideal de democracia. A educação é um processo contínuo que, nos torna sujeito de direito da sociedade. Esses princípios são incontestáveis, mas para um país como o nosso, essas definições almejadas ainda estão longe de se efetivarem. A história nos mostra que as deficiências que acompanham a política educacional do Brasil tem raízes que perpetuam até os dias de hoje. A educação foi negligenciada desde os tempos coloniais. A perpetuação de diferenças tem levado à identificação no país de diferentes “brasis” sem um projeto nacional extensivo e eficiente para nossa escolarização. E esse problema perpassa a ordem econômica, cultural e social, haja vista que nossa primeira Constituição não incluía a escolarização dos escravos, afinal, o “Brasil” permanecia na ordem mais atrasada de todas as nações.

O que é evidente na questão pernambucana é o hibridismo de ações políticas que destinadas à educação, eram compostas por vários atores envolvidos na criação dos ginásios, com tons diferentes, efetivados de acordo com o programa de governo de cada representante. De acordo com Bourdieu (2011), o que determina o campo é a dinâmica utilizada por meios diferenciados conforme a estrutura do campo de forças. Destaco a participação estratégica da imprensa, agente do campo político em divulgar à população as discussões em torno das criações dos ginásios, como mostrando o debate em torno da importância educacional para o município. Nessa diversidade de ações, o ginásio era o objeto de disputa política. Porém, pelos dados examinados, em que pesem as tentativas consideráveis de ampliação do ensino secundário público em Pernambuco, é possível considerarmos esse aumento de oportunidades educacionais como efetiva democratização do ensino ginasial. Tudo indica que a expansão continuou nas décadas seguintes, mas ainda necessitamos de estudos mais aprofundados sobre o tema. Mas, quando pensamos em educação pública para o ensino médio de primeiro ciclo em Pernambuco em meados do século XX, estamos falando de apenas 34 ginásios públicos em funcionamento até 1963. Foi possível inferir a atuação do município nas ações de criações e manutenção dos ginásios, constituindo assim, um número maior dessas escolas na esfera municipal do que na estadual.

REFERENCIAS

- AZEVEDO, J. L. de. **Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BARROSO FILHO, G. **Memórias escolares do Recife: o Ginásio Pernambucano nos anos 1950**. Olinda: Livro Rápido, 2008.
- BARROSO FILHO, G. Formando individualidades condutoras o in sio Pernambucano dos anos 50. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Editora. São Paulo: s.n., 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura 1945-1964**. Rio de Janeiro.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretoria do Ensino Secundário**. 1959, Rio de Janeiro.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.
- CASTRO, M. H. G. de. O INEP ontem e hoje. *In*: **Um Olhar para o Mundo** - Contemporaneidade de Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 2 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.
- DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. Consignação 723.8284, para fins de Assistência Social. Subvenção ao Ginásio Municipal de Catende. **Emenda nº. 6**. Secretaria da Fazenda. 24 de novembro de 1953, ano xxx, n. 265, p. 30.
- DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. Anexo ao gabinete e subordinado diretamente ao Secretario de Educação e Cultura funcionara um órgão de assistência educacional às prefeituras. **Decreto nº. 326**. 24 de maio de 1957, ano XXXIV, n. 117, p. 1.
- GIL, N. de L. A dimensão da educação nacional: um estudo sócio- histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2017.
- GOMES, Â. C. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. *In*: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. **Cultura política e leituras do passado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 50.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico. 1950**, Rio de Janeiro. Departamento de População. 1950.
- MULLER, V. **Educação Básica e autonomia regional: Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul (1850-1930)**. 1. ed. – São Paulo: alameda, 2017
- PERNAMBUCO. **Relatório da campanha do ginasiano pobre**. 12 de junho de 1954. Sinopses dos Trabalhos da 3º legislatura. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Recife. 1954a.
- PERNAMBUCO, **Mensagem apresentada pelo Governador Alexandre José Barbosa Sobrinho à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco em 15 de março de 1950**. Recife, 1950.
- PERNAMBUCO, **Mensagem apresentada pelo Governador Alexandre José Barbosa Sobrinho à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco em 15 de março de 1951**. Recife, 1951.
- PERNAMBUCO, **Mensagem apresentada pelo Governador Otávio Correa de Araújo à Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco em 15 de março de 1959**.

A ATUAÇÃO DO MUNICÍPIO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM
PERNAMBUCO (1948-1963): O GINÁSIO E O CAMPO POLÍTICO

RÉMOND, R. (ORG.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RESENHAS dos trabalhos legislativos da primeira sessão ordinária da Câmara Municipal. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 120, nº 99, 1 de Abril de 1954. p. 9.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2).

TERMINOU a greve dos estudantes: A série de reivindicações apresentada. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 120, nº 99, 3 de junho de 1945. p. 3.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Pg.194- 195.

(ENTRE)LINHAS DA TRADIÇÃO HUMANISTA HISTÓRICO-LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO (1839-1889): VESTÍGIOS DE MAPAS, PUBLICAÇÕES EM JORNAIS LOCAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS

Fabricia Carla de Albuquerque Silva

Walter Matias Lima

Elione Maria Nogueira Diógenes

A palavra “humanismo” possui vasto rol de significados, pois, seguindo Pedro Dalle Nogare (1985, p. 15) podemos considerá-la como um “condimento”, que frequentemente é utilizado para “tornar apetitosas as iguarias culturais”. Essa amplitude ou flexibilidade também traz a preocupação de não se utilizar tal termo de forma vaga. Atentando-se a esse aspecto, delineou-se a discussão ao chamado Humanismo histórico-literário, com foco na sua manifestação no ensino secundário alagoano, no período de 1839 a 1889.

A delimitação temporal supracitada tem ligação aos seguintes marcos: no ano de 1839 houve mudança da capital provincial, que antes correspondia à chamada “Vila de Alagoas” (atual município de Marechal Deodoro) e passou a ser a cidade de Maceió. Por fim, foi escolhido o ano de 1889, tendo em vista que corresponde ao término do Império e início da República no Brasil.

A origem da tradição humanista é longínqua e atravessou épocas e civilizações, assim, tem como berço a cultura greco-romana e suas heranças que chegaram à contemporaneidade. No entanto, o Humanismo não permaneceu o mesmo ao

longo dos séculos. Os vestígios desta tradição antiga foram mesclados às demandas e culturas de cada época, que entrelaçam configurações sociais, políticas, econômicas, culturais e até religiosas, possibilitando uma variedade de posturas, como Humanismo renascentista, Humanismo cristão, Humanismo positivista, Humanismo marxista, entre outros Humanismos.

Por conseguinte, já na chamada cultura propedêutica, que teve seu apogeu no final da Idade Média, quando ocorreu o chamado “Renascimento” cultural, época na qual, segundo Franco Cambi (1999, p. 222) “estão as grandes transformações políticas, sociais e culturais que, iniciadas no século XIV e até mesmo antes, fazem sentir seus efeitos nos séculos seguintes”.

No contexto europeu, os colaboradores da institucionalização dos saberes humanistas são os pensionatos, Faculdades de Artes Liberais, a Corte, a Burguesia e a Igreja. Logo, o Humanismo na época medieval estava atrelado à Teologia. Nessa perspectiva, a Igreja, enquanto influenciadora da educação medieval, adequou o Humanismo aos seus propósitos e doutrina.

Não apenas a Igreja Romana se apropriou de elementos da tradição humanista, pois, além de percorrer vários povos, o chamado Humanismo “renascido” na Itália, nos séculos XV e XVI, também refletiu no projeto de educação proposta pela Reforma Protestante, através da figura de Filipe Melanchthon¹ (1497-1560). Luzuriaga (1975, p.108), por sua vez, se estende ao defender a ideia de que o movimento humanista da Renascença foi instrumento para despontar a Reforma religiosa, sendo a principal diferença entre ambos: “O Humanismo tem caráter antes intelectual e estético, enquanto na Reforma predomina o aspecto ético e religioso”.

Partindo para o contexto brasileiro, é visível a relação entre Humanismo e Igreja, sobretudo, na atuação jesuítica na educação, que se estendeu por cerca de dois séculos (1549-1759), quando foram expulsos em 1759 pelo Marquês de Pombal². Todavia, a influência da tradição humanista perpetuou no ensino secundário brasileiro, apesar a expulsão da referida Ordem religiosa do território nacional.

Em linhas gerais, o Humanismo histórico-literário, na educação, é caracterizado por uma formação de estilo, através das línguas e autores clássicos, memorização, oratória e retórica. A finalidade era a formação de um *gentleman*, isto é, pessoa de fino trato.

1 Sobre a concepção educacional de Felipe Melanchthon, recomenda-se a leitura do TCC: SILVA, Fabrícia C. de A. As concepções pedagógicas de Filipe Melanchthon nas Fermentações do Século XVI. Maceió – AL, 2010. 53 f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

2 Para aprofundamento da temática, sugere-se leitura do artigo: SILVA, F. C. A.; LIMA, W. M.; DIÓGENES, Elione M. N.; FARIAS, F. M. A. S. A influência do humanismo na “boa educação” da mocidade brasileira. Revista HISTEDBR On-line, v. 19, p. e019037, 2019.

O século XX é qualificado como época das “últimas batalhas pelo humanismo” (SOUZA, 2009, p. 72), cuja presença da tradição greco-romana marcou forte presença nos conteúdos e métodos dos colégios secundários, liceus e cursos superiores do Ocidente. Tais “batalhas” não constituíram “mérito” exclusivo do século XX, pois o cinquentenário (1839-1889) escolhido para esse estudo, semelhantemente, foi caracterizado por um forte embate entre pensamentos antagônicos. Pensamentos estes, tanto do ponto de vista educacional (1) quanto político (2).

Com relação ao primeiro aspecto, sublinha-se a paradoxal relação: discurso *versus* concretude, pois, alguns intelectuais defendiam uma educação mais pragmática, ligada ao “saber fazer” e, em contrapartida, os programas do ensino secundário nas províncias brasileiras colocavam em evidência as humanidades e a formação de estilo.

A segunda divergência, aqui denominada de embate político, no Brasil imperial, foi marcada pela disputa entre os partidos: “Conservadores” e “Liberais”. Os primeiros conhecidos como “Lisos” e os segundos, “Cabeludos”. Ambos disputavam a conquista do poder e tinham os jornais como principais ferramentas para a exposição de seus ideais.

Os referidos paradoxos contribuem no destaque dos questionamentos: Quais fatores deram sustentação à tradição humanista histórico-literária na Província alagoana? A quem interessava? De qual forma se materializava no ensino secundário alagoano do século XIX?

No trilhar, da pesquisa, fontes primárias foram localizadas, sobretudo, nos seguintes espaços: Arquivo Público de Alagoas (APA), Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), a antiga página *on-line* do grupo de pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas (CEA), *site* do Centro de Bibliotecas de Pesquisa (*Center for Research Libraries*) e o portal da Hemeroteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Dentre os documentos “garimpados”, estão: anúncios em jornais, frequências³ de estudantes nas cadeiras ofertadas, discursos/ relatórios de lideranças provinciais, bem como, mapas de aulas institucionalizadas e avulsas do ensino secundário.

A temática aqui tratada está estruturada da seguinte forma, nos tópicos subsequentes: 1. Paradoxos nos discursos sobre a tradição humanista no ensino secundário; 2. Protagonismo da língua latina nas aulas avulsas da Província alagoana; 3. O ensino da mocidade nos Liceus e Colégios alagoanos e a busca por nova roupagem humanista; 4. Pontos motivadores para a manutenção da tradição humanista histórico-literária no ensino secundário alagoano no período de 1839 a 1889.

3 As frequências eram denominadas de “*extracto de pontos*”.

DISCURSOS SOBRE A TRADIÇÃO HUMANISTA NO ENSINO SECUNDÁRIO: PARADOXOS EM MOVIMENTO

O vigor da tradição humanista, ao longo dos séculos e povos, não se manteve sem oposições. O positivista francês Émile Durkheim, por exemplo, foi um dos representantes da crítica feita à tradição clássico-humanista no ensino secundário. A sua principal crítica refere-se aos métodos pedagógicos da época, pois, segundo este sociólogo, na França, em meio às diversas mudanças (políticas, econômicas e morais), os métodos de ensino permaneceram imutáveis sob o que se convencionou denominar “ensino clássico”.

Os últimos capítulos do livro “A Evolução Pedagógica”, asseveram que as humanidades antigas não respondiam mais “às justas exigências” de sua época (DURKHEIM, 1995 [1938], p. 300). O autor não propôs um ensino totalmente desvinculado das humanidades, defendendo um ensino secundário a partir de três culturas: das línguas, a científica e a histórica. Ou seja, propunha um ensino secundário o qual aliasse elementos clássicos às aspirações modernas.

As ideias durkheimianas não ficaram restritas ao contexto europeu, pois, no Brasil imperial, “favorecidos pela oligarquia cafeeira, o positivismo e o evolucionismo assentam suas bases nas cidades e permanecem no círculo restrito das camadas letradas” (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p. 65).

No Brasil, os discursos positivistas visavam difundir a ideia de reforma na educação imperial, no sentido de distanciamento do Humanismo clássico, mas sem abrir mão por completo dele. Parece paradoxal, mas os vestígios históricos, localizados ao longo da pesquisa, apontam para essa dualidade de pensamento. Um exemplo consiste na localização de matérias, do Jornal Orbe, intituladas: “Reforma do ensino oficial de conformidade com o progresso das sciencias modernas” [sic] e “O realismo mal interpretado III”. Esses escritos foram publicados respectivamente em 10 de outubro de 1879 (sexta-feira) e 3 de setembro de 1882 (domingo).

A primeira matéria supracitada defende que os livros utilizados à época remetiam ao atraso e por isso deveriam ser banidos e substituídos por um ensino fundamentado na “[...] observação dos factos e das leis da natureza, unica solução, da qual póde dispor o homem para cabalmente conhecer o papel que representa no vasto scenario do Universo” [sic] (JORNAL O ORBE, 1879, p. 1).

A segunda matéria (“O realismo mal interpretado III”), sublinha com veemência o chamado Realismo em detrimento do Classismo e Romantismo, pois, em sua visão, estes dois últimos estariam inferiores e antiquados ao seu contexto social. (JORNAL O ORBE, 1882, p. 2). Todavia, é curioso o fato de que mesmo defendendo intensamente o realismo e chamando o classismo de “*fossilidade*”, o escritor da matéria apontou que os realistas também valorizavam a estética, sem excluir os seus métodos.

A “elegância da forma”, semelhantemente, era um aspecto valorizado pelos humanistas. Ou seja, infere-se que não se trata de proposta de rompimento, mas de nova roupagem para a cultura clássica, adequando-a aos anseios da Modernidade.

Trata-se de um contexto no qual havia ênfase no discurso por formação “útil”, atendendo aos interesses da Pátria, sobretudo, vinculados ao chamado progresso das ciências modernas. Na tentativa de atender ao viés empirista e abreviar o protagonismo do ensino retórico/literário, na Província alagoana foi criado o Colégio de Educandos Artífices (1854) e, posteriormente, o Liceu de Artes e Ofícios (1884).

Para compreensão do cenário de criação do Liceu de Artes e Ofícios de Alagoas, foi relevante a localização do seguinte documento, no IHGAL: rascunho manuscrito do discurso proferido por João Francisco Dias Cabral, para a abertura do referido estabelecimento. Neste texto, Cabral (1884) defende que, para aquela época, trabalhar era o grande tema. Com isso, faz comparativo entre o ensino profissional e o de base humanista (ou das “Artes”): “É tão frágil o pedestal em que se assenta a grandesa das artes entre nós, tão fundo o empirismo do exercício dos officios” [sic].

Entretanto, a defesa de fundação e fortalecimento de ensino profissional, na Província alagoana, não foi direcionado a todos os públicos. Conforme Santos e Silva (2008, p. 98), “O Liceu de Artes e Ofícios foi criado com a intenção de instruir a camada popular, os artistas e a classe operária. Ambos os sexos poderiam frequentar suas aulas”.

No que concerne à organização da matriz de estudos, ofertado no Liceu de Artes e Ofícios, pode-se imaginar, a princípio, que a preocupação estaria ligada à oferta de um ensino pragmático, todavia, Santos e Silva (2008, p. 93) ressaltam que apesar desta instituição fazer parte de uma política ligada à implementação de um ensino na contramão da tradição humanista, o que efetivamente se observou na instituição foi “a predominância do ensino de humanidades”.

Simultaneamente às fortes críticas direcionadas ao ensino de base humanista, as primeiras iniciativas de rompimento não ocorreram plenamente, pois, os próprios docentes tinham uma formação fincada na longa tradição clássica. Eis o dilema: _ Como iniciar uma proposta educacional na contramão de uma tradição na qual se foi formado? Outro impasse correspondia aos problemas financeiros, da província, para implantação de um curso técnico.

Em uma sociedade polarizada: em um extremo social estavam os grupos humanos escravizados e sem acesso ao ensino formal e, em outro, uma elite que via o trabalho manual/braçal como coisa própria para os escravizados, alguns levantavam a bandeira acerca da necessidade de criação de estabelecimentos que tivessem como finalidade a formação de mão-de-obra.

O intelectual Tomaz Espíndola (1832-1889) era defensor das proposições liberais e teceu críticas a respeito do ensino secundário alagoano do período imperial. Na visão do referido alagoano, não havia um plano regular e uniforme de estudo, pois tudo era realizado “ao talento” dos professores. Outro ponto, por ele ressaltado, referia-se à postura da população da época, pois esta estaria indiferente ou com pouco apreço às letras. Diante disto, Espíndola defendia a retirada do latim do currículo do Liceu provincial, por considerá-lo inútil enquanto saber necessário à vida dos jovens da sua época. (ESPÍNDOLA, 1866, p. 11).

Os anseios por reformas nos conteúdos do ensino oitocentista se misturavam à realidade social, na qual poucos tinham acesso aos saberes prestigiados à época. Conforme mapas presentes no relatório do presidente Neves (1839), por exemplo, é possível observar que, em 1839, a comarca das Alagoas, na Província de mesmo nome, possuía um total de 5.631 habitantes entre 10 e 20 anos (juntando os denominados “brancos, pardos, pretos e índios”); e, em contrapartida, na referida cidade apenas 38 estudantes frequentavam a instrução denominada de “intermediária”⁴ que era composta de cinco aulas: Latinidade, Geometria, Filosofia, Retórica e Francês. No ano de 1839, cerca de 0,67% da juventude tinha acesso ao referido ensino, em Alagoas. Nessa perspectiva, não é difícil compreender as razões pelas quais diversos estudiosos classificam o ensino secundário como elitista.

É relevante observar a educação alagoana oitocentista comparando-a à realidade nacional. Nessa perspectiva, o Colégio Pedro II, criado em 1837, localizado na sede da Corte no Rio de Janeiro, serviu como referencial para os colégios e Liceus das demais localidades do país. De acordo com o art. 117 do primeiro Regulamento (1838) dessa Instituição de ensino, o “Latim” era a matéria a qual sobressaía na quantidade de “lições” estabelecidas, sendo ofertada em seis das oito classes. Segundo Vechia e Lorenz (2006, p. 6004), “Seguindo o modelo francês, os estudos do Colégio de Pedro II foram organizados em oito ‘aulas’ sendo que o primeiro ano de estudos correspondia à oitava aula e o último à primeira aula.”

No referido ensino, a gramática nacional era estudada no início da trajetória no ensino secundário, especificamente, nas “aulas” 7ª e 8ª. E, ao mesmo tempo, com igual quantidade de lições, os alunos iniciantes também estudavam latim. Nas etapas posteriores, o estudo da gramática nacional era retirado, dando lugar, às línguas clássicas (latim e grego), bem como, modernas (francês e inglês); das quais, o

4 Entendendo-se que as aulas “intermediárias” correspondiam ao ensino secundário, que durava cerca de sete anos, sendo direcionado à juventude, sobretudo, da faixa etária anteriormente destacada.

maior foco estava na língua latina, incluindo um percentual muito mais elevado de lições em detrimento das outras matérias do curso.

Em 1841 foi feita uma reforma no Regulamento do Colégio Pedro II, no que concerne à distribuição das disciplinas ofertadas. A referida reforma continuou a reforçar o caráter humanista histórico-literário no programa de estudos. A língua latina continuou predominando em detrimento das outras, embora, tenha diminuído a quantidade de lições e cedido maior abertura às chamadas línguas “vivas”, acrescentando, também, o estudo de alemão. Por outro, a Astronomia não tinha mais espaço no programa do curso, a qual era ofertada, anteriormente, à 1ª classe com a quantidade de 3 lições.

Em termos percentuais, as línguas clássicas (latim e grego), junto com as modernas (sem contar a nacional) e as matérias de Retórica, Poética e Filosofia correspondiam a 57% do total de disciplinas. Porém, se forem consideradas todas as matérias estruturadas sob o aspecto literário, Zotti (2005, p. 36) considera que “[...] o Regulamento de 1841 reorganiza a redistribuição das matérias em sete anos e os estudos literários passam a ocupar mais de dois terços das disciplinas”. E nesse processo formativo, “as matemáticas e as ciências naturais estão presentes nas três últimas séries, com reduzido número de lições, não ultrapassando os limites de mera informação e erudição livresca”. (ZOTTI, 2005, p. 36).

No Brasil-Império, o ensino secundário tinha como cerne a apropriação de saberes reconhecidos socialmente, para a manutenção da classe dominante. Assim, os filhos da elite deveriam receber uma formação embasada na tradição greco-romana, no estudo dos clássicos, retórica e memorização, como forma de mobilidade para o nível superior ou ocupar cargos prestigiados. (SILVA, 2013, p. 75). Outras províncias brasileiras também dispunham dessa característica, mesmo com as especificidades locais. Por exemplo: Em estudos sobre a Província mineira, Neves (2006, p. 22) afirma que “o ensino secundário era regulado pelas exigências das Academias superiores, e nada, além disso”.

A característica de preparatório para o nível superior pode ser vista como herança francesa, no ensino secundário brasileiro, porém, as tais heranças não se restringiam a essa característica, pois, também, englobavam as “cadeiras” (aulas) ofertadas, conteúdos e métodos de ensino, assim como os mobiliários dos colégios e até em materiais para as aulas.

O PROTAGONISMO DA LÍNGUA LATINA NAS AULAS AVULSAS DA PROVÍNCIA ALAGOANA

As aulas avulsas, também chamadas de “aulas régias”, são fruto da Reforma Pombalina, em meados do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do

território brasileiro. Na Província alagoana, no que diz respeito às matérias ministradas nas aulas avulsas, é possível afirmar que estas tinham a latimidade por protagonista. Essa proeminência do Latim era perceptível em duplo aspecto: quantidade de lições e número de estudantes matriculados.

A visibilidade desta língua denominada no contexto oitocentista como “língua mãe”, está presente em mapas escritos por presidentes de província e diretores da instrução pública. Nesse caso, segundo dados obtidos desde alguns vestígios históricos, foi possível estruturar o seguinte quadro:

QUADRO 1 – QUANTIDADE DE ESTUDANTES NAS AULAS PÚBLICAS AVULSAS, NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS (1839-1849)

	LATINIDADE	GEOMETRIA	FILOSOFIA	RETÓRICA/ ELOQUÊNCIA.	FRANCÊS	TOTAL DE ESTUDANTES POR MAPA.
MAPA 2 DE MAIO DE 1839.	78	09	06	-	-	93
MAPA 1 DE FEV. DE 1842.	90	.*	07**	.-***	14	111
MAPA 8 DE OUT. DE 1845.	126	06*	01**	.-***	29	162
MAPA 8 DE MAR. DE 1849.	127	07*	00**	.-***	13	147
TOTAL DE ESTUDANTES POR MATÉRIA	421	22	14	-	56	

FONTE: Autora (SILVA, 2013, p. 80)

NOTAS: Quadro construído a partir das informações contidas em mapas presentes em relatórios de Presidente de Província: Agostinho da Silva Neves (1839); Manoel Felizardo de Souza e Mello (1842); Henrique Marques d’Oliveira Lisboa (1845); Antonio Nunes de Aguiar (1849).

* A partir de 1842, esta matéria foi denominada, nos mapas, da seguinte forma: “Arithmetica, Álgebra e Geometria”.

** A partir de 1842, esta matéria foi denominada, nos mapas, da seguinte forma: “Lógica, Metaphysica e Ética”.

*** A partir de 1842, esta matéria foi denominada, nos mapas, da seguinte forma: “Rhetorica, Poetica, Chronologia, História e Geografia”.

A respeito das ausências de registros observadas no quadro acima, infere-se que tais lacunas resultam da não apresentação de mapas pelos professores responsáveis, suspensão ou jubramento de professores, bem como, aula suprimida.

Em 1839, ao todo, 78 estudantes frequentaram a aula de Latim, que foi provida nas seguintes localidades da Província alagoana: Cidade das Alagoas e Villas do Penedo, de Maceió, Porto de Pedras e Atalaia. Diante do total apresentado, especificamente 30 estudantes cursavam na vila de Penedo.

Dentre as fontes localizadas, o mapa⁵ de registro dos estudantes frequentes à Aula de Gramática Latina da Villa do Penêdo (março de 1839), teve relevância para a compreensão da clientela da referida aula. Este foi um documento redigido pelo padre Antonio Craveiro de Barros Leite, localizado no Arquivo Público do Estado de Alagoas. A partir do referido documento é possível observar que, na Vila de Penedo, as aulas avulsas de Latim tinham um público totalmente masculino, jovem (13 a 19 anos) e em sua maioria nascida naquela localidade.

A carga horária de estudos era definida pela Resolução n.º 30 de 14 de março de 1838, segundo a qual, as aulas de Gramática latina, na Província alagoana, deveriam ter a duração de quatro horas. E, com isso, deveriam ser “preenchidas sucessivamente das nove da manhã a uma da tarde” [sic] (ALAGOAS, 1838, p. 146). Três anos antes, mais especificamente na Lei provincial de 15 de maio de 1835, também nota-se a obrigatoriedade da carga horária de Latim, todavia, com divergência nos turnos de estudo, pois as quatro horas foram segmentadas da seguinte maneira: duas horas pela manhã (das 9h às 11h) e duas horas à tarde (das 15h às 17h).

A legislação local definia a duração de quatro horas diárias para as aulas avulsas de Gramática Latina, entretanto, as aulas de Francês deveriam ter uma duração inferior: três horas diárias.

No Arquivo Público do estado de Alagoas, foi possível acessar a um mapa⁶ (manuscrito), com registros das ocupações profissionais dos estudantes que frequentavam a aula de Gramática francesa, na vila de Penedo. Essa fonte traz o dado de que o número de estudantes daquela língua moderna (Francês) era cerca de um terço do total daqueles que frequentavam a língua clássica (Latim). A clientela da aula de Gramática francesa possuía uma média etária de 23 anos; enquanto, no mapa de latim, anteriormente apontado, os estudantes possuíam no máximo 19 anos. Isto é, o público de francês, era mais maduro em idade e composto por solteiros e casados. A partir das suas ocupações profissionais apontadas no mapa analisado (ourives, estudantes, empregados públicos, procurador de papéis, “d família”, negociante, alfaiate, escolástico e lavrador), não se pode afirmar que esta clientela correspondia à elite, mas, compunha um grupo de sujeitos pertencentes à classe econômica intermediária ou em busca de mobilidade social. É válido sublinhar que as aulas avulsas não eram pagas, ao contrário do que ocorreria no Liceu, quando este foi fundado.

5 Mapa manuscrito encontrado no Arquivo Público do Estado de Alagoas em 7 de fevereiro de 2012. Título original: “Mappa dos Estudantes da Aula de Grammatica Latina da Villa do Penêdo, de que há Professor Jubilado a R.do Antônio Craveiro de Barros Leite” [sic]. (Março de 1839).

6 Título do referido mapa: “Mappa dos Alunos q frequentão a Aula de Grammatica Francesa Desta V.a do Penedo de he Professor Felip. Rogr.o De Novaes”. [sic] - Documento consultado no Arquivo Público do estado de Alagoas em 2 de março de 2012.

Compreende-se que cursar uma língua estrangeira teria como aspecto motivador a imitação de condutas da elite, conforme aconteceu em contexto europeu, no qual a burguesia visava obter poder ou *status* social através da reprodução de comportamentos da nobreza.

Logo, no século XIX, o ensino secundário de base humanista era tido como chave para aspirações de destaque no hierárquico sistema de classes sociais. Assim, dentre as funções, para o ensino secundário, estava o de ser intermediador para o nível superior, bem como, ocupação em cargos de liderança e/ou burocráticos.

No início da República o debate sobre o papel do latim continuou. O alagoano Humberto Bastos⁷ (1939) apontou que o latim, por ele denominado de “língua-mãe”, era a mais desprezada (baixa frequência) entre os alunos dos estabelecimentos secundários de Maceió, apesar da insistência do governo. Além disso, Bastos (1939, p. 19) afirma que a escola ideal seria aquela “onde se aprende trabalhando”, passando, em sua visão, de “auditório” a “laboratório”, ou seja, reforçava a defesa por uma educação mais pragmática.

É válido observar as defesas e anseios por formação mais pragmática de forma cautelosa, pois não era pensada de forma homogênea, ou seja, esse pensamento estava atrelado a um dualismo: Para a elite, buscava-se um ensino considerado prestigiado, herdado da tradição humanista, com destaque para as línguas, a gramática e a retórica; e para as classes populares defendia-se uma educação ligada à preparação para os trabalhos manuais, seja no âmbito agrícola ou nos espaços fabris em ascensão.

O ENSINO DA MOCIDADE NOS LICEUS E COLÉGIOS ALAGOANOS: A BUSCA POR NOVA ROUPAGEM HUMANISTA

O protagonismo da língua latina foi mantido, nos anos iniciais de criação do Liceu alagoano. A referida matéria era temática em diversos escritos oitocentistas. Durante a nossa pesquisa, foi possível localizar um artigo, no jornal *O Orbe*, de 19 de dezembro de 1879, o qual traz uma crítica à prática de se colocar uma placa com uma breve oração para proteger os vinhedos de uma praga; no ensejo, o anônimo escritor ironizou da seguinte forma: “Ora, o que talvez seria mais conveniente era redigir a inscrição em latim, que é uma língua universal, para ter mais probabilidade de ser entendida” [sic] (*JORNAL O ORBE*, 1879, p. 4 – grifo nosso).

7 Segundo o autor da obra “ABC das Alagoas” (2005), o advogado e jornalista Humberto de Oliveira Rodrigues Bastos nasceu em Maceió em 12/03/1914 e faleceu em Roma – Itália em 25/09/1978.

No início da segunda metade do século XIX, este protagonismo do Latim foi gradualmente ocupado por línguas modernas, incluindo a materna (Português). Assim, em junho de 1875, no Liceu Alagoano houve o predomínio de matrículas e frequências em Português e Francês. Neste momento, colocar as línguas modernas em evidência tinha como finalidade buscar um humanismo modernizado. E paralelo a este aspecto, as matérias ligadas às Matemáticas, História e Cronologia continuavam recebendo menor atenção.

O relatório, do diretor de instrução pública Antônio Martins de Miranda (1875, p. S1 19), de 15 de fevereiro de 1875 traz a informação de que o ensino secundário alagoano, além do Liceu, também, era composto por três colégios particulares para o sexo masculino e um para o feminino. A partir das fontes localizadas, observa-se que, semelhantemente ao Liceu, nos colégios particulares da década de 70 oitocentista, as línguas (modernas e clássicas) estavam em posição de protagonismo.

Acerca da clientela que frequentava as Instituições de ensino secundário das Alagoas, do século XIX, esta precisava dispor de recursos financeiros, inclusive, no Liceu alagoano (considerado instituição pública) para pagamento de taxa e aquisição de enxoval. A respeito dessa temática, o presidente de província Dr. José Bento da Cunha Figueiredo (1851, p. 12) expõe sua opinião: Para ele, a taxa do Liceu não deveria ser suprimida, mas ao contrário, “deve ser conservada, senão aumentada; porque o estudante que não puder pagar 6,400 reis por ano em favor de sua educação secundária, deve procurar outra carreira, que melhor se acomode às suas circunstâncias peculiares” [sic]. Ou seja, tal trecho reafirma que, naquela época, o ensino secundário não foi concebido como espaço para pobres.

Em suma, a tradição humanista presente nos estabelecimentos secundaristas alagoanos, no século XIX, esteve atrelada ao seguinte: 1 protagonismo das línguas (num primeiro momento clássicas e, posteriormente, modernas), 2 formação de uma clientela em sua maioria masculina, jovem e possuidora de recursos financeiros.

PONTOS MOTIVADORES PARA A MANUTENÇÃO DA TRADIÇÃO HUMANISTA HISTÓRICO-LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO NO PERÍODO DE 1839 A 1889

Em busca das razões para a manutenção da tradição humanista no ensino secundário alagoano, no período de 1839 a 1889, questiona-se: Seria um caso mercantil?

Na nossa pesquisa, não descartou-se por completo a necessidade de saber diversas línguas para contribuir no âmbito mercantil, porém, defende-se que este não seria o foco primordial das classes dirigentes. Por isso, a partir das fontes encontradas, inferiu-se sobre os seguintes pontos motivadores para o

vigor da tradição humanista histórico-literária no ensino secundário alagoano: 1. Sustentação religiosa; 2. Formação de *gentleman*; 3. Função propedêutica do programa de estudos secundarista; 4. Instabilidade político-administrativa e 5. Manutenção de tradições clássicas.

A burguesia, no século XVIII, buscava para os seus filhos uma educação denominada de desinteressada ou desprovida de todo objetivo imediatista, pois esta seria a “mais esmerada” à época. (BENCOSTTA, 2007, p. 150). Diante da qualificação “desinteressada”, Hilsdorf (2006, p. 73) ressalta que a educação ministrada nos colégios humanistas, “interessava a grande parcela da sociedade que era atraída para os serviços na corte, para o comércio e para as carreiras da Igreja e do Estado”.

O chamado “desinteresse” diz respeito à finalidade de distanciamento da vida de produção braçal; porém, a educação humanista não era desprovida de propósitos. Ou melhor, “os propósitos de manutenção desta tradição perpassam o interesse de alguns sujeitos em utilizá-la como instrumento para a posição de privilegiados, ornando, assim, o discurso com intuito de se colocar como merecedores do lugar historicamente ocupado”. (SILVA, 2013, p. 100).

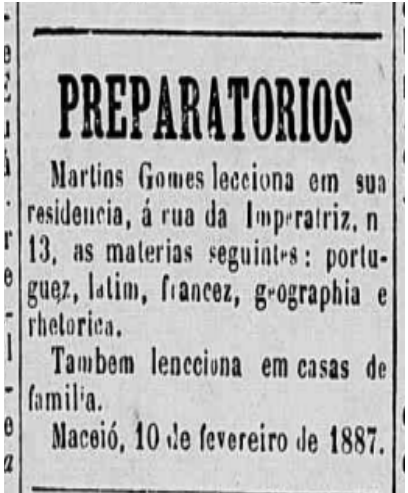
Assim, os colégios de base humanista correspondiam a instrumentos para garantia de formação letrada ou posse do conhecimento erudito autorizado, no qual, memorização e imitação se constituíam como movimentos imprescindíveis, na constituição de homens vistos como *gentlemans*.

A preocupação em civilizar ou refinar a juventude oitocentista trazia como plano de fundo diferenciar chamados “civilizados” e “bárbaros”; assim, os modos de falar, vestir, gesticular, também, estariam relacionados a essa distinção. Correlato a esse tema, chama atenção, a partir dos estudos de Mônica Luise Santos (2011, p. 14), a menção ao periódico “*O Dever*”, do Colégio Bom Jesus, pois no cabeçalho do periódico há o registro da seguinte concepção separatista: “instrução é ornamento do rico e riqueza do pobre”. Riqueza para o pobre no sentido de deixá-lo preparado para trabalhar e ornamento do rico no sentido de colocá-lo numa posição de destaque ou num pedestal.

Outra característica da instrução secundária imperial é a função propedêutica. Essa atrela-se ao rol de matérias ou áreas do saber consideradas como introdutórias ou pré-requisitos para o prosseguimento em outras etapas dos estudos. Tal aspecto é ratificado ao se observar as matérias e compêndios adotados nas instituições de ensino, bem como, na ênfase dada aos exames preparatórios que intermediavam o acesso ao nível superior.

Não somente instituições estavam preocupadas em ofertar matérias exigidas nos exames preparatórios, mas também professores particulares, conforme o vestígio a seguir:

QUADRO 2 – ANÚNCIO DE AULAS PARTICULARES PARA OS EXAMES PREPARATÓRIOS (1887)

	<p style="text-align: center;">PREPARATORIOS</p> <p>Martins Gomes lecciona em sua residência, á rua da Imperatriz, n. 13, as matérias seguintes: portuguez, latim, francez, geographia e rhetorica.</p> <p>Também lecciona em casas de família.</p> <p>Maceió, 10 de fevereiro de 1887.</p>
---	--

FONTE: Jornal O Orbe. Maceió, n. 79, 13 jul. 1887.

Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

Por fim, em nossa pesquisa, o último aspecto motivador apresentado acerca da manutenção da tradição humanista diz respeito à Instabilidade administrativa na Província alagoana. De acordo com Verçosa (2006, p. 97), em 71 anos de Província alagoana, esta alta rotatividade dos chefes de Governo, refletiu-se na “triste cifra de 139 administrações e o infeliz recorde de 61 presidentes”. Esse fator pode ser considerado como estratégia de concentração do poder central, pois em virtude das constantes mudanças, os presidentes de província não criariam vínculos fortes com as localidades administradas e, conseqüentemente, não teriam forças para se tornar independentes.

Dentre os presidentes provinciais de Alagoas, que registraram acerca do reduzido tempo na liderança, encontra-se José Joaquim Machado D’Oliveira, o qual afirmou durante sessão da Assembleia Legislativa das Alagoas: “Eis pois o estado político da Província, segundo o que tenho podido alcançar no curto espaço da minha administração [...]” (D’OLIVEIRA, 1835, p. 2).

Portanto, foi possível observar uma tripla faceta nos relatórios de presidentes provinciais de Alagoas: vontade de mudar, pouco tempo na administração provincial e reduzidos recursos capitais. Com isso, a tendência era reproduzir o que já existia (o modelo de educação instituído na Corte), tentando remediar alguns problemas com ações pontuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No rol de possibilidades de sentidos para o termo Humanismo, na nossa pesquisa foi evidenciado o “Humanismo histórico-literário” - caracterizado pelo valor à palavra (escrita e falada), acesso e leitura de obras de origem estrangeira, domínio de diversas línguas (clássicas e modernas), memorização, além de imitação do estilo considerado como refinado, distanciando-se, assim, dos trabalhos braçais.

À respeito, especificamente, da Província alagoana no cinquentenário de 1839 a 1889, as fontes pesquisadas contribuíram no entendimento de protagonismo da língua latina nas aulas avulsas. Após a fundação do Liceu alagoano (1849), a Gramática latina continuou em destaque na província, tanto no que diz respeito ao número de estudantes quanto na quantidade de horas das aulas ofertadas. Porém, a partir da década de 70 oitocentista, esse pedestal foi direcionado às línguas modernas. Ou seja, não houve mudança na estrutura, mas nova roupagem para a tradição humanista presente na educação da juventude.

É relevante sublinhar que discursos paradoxais e dualidade, também, foram marcantes no que diz respeito ao ensino secundário oitocentista. A oposição à tradição clássica no ensino secundário não correspondia a proposta de ruptura total, mas busca por nova roupagem, ao passo que para as classe populares pensava-se em formação técnica, enquanto para a classe dirigente uma proposta de ensino literário/línguas; conteúdos, esses, exigidos nos exames que davam acesso ao nível superior.

Por fim, a pesquisa apontou os seguintes aspectos motivadores para a manutenção da tradição humanista histórico-literária no ensino secundário alagoano: 1. Sustentação religiosa; 2. Formação de *gentleman*; 3. Função propedêutica do programa de estudos secundarista; 4. Instabilidade político-administrativa e 5. Manutenção de tradições clássicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. N. de. **Falla dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas, na abertura da segunda sessão ordinaria da setima legislatura, pelo excellentissimo presidente da mesma provincia, o coronel Antonio Nunes de Aguiar, no dia 18 de março de 1849.** Typ. de Santos & Companhia: Pernambuco, 1849. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/15/>. Acesso em: jan. 2012.

AGUIAR, A. N. de. **Relatorio que por Occasia’o de Deixar a Presidencia da Provincia das Alagoas Dirigio o Illustrissimo e Excellentissimo Snr. Coronel Antonio Nunes de Aguiar ao Seu Successor o Illustrissimo e Excellentissimo Snr. Dr. José Bento da Cunha E’Figueiredo.** Maceió: Typographia de F. J. Gomes Ribeiro, 1849. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u173/>. Acesso em: jan. 2012.

ALAGOAS. Lei n.º 25 de 15 de maio de 1835 (Sancionada pelo presidente José Joaquim Machado de Oliveira). In: GALVÃO, O. E. de A.; ARAÚJO, T. V. de. **Compilação das Leis Provincias das Alagoas de 1835 a 1870.** Maceió: Typhographia Commercial de A. J. da Costa, 1870.

(ENTRE)LINHAS DA TRADIÇÃO HUMANISTA
HISTÓRICO-LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO (1839-1889):
VESTÍGIOS DE MAPAS, PUBLICAÇÕES EM JORNAIS LOCAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS

ALAGOAS. Resolução n.º 30 de 14 de março de 1838 (Sancionada pelo presidente Rodrigo de Souza da Silva Pontes). In: GALVÃO, O. E. de A.; ARAÚJO, T. V. de. **Compilação das Leis Provincias das Alagoas de 1835 a 1870**. Maceió: Typhographia Commercial de A. J. da Costa, 1870.

BASTOS, H. **O Desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Maceió: IBGE, 1939.

BENCOSTTA, M. L. (ORG.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

CABRAL, J. F. D. **Discurso proferido na abertura do Lyceu de Artes e Ofícios**. Maceió, Fev. 1884, 02 F. Documento localizado no IHGAL, n.º 00984; Caixa: 13; Pacote: 02; Documento 20.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

D'OLIVEIRA, J. J. M. **Falla do Ex.mo Snr. Presidente da Provincia das Alagoas na Instalação Assembleia Legislativa da mesma Provincia em 15 de março de 1835**. Disponível em: <http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/1/>. Acesso em: set. 2011.

DURKHEIM, E. **A Evolução Pedagógica**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Tradução da obra originalmente publicada em francês sob o título: *L'évolution pédagogique en France*, 1938.

ESPÍNDOLA, T. do B. **Relatório da Instrução Pública e Particular da Provincia de Alagoas**. Maceió; Typ. do Bacharel Felix da Costa Moraes, 1866. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/relatorioespindola1866.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

ESPÍNDOLA, T. do B. **Relatorio do inspector de estudos apresentado em 31 de janeiro de 1868 ao Illm e Exm. Snr. Dr. Antonio Moreira de Barros, presidente da Provincia, pelo inspetor geral de estudos da provincia, Dr. Thomaz do Bomfim Espindola**. Maceió: Typ. do Jornal Alagoano, 1868. S4-1 a S4-16. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>. Acesso em: jun. 2013.

FIGUEIREDO, J. B. da C. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da segunda sessão da VIII legislatura, pelo exm. presidente da mesma provincia, o conselheiro Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, em vinte e cinco de abril de 1851**. Maceió: Typ. de J. S. da S. Maia, 1851. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>. Acesso em: jun. 2013.

HILSDORF, M. L. S. **O Aparecimento da Escola Moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 234 p.

JORNAL O ORBE. Maceió, ano 1, n. 126, 19 dez. 1879. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: mai. 2013.

JORNAL O ORBE. Maceió, ano 1, n. 96, 10 out. 1879. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: jan. 2013.

JORNAL O ORBE. Maceió, ano 4, n. 98, 03 set. 1882. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: jan. 2013.

LISBOA, H. M. d'O. **Falla com que abrio a segunda secção [sic] da quinta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas o exm. brigadeiro, presidente da mesma provincia, Henrique Marques d'Oliveira Lisboa, em 8 d'outubro de 1845**. Pernambuco: Typ. Imparcial de L.I.R. Roma, 1845. Disponível em: <http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/11/>. Acesso em: abr. 2013.

- LUZURIAGA, L. 1889-1959. **História da Educação e da Pedagogia**. 7 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- MIRANDA, A. M. de. Relatório que o diretor geral da Instrução pública das Alagoas – Bacharel Antonio Martins de Miranda – apresentou em 15 de fevereiro ao presidente da mesma província – Exm. Snr. Dr. João Vieira de Araujo. *In: Falla dirigida à Assembléa Legislativa da Província das Alagoas na Abertura da 20.a Legislatura em 15 de março de 1875*. Maceió: Typ. do Jornal das Alagoas, 1875. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/43/>. Acesso em: fev. 2012.
- NEVES, A. da S. **Relatorio que á Assembléa das Alagoas apresentou na sessão ordinaria de 1839, o excellentissimo presidente da mesma provincia, Agostinho da Silva Neves**. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/4/>. Acesso em: nov. 2011.
- NEVES, L. dos S. Organização do Ensino Secundário em Minas Gerais no século XIX. **Dissertação** de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006.
- NOGARE, P. D. **Humanismos e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- RIBEIRO JUNIOR, J. **O Que é Positivismo**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 77 p. (Coleção Primeiros Passos).
- SANTOS, M. L. **A Escolarização de negros**: Particularidades Históricas de Alagoas (1840-1890). Dissertação de mestrado defendida no Centro de Educação da UFAL, 2011. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/dissertacao.html>. Acesso em: 23 maio 2012.
- SANTOS, M. L.; SILVA, R. G. da. O Ensino de Ofícios em duas Instituições do Século XIX em Alagoas. *In: VERÇOSA, É. de G. (ORG). Intelectuais e processos formativos em Alagoas (séculos XIX e XX)*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- SILVA, F. C. A. **A Tradição Humanista no Ensino Secundário de Alagoas (1839-1889)**: herança de antigas matrizes. UFAL: 2013. (Dissertação de Mestrado).
- SOUZA E MELLO, M. F. de. **Falla com que abriu a sessão extraordinaria da quarta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas, o presidente da mesma provincia, Manoel Felizardo de Souza e Mello em 4 de fevereiro de 1842**. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria., 1842. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/7/>. Acesso em: abr. 2013.
- SOUZA, R. F. de. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, pp. 77-90, jan./jun., 2009.
- VECHIA, A.; LORENZ, K. M. O Collegio de Pedro II: Centro de Referencia das Idéias Educacionais Transnacionais para o Ensino Secundário Brasileiro no Período Imperial. *In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO*, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. v. 01. p. 01-10.
- VERÇOSA, É. de G. **Cultura e Educação nas Alagoas**: história, histórias. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.
- ZOTTI, S. A. O Ensino Secundário no Império Brasileiro: Considerações sobre a Função Social e o Currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf. Acesso em: abr. 2012.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO CEARÁ (1942 – 1961): BALIZAS PEDAGÓGICAS, FONTES HISTORIOGRÁFICAS E INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Maria Juraci Maia Cavalcante

José Wagner de Almeida

Enquanto plano de ação política, a organização de redes ou sistemas escolares tem sido historicamente precedida da criação de escolas normais e liceus, onde se dá a formação docente e técnico-humanística, baseada no ideário fundante da escola pública. Nesse sentido, a república se faz realidade e se consolida como Estado-nação, no sentido moderno e controverso aludido por Eric Hobsbawm (1990) e Fernando Catroga (2011), promovendo, gradativamente, a educação cívica.

A educação republicana é eivada de civismo e atrelada à ideia de escolarização, que deve passar do elitismo dos primeiros tempos para a escola de massas, tendência que tem sido difundida em escala mundial, em ritmos diferenciados, como salienta Joaquim Azevedo (2007), fenômeno interligado com a dinâmica da sociedade industrial, sabendo-se que a educação foi considerada fator de fomento econômico e modernização, discurso tão presente a partir dos anos 1930 no Brasil, quando se trata de fazê-lo moderno e industrial.

Sabidamente, ao ser criado o corpo de professores capazes do tipo de ensino e pedagogia prescrito e inscrito no ideário republicano, está dado o primeiro passo para a organização da escola primária oferecida às crianças, que seguirão sua escolaridade em direção a patamares maiores de conhecimento, que vão do nível médio ao superior, segundo filtros de acesso definidos por critérios econômicos e de controle social.

Desse modo, a educação primária será uma novidade calcada da necessidade de refundação de sociedades antes monárquicas, católicas e absolutistas, sob base iluminista e republicana, pois a educação da criança se dava no espaço mais restrito da vida familiar, de mestres e preceptores contratados para a alfabetização, a etiqueta e a adequação às normas mais gerais da vida social. Estamos obviamente nos referindo à educação da nobreza cidadina, porque não se aplica tal modo de educação às crianças originárias de famílias em situação de servidão nas lides rurais e/ou fabris. A educação secundária é resultado da necessidade de preparação profissional e/ou propedêutica, nos marcos das exigências econômicas do capitalismo moderno, cuja dinâmica requer ordenamentos administrativos e técnicos hierarquizados, assim como profissionais especializados e liberais, no campo jurídico e médico, das engenharias e ciências correlatas.

O Brasil republicano toma a experiência europeia da qual é parte, como modelo de sociedade e educação porque se trata de um processo histórico interligado e referente ao ordenamento das nações no interior do capitalismo moderno, que já nasce globalizado sob o mercantilismo e por essa razão necessita submeter aquelas sociedades que integram seu amplo mercado às mesmas regras e princípios, valores e pressupostos civilizacionais, no interior dos quais a educação figura como princípio mais potente de controle e reprodução social.

No Brasil, os séculos XIX e XX serão dedicados à construção da nação independente, que continua monárquica, para logo depois se fazer republicana. O plano de educação escolar que esboça está relacionado com esse propósito e somente dentro dele é que podemos compreender o ritmo e o alcance da organização escolar brasileira. As instituições educativas mais relevantes para essa organização gradativa são: 1) Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, para a formação de profissionais liberais e quadros administrativos e políticos requeridas pelo novo ordenamento social; 2) a Escola Normal e o Liceu, obedecem ao modelo francês republicano, o que faz o Brasil seguir a mesma regra, desde meados do século XIX, preparando docentes e/ou competências médias para o ensino superior; 3) feito isso, será preciso cuidar da escola primária e de sua articulação orgânica com a escola secundária e o ensino superior.

Tal modelagem será replicada nos estados que compõem a federação, embora em ritmo e grau de investimento diferenciados, em razão de especificidades econômicas e políticas a serem consideradas, a exemplo do caso cearense, pois:

o misticismo religioso e popular, o coronelismo, o banditismo e o catolicismo romanizado, conforme Della Cava (1976), fazem do Ceará um interessante lócus de observação das sutilezas e variações da história republicana do País. (CAVALCANTE, 2012, p. 231-232).

A história da Escola Normal do Ceará indica que a sua criação (1878) foi sucedida do envio de dois intelectuais cearenses ao exterior, com vistas à sua organização; um deles, Amaro Cavalcanti, aos Estados Unidos da América (1880) e José de Barcellos (1881), à Europa. Tais viagens foram feitas para estudar o tipo de ensino aplicado em escolas normais consideradas modelares. Com o passar do tempo, algumas reformas são realizadas com o intuito de atualização do seu currículo e modo de ensinar, conforme evidencia o estudo de Maria Goretti Lopes Pereira e Silva (2008).

As três primeiras décadas da república brasileira são ocupadas com esse intuito, que será seguido do cuidado com a qualificação do ensino secundário e superior. Para ser nação e oferecer uma educação republicana e moderna nos moldes europeus, o Brasil necessita repisar os seus passos, o que ficou registrado nos debates e reformas havidas nos anos 1920 e 1930, quando se tratava de definir as balizas ideológicas e pedagógicas dessa construção social, pois “a instrução pública nos estados e no Distrito Federal sofre muitas alterações, de que resultam a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes.” (NAGLE, 2009, p. 208)

Nesse período - a exemplo do que acontecia no sudeste, como evidenciam os estudos reunidos por Maria Elisabeth Miguel, Diana Vidal e José Carlos Souza Araújo (2011), sobre reformas educacionais e manifestações da Escola Nova no Brasil, de 1920 a 1946, o Ceará viveu a impactante reforma educacional de 1922, sob a direção de Lourenço Filho, conforme analisam estudos já publicados (CAVALCANTE, 2000; BASTOS & CAVALCANTE, 2009), o qual é considerado um acontecimento de suma importância para a construção da educação cearense e nacional.

Foi um experimento político-pedagógico de ampliação e renovação escolar baseado na escola ativa, que teve vários desdobramentos; entre eles, a expansão da rede de grupos escolares, como mostra o estudo de Zilsa Santiago (2017) e o projeto de ruralização da escola normal, fenômeno estudado por Fátima Araújo (2014), como elementos da reforma do ensino secundário; mas, sobretudo, da formação de uma cultura pedagógica favorável à escola nova, inspirada nas formulações ditadas por vários filósofos e pedagogos europeus e americanos, nos séculos XIX e XX. Conforme Justino Magalhães (2010), essa influência é tão forte que o Brasil apresenta um certo pioneirismo em inovação escolar, movimento que se estende dos anos 1930 para as décadas subsequentes, e alcança de alguma maneira os intelectuais da educação de Portugal.

[...] Desde a década de 30 do século XX que foi muito intensa a circulação em Portugal de bibliografia pedagógica traduzida e editada em Língua Portuguesa, através do Brasil. Focalizado directamente

na França e, logo após, com a crise da I Guerra, nos Estados Unidos, a partir das primeiras décadas do século XX o Brasil caminhou, de forma pioneira e inovadora, em matéria de escolarização, com relevo (...) para um ensino técnico e profissional actualizado e enquadrado nas economias e nas sociabilidades regionais e locais. (MAGALHÃES, 2010, p. 563).

Essa cultura de inovação escolar estará presente nas décadas seguintes, sobretudo quando a reforma da educação secundária se torna o foco das políticas públicas do País, na área da educação, o que recomenda uma articulação de sentido entre o debate educacional, na primeira e segunda república.

Podemos dizer que o documento, *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), contém, justamente, as balizas idealizadas por esse grupo de intelectuais da educação, condensando o grande propósito havido naquele período sobre a modernização da escola, pois podemos “percebê-lo como peça política do debate educacional do início dos anos 1930, indiciando os grupos em disputa e o movimento, operado pelo texto, de resignificação das propostas educativas e dos objetos em confronto.” (VIDAL, 2011, p. 463)

Por ocasião do 6º Congresso Nacional de Educação, realizado em Fortaleza, em 1934, o então Diretor da Instrução Pública, Joaquim Moreira de Sousa, no relatório apresentado naquela ocasião e publicado no mesmo ano sob o título, *Por uma Escola Melhor*, apresenta recomendações suscitadas no decorrer do Congresso para a organização do ensino em geral e, em particular, sobre o ensino secundário, que merecem ser aqui destacadas, pois espelham o ambiente intelectual e as expectativas reformistas do meio político educacional cearense e brasileiro em que são formuladas.

O ensino secundário deve ser organizado, por maneira a preencher a sua dupla finalidade: elevação do nível médio de cultura do povo e preparação, para a Universidade, das elites intelectuais do País. Deveria, para esse fim, compreender, pelo menos, dois ciclos: um fundamental, de quatro anos, outro, pré-vocacional de três anos, em que entrassem disciplinas representativas do espírito das profissões superiores. Os métodos a empregar, na escola secundária, devem visar, preponderantemente, a orientação do aluno para adquirir modos de comportamento, atitudes mentais, e não para lhe dar, meramente, quantidade de noções (...). (SOUSA, 1934, p. 134).

Moreira de Sousa conclui o relatório, sintetizando as discussões havidas no referido congresso de educação, em relação ao que é preciso ser feito para

construir uma escola pública melhor no Brasil, que envolve a expansão do acesso escolar, melhoria da formação docente e metodologia de avaliação da aprendizagem, assim como a implantação de equipamentos auxiliares, como bibliotecas públicas abertas; recomenda também o estímulo à publicação de livros de divulgação científica e técnica, instalação de museus das artes populares nas capitais e cidades interioranas e fortalecimento de conselhos de educação, com papel consultivo e deliberativo.

Sobre as bases desse reformismo educacional, trata Lourenço Filho, na sua famosa *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicada pela primeira vez em 1929 e disseminada por décadas a fio, com grande sucesso pelos cursos de formação docente do País. Ao ser editada pela sétima vez, em 1961, a obra recebeu comentários atualizados, onde o Autor mostra o ambiente de reconstrução da paz e colaboração internacional, posterior à Segunda Guerra Mundial, quando são criados organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, esta última dedicada especificamente à educação; mais recentemente, Marta Araújo (2019) aborda essa atmosfera de internacionalização das questões educacionais:

[...] as ideias pedagógicas referentes à educação e ao ensino secundário estavam cada vez mais internacionalizadas e inter-relacionadas com o padrão de uma civilização democrática, solidária, humanista e científica, como parte de um processo que teve um começo (educação para o pós-guerra), continuidades, descontinuidades, intervenções, diagnósticos, avanços variados, além do amparo da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas. (ARAÚJO, 2019, p. 71).

Nesse ambiente de renovação política, Lourenço Filho está atento à atualidade da escola nova, sob base científica e racional, baseada em pesquisa e planejamento, tendo sido ele, inclusive, o primeiro dirigente do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, criado em 1937 e por ele estruturado no ano seguinte.

A renovação escolar de nosso tempo partiu de mais aprofundada investigação sobre a natureza do homem e suas condições de formação individual, para ampliar-se a uma compreensão de existência coletiva mais favorável a esse objetivo fundamental. São muito recentes as descobertas sobre hereditariedade, a transmissão das doenças, a evolução econômica e social do homem, as condições enfim de ajustamento normal e anormal. Importará antes de tudo conhecê-las. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 31).

Entre tantos enfoques teóricos, ele salienta a contribuição do pragmatismo de John Dewey (1859 – 1952), cujas formulações foram derivadas de escolas primárias experimentais criadas por ele nas Universidades de Chicago e de Colúmbia – e que tanto influenciaram Lourenço Filho, assim como Anísio Teixeira, como destacados reformadores e dirigentes educacionais vinculados a essa proposta político-pedagógica.

Por tudo isso, os anos 1940 são dedicados a pensar com maior ênfase o significado do ensino secundário, que se tornará um dos objetivos centrais do governo Getúlio Vargas e do novo Ministério da Educação e Saúde, dirigido por Gustavo Capanema (1934 – 1945), por mais de uma década, que assinala a famosa e demorada polêmica em torno da reforma do ensino médio. É chegado o momento de traçar um plano de formação secundária e definir uma base legal e orçamentária para garantir a modernização econômica e política do Brasil.

O que se segue à Constituição de 1946 é um dos capítulos mais conhecidos da educação brasileira – o debate e a promulgação da lei nº. 4.024/61, a LDB. (...) Como síntese do seu percurso, cabe lembrar que entre o primeiro anteprojeto e sua promulgação transcorrem cerca de 13 anos. Durante este intervalo, o foco das discussões e das divergências a seu respeito desloca-se. Num primeiro momento orienta-se em torno das concepções acerca da organização do sistema educacional, traduzido no conflito centralização-descentralização. Num segundo, passa a preponderar o conflito público-privado, tema de embates entre católicos e liberais desde a década de 20. (VIEIRA; FARIAS, 2002, p. 223-224).

No segundo governo Vargas (1951 – 1954), a questão educacional continua em aberto, sob o signo da crise, embora seu discurso continue firme, quanto à necessidade de eliminação do quadro de analfabetismo, sobretudo no meio rural, e melhoria do sistema de ensino em termos do acesso.

Getúlio considerava que o desenvolvimento econômico, em especial a industrialização, não carecia apenas de capitais nacionais e de capitais estrangeiros. Carecia também da formação de técnicos de nível médio e de nível superior, além de exigir um constante treinamento de operários qualificados. (VIEIRA, 2015, p. 64).

O historiador Evaldo Vieira continua a analisar o lugar da educação no segundo governo Vargas, salientando que, embora tenha havido algum investimento, “tanto o ensino primário, quanto o ensino médio revelaram, em seu conjunto, um tímido avanço para o governo que assumia a Educação como um dever estatal, ao

menos nestes dois níveis de ensino (...)” (idem, *ibidem*, p. 67)

Saindo do plano nacional, precisaríamos examinar as instituições escolares que deram corpo ao ideal de nação, nas diversas províncias do Império e unidades federadas da República, tarefa a que se dedica a presente coletânea. No Ceará, as primeiras instituições educativas públicas de nível médio e/ou com caráter profissionalizante, datam do século XIX e primeiras décadas do XX, estando vinculadas à necessidade de formação de jovens e/ou à problemática da orfandade para oferecer um destino profissional a rapazes e moças sem retaguarda familiar, assim como por necessidade de formação militar.

AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO CEARÁ SOB INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EUROPEIA NOS SÉCULOS XIX E XX

Este tópico tem por finalidade oferecer uma ligeira cartografia do ensino escolar cearense, que deve ser vista como uma espécie de espinha dorsal para o entendimento do processo histórico de criação e expansão do ensino secundário, foco deste artigo, que se estrutura, pouco a pouco, entre o Império e a República; não há aqui espaço, nem pretensão de cobrir o conjunto das instituições escolares existentes, resultantes de iniciativas mescladas, que envolvem o Estado, a Igreja Católica e a iniciativa privada.

No Ceará provincial, como mostra Plácido Aderaldo Castelo (1970) a instalação do Liceu (1845) assinala a adoção do modelo de ensino secundário francês, através do estudo de línguas (Latim, Francês, Inglês), Poesia e Retórica, Filosofia, Geometria, Geografia e História, que começa a funcionar na casa dos professores, prédios públicos e em várias cidades (Baturité, Sobral, Aracati, Maranguape, e São Bernardo (Russas), antes de ter sede própria (1894), na capital. Ainda em meados do referido século, foi autorizada a criação de uma Casa de Educandos (1856 - 1865), “para o recolhimento de meninos órfãos e desvalidos, maiores de 7 anos e menores de 18 anos, que deixariam o estabelecimento ao completarem 20 anos (...)” (CASTELO, 1970, p. 175), que oferecia o ensino humanístico e alguns ofícios considerados de grande utilidade à época, sob um rigoroso regime disciplinar de estudos.

Ensinar-se-iam: leitura, escrita, noções essenciais de gramática nacional, contabilidade até complexos e música instrumental e vocal, bem como os ofícios de ferreiro, carpintaria, alfaiate, sapaiteiro, além de outras artes mecânicas. O estabelecimento receberia alunos internos e externos. (CASTELO, 1970, p. 175).

Se trata de um tipo de ensino que associa assistencialismo e formação tradicional de ofícios voltados para a produção manufatureira e artesanal, numa experiência que durou uma década e foi extinta, dando lugar ao Colégio das Órfãs, que abrigaria logo depois o Colégio da Imaculada Conceição, da Ordem Vicentina, voltado para a educação da elite feminina. Findo o Império, a República provoca a criação de outras instituições, mas de alguma maneira a Casa de Educandos evidencia uma sintonia com o espírito industrioso que impregna a atividade econômica europeia, nesse período, o qual tenderá a delinear cada vez mais fortemente a educação secundária, no século XX adentro, em instituições laicas e/ou religiosas.

Nesse rol de instituições estão a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Ceará (1864) e a Escola Militar do Ceará (1889), sendo esta última criada entre o final do Império e a instalação da República, sendo destacada como instituição de ensino secundário importante, que causa expectativas sociais e é recebida com entusiasmo, como mostram os estudos de Plácido Castelo (1970) e Simone Mesquita (2011), tendo vida longa, em meio a alguns descompassos e reformas de adequação, que caracterizam a sua história; de Companhia a Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará, esta instituição oferece, inicialmente, ensino primário e elementos profissionalizantes, passando em 1908 a integrar o ensino secundário; este nível, nas forças armadas, adquire o sentido de escolas preparatórias, que “surgiram, no momento em que se cogitava a expansão do ensino de nível secundário no Brasil. (...) O seu público-alvo era formado por jovens, entre 14 e 17 anos, oriundos da classe média militar e civil.” (MESQUITA, 2016, p. 122).

Como sabemos, a educação de civis e militares é condicionada ao ideal de nação e à sua base econômica, no jogo de forças estabelecidas com outras nações burguesas, que formam o grande mercado capitalista. Segundo Joaquim Azevedo (2000) a aproximação e pressão do setor industrial sobre a concepção de educação secundária, na Europa do século XIX, se faz no sentido de uma articulação cada vez mais estreita entre a formação geral, técnica e profissional, onde os antigos ofícios ligados às manufaturas dá lugar ao preparo técnico requerido pela indústria em expansão.

Ao longo do século XIX (...) consolida-se um movimento lento de assunção por parte de empresas e organizações colectivas de industriais e por parte de entidades estatais, de uma oferta de programas públicos de formação profissional. Por um lado, externalizava-se a função aprendizagem, tendo em vista aumentar a produtividade do trabalho industrial, mormente o trabalho em série. Por outro, criava-se uma oferta escolar para

preparar profissionalmente os filhos dos trabalhadores da produção, para uma indústria trabalho-intensiva que desabrochava. (AZEVEDO, 2000, p. 38).

A primeira instituição escolar do Ceará que podemos assinalar na Primeira República, foi a Escola de Artes e Ofícios (1907), no governo do Presidente Nogueira Acioli, que pretende oferecer o ensino profissional, tendo ficado, porém, registrada como mera vontade política, pois “seria expedido o respectivo regulamento e o governo faria as necessárias operações de crédito para a execução da lei de 27 de junho de 1907, mas, infelizmente, nada foi feito.” (CASTELO:1970, p.180-81). O autor assinala que o ensino profissional, no Ceará, “nasceu com a Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1910, decorrente do Decreto Federal n. 7566, de 23 de setembro de 1909, por inspiração direta do Presidente da República, Nilo Peçanha” (Idem, p. 187); a Escola, conforme Maria das Graças de Loiola Madeira (1999), será parte de uma rede de instituições instaladas em todas as unidades da Federação. Plácido Castelo assegura que tal decisão se deu, quando o referido Presidente constatara o lugar de relevância do ensino industrial, na Europa, levando-a a declarar que “o Brasil de hoje sai das Academias, o de amanhã sairá das oficinas”. (Idem, *ibidem*).

A Escola Normal Rural do Juazeiro do Norte (1934), conforme narrativa de Amália Xavier de Oliveira (1984) e estudos de Mirelle Araújo (2011), Pedro Ferreira Barros (2011) e Delane Lima Nogueira (2008), é considerada a primeira instituição de ensino secundário do Juazeiro do Norte e a primeira escola normal rural do Brasil. Ao ser fundada, oferece oportunidade de estudos para esse nível de ensino, tanto para moças, quanto rapazes, sendo um desdobramento da reforma do ensino normal de 1922 na capital do Ceará, sob a bandeira da interiorização do ensino normal; por décadas foi responsável pela formação, de docentes para o ensino primário no Cariri cearense.

A Escola Normal Rural do Juazeiro foi fiel à sua proposta pedagógica inicial até o ano de 1973. Eu me refiro aqui à proposta real, não ao plano ideal que orientou a sua implementação. A partir desta data e por força da Lei nº 5692/71, implantada em 1972, ela começou a se afastar da sua história, do seu entorno, para alinhar-se no envolvimento com uma proposta que se dizia atender aos reclamos da sociedade brasileira na sua globalidade. (BARROS, 2011, p. 196).

A sua existência abriu espaço para a formação em três décadas de uma rede de escolas normais rurais no Ceará, fenômeno indicado por Plácido Castelo (1970) e Joaquim Moreira de Sousa (1955), o qual foi foco, mais recentemente, da tese de Fátima Maria Leitão Araújo (2014), sob o título, *Mulheres letradas e missionárias da*

luz: ideal de formação nas escolas normais rurais do Ceará (1930–1960), quando inúmeras outras escolas inspiradas no exemplo da Escola Normal de Juazeiro foram criadas, conforme lista da referida Autora: Colégio Sagrado Coração de Jesus (Quixadá), Colégio Nossa Senhora Santana (Iguatu), Escola Normal Rural (Crateús) Escola Normal Rural Joaquim Magalhães (Itapipoca) e Escola Normal Rural (Ipu).

Só em 1934 foi criada, no Ceará, uma instituição desse caráter. Anos depois, foram implantadas outras escolas normais rurais no Estado. De acordo com Moreira de Sousa (1955), em 1959 havia 19 escolas normais rurais espalhadas pelo Território cearense. Destas, Plácido Castelo (1951) lista a Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte (instalada em 15 de fevereiro de 1938 e oficializada pelo Decreto n.º 485, de 23 de janeiro de 1939); o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Quixadá (fundado em janeiro de 1938); o Colégio Senhora Santana, em Iguatu (inaugurado em 5 de fevereiro de 1939 e oficializado pelo Decreto n.º 49, de 15 de dezembro de 1939), a Escola Normal Rural de Crateús (fundada a 2 de julho de 1942 e equiparada à de Juazeiro do Norte) e a Escola Normal Rural Joaquim Magalhães (instalada em 19 de março de 1945). (NOGUEIRA, 2008, p. 95-96).

Ao lado da Escola Normal Rural, está o Colégio Salesiano do Juazeiro do Norte, na condição de instituições fundantes do ensino secundário na região, as quais abrem espaço para escolas primárias experimentais: o Grupo Rural Modelo é o espaço da prática de uma nova pedagogia na ENRJ; em 1936, foi criada a Escola Primária Profissional instalada no município do Juazeiro do Norte, núcleo inicial do futuro colégio dos salesianos.

São da tradição oral, no sul do Estado, as considerações do Dr. Bezerra de Menezes, acatado médico radicado no Rio de Janeiro, ao Padre Cícero Romão Batista, no sentido de que o saudoso, benquisto, ponderado e prestigiado sacerdote fundasse, na terra adotiva, sob a orientação dos Padres Salesianos, uma escola profissional. É exato que os Salesianos foram legatários dos bens deixados pelo ilustre vigário da cidade por ele fundada. É verdade, ainda, que dos próprios que figuram no testamento houve exceção do Sítio Santo Antônio, já doado ao Estado para um patronato agrícola (...). (CASTELO: 1970, p. 181).

A Escola Primária Profissional do Juazeiro do Norte apresenta o seu regime de aulas e disciplinas regulamentada, detalhadamente, por lei de 20 de maio de 1936,

assinada pelo governo estadual, o que mostra uma ação coordenada entre o chamado Patriarca do Juazeiro, a Ordem Salesiana e o Poder público (...). É interessante observar, no corpo da lei de fundação, a sua composição curricular, com matérias de cultura geral – Português, Geografia e História Pátria, Matemática, Educação moral e cívica, Ciências físicas e naturais, Agricultura, Indústrias rurais e Elementos de Veterinária - e o chamado curso de preparação profissional, o qual tem a seguinte composição, quanto aos ofícios: Tornearia e Marcenaria, Entalhação, Tapeçaria e Empalhação, Sapataria, Fiação e Tecelagem, Instalações elétricas e aparelhos de rádio; e a parte de Horticultura e Jardinagem: Pomicultura, Avicultura, Apicultura, Sericultura, Laticínios e Mecânica agrícola. (CASTELO, 1970, p. 182-183)

O estudo de Núbia Ferreira de Almeida (2013) sobre o Colégio Salesiano em Juazeiro do Norte, entre os anos 1939 e 1950, evidencia a instalação da Congregação Salesiana e da pedagogia de D. Bosco; assim como, a criação de escolas profissionais, a construção da sua sede e abertura de vagas no ensino ginásial, enquanto instituição escolar católica, que contou com o apoio privado e público, e veio a suprir a falta de instituições públicas secundárias masculinas.

O Colégio Salesiano, fundado em 26 de abril de 1942, na cidade de Juazeiro do Norte, congregou, desde a sua fundação, jovens de várias classes sociais do município e cidades vizinhas, desenvolvendo atividades que abrangiam não só a educação formal, como acontece atualmente. Mas, também práticas no Oratório Festivo, na Escola Agrícola São José, nas oficinas e em escolas profissionalizantes para crianças pobres. (ALMEIDA, 2013, p. 25-26).

Tratando da educação no Juazeiro, Raimundo de Oliveira Borges (2004), baseado em estudo anterior de Tarcila Cruz, mostra a lista de instituições de ensino secundário existentes naquela cidade, no ano de 1961, fruto de iniciativas privadas e do poder público, para uma oferta que combina a natureza laica e católica.

Ensino Ginásial: Ginásio Salesiano, Ginásio Santa Teresinha, Ginásio Estadual E.N.R. Ginásio Menezes Pimentel; Ensino Pedagógico: Escola Normal Rural, Ginásio Santa Teresinha; Ensino Técnico Comercial: Escola Técnica do Comércio; Ensino Teológico: Pré-Seminário Salesiano; Pré-Seminário dos Franciscanos, Seminário Batista Protestante. (BORGES, 2004, p. 91).

A expansão do ensino secundário de Juazeiro evidencia uma tendência existente nos principais centros urbanos do Ceará, na capital e nas zonas Norte (Sobral) e Sul (Crato-Juazeiro), entre os anos 1930 e 1960, o que não significa que o

acesso a esse nível de escolaridade tenha deixado de ser restrito, em termos demográficos. O caso do Liceu do Ceará sinaliza a tendência do aumento da demanda por vagas do ensino secundário.

O Liceu do Ceará, nos anos 1930 e 1940 era um estabelecimento em crescimento e expansão em suas atividades educacionais, colaborando para isso o aumento da demanda por vagas no ensino secundário empreendido pelas classes médias urbanas que viam nesse nível de ensino a possibilidade de ascensão social e a obrigatoriedade de frequência e a nova divisão do curso secundário instituídas pela reforma Francisco Campos. (CUNHA NETO, 2005, p. 42).

Em Fortaleza, o crescimento populacional sinaliza uma forte tendência à transferência rural-urbano, que faz crescer demandas sociais por serviços públicos, sobretudo, nas áreas da educação e saúde, uma tendência que marca o Brasil desse período, em processo de acelerada urbanização. Em função disso, continua o empenho político em reter parte da população rural, do que é parte o chamado Ruralismo pedagógico, iniciado nos anos 1920 e 1930; surgem então alguns projetos voltados para a criação de estabelecimentos de ensino agrícola, conforme ilustra o caso do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira (1947), um modelo americano de ensino do Pós-Guerra em regime de internato e semi-internato, que atraiu centenas de rapazes sertanejos em busca de qualificação na área agrícola e suscitou a criação de instituições similares em outras cidades cearenses, conforme estudo de José Wagner de Almeida (2013).

ENSINO SECUNDÁRIO NO CEARÁ (1940 – 1960): DADOS DEMOGRÁFICOS SOBRE MATRÍCULAS

Quando se analisa os dados demográficos relativos ao ensino secundário no Ceará, no Anuário Estatístico do Brasil (AEB), no período de 1947 e 1960, fica visível o aumento do número de matrículas para este nível de escolaridade, tanto na capital, quanto no interior, conforme a classificação feita pelo referido levantamento.

Enquanto o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) hibernava no Congresso Nacional, os governos estaduais eram pressionados por demandas populares (...). Diversos cursos secundários estaduais de segundo ciclo também foram inaugurados. As pressões populares iam, aos poucos, reduzindo as ações das elites que, abertamente, buscavam razões para impedir a democratização do ensino secundário. (ZIBAS, 2005, p. 5)

Para apresentação dos dados utilizaremos três tabelas em razão da distribuição apresentada nos AEB - Educação, que tomou em consideração as modalidades do ensino médio, conforme foram sendo alteradas em nomenclatura nas legislações que foram ocorrendo, nas décadas de 1950 até 1960.

A tabela 01 apresenta a evolução da matrícula no ensino secundário, entre os anos de 1943 e 1949. A média para esse período ficou em torno 12.527 matrículas, o que mostra uma crescente demanda por essa modalidade de ensino. Nos relatórios do Anuário Estático do Brasil (AEB), consultados, verifica-se um crescente número de Unidades Escolares e de profissionais docentes, como consequência da demanda que crescia a cada ano, por formação e qualificação para o trabalho.

TABELA 01 – Evolução da matrícula no ensino secundário no ceará entre os anos de 1943 a 1949. Ensino em geral segundo as categorias do ensino.

UNID. DA FEDERAÇÃO	ANO	MATRÍCULA ESTADO	MATRÍCULA CAPITAL	TOTAL GERAL
CEARÁ	1943	5718	4973	10.691
	1944	6005	5085	11.087
	1945	6552	5573	12.125
	1946	7134	6061	13.191
	1947	7729	6518	14.247
	1948/49	7975	6450	14.425

FONTE: Serviço de Estatística da Educação e Saúde – Anuário Estatístico do Brasil (AEB) – 1943 a 1949 educação - ensino em geral, principais resultados regionais, segundo as categorias do ensino. Recorte de Dados - Elaboração própria.

Conforme consta no relatório já referido, se faz necessário destacar alguns aspectos:

I) Os dados relativos a 1949 estão sujeitos a retificação; II) A partir de 1946 foi excluído dessa apuração o ensino militar (não primário geral); III) Os ramos didáticos compreendidos na discriminação “segundo as categorias do ensino” abrangem, genericamente, as diversas modalidades ocorrentes e têm a seguinte compreensão:

1. Ensino primário, - o ensino pré-primário (maternal e infantil), o ensino primário fundamental (comum e supletivo) e o ensino primário geral complementar. 2. Ensino secundário - o ensino secundário geral comum (ginasial e colegial). (AEB - ano XII· 1951, pág. 407).

Consideramos para a produção das tabelas, os dados contidos nos referidos AEB – 1943 a 1960, que utilizam a denominação: ensino secundário, que compreende o ensino secundário geral comum (ginasial e colegial).

Para o período de 1951 a 1960, constatamos um ritmo crescente de matrículas no ensino secundário. Com um aumento de 30% em relação à década anterior, percebe-se o fortalecimento do ensino secundário, como estratégia de desenvolvimento e formação humana, inscrita na política educacional desse período. Nas tabelas 02 e 03, está posta a evolução da matrícula, que apresentou uma média de 17.806 alunos matriculados no referido período. Em dezoito anos, a matrícula saltou de 10.691, em 1943, para 26.171, em 1960.

TABELA 02 – Matrícula no ensino secundário no Ceará no ano de 1951. Ensino em geral, segundo as categorias do ensino.

	MATRÍCULA GERAL – CEARÁ – ANO DE 1951 – ENSINO SECUNDÁRIO					
	FUNDAMENTAL COMUM		SUPLETIVO		COMPLEMENTAR	
	GERAL	EFETIVA	GERAL	EFETIVA	GERAL	EFETIVA
ESTADO	187.701	163.542	35.783	32.429	3819	3368
CAPITAL	30.998	27.473	6111	5116	1630	30.998

FONTE: Serviço de Estatística da Educação e Saúde – Anuário Estatístico do Brasil (AEB) – 1953 - educação - ensino em geral principais resultados regionais, segundo as categorias do ensino. Recorte de Dados - Elaboração própria.

TABELA 03 – Matrícula no ensino secundário no Ceará, entre os anos de 1952 e 1960. Ensino em geral, segundo as categorias do ensino.

MATRÍCULA GERAL – CEARÁ - ENSINO SECUNDÁRIO				
ANO	GINASIAL	COLEGIAL		TOTAL GERAL DE MATRÍCULA
		CIENTÍFICO	CLÁSSICO	
1952	10.205	-	-	10.205
1953	11.077	1780	27	12.884
1954	11.904	1344	43	13.291
1955	13.197	2600	136	15.933
1956	15.107	2092	155	17.354
1957	16.106	3080	180	19.366
1958	17.783	3701	337	21.821
1959	19.293	3597	339	23.229
1960	21.792	3898	481	26.171

FONTE: Serviço de Estatística da Educação e Saúde – Anuário Estatístico do Brasil (AEB) – 1952 – 1960 - educação - ensino em geral - principais resultados regionais, segundo as categorias do ensino. Recorte de Dados - Elaboração própria.

A análise desses resultados permite ver o crescimento da oferta de vagas e instituições de ensino secundário, justamente quando cresce a economia urbano-industrial no Brasil, que demanda a qualificação técnica necessária para alcançar o desenvolvimento desejado, no ambiente característico da década de 1940. Podemos então falar de uma tendência nacional, a qual, em alguma medida, perpassa também a economia, a educação e a política do Ceará, como unidade federada situada na região nordeste.

O estudo de Júlio Filizola Neto (2002) utiliza notícias de jornais da época, que trazem não só as decisões oficiais e encaminhamentos legais do governo federal, mas as dúvidas, as polêmicas e receios que geram a nível nacional e estadual. Torna visível que terá início o processo de desconstrução do Liceu do Ceará, como referência escolar, justamente, nos primeiros anos da década de sessenta, ao se tornar um experimento da política educacional que, entre 1960 e 1975, irá promover a criação de vários anexos e abrigar o ensino profissionalizante, com vistas à ampliação de vagas no ensino médio, para atender à pressão da demanda, momento em que irá adquirir um sentido novo.

Podemos dizer que, ao longo desses quinze anos, o Liceu do Ceará foi radicalmente transformado, passando de uma escola em que os jovens almejavam entrar com vistas a integrar, posteriormente, a elite dirigente, para uma escola onde o máximo que se prometia era uma qualificação profissional, com a qual, poderiam obter algum emprego de baixo reconhecimento social, no comércio local ou na bastante restrita indústria cearense (...). (FILIZOLA, 2002, p. 203).

Sabidamente, o período de 1937 a 1945, é marcado por um certo conservadorismo pedagógico, forte legalismo e governamental, por se tratar de um regime autoritário. A questão do ensino secundário toma o centro do debate educacional, mas nele o ideário da escola nova dá lugar à urgência de fomento ao ensino técnico profissional - como evidenciou o estudo de Simon Schwartzmann; Helena Bomeny e Vanda Costa (2000) - em meio à disputa entre o MEC e o Ministério do Trabalho, que espelhavam visões diferentes de educação, espremidas entre o interesse público e o privado. Com a redemocratização iniciada em 1946, o experimentalismo educacional com vistas à inovação volta ao cenário das discussões, ainda atrelado à necessidade de reforma do ensino secundário.

Nesse cenário, a Escola Normal do Ceará resultante da reforma de 1922, será um espaço importante de embates e acontecimentos, sobretudo nas décadas de 1930 e 1950, como evidencia o estudo de Maria Goretti Silva (2009). Em meados

dos anos 1950, a instituição ganhará nova sede e denominação, e será alvo de uma nova reforma, para reforçar o seu caráter experimental, no interior das políticas de inovação educacional, assim como de intensos debates entre educadores tradicionais e modernos.

A transferência da antiga Escola Normal para o bairro de Nossa Senhora de Fátima, em prédio construído durante os anos 1955 e 1956, resultou de convênio entre o Governo do Estado e o Ministério da Educação e Cultura, para instalação do (...) Instituto de Educação do Ceará. (CASTELO, 1970, p. 198).

Inaugurado em 1958, o Instituto de Educação do Ceará apresenta arquitetura moderna associada a um amplo espaço verde, sendo o ambiente preparado para abrigar ideias pedagógicas inovadoras, que pretendem promover a reforma de todo o ensino secundário no Ceará. José Nunes Guerreiro (2003), recupera o debate político-pedagógico e as experiências de formação docente que são realizadas naquele Instituto, evidenciando a sua importância educacional para o meio cearense. Chama atenção para o protagonismo do técnico da Secretaria de Educação, Lauro de Oliveira Lima, que irá depois dirigir o setor de ensino secundário do MEC, no governo de João Goulart, de onde saiu, quando foi instalada a ditadura militar (1964 – 1984) no Brasil.

Vale salientar que Lauro de Oliveira Lima coordenara anos antes o programa da CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, no interior da Secretaria da Educação do Ceará. O CADES foi criado pelo Decreto nº 34.638, de 17/11/1953, de Getúlio Vargas, com duplo objetivo: 1) Elevar o nível do ensino secundário; 2) difundir-lo com vistas a expandir o ensino secundário e desenvolvimento do País). Essa política de construção nacional, anima o debate e fortalece a necessidade de uma nova estrutura de ensino secundário, propósito que será interrompido com a trágica morte de Getúlio Vargas, que evidencia o conflito político entre dois distintos projetos educacionais e nacionais. Ao ser derrotado o plano liberal, caberá ao lado conservador conduzir a portas fechadas o destino e a configuração da reforma do ensino secundário.

Na condição de integrante de um conselho de notáveis montado pelo governo ditatorial, um outro educador cearense, Valnir Chagas (1978), que dirigira o Departamento de Educação da UFC, irá adquirir protagonismo nacional, como redator da Lei 5692-71, no interior do regime militar, que procederá à reforma do ensino secundário, tomando por base a orientação da pedagogia tecnicista de extração norte-americana e instituindo o ensino técnico-profissionalizante. Merece ser destacado que saem do Ceará dois intelectuais da educação interessados em

encaminhar a reforma do secundário, em escala nacional, sendo suas orientações, contudo, de teor ideológico inteiramente oposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Liceu e a Escola Normal do Ceará, instituições criadas no tempo do Império e reformadas na Primeira República, continuam sendo as instituições-eixo, de onde saem e por onde passam os quadros técnicos capazes de dirigir o debate em torno da necessidade de reforma do ensino secundário. Considerando que o ensino privado, em razão de sua natureza, continuará sendo destinado à elite, cabe ao setor público abarcar a crescente demanda social, embora aos beneficiários habituais da formação secundária oferecida pelo setor público cause receio de que haja uma grande perda da qualidade.

Deu-se a formação de uma cultura pedagógica de inovação no meio intelectual e social cearense, sobretudo em torno da Escola Normal, que foi semeada, em vários períodos históricos : 1) por ocasião da instalação da Escola Normal do Ceará, no século XIX; 2) reforçada com a Reforma de 1922, dirigida por Lourenço Filho e apoiada por intelectuais do meio educacional local; 3) a Reforma esboçada nos anos 1930, por Joaquim Moreira de Sousa, diretor da Instrução Pública, propondo a interiorização e ruralização do Ensino Normal; 4) A Reforma liderada por Lauro de Oliveira Lima, educador que integra o corpo técnico da Secretaria de Educação, que começou por incidir sobre a Escola Normal, sob o formato de Instituto de Educação; 5) A reforma do ensino secundário de teor tecnicista defendida por Valnir Chagas, ao tempo da ditadura militar do pós-64.

Desse modo, em torno dessas instituições matriciais, será traçado o rumo da educação do Ceará, tanto da sua escola primária, quanto secundária, em articulação com a política nacional de educação de cada período assinalado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. W. Modelo de Ensino do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira (1947 – 2008): Orientação Política dos Estados Unidos da América e Circulação de Ideias Pedagógicas para o Progresso do Ceará. *In*: CAVALCANTE, M. J. M.; *et al.* (ORG.). **História e Educação Comparada: Missões, Expedições, Instituições e Intercâmbios**. Fortaleza, Edições UFC, 2013, pp. 395 – 415.

ALMEIDA, N. F. **O Colégio Salesiano em Juazeiro do Norte e o Projeto Educacional do Padre Cícero**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL (AEB). EDUCAÇÃO - ENSINO EM GERAL, 1943 – 1960.

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres letradas e missionárias da luz: ideal de formação nas escolas normais rurais do Ceará (1930–1960)**. Fortaleza: Edições UFC/EDUECE, 2014.

- ARAUJO, M. M. de. Frente e Verso do Debate da Educação Secundária e do Ensino Secundário (1942 – 1961). *In*: CASTRO, C. A. (ORG.). **Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís: EDUFMA, 2019, pp. 59 - 78
- AZEVEDO, J. **O Ensino Secundário na Europa**. Lisboa: Edições Asa, 2000.
- AZEVEDO, J. **Sistema Educativo Mundial**: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia/Portugal: Fundação Manoel Leão, 2007.
- BARROS, P. F. Formação de Professores (as) Ruralistas em Juazeiro do Norte (1934 – 1973): um projeto emancipatório. Fortaleza: **Tese** de Doutorado/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC, 2011.
- BASTOS, M. H. C.; CAVALCANTE, M. J. M. (ORG.). **O Curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará**. Campinas/SP: Alínea, 2009.
- BORGES, R. de O. **O Padre Cícero e a Educação em Juazeiro**. Rio/São Paulo/Fortaleza: ABC Editora, 2004.
- CASTELO, P. A. **História do Ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.
- CATROGA, F. **Ensaio Republicano**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011.
- CAVALCANTE, M. J. M. **João Hippolyto de Azevedo e Sá – O Espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2000.
- CAVALCANTE, M. J. M. O Debate Republicano, a Religião Civil Brasileira, os Jesuítas e o Catolicismo no Ceará. *In*: CAVALCANTE, M. J. M.; *et al.* (ORG.). **História da Educação**: República, Escola e Religião. Fortaleza, Edições UFC, 2012, p. 231–232.
- CHAGAS, V. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus – antes; agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1978. 386 p.
- CUNHA NETO, F. S. da. **Práticas do disciplinamento no Liceu do Ceará dos anos de 1937 a 1945**. Fortaleza: RBS Gráfica e Editora, 2005.
- FILIZOLA NETO, J. O Liceu do Ceará e as Políticas Educacionais (1960-1975). *In*: CAVALCANTE, M. J. M.; *et al.* **História e memória da Educação no Ceará**. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2002.
- GUERREIRO, J. N. Fontes para a história e memória do ensino normal no Ceará: o Instituto de Educação do Ceará e a reforma Lauro de Oliveira Lima (1958-1962). 2003. 394 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- HOBBSAWM, E. **Nações e Nacionalismos desde 1780**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- LERCHE, S.; FARIAS, I. S. **História da Educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos 1961.
- MADEIRA, M. das G. de L. **Recompondo memórias da educação**: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918). Fortaleza: CEFET-CE, 1999.
- MAGALHÃES, J. **Da Cadeira ao Banco**: escola e modernização (séculos XVIII – XX). Lisboa: EDUCA, 2010.
- MESQUITA, S. V. História do ensino secundário no Ceará: entre documentos, revistas, jornais e memórias do Colégio Militar de Fortaleza (1962-1968). 2011. 160f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa

de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

MESQUITA, S. V. de. Ensino militar naval: Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará (1864-1889). 2016. 301f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

MIGUEL, M. E.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil, de 1920 a 1946. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 2009.

NOGUEIRA, D. L. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo. Fortaleza: Dissertação de mestrado/Centro de Educação/UECE, 2008.

OLIVEIRA, A. X. de. **História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: SECULT, 1984.

PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (ORG.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas,SP: Autores Associados, 2005.

SANTIAGO, Z. M. P. **Arquitetura e Instrução Pública**: a reforma de 1922, concepção de espaços arquitetônicos e formação dos primeiros grupos escolares no Ceará. Fortaleza, Edições UFC, 2017.

SILVA, M. G. L. P. A Constituição da Escola Normal do Ceará em Documentos Oficiais e no Discurso Jornalístico. *In*: ARAÚJO, J. C.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. de P. C. **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas/SP: Alínea Editora, 2008, p. 203-215

SILVA, M. G. L. P. **A Escola Normal do Ceará nos anos 1930-1950**: palco de debates político pedagógicos no calor das reformas. Fortaleza: **Tese** de Doutorado/FACED-UFC, 2009.

SILVA, M. A. da S. **O Lavrador**: a função do jornal na formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte. Fortaleza, IMEPH, 2011.

SOUSA, J. M. de. **Por Uma Escola Melhor**. Relatório Apresentado por Ocasião do 6.º Congresso Nacional de Educação. Fortaleza/CE: Imprensa Oficial, 1934.

SOUSA, J. M. de. **Sistema Educacional Cearense**. Recife: MEC – INEP – CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE, 1955.

SCHWARTZMANN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. (2000). **Tempos de Capanema**. São Paulo, Editora Paz e Terra/Editora FGV, 2000.

VIDAL, D. Apêndice – Apresentação. *In*: MIGUEL, M. E.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil, de 1920 a 1946. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 463.

VIEIRA, E. **A República Brasileira (1951 – 2010)**: de Getúlio a Castelo. São Paulo: Cortez, 2015.

ZIBAS, D. Breves Anotações sobre a História do Ensino Médio no Brasil e a Reforma dos anos 1990. *In*: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (ORG.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO ENTRE 1942 E 1961: QUESTÕES GERAIS EM SITUAÇÕES PARTICULARES

Regina Helena Silva Simões

Miriã Lúcia Luiz

Rosianny Campos Berto

Nas décadas de 1940 e 1950, o crescimento demográfico e o desenvolvimento industrial impulsionaram a expansão do ensino secundário no Brasil, demandando a ampliação dos espaços escolares, a diversificação curricular e a habilitação de professores (NUNES, 2000). No Espírito Santo, fontes locais – legislação, relatórios de governo, impressos e registros da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), indiciam uma estratégia de adesão governamental ao “modelo campanhista”, com o objetivo de aumentar a oferta de vagas em instituições secundárias. Nesse processo de expansão, destacaram-se: a formação emergencial de professores, a superlotação de salas de aula, o improvisado de instalações escolares, a destinação de verbas públicas para setores privados, a seletividade do acesso e a baixa permanência nas escolas.

Nas décadas de 1940 e 1950, a historiografia da educação pontua duas características que acompanhavam o processo de escolarização no Brasil: a dualidade (ensino primário e profissional *versus* secundário e superior) e exclusões produzidas pelas limitações da oferta, do acesso e da frequência às instituições de ensino desigualmente distribuídas pelo país. No caso do ensino secundário, tratava-se de proporcionar a um grupo seletivo de estudantes “[...] uma sólida cultura geral, apoiada

sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo” (NUNES, 2000, p. 40).

Nessa perspectiva, em diferentes reformas educacionais no Brasil republicano, dispositivos que organizaram e regularam o ensino secundário projetavam seu protagonismo “[...] no delineamento de propostas de progresso moral e intelectual da juventude brasileira” (PESSANHA; SILVA, 2014, p. 71). Dentre elas, recortaremos a Reforma Gustavo Capanema (1942) que, no conjunto das leis orgânicas que regularam os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, reestruturou o ensino secundário, compreendendo o ciclo ginásial (secundário, industrial, agrícola e comercial) e um segundo ciclo, composto pela formação clássica e científica. Como assinala Nunes (2000), a partir daí, o ensino secundário

[...] passava a constituir-se em dois cursos que não apresentavam do ponto de vista curricular qualquer caráter de especialização. O ensino secundário continuaria, portanto, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, um curso de cultura geral e de cultura humanística, com o mesmo sistema de provas e exames previsto na legislação anterior [Reforma Francisco Campos], mantendo a seletividade que seria colocada em xeque pela demanda social, sobretudo nas décadas de 50 e 60 do século XX (NUNES, 2000, p. 44).

A reforma de 1942, portanto, consagrou a divisão entre o ginásio, de quatro anos, e um segundo ciclo de três anos, dividido entre o estudo clássico e o científico. Ao fim de cada ciclo previa-se um “exame de licença”, que imprimiria um “padrão nacional” a todos os estudantes aprovados. Instituiu-se, também, uma série de cursos profissionalizantes correspondentes ao segundo ciclo, voltados para estudantes que não ingressariam no ensino superior. Dessa maneira, os cursos ginásiais, obedecendo a um programa mínimo comum em todo o país e controlados pelo Ministério da Educação e Cultura, funcionariam como habilitação básica para os cursos profissionais de nível médio. Isto, nas palavras de Capanema, viria a “[...] concorrer para a maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá como finalidade apenas conduzir ao ensino superior” (*apud* SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, n.p.).

Acentuou-se, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, n.p.) o caráter dualista e excludente do ensino secundário brasileiro, uma vez que, por meio dele, “[...] o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do

trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais”. Para esses autores, a Reforma Capanema procurou consolidar a escola secundária como principal formadora de novas mentalidades, tendo em vista a criação de uma cultura nacional comum e o disciplinamento das novas gerações para garantir a continuidade da pátria. Pretendia-se, desse modo, produzir uma elite católica, masculina, com formação clássica e moldada pela disciplina militar à qual caberia a condução das massas.

Porém, contrariando essa finalidade elitista, entre 1942 e 1952 as matrículas expandiram-se 210% no primeiro ciclo do ensino secundário e 436% no segundo, com o aumento do número de unidades de ensino na ordem de 1.084% e 498% em cada um desses ciclos, respectivamente (PINTO, 2000). Nessas circunstâncias, duas preocupações mostravam-se inevitáveis: o atendimento às necessidades e exigências de um país em desenvolvimento e o déficit de professores, que ameaçava a qualidade do ensino, em face de sua grande expansão.

Por outro lado, a expansão desse segmento do ensino evidenciava disparidades regionais, visto que a Região Sudeste concentrava “60% da matrícula total do secundário e 56,4% do total de estabelecimentos” (SILVA *apud* SANTOS; CHALLOBA, 2020, p. 196). Nesse perfil regional, o Espírito Santo ocupava, em 1945, a décima posição em número de estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, totalizando 17 escolas, entre ginásios e colégios (GATTI, GATTI JÚNIOR, 2000). Em 1959, esse número perfazia 58 estabelecimentos (48 ginásios e 10 colégios), equivalendo a 2,4% das instituições de ensino secundário no Brasil.

No período compreendido entre a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/1942) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 4.024/1961), o tema democratização da educação permeava os debates sobre os percursos e as diretrizes para o ensino secundário no Brasil. Em torno dessa bandeira, articulavam-se políticas educacionais que, em grande medida, respondiam a pressões políticas e sociais emergentes da sociedade brasileira em processo de transformação.

Entre as transformações observadas, o aumento da população e o desenvolvimento industrial impulsionaram demandas pela expansão do acesso às instituições de ensino secundário, que precisariam responder adequadamente à ampliação e à diversificação do público escolar, entendendo que, na perspectiva legal, o ensino secundário deveria formar individualidades condutoras. Essas respostas, formuladas em escala nacional, abrangeriam três pontos principais: a criação e a adaptação de escolas ou a ampliação de vagas nas instituições existentes, a implementação de alterações curriculares e a formação de professores (NUNES, 2000).

Embora esses três pontos carreguem implicações mútuas, abordaremos, neste capítulo, as estratégias que visaram à expansão do ensino secundário capixaba entre 1942 e 1961, recortando o “modelo campanhista”¹ adotado localmente na sequência da Reforma Capanema (PINTO, 1950). Além da limitação do espaço de escrita, três razões motivaram essa escolha: a) o entendimento de que a necessidade de expansão teria sido o disparador dos outros pontos elencados; b) a disponibilidade de um conjunto de fontes, ainda não suficientemente investigadas, relativas à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG); e c) a especial ênfase ao “modelo campanhista” no Espírito Santo, tendo em vista a escassez de professores para atuarem no ensino secundário, considerando a inexistência de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – criada localmente em 1951.

Nossas interrogações foram dirigidas às seguintes fontes: documentos legislativos, relatórios de governo, registros locais da CNEG, impressos e uma publicação intitulada *Pela democratização do ensino* (1953),² na qual Christiano Dias Lopes Filho³ reuniu notícias e trabalhos que marcaram cinco anos de divulgação da Campanha no estado.

Ao flagrar estratégias associadas à expansão do ensino secundário em suas ramificações capixabas, este estudo visa a contribuir para a compreensão desse tema pela via do estudo de questões gerais em situações particulares (LEVI, 2020) no/do Espírito Santo.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESPÍRITO SANTO ENTRE 1942 E 1961

No período pesquisado, destacamos três elementos que impulsionaram a expansão do ensino e a criação de instituições secundárias no Espírito Santo: a) reivindicações dirigidas às lideranças políticas, pressionadas pelos interesses das populações urbanas, sobretudo das classes média e operária; b) projetos desen-

1 A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) nasceu da iniciativa do estudante Felipe Tiago Gomes, juntamente com seus colegas, em julho de 1943, no Recife/PE, com a intenção de pressionar a promoção do ensino secundário pelos poderes públicos. A partir daí, o movimento que se denominava Campanha do Ginásiano Pobre (CGP), tornou-se Campanha dos Educandários Gratuitos (CEG) e, depois, Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), transformando-se, por fim, na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) (SANTOS, CHALOPA, 2020).

2 Compõe esse documento uma breve introdução e, ao final, conclusão e índice. Entre as páginas 5 e 110, constam: a) nove publicações do jornal *A Tribuna*; oito matérias de *A Gazeta*; b) 3 relatórios; c) 2 cartas; d) 1 entrevista; e) 17 fotografias; f) projeto de lei (de nº. 555) apresentado à Câmara Federal por Deputados simpatizantes da Campanha, que destina auxílio financeiro anual à CNEG e a lei nº 1.911, de 22 de julho de 1953, que concede subvenção anual à CNEG; e g) 1 discurso.

3 Christiano Dias Lopes Filho (1927-2007) foi presidente da CNEG no Espírito Santo e, posteriormente, governador do estado (1967-1971). No documento, assina Christiano Dias Lopes.

volvimentistas para o estado que, vindos de uma tradição econômica predominantemente agrícola, buscavam caminhos de industrialização e modernização; e c) demanda pela constituição da base necessária à formação de uma elite para gerir o desenvolvimento local.

Além disso, acreditava-se que a existência precária de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras explicasse o ‘fracasso’ do ensino secundário no Brasil. A imprensa registrava a ausência, no Espírito Santo, de “[...] qualquer escola desse gênero e [ou de] professores que nelas se tenham formado, militando em nossos estabelecimentos de ensino ginásial ou colegial” (O PROFESSOR..., 9 jul. 1946, p. 6). Diante disso, sugeria-se que a Secretaria de Educação e Saúde convidasse algum dos “[...] maiores mitos da pedagogia, metodologia e administração escolar em nossa Terra” (O PROFESSOR..., 9 jul. 1946, p. 6), para promover programas de formação de professores. Nominalmente, foram citados Lourenço Filho, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Venâncio Filho e Fernando de Azevedo, para exemplificar educadores capazes “[...] de trazer até as terras capixabas o fruto amadurecido de sua experiência para dele nós nos aproveitarmos em benefício de nossos jovens [...]” (O PROFESSOR, 9 jul. 1946, p. 6).

Aparentemente em resposta a esse pedido, o educador paulista Rafael Grisi desembarcou no Espírito Santo em 1951, para chefiar a Secretaria de Educação e Saúde durante o governo de Jones dos Santos Neves (1951-1955). Experiente professor de escolas normais e faculdades de filosofia paulistas, Grisi iniciou, no Espírito Santo, uma reforma (1951-1952) voltada para o ensino primário, a inauguração do Colégio Estadual⁴ e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), em 1951.⁵

No conjunto, tais iniciativas responderiam a um contexto educacional no qual predominavam professores primários leigos e escasseavam professores preparados para assumir o ensino secundário. Na sequência da Reforma Capanema, para fazer frente ao quadro local de escassez de recursos humanos, optou-se pela contratação de docentes de emergência, recrutados por meio de um exame de suficiência, a partir de 1946 (PINTO, 2000).

Diante desse cenário, o Espírito Santo abraçou o modelo campanhista, que expressava a urgência das mudanças exigidas no sistema educacional, quando estava em curso o processo de redemocratização do Estado brasileiro. O projeto da LDB encaminhado ao congresso em meio a amplos debates, encontrava-se paralisado e medidas emergenciais passaram a ser concretizadas nacionalmente por meio

4 Cf. Simões, Salim e Xavier (2009).

5 Cf. Cunha (2000).

das campanhas. Foi o caso da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), cuja finalidade estava prevista no art. 2º do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953:

Art. 2º - Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país, tendo por finalidade:

a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social.

b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. (BRASIL, 1953, n.p.).

Como observa Nunes (2000), por meio da Cades pretendia-se ampliar os recursos destinados à habilitação de professores e à instalação de ambientes escolares. Dentre as poucas fontes localizadas sobre a Cades no Espírito Santo, encontram-se informações sobre a oferta de cursos de formação de professores e a instalação da Inspeção Seccional (ESPÍRITO SANTO, 1958).

Diferentemente da baixa repercussão local da Cades, as ações da CNEG ocuparam um espaço significativo na imprensa periódica capixaba. As matérias publicadas foram compiladas, em 1953, em um documento comemorativo do quinto aniversário da CNEG no estado, produzido pelo seu presidente local, Christiano Dias Lopes Filho.

Assim, o movimento de legitimação pelos jornais, característico dessa campanha em Pernambuco e em outros estados (ASSIS, 2005), parece ter ecoado no Espírito Santo. Azevedo (2007) reitera esse entendimento ao constatar que no período entre 1948 e 1971, notadamente o mais noticiado, ocorreu o processo de divulgação e implantação do ideal cenecista⁶ até o ápice do desenvolvimento da campanha e dos incentivos financeiros recebidos do governo capixaba. Em 1948, o jornal *A Tribuna*, por exemplo, elogiava o caráter patriótico do movimento, aplaudido e apoiado pela Academia Capixaba dos Novos,⁷ com o objetivo de criar

[...] estabelecimentos secundários completamente gratuitos, facilitando, deste modo, aos filhos de operários e aos operários em geral o curso ginásial. Com o êxito da campanha, ficará

6 Termo utilizado para identificar ações e ideias relacionadas com a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) (AZEVEDO, 2007).

7 A Academia Capixaba dos Novos, fundada em 1946, era formada por jovens intelectuais saídos da Faculdade de Direito e do Colégio Estadual do Espírito Santo, além de militares, radialistas e bancários entre 18 e 25 anos (NEVES, *apud* AZEVEDO, 2007).

resolvido, em parte, um dos grandes problemas brasileiros, recorrendo-se, para isto, unicamente, aos recursos da solidariedade humana e da fraternidade cristã. (A TRIBUNA, 10 nov. 1948, *apud* LOPES, 1953, p. 6).⁸

Uma nota publicada em *A Gazeta* no mesmo ano, informava sobre a presença, no Espírito Santo, de Tiago Felipe Gomes, idealizador do movimento no Recife/PE, que percorreu diversos estados brasileiros incentivando o movimento pelos ginásios gratuitos, cuja finalidade patriótica era facilitar a frequência dos menos favorecidos ao curso secundário. Segundo a nota, o acadêmico reuniu-se

[...] com o Sr. Governador do Estado e Secretário da Educação, que deram franco apóio ao movimento, tão justos e humanos são seus objetivos. Entre os moços de nossa terra, a campanha foi recebida com o maior entusiasmo, principalmente na Academia Capichaba dos Novos, esta brilhante associação literária dos jovens espírito-santenses, que, numa brilhante prova dos altos objetivos para que foi criada, qual seja a do alevantamento cultural de nosso Estado, resolveu patrocinar êste altruístico movimento. [...] Nessa mesma reunião foram estabelecidos planos de difusão dos objetivos da campanha através da imprensa falada e escrita. (A GAZETA, 10 nov. 1948, *apud* LOPES, 1953, p. 7).

Tendo em vista os objetivos da Cades – a elevação do nível e a difusão do ensino secundário no país – e da CNEG – a criação de estabelecimentos secundários gratuitos –, cabe-nos interrogar quantos estabelecimentos de ensino secundário existiam no estado antes do início dessas campanhas em terras capixabas e como se deu o processo de expansão desse segmento do ensino, por meio do movimento campanhista, por iniciativa de atores políticos e sociais locais.

Em 1945, o Espírito Santo contava com 17 instituições de ensino secundário, 12 ginásios e 7 ginásios e colégios (GATTI, GATTI JÚNIOR, 2000). Embora esses dados não explicitem a natureza pública ou privada das mantenedoras desses estabelecimentos, o balanço de 1952, apresentado no relatório de governo do ano seguinte, evidenciava que a maioria das 30 escolas secundárias contabilizadas naquele ano eram predominantemente particulares e concentravam-se na capital,

⁸ Quando não foi possível acessar diretamente os impressos *A Tribuna*, *A Gazeta* e *O Jornal* tomamos como referência os recortes compilados por Christiano Dias Lopes, em 1953, com a indicação das datas originais de publicação, segundo informações contidas no documento.

Vitória (12 escolas), e em Cachoeiro de Itapemirim (5 escolas), próspero município localizado ao Sul do estado.

Em 1954, com base no Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, contabilizou-se a existência de 1.771 estabelecimentos de ensino secundário no país, sendo 435 públicos e 1.336 particulares (ABREU, 2005).⁹ No Espírito Santo, o relatório de governo de 1953 avaliava o ensino secundário como o segmento que mais desafiou a gestão pública: “No conjunto do problema educacional, é ainda o ensino médio ou de 2º grau, pelo alto custo de sua manutenção, pelas instalações que exige e pela modalidade de formação do pessoal docente, o que maiores dificuldades apresenta” (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 183).

Ao destacar o quantitativo de estabelecimentos de ensino secundário, o governo sublinhava o “afortunado” papel da iniciativa privada no estado:

[...] se o país pode contar hoje com uma rêde apreciável de estabelecimentos de ensino médio, é sabido que, em sua maior parte, cêrca de 75%, são produtos de iniciativa privada. Afortunadamente, esta não tem faltado no Estado do Espírito Santo; dos 30 estabelecimentos em funcionamento, quatro são mantidos pelo Estado, um pela União e 25 por entidades particulares. Quanto à localização, acham-se assim, distribuídos: 12 na capital, 5 em Cachoeiro de Itapemirim, 2 em Colatina, 2 em Anchieta, 2 em Guaçuí e 1 em cada uma das seguintes localidades: Alegre, Castelo, Mimoso do Sul, São José do Calçado, São Mateus e Santa Teresa. (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 183).

Além do registro sobre a quantidade e a localização das escolas secundárias particulares, o relatório elencava medidas de incentivo à iniciativa privada que estavam em estudo: “1º) – a que diz respeito aos meios pelos quais o Estado possa vir, com o máximo de benefício público, a amparar a iniciativa privada e, se possível, incentivá-la à instalação de novos estabelecimentos; 2º) – a do incremento da matrícula dos cursos normais” (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 183).

Delineia-se, assim, a expansão do ensino secundário capixaba sustentada pela ênfase ao ensino privado, pelo viés assistencialista ou pela perspectiva das escolas confessionais. Ao que tudo indica, o governo Jones dos Santos Neves, em-

⁹ Nesse contexto, o segundo ciclo (ciclo colegial) tinha o seu total de matrícula (76.286) assim distribuído nos seus dois cursos: clássico, com 10.880, e científico, com 65.406. Das 1.771 escolas secundárias existentes, todas ofertavam o curso ginásial (primeiro ciclo) e apenas 714 ministravam ensino de segundo ciclo (curso de colégio) (ABREU, 2005).

possado em 1951 para cumprir uma plataforma política caracterizada pelo “arrojo” desenvolvimentista – representado pela construção da moderna sede do Colégio Estadual, da criação da FAFI e da Universidade do Espírito Santo – aliou-se ao “modelo campanhista” como estratégia marcante para a expansão do ensino secundário em redes locais de associações políticas e partidárias.

A CNEG E A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO CAPIXABA

Em agosto de 1949, o jornal *A Gazeta* anunciava: “Confirmando nossas previsões, a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos no Espírito Santo começará a viver, no próximo dia 19, suas primeiras vitórias” (*A GAZETA*, 12 ago. 1949, *apud* LOPES, 1953, p. 28). O movimento foi iniciado pela criação de cursos ginasiais noturnos gratuitos anexos ao Colégio Estadual do Espírito Santo e ao Liceu Muniz Freire, para o qual os estudantes deveriam realizar um curso de admissão. Nesse processo, teriam preferência os estudantes “[...] cuja situação financeira lhes não permita cursar estabelecimentos particulares de ensino” (*A TRIBUNA*, 28 set. 1949 *apud* LOPES, 1953, p. 29).

Na solenidade de assinatura da criação desses cursos, ocorrida em 19 de agosto de 1949, o governador Carlos Fernando Monteiro Lindenberg criticava o caráter excludente do ensino secundário e a defesa da educação gratuita – ainda que no molde assistencialista – como “solução” para os problemas sociais:

Podem-se multiplicar os educandários, podem-se abrir ginásios por toda parte, mas se a educação não for gratuita, a educação continuará sendo privilégio dos economicamente favorecidos. E os economicamente favorecidos nesta brasílica terra são uma insignificante minoria nêstes 45 milhões de habitantes. O resto vive dobrado ao pêso de medonhas dificuldades financeiras e não pode suportar o alto custo do ensino. Para êstes é que precisamos voltar nossas atenções, porque são êles a própria nação. (LINDENBERG, *apud* LOPES, 1953, p. 35).

Com o acentuado crescimento horizontal, pelo aumento do número de estabelecimentos, e o significativo crescimento vertical, simbolizado pela ampliação de matrícula por estabelecimentos (SILVA, *apud* NUNES, 2000), as ações governamentais dirigidas à expansão do ensino secundário contemplaram, no Espírito Santo, quatro frentes: a) isenção de taxas para estudantes nos exames de admissão e em cursos secundários; b) pagamento de bolsas de estudos destinadas a alunos pobres; c) divulgação e auxílio financeiro à CNEG; e d) criação de escolas e aumento de número de classes dos estabelecimentos estaduais.

Como parte da gratuidade, reforçava-se a necessidade de isenção da cobrança de taxas de inscrição, tanto para o exame de admissão, quanto para a matrícula, feitas em períodos anteriores e ainda vigente em algumas instituições, pois isso poderia acentuar o caráter excludente do ensino secundário (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020).

Essa isenção foi requerida pelo governo na ocasião da implementação dos primeiros cursos, em agosto de 1949, e a iniciativa foi elogiada por Christiano Dias Lopes Filho em entrevista ao impresso carioca *O Jornal*, alguns dias depois. O campanhista dizia que o Espírito Santo começava a liderar a educação verdadeiramente gratuita, de modo que com a criação de estabelecimentos e com “[...] a supressão de tôdas as taxas que oneram não só o ensino secundário, como, também, o superior, o Govêrno [do] Estado ofereceu ao País um belo exemplo de clarividência administrativa’ (O JORNAL, 26 ago. 1949, *apud* LOPES, 1953, p. 41).

Na mesma entrevista, Christiano indicava estar em estudo a possibilidade de fundação de educandários gratuitos no interior do estado no ano seguinte “[...] em municípios como São Mateus, Linhares, Itaguaçu, Aracruz, Santa Leopoldina, Colatina, Alegre, Guaçuí, e São José do Calçado” (O JORNAL, 26 ago. 1949, *apud* LOPES, 1953, p. 41). Esperava contar com auxílio federal solicitado para 1950 e com o apoio dos governos estadual e municipais e de todos os interessados na causa, de modo que o Espírito Santo tivesse, no ano seguinte, de 4 a 6 ginásios noturnos gratuitos.

Em 1951, a Lei nº 1.490, de 11 de dezembro, concedia à CNEG auxílio destinado a custear a manutenção de estabelecimentos de ensino em alguns estados brasileiros, entre os quais estava o Espírito Santo. A verba foi destinada aos dois primeiros ginásios mantidos pela Campanha: o Ginásio São Mateus e o Ginásio Teresense, que receberam 50 mil cruzeiros cada.

A essas ações, somou-se a concessão de bolsas de estudos a alunos pobres, tema pautado no relatório de 1953: “A êste número de jovens beneficiados com a escolarização gratuita nos estabelecimentos estaduais [2.600 alunos], devem acrescentar-se cêrca de outros 250 alunos, aos quais o Estado estende o benefício por meio de ‘bolsas de estudos’ e providências congêneres (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 183).

Em 1957, encontramos um registro similar na mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governador Francisco Lacerda de Aguiar: “Inúmeros foram os pedidos de bolsas de estudo para os diversos estabelecimentos de ensino particulares de grau médio. Depois de devidamente estudados os processos, a Secretaria de Educação e Cultura concedeu 112 bolsas a alunos reconhecidamente pobres” (ESPÍRITO SANTO, 1957, p. 331).

Os ginásios criados pela CNEG ofertavam, ainda, cursos preparatórios para os exames de admissão, uma vez que constituíam “[...] a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária” (NUNES, 2000, p. 45). Em entrevista concedida em 2005, a Azevedo (2007), Christiano destacou a atuação da campanha em dois importantes municípios do estado:

Primeiro a Campanha mobilizou estudantes para a realização dos Cursos de Admissão noturnos gratuitos e preparava os estudantes para os exames de admissão do Colégio Estadual, da Escola Normal etc. e em Cachoeiro a mesma coisa. [...] esses cursos eram organizados sem remuneração, com apoio exclusivamente dos estudantes e o que nunca faltou, foi o apoio da imprensa. (LOPES FILHO, *apud* AZEVEDO, 2007, p. 100).

Um panorama da atuação da CNEG na realização de exames de admissão no ano de 1950 encontra-se registrado em relatório apresentado por Christiano Dias Lopes no 3º Congresso Nacional da Campanha, em 1951:

No Ginásio São Mateus foram aprovados nos exames à 1.ª série, 47 (quarenta e sete) dos 70 (setenta) inscritos. A frequência durante o ano letivo foi de aproximadamente 30 (trinta) alunos, 15 (quinze) dos quais foram promovidos à 2.ª época e 5 (cinco) definitivamente reprovados.

Nos exames de admissão realizados em dezembro último lograram aprovação 20 (vinte) dos 33 (trinta e três) inscritos.

Já no Ginásio Teresense observaram-se números menos expressivos. A 1.ª série candidataram-se 43 (quarenta e três) alunos, sendo aprovados 20 (vinte). Dêstes, 18 frequentaram durante o ano, sendo que à 2ª série apenas 15 (quinze) lograram chegar. (RELATÓRIO..., *apud* LOPES, 1953, p. 57-58).

Nos ginásios de Vitória registrou-se frequência regular aos cursos de admissão nos períodos de agosto de 1950 a fevereiro de 1951, com a presença de 100 alunos. No que envolve o índice de aprovações nos estabelecimentos da CNEG, segundo Lopes (1953), os desafios para a contabilização dos dados impossibilitavam levantar o aproveitamento dos estudantes.

Nos dados referentes à frequência e à aprovação em ginásios capixabas, observa-se o caráter seletivo do exame de admissão, que obstaculizava o acesso ao ensino secundário (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020). Contudo, desconsiderando elementos de ordem social e econômica e mesmo a configuração do exame ad-

missional,¹⁰ Christiano atribuía o problema às características individuais e ao perfil dos estudantes: “E’ como vêdes, bem inexpressiva a frequência, o que se explica facilmente, aduzindo à causa já exposta, o baixo nível intelectual dos candidatos ao exame de admissão, ocasionando reprovações em massa” (LOPES, 1953, p. 94). Além disso, informava que, em 1950, apenas 20 dos 43 inscritos foram aprovados no exame de admissão em Santa Teresa, enquanto no Ginásio São Mateus, dos 70 inscritos 23 foram aceitos.

Neste ponto, assinalamos o paradoxo da legislação federal relativa ao ensino secundário, especialmente, as leis orgânicas que regularam os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal e o Decreto n.º 34.638/1953, que instituiu a Cades. Ao mesmo tempo em que promovia a implementação, a organização e a expansão do ensino secundário, essa legislação mantinha os exames de admissão, as taxas de matrícula e a delimitação da quantidade de classes e de estudantes por sala de aula (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020).

Em meio a esse paradoxo, no âmbito de atuação da CNEG no Espírito Santo, evidenciavam-se situações como superlotação e consequente criação de novos turnos ou de cursos de férias:

Encerramento das matrículas.

A C.N.E.G., por sua Direção estadual, comunica aos senhores interessados que, dado o elevado número de requerimentos já deferidos e por absoluta falta de classes para localização de novas turmas, foi obrigada a encerrar, ontem, as matrículas. Comunica, entretanto, que aqueles que não foram atendidos nesta oportunidade, poderão, em dezembro próximo, ingressar no curso de férias. (A TRIBUNA, 7 out. 1948, *apud* LOPES, 1953, p. 30).

Dentre as questões que permeiam a implantação e a atuação da CNEG no Espírito Santo, destacam-se a sua estreita vinculação com a imprensa periódica local, que de algum modo “legitimava” iniciativas da campanha e tensões estabelecidas entre atores da Cades e da CNEG, cujos idealizadores negavam qualquer vinculação política ou partidária: “É por isso que a Campanha do Ginasiano Pobre é um movimento apolítico; que recebemos colaboração de todos os brasileiros sem nenhum compromisso; e é por isso ainda, que somos independentes” (GOMES, *apud* AZEVEDO, 2007, p. 15).

10 “Os Ginásios São Mateus e Teresense funcionaram normal e regularmente durante 1951 e 1952. Naquele, a frequência durante o ano passado foi de 55 alunos, sendo 32 na 1.ª, 11 na 2.ª, 9 na 3.ª série. Inicia este ano com 28 na 1.ª, 18 na 2.ª, 9 na 3.ª e 5 na 4.ª série. No Ginásio Teresense a frequência foi de 33 alunos, assim distribuídos: 15 na 1.ª, 13 na 2.ª e 5 na 3.ª série. Para o corrente ano estão matriculados 21 na 1.ª, 9 na 2.ª, 11 na 3.ª e 4 na 4.ª série” (RELATÓRIO..., 1951, *apud* LOPES, 1953, p. 94).

Por outro lado, observa-se, segundo Azevedo (2007), que Christiano Dias Lopes Filho e outros fundadores e colaboradores da Campanha tornaram-se personalidades públicas, beneficiando-se politicamente da sua atuação no movimento campanhista. Para a autora, esses atores mantiveram com o movimento cenequista uma relação de troca, uma vez que, ao angariar subsídios para a instituição, mantinham a popularidade necessária para concorrer a cargos eletivos.

Deve-se compreender, também, que o governo estadual não somente apoiou as ações da CNEG, por meio de financiamentos e convênios, mas encampou estabelecimentos por ela criados, especialmente, quando se envolveu diretamente com a Campanha, por intermédio de alguns dos seus colaboradores (AZEVEDO, 2007). Em 1953, por exemplo, a Assembleia Legislativa autorizou “[...] o poder Executivo a auxiliar a campanha dos educandários gratuitos e a construção de diversos ginásios, tendo aberto um crédito especial de 500 mil cruzeiros para atender a essas despesas” (CAMPANHA..., 20 nov. 1953).

Entusiasta da CNEG, Jones dos Santos Neves¹¹ havia respondido positivamente à solicitação de apoio ao movimento cenequista capixaba, quando atuava como senador, em 1949:

Meu caro Christiano:

Minhas felicitações pelo sadio entusiasmo com que V. perfilha e defende a nobre Campanha Nacional em prol dos Educandários Gratuitos. [...] Considero-me, desde já, modesto soldado dessa campanha. E nem poderia ser de outro modo, porque, conforme deve ser recordar, na Constituição que elaboramos aí, ao crepúsculo do Estado Novo, já estava um dispositivo que tornava também gratuito o ensino secundário, em nosso Estado. Aguardo, portanto, a chegada do projeto ou emenda à Comissão de Finanças do Senado para poder dar-lhe o meu apoio. (NEVES, *apud* LOPES, 1953, p. 16).

Em 1951, o relatório apresentado no 3º Congresso Nacional da Campanha, ressalta que “A simpatia com que o atual Governador Jones dos Santos Neves sempre olhou a Campanha nos infunde a mais risonha esperança de conseguir êste objetivo” (RELATÓRIO..., *apud* LOPES, 1953, p. 61). Em perspectiva similar, a síntese dos cinco anos da CNEG no Espírito Santo, reconhece o “[...] auxílio do

¹¹ Atuou como Senador de 1947 a 1950 e governou o estado em dois momentos: de 21 de janeiro de 1943 a 27 de outubro de 1945, quando foi interventor federal, e de 31 de janeiro de 1951 a 31 de janeiro de 1955, como governador eleito.

Governo do Estado, a cuja frente se encontra um dos maiores entusiastas da obra ‘cenegista’, Governador Jones dos Santos Neves [...] contratando professores para os ginásios mais antigos” (LOPES, 1953, p. 110).

Deve-se lembrar que, ao assumir o governo do estado, Santos Neves propusera um ambicioso plano de modernização,¹² cuja base de sustentação seria o investimento no setor educacional. Nesse sentido, uma das marcas importantes da sua administração foi a instituição da Universidade do Espírito Santo, em 1954. O governador considerava: “Fizemos, realmente, da Educação, tema predileto e constante das preocupações do nosso espírito, feis àquele alto pensamento do Prof. Isaac Kandel segundo o qual: ‘a democracia tem, por muito tempo, dormido, esquecida de que o preço da liberdade é o eterno culto da educação’ (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 18).

Ressaltava, também, “[...] a determinação de aumentar o número de classes dos estabelecimentos estaduais e a criação do Colégio e Escola Normal ‘Conde de Linhares’, de Colatina, em substituição do estabelecimento particular homônimo que encerrara suas atividades” (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 183, grifo no original). Com isso, de 59 classes desse segmento, totalizando 2.059 alunos, o Estado passou para mais de 80, com matrícula superior a 2.600 estudantes (ESPÍRITO SANTO, 1953).

Aproximadamente meio século após a criação do Ginásio do Espírito Santo e de sua trajetória errante, (SIMÕES, SALIM, XAVIER, 2009), o governo deu início à construção da “[...] da sede definitiva do Colégio Estadual do Espírito Santo que, por tantos anos, andou de léu em léu, sofrendo a humilhação de sucessivas expulções” (ESPÍRITO SANTO, 1953, p. 18). A instalação do Colégio em sede própria, contudo, aconteceu em 1957 (ESPÍRITO SANTO, 1958).

Outros três estabelecimentos passaram a compor o quadro de escolas públicas de ensino secundário capixaba: um Ginásio criado em 1956 no município de Afonso Claudio e dois Colégios – de Itaguaçu e São Mateus – transferidos da CNEG para o governo do Estado (ESPÍRITO SANTO, 1957, p. 326).

Em meio aos registros da atuação da CNEG e de ações do governo estadual em relação à expansão do ensino secundário no período investigado, escassas ações do governo federal foram localizadas. As ocorrências encontradas a partir de 1957, referem-se ao acordo firmado entre o estado e o Fundo Nacional do

12 O planejamento para a administração pública estabelecido por Jones dos Santos Neves, denominou-se Plano de Valorização Econômica do Estado (SIQUEIRA, 2010).

Ensino Médio¹³ para a construção de equipamentos públicos de ensino (ESPÍRITO SANTO, 1957) e para recebimento das quotas destinadas ao Espírito Santo, correspondentes aos exercícios de 1955 e 1956, para a aquisição de equipamentos de Educação Física e Geografia e construção de prédios para o ensino secundário (ESPÍRITO SANTO, 1958). Outro acordo com a esfera federal efetivou-se na relação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), destinado à construção de prédios escolares (ESPÍRITO SANTO, 1958).

Desse modo, em 1957, o Espírito Santo contava com 10 estabelecimentos públicos de ensino secundário, apresentados pelo governador Francisco Lacerda de Aguiar, em mensagem destinada à Assembleia Legislativa: 1 Escola Normal, 7 colégios e 2 ginásios, em diferentes localidades (ESPÍRITO SANTO, 1958, p. 335-336).

Com esse quantitativo de escolas, em 1957, a matrícula efetiva no ensino secundário totalizou 6.443 alunos, distribuídos da seguinte forma: Curso Ginásial (5.859); Curso Científico (866); Curso Clássico (84); Curso Normal (634) (ESPÍRITO SANTO, 1958). Dois anos depois, o número total de escolas, entre públicas, filantrópicas e particulares, perfazia 58 instituições (GATTI; GATTI JÚNIOR, 2020).

Assim, embora o governo federal auxiliasse a CNEG e destinasse verbas à iniciativa privada, no que se refere à oferta do ensino secundário, suas ações revelam-se menores em comparação com iniciativas locais. Com 58 estabelecimentos de ensino secundário, o Espírito Santo ocupava o 11º lugar entre os estados e contava com uma Inspeção Seccional,¹⁴ instalada pela Diretoria do Ensino Secundário, “[...] localizada em uma das dependências da Escola Normal “Pedro II” (ESPÍRITO SANTO, 1958, p. 341).

Em 1959, ainda que o relatório apresentado pelo governador Carlos Lindenberg (1959-1963) apontasse problemas referentes à atuação das gestões anteriores, abrangendo irregularidades com a inauguração do Colégio Estadual do Espírito Santo, com o pagamento de bolsas de estudos e com a superlotação e as condições precárias dos estabelecimentos (ESPÍRITO SANTO, 1959), torna-se visível o processo de expansão do ensino secundário no Espírito Santo pela atuação de iniciativas privada, filantrópica e estatal, destacando-se, especialmente, a ampliação do número de estabelecimentos de ensino secundário, cujo quantitativo triplicou, entre 1945 e 1958.

13 Cf. Nunes (1980).

14 As Inspeções Seccionais foram criadas pela Diretoria do Ensino Secundário, responsável pela orientação e fiscalização da aplicação das leis do ensino secundário, a promoção das condições materiais e de ensino e inspeção dos estabelecimentos sob sua jurisdição. Contudo, Nunes (1980) informa que as inspeções, juntamente com a Cades e outros órgãos, buscavam minimizar a rigidez administrativa deixada pela Reforma Capanema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período investigado, o processo de expansão do ensino secundário capixaba sustentou-se pela ênfase ao ensino privado, seja pelo viés assistencialista, destacando-se a adesão privilegiada à CNEG, seja pela perspectiva das escolas confessionais, beneficiadas por verbas públicas.

No início da década de 1950, a plataforma desenvolvimentista defendida pelo governador Jones dos Santos Neves criava expectativas de investimento na área educacional, apontada como alicerce indispensável para a concretização do progresso almejado, especialmente pela via da industrialização. Observa-se, no entanto, que o governo estadual, ao mesmo tempo em que estabelecia a “monumentalidade” da construção da moderna sede do Colégio Estadual, da criação da FAFI e da criação da Universidade do Espírito Santo, manteve um interesse acentuado em associar-se a iniciativas de caráter assistencialista, promovidas por entidades de cunho filantrópico. Em maior ou menor escala, assim também procederam os governos que se seguiram até o final da década de 1950.

No movimento expansionista do ensino secundário capixaba, merece especial atenção a “solução” emergencial adotada em face da profunda escassez de professores habilitados que, somada à superlotação de classes, ao imprevisto de instalações escolares, à destinação de verbas para iniciativas privadas e, em última análise, à seletividade do acesso e da permanência escolar, estabeleceram o tom das políticas educacionais capixabas nas décadas pesquisadas. Essas políticas, como vimos, efetivamente lograram a expansão, em termos quantitativos, da oferta do ensino secundário no Espírito Santo. A que preço? Eis uma questão que a história da educação brasileira tem colocado em pauta continuamente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.
- ASSIS, D. L. M. de. A Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG) e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicaraí/BA. 2005. 295f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2005.
- AZEVEDO, K. V. A trajetória da campanha nacional de escolas da comunidade em terras capixabas (1948-1971). 135f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 20 novembro de 1953b. p. 19912. (Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil – 1837-1971). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: mar. 2021.

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO ENTRE 1942 E 1961:
QUESTÕES GERAIS EM SITUAÇÕES PARTICULARES

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. In: BRASIL. **Coleção das Leis de 1942**: Atos do Poder Executivo (Decretos-Leis de janeiro a março). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942b. p. 20-37. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 1.490, de 11 de dezembro de 1951. Concede auxílio a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 18442, 19 dez. 1951. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/108962-concede-auxilio-a-campanha-nacional-de-educandurios-gratuitos-e-du-outras-providencias.html>. Acesso em: abr. 2021.

CAMPANHA do educandário gratuito. Rio de Janeiro, **Diário de Notícias**, [s.n.] 20 nov. 1953.

CHIOZZINI, D. F.; ANDRADE, N. A. de. Além do exame de admissão: obstáculos para o acesso ao ensino secundário em São Paulo. **Rev. FAEEDA**. Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 59, p. 195-211, jul./set. 2020.

CUNHA, G. O. da. Resgate histórico da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFI) e sua trajetória político-pedagógica na formação de educadores (1951-1971). 2000. 114f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2000.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Governador do Estado (1951-1955: Neves). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual, por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1953**. Vitória, 1953.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa em 1957**. Vitória: [s.n.], 1957.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado pelo Governador. Francisco Lacerda de Aguiar em 15 de março de 1958**. Vitória: [s.n.], 1958.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado pelo Sr. Francisco Lacerda de Aguiar em 15 de março de 1959**. Vitória: [s.n.], 1959.

GATTI, G. C. do V.; GATTI JÚNIOR, D. A expansão do ensino secundário em Minas Gerais: estatísticas, legislação e historiografia (1942-1961). **Rev. FAEEDA**. Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 59, p. 212-227, jul./set. 2020.

LEVI, G. Micro-história e história global. In: VENDRAME, M.; KARSBURG, A. (ORG.). **Micro-história: um método em transformação**. São Paulo: Letra e Voz, 2020, pp. 19-34.

LOPES, C. D. **Pela democratização do ensino: a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos no Espírito Santo**. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial, 1953.

NUNES, C. **Escola & dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n. 14. p. 35-60.

O PROFESSOR secundário. **A Época**, Cachoeiro de Itapemirim, n. 27, 9 jul. 1946.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. D. C. T. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971: estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. **Educar em Revista**, v. 51, p. 67-83, 2014.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 1., 2000, Rio

de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. 1 CD-ROM.

SANTOS, K. L. L. dos; CHALOPA, R. F. de S. Expansão do ensino secundário em Pernambuco: a interiorização dos Ginásios oficiais (1948-1963). **Rev. FAEBA**. Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 59, p. 212-227, jul./set. 2020.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra. 1984.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara; XAVIER, Johelder Xavier Tavares. O ginásio e o Colégio Estadual do Espírito Santo no contexto das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro (1933-1957). In.: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara (Org.). **História da Educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória/ES: Edufes, 2009.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORAS

EURIZE CALDAS PESSANHA

Bolsista Produtividade CNPq. Pós-doutorados pela University of Wisconsin – Madison (Bolsista da CAPES) e Texas A&M University em College Station, Texas, Estados Unidos. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora sênior da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE).

E-mail: eurizep@uol.com.br

FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA

Bolsista Produtividade em Pesquisa - CNPq. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com estágios nas Universidades de Granada (Espanha) e Coimbra (Portugal). Professora titular da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas *Observatório de Cultura Escolar* (OCE).

E-mail: fabiany.tavares@ufms.br

AUTORES

LIBÂNIA XAVIER (UFRJ)

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atua no do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “História, Sujeitos e Processos Educacionais”. Bacharel e Licenciada em História pela UFRJ; Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993 e 1999, respectivamente). Realizou pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2008). É sócia fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação, Coordena o Grupo de Pesquisa “Processos Educacionais e História da Profissão Docente”, registrado no Diretório de grupos do CNPq.

E-mail: libanianacif@gmail.com

PARTE II

AMALIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA (UERJ)

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: amaliadias@gmail.com

ANTONIO DE PÁDUA CARVALHO LOPES (UFPI)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI.

E-mail: apaduaclopes@gmail.com

CESAR AUGUSTO CASTRO (UFMA)

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista de Produtividade do CNPq.

E-mail: ccampin@terra.com.br

CLAUDIA MARIA COSTA ALVES DE OLIVEIRA (UFF)

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Titular de História da Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: cmcalves@yahoo.com

DANIEL FERRAZ CHIOZZINI (PUC-SP)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio de Pós-Doutorado no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história, política, sociedade da PUC-SP, onde atua como Professor Doutor.

E-mail: danielchiozzini@yahoo.com.br

DÉCIO GATTI JÚNIOR (UFU)

Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio de pós-doutorado concluído na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Beneficiário do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig.

E-mail: degatti@ufu.br

EDUARDO ARRIADA (UFPEL)

Ph.D. em Educação pela University of Canterbury/Christchurch/Nova Zelândia. Professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FAE/UFPEL), atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente Coordenador do Curso de Pedagogia Noturno da mesma instituição.

E-mail: earriada@me.com

ELOMAR TAMBARA (UFPEL)

Ph.D. em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FAE/UFPEL), onde atua na Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo “Centro de Documentação”, da Faculdade de Educação.

E-mail: elomar@pq.cnpq.br

EVA MARIA SIQUEIRA ALVES (UFS)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Professora Titular, aposentada da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq).

E-mail: evasa@uol.com.br

FERNANDA BARROS (UFG)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: fernandabarros32@yahoo.com.br

FERNANDO CÉSAR FERNANDES GOUVÊA (UFRRJ)

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E-mail: gouveafcf@uol.com.br

GIANA LANGE DO AMARAL (UFPEL)

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (UL) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FAE/UFPEL) onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa em Educação/CNPq/PQ2. Líder do grupo “Centro de Estudos e Investigações em História da Educação” junto ao CNPQ.

E-mail: gianalangedoamaral@gmail.com

GISELI CRISTINA DO VALE GATTI (UNIUBE)

Doutora em Educação, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube). Beneficiária do Edital Universal do CNPq.

E-mail: giseli.vale.gatti@gmail.com

JEFFERSON SOARES (PUC-RIO)

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação – GT02 – História da Educação.

E-mail: jefics@puc-rio.br

JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA (UFS)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2015). Professor do Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (2021-2022). Líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: história, ensino, aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq) e integrante dos Grupos de Pesquisa Relicário (DED/UFS/CNPq) e Heduca (UFPEL/CNPq).

E-mail: profjoaopaulogama@gmail.com

KAROLINE DE SANTANA MOREIRA (PUC-SP)

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: karolsant_x@hotmail.com

KEVIN LINO DE OLIVEIRA (UFPR)

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Licenciado em Educação Física (UFPR). Pesquisador voluntário do projeto de iniciação científica: “História(s) do Ensino Secundário no Paraná (1942-1961)” (UFPR).

E-mail: kevin-lion13@hotmail.com

LAURA MARIA SILVA ARAÚJO ALVES (UFPA-PPEGED)

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFPA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS).

E-mail: laura_alves@uol.com.br

LETÍCIA VIEIRA (SEESC)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Técnica em Assuntos Educacionais da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina. Secretária Executiva do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC).

E-mail: leticia.vieira1990@gmail.com

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO GOMES DE SOUZA AVELINO DE FRANÇA (UEPA-PPEGED)

Doutora em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA).

E-mail: socorroavelino@hotmail.com

MARTA MARIA DE ARAÚJO (UFRN)

Prof.^a Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Prof.^a Orientadora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Históricos-Educacionais (UFRN/CNPq). Líder do Grupo de Pesquisa Educação de Mulheres nos Séculos XIX e XX (CNPq). Prof.^a Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (CNPq). Editora Adjunta da Revista Educação em Questão (UFRN).

E-mail: martaaujo@uol.com.br

NORBERTO DALLABRIDA (UDESC)

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisador do CNPq. Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Educação a Distância da UDESC.

E-mail: norbertodallabrida@gmail.com

PATRÍCIA COELHO (PUC-RIO)

Doutora pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pesquisadora Jovem Cientista FAPERJ.

E-mail: pcoelho@puc-rio.br

RONALDO FIGUEIREDO VENAS (UFBA)

Doutor em Educação pela UFBA. Professor Adjunto na Faculdade de Educação da UFBA.

E-mail: rfvenas@gmail.com

ROSEMEIRE MARCEDO COSTA (UFS)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Professora Adjunta do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/CNPq/UFS).

E-mail: rose.marcedo@gmail.com

SAMARA AVELINO DE SOUZA FRANÇA (UFMG-SMARH)

Engenheira Sanitarista e Ambiental pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA/UFPA). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos pela Universidade Federal de Minas Gerais (SMARH/UFMG).

E-mail: samara_avelino@hotmail.com

SAMUEL LUÍS VELÁZQUEZ CASTELLANOS (UFMA)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professor da Universidade Federal do Maranhão.

E-mail: samuel.velazquez@gmail.com

SARA MARTHA DICK (UFBA)

Doutora em Educação pela UFBA - Professora Titular na Faculdade de Educação da UFBA.

E-mail: saramarthadick@hotmail.com

SERGIO ROBERTO CHAVES JUNIOR (UFPR)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná (UFPR), lotado no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação (DTPEN/ED). Pesquisador vinculado aos seguintes grupos: História da Educação: instituições, intelectuais e culturas escolares no Paraná (séculos XIX e XX); Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE), ambos da UFPR; Culturas Escolares, História e Tempo Presente, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Núcleo de Estudos sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (NUPES) e Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF), ambos da UFMG.

E-mail: sergiojunior79@hotmail.com

SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO (UFMS)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de Educação (2017-2019; 2019-2021).

E-mail: shelenabrito@gmail.com

STELLA SANCHES DE OLIVEIRA SILVA (UFMS)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora, na UFMS, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFMS – 2019-2021).

E-mail: stella.oliveira@ufms.br

PARTE III

ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO (UFPB)

Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, doutor em História Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (biênio 2019/2021).

E-mail: ferreirapinheiroa96@gmail.com

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES (UFAL)

Pós-Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2014). Doutora pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2010). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2005). Graduada em História (UFC, 1992). Professora Associada II da Universidade Federal de Alagoas, lotada no Centro de Educação. Atua no curso de graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE) pública e suas interfaces.

E-mail: elionend@uol.com.br

FABRÍCIA CARLA DE ALBUQUERQUE SILVA

Doutoranda em Educação – PPGE/CEDU/ UFAL,

Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), Mestre em Educação – PPGE/CEDU/ UFAL (2013), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2010).

E-mail: fabriciacarla2007@hotmail.com

HIGO CARLOS MENESES DE SOUSA (UFPI)

Licenciado em História, Letras/Português e Pedagogia. Mestre em Educação (UFPI). Doutorando em Educação (UFPI). Professor de História do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI). Atualmente exerce a função de coordenador do polo da Universidade Aberta do Brasil no município de Picos.

E-mail: higocarloseme@gmail.com

JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA (IFCE)

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado Pleno no Programa Especial de Formação Pedagógica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bacharel em Engenharia Mecânica pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Aracati.

E-mail: wagner.almeida@ifce.edu.br

KALLINE LAIRA LIMA DOS SANTOS (UNESP/MARÍLIA)

Historiadora pela Universidade Estadual de Pernambuco, Campus Petrolina. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Campus Marília.

E-mail: lairakalline@gmail.com

MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE (UFC)

Doutora em Ciências Sociais e Econômicas pela Universidade de Oldenburgo/Alemanha, Professora Titular da FACED-UFC. Pós-Doutorada na Universidade de Colônia-Alemanha e na Universidade de Lisboa-Portugal. Investigadora/Docente da LHEC/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira -UFC.

E-mail: juraci.cavalcante@ufc.br

MIRIÃ LÚCIA LUIZ (UFES)

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/Ufes). Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

E-mail: miria.luiz@gmail.com

REGINA HELENA SILVA SIMÕES (UFES)

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

E-mail: reginahe@terra.com.br

ROSIANNY CAMPOS BERTO (UFES)

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

E-mail: rosiannyb@gmail.com

WALTER MATIAS LIMA (UFAL)

Estágio de Pós-Doutorado pela Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD, 2012). Doutor em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988). Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas. Docente no PPGE/CEDU/UFAL. Docente no PPGAU/UFAL. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia

E-mail: waltermatias@gmail.com

ESTE LIVRO FOI COMPOSTO POR
FONTE Garamound, 11 pt
IMPRESSO EM PRETO
PAPEL POLEN SOFT 80 G/M² NO MIOLO
PAPEL SUPREMO ALTOALVURA 250 G/M² NA CAPA
NO FORMATO 15,5 X 22,5 CM