



ESTUDAR E LECIONAR EM ESCOLAS EXEMPLARES – cruzamento de sentidos
STUDYING AND TEACHING AT EXEMPLARY SCHOOLS – connecting the senses

PESSANHA, Eurize Caldas *

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Departamento de Educação. Áreas de investigação: História da educação e Currículo.

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como os sentidos construídos pelos diversos agentes se cruzam na expressão da exemplaridade das escolas em que lecionaram ou estudaram. Os resultados aqui apresentados se inscrevem no campo da história das instituições e das culturas escolares, com foco de interesse nos agentes educativos e no espaço escolar, mais detidamente nos edifícios escolares. Os estudos sobre os atores educativos permitem trazer as pessoas da escola para o retrato histórico, ao mesmo tempo em que promove a transição entre uma abordagem contextual para uma análise especificamente textual (o texto constituído pelas vivências e pelas “vozes” dos agentes). Ao analisar dados de pesquisa sobre escolas que teriam sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebidas como ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nas cidades em que estavam instaladas, em momentos históricos específicos, concluiu-se que o sentido da exemplaridade, se expressa, para seus agentes: na monumentalidade de seus edifícios; na seletividade dos processos de admissão dos alunos – era para “muito poucos”; no grau de exigência – quem vinha de escolas menos exigentes tinha dificuldades em acompanhar as aulas; na “excelência” dos professores – “professores de verdade” que eram selecionados e sentiam que era uma honra lecionar naquela escola; no respeito que cercava a relação dos alunos com seus professores que, segundo alguns, chegava a ser “adoração”.

Palavras chave: Cultura escolar. Exemplaridade. Agentes educativos. História curricular. Professores.

ABSTRACT

This paper aims to analyse how the different senses built by different agents are intersected in the expression of the exemplarity of a school where they have taught or studied. The results presented here are inscribed in the History of the Institutions and School Culture field, focusing on the educational agents and the school, and more sharply on the school buildings. The studies about the educational agents allow us to bring the people of the school to the historical picture while promoting the transition from a contextual approach to a mainly textual analysis (the text formed by the agents’ “voices” and lives). When analysing the research data about schools which were not only a reference of quality and education, but also regarded as connected to the cultural identity of the social groups who expressed themselves as the “elite” of the cities where these schools were situated, in particular historical periods, it was possible to verify that the sense of exemplarity expresses itself to the agents of the schools in the monumentality of their buildings; in the selectivity of the admission - it was for “few”; in its requirements – the ones who came from less demanding schools had difficulties in attending the classes; in the “excellence” of their teachers – they were “real teachers” who were selected and felt that it was an honor to teach at that school; in the respect which surrounded the relationship between the teachers and the pupils that, according to some, was almost considered “adoration”.

Keywords: School culture. Exemplarity. Educational agents. Curriculum history. Teacher. Students.

1 INTRODUÇÃO

A **escola** e suas relações com a **cultura** como objeto de investigação, mais especificamente, a **cultura escolar** como categoria articuladora das investigações sobre currículo, constitui a base das investigações de um grupo de pesquisa do qual participo¹. Considerando currículo como uma seleção de cultura, em uma versão particular, analisamos a escola sempre como lugar de cultura, e a cultura escolar, como uma caracterização, uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições na qual a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização.

Tais pressupostos conduzem a uma pauta de investigações fundamentada tanto na história de três elementos indissociáveis: os objetos em sua materialidade, as práticas e as configurações dos dispositivos e das suas variações quanto na perspectiva de uma compreensão crítica da cultura escolar como território em que se travam lutas entre diferentes, significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, onde é possível rastrear os nexos entre conhecimento escolar, práticas e materiais e no envolvimento da relação escrita/imagem e os atos de leitura e de discursos.

Nesse sentido, as pesquisas sobre história do Currículo que se realizam no Observatório de Cultura Escolar (OCE) pretendem reconstruir a história das práticas curriculares no cotidiano da escola, cotidiano complexo, que mais esconde do que revela da rede de significados que constrói e em que foi construído.

A análise dessas práticas incorpora uma tensão entre os aspectos macros (sociedade) e micros (práticas escolares) que nos remete a duas orientações identificadas por Magalhães (2004) na pesquisa sobre história da educação: a história das relações da escola com a sociedade, seu papel social, suas influências e determinações e a história da escola na sua singularidade, em suas características e relações internas e suas práticas. Essa instituição, a escola, resultado de um longo processo de construção histórica em que *peças foram amalgamadas* até formar a configuração que hoje se conhece (PINEAU, 1999; PETITAT, 1994).

[...] provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus culto* (BOURDIEU, 1977, p. 25).

Julia (2001) considera a transmissão como elemento central desse processo, e explicita que, tomar a cultura escolar como objeto de investigação do currículo implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço.

Objetivamente falando, o desenho da cultura escolar se faz pelos agentes (professores, famílias, alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas, pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo. Falando deste lugar, analisar as interações desses agentes, professores e alunos, só faz sentido se inserido na análise da cultura escolar que os produziu e foi por eles produzida.

Este trabalho apresenta parte do estudo concluído em 2007², cujo objetivo foi realizar um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares “exemplares” constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras no período de 1880 a 1970³ e que analisou “escolas exemplares” em quatro cidades brasileiras: o Liceu de Humanidades de Campos, em Campos do Goytacazes/RJ; o Grupo Escolar Conde de Parnahyba Jundiá/SP; Ginásio Mineiro de Uberlândia/MG e o Colégio Estadual Campo-Grandense ou o “Maria Constança”, em Campo Grande/MS.

A realização da pesquisa mencionada baseou-se na convergência da produção de um grupo de pesquisadores voltada para o estudo de determinadas instituições escolares cujas histórias pareciam indicar uma estreita relação com as histórias das respectivas cidades levando à hipótese de que a relação entre urbanização e escolarização havia produzido, em determinados períodos históricos, “escolas exemplares”. Inicialmente uma hipótese, analisando as informações dos respectivos arquivos, das entrevistas e depoimentos de alunos, ex-alunos, professores e ex-professores e estabelecendo relações entre as histórias das quatro escolas e das respectivas cidades, concluiu-se que cada uma delas expressou, embora em momentos históricos diferentes, o projeto político de determinados grupos sociais de inserção social pela educação, isto é, os projetos de modernização e escolarização daqueles grupos.

Nos dados coletados, tanto em documentos da escola quanto em depoimentos e entrevistas, são frequentes os registros de que, na memória de professores e alunos, estudar nessas “escolas exemplares”, adquiriu sentidos muito marcantes em suas vidas pessoais e profissionais.

É importante registrar que são consideradas como “escolas exemplares” aquelas que teriam sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebidas como

ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessas cidades, em momentos históricos específicos (PESSANHA; SILVA, 2010; GATTI JR.; PESSANHA, 2010).

O objetivo deste artigo é analisar como os sentidos construídos pelos diversos agentes se cruzam na expressão da exemplaridade das escolas em que lecionaram ou estudaram.

Os estudos sobre esses os agentes educativos permitem trazer as pessoas da escola para o retrato histórico, ao mesmo tempo em que promove a transição entre uma abordagem contextual para uma análise especificamente textual (o texto constituído pelas vivências e pelas “vozes” dos agentes).

O texto se organiza em cinco partes, além desta Introdução e das Considerações Finais. Cada uma delas descreve os resultados da pesquisa mencionada mais relacionados com o enfoque deste texto, ao mesmo tempo em que insere os referenciais teóricos que embasam as análises.

2 AS QUATRO CIDADES E SUAS ESCOLAS EXEMPLARES

[...] combinar o progresso material com o progresso das mentes produziu aproximações entre as práticas urbanas e as práticas escolares numa dupla direção: as representações da educação presentes tanto nas práticas urbanas como também nas escolares, com os propósitos de constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas da civilidade. (VEIGA 1997, p. 104).

Espaço e tempo se entrelaçam nas escolas e cidades indicando um projeto de sociedade por meio de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente. A dimensão escolar/educacional das cidades vem sendo analisada como uma das mais importantes dimensões constitutivas das sociedades, com incidência crescente quer na reconfiguração das relações de classe e dos estilos de vida, quer no tocante à recomposição das estruturas sociais.

Faria Filho (1997) e Souza (1998b) analisam o processo de disseminação dos Grupos Escolares em substituição às classes isoladas em Minas e em São Paulo, identificando até mesmo a existência de uma disputa entre as cidades por essas a que Souza chama de “templos de civilização”. Souza (1998b, p. 90) identifica que esse tipo de escola “fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos tornando-se denotativo do progresso de uma localidade”, ao lado do saneamento básico, água, iluminação, praças, transporte público.

Esse entrelaçamento entre escola e cidade parece ter-se evidenciado bem fortemente nas escolas exemplares estudadas. Assim, é necessário conhecer tanto as cidades quanto as escolas desses alunos e professores.

Originada da Vila de São Salvador, fundada em 1677, a cidade de Campos dos Goytacazes tornou-se, devido à sua posição estratégica entre a região das Minas Gerais e a cidade do Rio de Janeiro, à margem direita do rio Paraíba do Sul e perto da sua desembocadura no mar, um importante centro urbano, a partir do qual se constituiu, inclusive, a maioria dos municípios da região norte fluminense (MARTÍNEZ, 2004). Nela também se evidenciou o processo de expansão das cidades brasileiras na segunda metade do século XIX: em 1873, contava com uma população urbana de 88 825 habitantes (22% na cidade e 78% na zona rural), dos quais 63% eram homens livres⁴. A zona urbana incluía 3116 casas térreas e 316 sobrados, 15 igrejas, dois hospitais, um orfanato, um teatro, um gasômetro, dois bancos, uma Caixa Econômica, cinco hotéis, quatro armazéns, três jornais diários, 15 estabelecimentos de ensino privado e público, uma biblioteca, quatro fundições, seis cemitérios, uma serraria a vapor, dois curtumes e um estúdio fotográfico, segundo a descrição feita por Teixeira de Mello em 1886 e reproduzida por Faria (2001, p. 79).

A fundação do Liceu de Humanidades de Campos, em 22 de novembro de 1880, criado pelo Decreto Estadual nº 2.503 se inscreve neste cenário de metrópole⁵. Embora com regulamento aprovado em 21 de outubro de 1881, sendo Presidente da Assembléia Legislativa Provincial, João Marcellino de Souza Gonzaga, e com concursos autorizados para ocuparem as "cadeiras" criadas, seu pleno funcionamento demorou, pois muitas cadeiras deixaram de ser preenchidas por falta de candidatos, causada, segundo se alegava, pelo rigor do regulamento e pelo "pequeno vencimento destinado aos professores" (FONTE: Relatório do Presidente da Província, 1884, p. 12). Tendo funcionado inicialmente em endereço desconhecido, em 1884, foi transferido para o Solar do Barão da Lagoa Dourada, adquirido pela comunidade em leilão. Desde sua criação, e por muitas décadas, o Liceu permaneceu como um símbolo de prestígio e distinção, por ser a segunda instituição de ensino secundário da então Província do Rio de Janeiro, visto que apenas em Niterói existia uma instituição similar, o Liceu Nilo Peçanha, além, claro, do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país (FAGUNDES, 2004; MARTÍNEZ; BOYNARD, 2004).

O Grupo Escolar Conde do Parnahyba⁶ (1906) foi edificado na cidade de Jundiá localizada a 46 km de São Paulo, cidade cujas origens históricas, no século XVII, estiveram ligadas à agricultura de subsistência, muito embora haja notícias da exploração de frutas

cítricas e marmelais. Elevada à categoria de vila em 1655, já abrigava preocupações com a organização do espaço urbano, pois seu primeiro plano urbanístico data de 1657. Durante o século XVIII a região foi se desenvolvendo com atividades de natureza comercial (Tropas de Comércio), mas, esse desenvolvimento só vai se acelerar no século XIX quando a região torna-se produtora de café, com utilização de mão-de-obra escrava (PAVAN, 2003).

Essa aceleração do desenvolvimento está ligada à construção dos “caminhos de ferro” para levar a produção de café aos centros de exportação. Depois de ter recebido a primeira estrada de ferro ligando o interior à capital, Jundiaí foi se tornando um estratégico entroncamento ferroviário de São Paulo, servido por três importantes redes: a Cia. Paulista de Estradas de Ferro (1872), a Cia. Ituana (1873), a Ferrovia Santos–Jundiaí (1877), a Cia. Itatibense (1890) e Cia. Bragantina (1891). Se a ferrovia levava a produção, também trazia a “modernidade” das cidades, saneamento, organização do espaço urbano e educação para atender às necessidades da escolarização em massa. Certamente, a força política desses grupos sociais contribuiu para que o Grupo Escolar Conde de Parnahyba fosse instalado em Jundiaí, dentro da política de expansão do ensino público em São Paulo que privilegiava as cidades cujo crescimento fora acelerado pelo cultivo do café e sua exportação, vinculada à construção dos “caminhos de ferro” e a um deliberado projeto republicano paulista de modernização da cidade e do Estado (BUFFA; PINTO, 2002).

As origens da ocupação do território onde hoje se localiza a cidade de Uberlândia (região conhecida como Triângulo Mineiro ou Sertão da Farinha Podre) estão ligadas ao ciclo do ouro, pois a área se tornou ponto de apoio aos núcleos migratórios do Centro-Oeste, suprindo-os de gêneros alimentícios. Provavelmente foi isso que fez com que, terminado o ciclo da mineração, ocorresse um afluxo populacional para a região, embora ainda persistissem os “vazios” objeto de preocupação do governo português que criou formas de incentivo ao povoamento da região. No ano de 1888, São Pedro de Uberabinha foi elevada à categoria de vila, por meio do Decreto Lei nº. 51 de 7 de junho e, ainda no mesmo ano, à categoria de município. Essa autonomia tornou possível a aceleração do processo de urbanização: a criação da estrada de ferro, o telégrafo, o cinema e o sistema de água potável, são algumas das melhorias introduzidas na época na cidade cuja área ocupava cerca de 1.100 quilômetros quadrados com uma população em torno de 5.000 habitantes (GATTI, 2001, p. 49) e que, desde 1897, já tinha seu primeiro jornal, “A Reforma”. A primeira década do século XX trouxe mais novidades tipicamente urbanas: a Santa Casa de Misericórdia, a primeira ponte suspensa; a primeira casa de diversões, o serviço de energia elétrica, a

telefonia e, claro, a educação. Em meio a esse processo de urbanização, foi criado, em 1912, o “Gymnasio de Uberabinha”, instituição de ensino privado, dirigida pelo Sr. Antonio Luiz da Silveira. Esse estabelecimento de ensino oferecia cursos ginásial e comercial com sistema de internato, semi-internato e externato.

Desde o seu nascimento a escola já se intitulava como um dos mais importantes estabelecimentos de ensino do país, como pode ser observado em anúncio publicado no jornal da cidade: “O Gymnasio de Uberabinha recebe meninos e meninas, preparando-os para a vida em uma das melhores academias do paiz, que dispõe de um selecto corpo docente” (A Notícia, 1918). Na década de 1930, há registro do orgulho da cidade pelo Ginásio Mineiro⁷ fundado em 1912: ao reproduzir as palavras de um pedagogo de Belo Horizonte, que, após examinar alguns alunos que tiraram os seus diplomas de bacharéis em Ciências e Letras no Ginásio Mineiro citou a cidade como centro de irradiação educacional (GATTI JR. et al., 1997).

Ao contrário das outras cidades aqui estudadas, cujas origens estão de alguma forma, fincadas no período colonial, a cidade de Campo Grande formou-se, no século XX, no sul de Mato Grosso, como entreposto comercial – de compra e venda do gado magro para ser engordado e revendido em São Paulo. Em torno dessas atividades circulavam outras atividades comerciais e grupos de pessoas ligados ao comércio. Comparada com Corumbá, era apenas uma “vila pobre e caipira”⁸. Os trilhos da Estrada de ferro Noroeste do Brasil (NOB) alteraram a fisionomia da cidade, pois as atividades e residências que antes se fixavam em volta da chamada Rua Velha (hoje 26 de agosto e Barão de Melgaço) passaram a se organizar à margem dos trilhos e em volta da estação de trem e foram, em parte responsáveis pela aceleração do crescimento populacional registrada, principalmente nas décadas de 1940/50⁹. Na década de 1930, a prefeitura contratou o escritório do Engenheiro Saturnino de Brito para elaborar uma proposta de ampliação do abastecimento de água e esgoto; o mesmo escritório elaborou uma planta da cidade que mostra sua expansão para a região oeste, para onde foram os quartéis e o Bairro Amambaí cujo traçado guarda relações com os traçados de duas cidades planejadas – Belo Horizonte e Goiânia. O Bairro Amambaí cresce consideravelmente a ponto de ser criada a primeira linha de ônibus da cidade (Amambaí-Cascudo).

O ensino secundário, objeto de desejo da classe média em ascensão (SPOSITO, 1994; PESSANHA, 1994) foi inicialmente ministrado apenas em escolas particulares sendo dois colégios católicos: um masculino, Colégio D. Bosco, outro feminino, o Colégio Nossa

Senhora Auxiliadora, fundado em 1926 e uma escola não confessional, o Colégio Oswaldo Cruz, aberta na mesma década. Foi uma professora cuiabana¹⁰, Maria Constança Barros Machado, com notória participação política, quem liderou uma mobilização junto ao governo do estado para instalar o Liceu Campograndense, o primeiro ginásio público da cidade. Esta escola tornou-se tão importante para alguns grupos políticos que, alguns anos depois, foi instalado em prédio próprio projetado por Oscar Niemeyer.

3 FONTES E CHAVES DE ANÁLISE

Das chaves de análise definidas na pesquisa mencionada: os edifícios, os alunos, os professores e a organização curricular, manuais e práticas escolares, foram selecionadas para este artigo as três primeiras nas quais a “exemplaridade” se expressava mais claramente uma vez que a análise da organização curricular e dos manuais indicou que essas escolas se alinhavam às grandes finalidades educacionais dos períodos em que iniciaram suas atividades, o que não as distinguiu das demais escolas das cidades analisadas.

Para tanto foram trabalhadas as seguintes fontes: documentais, por meio do exame de materiais que ainda não haviam recebido um tratamento analítico e; orais principalmente, os depoimentos de alguns professores e alunos, que lecionaram e estudaram na escola no período destacado acima, extraídos de outras pesquisas realizadas no âmbito do grupo do OCE.

Pesquisar, portanto, a história de uma instituição educativa é também um exercício de regressividade, que ocorre de forma interessante e complexa, pois, cada instituição desenvolve suas próprias interpretações de leis e normas, baseada em sua realidade. Uma mesma legislação pode ter várias interpretações e produzir diferentes práticas, a depender da estrutura física da escola, de seus professores, alunos e corpo técnico (administrativo).

4 DO ESPAÇO ESCOLAR: A “MONUMENTALIDADE” DOS EDIFÍCIOS

Silvia Wolff (1992) explica que as administrações procuravam, através dos prédios públicos, divulgar uma *imagem de estabilidade e nobreza*. Para isso, esses prédios deviam ter ampla visibilidade e, como consequência, uma certa monumentalidade.

Nos prédios escolares e, por meio deles, os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 24).

Desde as primeiras abordagens das histórias das escolas analisadas, o edifício emergiu como o elemento mais visível de sua “exemplaridade”. O “solar” de um Barão onde está instalada a escola de Campos; a escola que, pela imponência, ficou conhecida como Museu em Uberlândia; a escola que parece ter incorporado a nobreza do seu nome em Jundiá e o exemplo de arquitetura moderna construído especialmente para abrigar o colégio de Campo Grande, foram elementos que levaram a privilegiar a análise do edifício escolar como um dos elementos constitutivos da “exemplaridade” de cada escola.

O edifício da escola de Campo Grande merece uma análise mais detalhada devido à riqueza de dados obtidos. Se, na década de 1930, a criação da própria escola era uma inovação por ser o único ginásio público da cidade, resultado da mobilização da comunidade liderada pela professora Maria Constança Barros Machado, a década de 1950 trouxe duas inovações que alteraram profundamente a configuração de alunos e professores: a criação do segundo ciclo do curso secundário (científico) e a mudança para a sede própria, um edifício projetado por Oscar Niemeyer que se tornou um marco na arquitetura da cidade.

Conquanto já fosse importante o fato de deixar as instalações anexas ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho onde funcionou desde a sua criação, o Colégio Estadual mudou-se para um edifício que se tornaria um marco na arquitetura da cidade. Esse edifício fora projetado por Oscar Niemeyer para a cidade de Corumbá, na época, mais importante do que Campo Grande e, por determinação do Governador, a pedido da direção da escola, o projeto foi repetido em Campo Grande.

A escolha do lugar para a construção não parece ter sido gratuita: a Rua Y Juca Pirama, no bairro Amambaí, região conhecida pelos moradores como “Cabeça de Boi”, de moradia operária, ligando a área central da cidade com a parte oeste, onde se situam os quartéis militares. Informações coletadas em jornais da época indicam uma disputa política entre as forças políticas locais e as forças ligadas ao governador, com maior votação exatamente nesse bairro, razão pela qual ele foi escolhido para a construção do Colégio Estadual (Souza, 1998a).

Edifício tombado pelo Patrimônio Histórico do Estado em 1996, suas características arquitetônicas (PESSANHA; ARRUDA, 2008) evidenciam os elementos do modernismo e contribuem para a sua “monumentalidade” conferindo visibilidade e uma espécie de “perenidade” aos projetos dos grupos que se consideravam elite na cidade.

O programa do edifício foi criado pelo arquiteto e tem salas de aula com apoio didático e laboratórios, auditório para 250 lugares para palestras e reuniões e espaços de encontros. As

salas de aula possuem duas fitas de janelas envidraçadas - sendo uma na parte superior, para retirar ar quente e a outra na altura da mesa do aluno, para a renovação de ar, além de integrar o espaço da sala com o jardim externo. As formas arquitetônicas puras e retas são quebradas com elementos internos, como o balcão sinuoso do refeitório ou o mastro da bandeira e a caixa d'água cujo formato lembra um giz.

A obra usa técnicas construtivas simples, como o tijolo na circulação das salas de aula, tipo cobogó, ou arrojadas, como a cobertura de concreto no pátio de recreio. O edifício está organizado em partes interligadas por passarelas cobertas com laje plana, a partir dos espaços funcionais do bloco de serviços, salas de aula e administrativo, pátio coberto e auditório e guarita de entrada. A planta foi organizada de forma modulada, usando um sistema estrutural de pilares de forma cilíndrica, típico da arquitetura brasileira dos anos 1940 e 1950, em sistema modulado que vai definindo a malha construtiva.

No ano seguinte à sua inauguração, foi realizada a Inspeção do Colégio Estadual Campo Grandense com vistas à autorização de funcionamento. O Relatório de Verificação elaborado como resultado dessa Inspeção apresenta uma avaliação muito positiva do edifício, concedendo nota 10 ao quesito Material e Conservação, registrando “Os edifícios são de construção moderna em cimento armado (Projeto Oscar Niemeyer)”. (Relatório de Verificação do Colégio Estadual Campograndense de Ensino Secundário, 1956).

O impacto dessa construção moderna em uma cidade “caipira” foi registrado por alunos e professores. Esse impacto parece ter perdurado até hoje, pois Braga, (2006) descreve como em sua memória ficou registrado seu primeiro encontro com o edifício:

Foi em 1974 que subimos, pela primeira vez, a rampa de acesso à Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. Um prédio diferente de muitos outros que pela cidade se viam e que, por algum tempo, mais exatamente de 1954 a 1971, se denominou Colégio Estadual Campograndense. Sonho de muitas crianças, adolescentes e jovens, tamanho privilégio de nele poder estudar, dado o conceito de seu bom ensino ministrado.

Continuando na mesma rampa, chegávamos ao corpo do edifício propriamente dito. No centro ficava a secretaria, à direita ficava a sala da diretoria, supervisão e dos professores, à esquerda ficavam as salas de aula, em número de oito, distribuídas ao lado direito de um longo corredor com tijolos vazados; do lado esquerdo, no fim do corredor um laboratório que mais tarde virou sala de aula também. Desse corredor, saía o acesso aos banheiros, cantina e quadras esportivas.

Outro local que atraía muito a atenção em relação à fachada da escola era o espaço livre que ficava do lado direito, gramado e com muitas árvores, porém esse espaço era muito pouco utilizado, não era um espaço disputado. Apesar de que, nas raras oportunidades em que havia alguma atividade fora da sala, o pátio gramado era usado (BRAGA, 2005, p.11).

Ao que tudo indica, as características dos edifícios, principalmente seu caráter monumental, consolidavam os projetos de desenvolvimento das cidades e contribuíram para a construção dos sentidos que os agentes atribuíam às respectivas escolas.

De formas diferentes, em algum momento de sua história cada cidade foi considerada estratégica em sua região e essa situação impulsionou seu desenvolvimento. Nesse processo, as escolas estudadas foram produzidas como forma de completar esse desenvolvimento e essa posição estratégica, o que foi evidenciado pelas características de seus edifícios.

5 DA SELETIVIDADE DOS PROCESSOS DE ADMISSÃO DOS ALUNOS E DO DESTINO DOS EGRESSOS

Ao que tudo indica, essas escolas explicitaram a possibilidade de acesso à escola de um tipo de aluno que não poderia pagar uma escola particular, seja na cidade ou fora dela. No entanto, esses espaços foram também apropriados por grupos ou famílias cujas estratégias “pretendiam salvaguardar ou melhorar sua posição no espaço social”, através da conversão de capital econômico em capital escolar, ou simplesmente, pelo investimento em capital escolar (BOURDIEU, 1999, p. 157).

Os dados documentais indicam que, na década de 1880, em uma cidade cuja dimensão e importância pode ser avaliada pelo número de 1108 “alistados para votar”, frequentavam o Liceu de Humanidades de Campos, filhos de Coronéis, Majores e Doutores, mas também um grande número de anônimos, provavelmente descendentes de outros grupos que compunham a sociedade da cidade na época = comerciantes, lavradores, trabalhadores manuais, em busca de ascensão social (PESSANHA; SILVA. 2010; GATTI JR.; PESSANHA, 2010). Alguns tão pobres que não teriam dinheiro para pagar o bonde, razão que levou membros da comunidade a considerarem erro a mudança para o solar do Barão, considerado hoje a razão mais visível do orgulho da cidade pela escola. Durante os primeiros 50 anos de seu funcionamento, as informações dos arquivos indicam uma certa instabilidade no número de matrículas, mas persiste a diversidade de origem social, identificada mesmo posteriormente. Relatório de Atividades do Diretor da Escola, datado de 1966, apontava entre os alunos – filhos de engenheiros, militares (sargentos), advogados, comerciantes, ferroviários, e provenientes de vários municípios do estado, o que parece indicar o poder de atração que a escola exercia mesmo fora das fronteiras da cidade.

Segundo uma das professoras entrevistadas por Pavan (2004, p. 48), os alunos do Conde de Parnahyba provinham de “famílias conhecidas na cidade e ‘bem de vida’. Havia também as crianças do Amália Franco (um internato que abrigava crianças órfãs e pobres) eram pobres mas muito bem tratadas pelas professoras do Conde, número pequeno.”

Opinião compartilhada por outra professora que afirmou que, dos 1000 alunos que a escola abrigava em sua época, poucos vinham de famílias mais pobres. A maioria era de famílias de classe média e alta (PAVAN, 2003).

Na Escola Estadual de Uberlândia, estudavam membros de famílias abastadas da cidade e da região do Triângulo Mineiro, filhos de fazendeiros e de comerciantes, que ingressavam pagando a matrícula e os documentos, custos considerados altos. O ingresso por exame de admissão inicia-se apenas em 1941, embora a legislação já o obrigasse desde 1931.

Criado para atender às famílias que não podiam pagar para estudar nos ginásios particulares já existentes, estudavam no Maria Constança, filhos de operários, funcionários públicos que, de outra forma não teriam condições de ampliar a escolaridade para além do então curso primário (ROCHA, 2007).

Muito embora a Constituição de 1937 já previsse o atendimento à juventude de baixo poder aquisitivo, o ginásio não comportava “bancos escolares para todos”. Diante disso, em conformidade com a Lei Orgânica de 1942, artigo 21, o colégio passou a realizar um processo de seleção rigorosa e seletiva com os chamados exames de admissão.

Contraditoriamente, os candidatos de renda alta e média-alta tinham melhores condições de enfrentar os exames de admissão, por estarem mais bem preparados, pois, além de terem cursado os quatro do ensino primário, ainda frequentavam durante um ano inteiro os denominados cursos preparatórios para os exames de admissão.

Ao que parece conseguir vaga e matricular-se no Maria Constança não era uma tarefa fácil. Catulo afirma que isso ocorria, porque era uma instituição pública e o ensino era de boa qualidade, tanto que os “exames de admissão eram muito concorridos, geralmente entravam os alunos da Escola Benfica e Visconde de Cairu, a classe média alta, diz, ainda, que poucos eram egressos da Escola Estadual Joaquim Murtinho”. Em pouco tempo, o Maria Constança passou a ser a escola de referência da cidade. Tanto que o ex-professor Catulo diz: “[...] alguns pais se propunham a pagar para outro aluno de poder aquisitivo mais baixo, para que este estudasse no D. Bosco e deixasse a vaga para seu filho, pois estudar no Estadual era garantir a entrada na universidade” (ADIMARI, 2005, p.105-106).

Segundo depoimentos da ex-professora e ex-diretora do Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado, Professora Maria Constança, “havia briga entre as famílias para conseguir uma vaga” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 1999, p. 179).

Os dados obtidos no arquivo da escola evidenciam essa seletividade: em 1958, dos candidatos que se submeteram aos exames, apenas 26% foram aprovados, o maior índice de aprovação, registrado nos primeiros anos de funcionamento, foi de 67%, em 1945 (PESSANHA et al., 2007).

Tanto ex-professores quanto ex-alunos das escolas analisadas enfatizaram os destinos de seus egressos como uma evidência do prestígio da escola. Essa opinião encontra respaldo na análise dos registros de matrículas: entre os estudantes do Liceu de Humanidade de Campos, o orgulho principal é ter tido, entre os seus ex-alunos, Nilo Peçanha, ex-governador do Rio de Janeiro e ex-presidente do Brasil. Ainda, ex-prefeitos, ex-governador, senadores, secretários de estado, deputados e ministros, desembargadores, promotores de justiça, importantes profissionais liberais, urbanistas, filósofo, administradores públicos, poetas, maestro de música e escritores de destaque nacional.

Gatti (2001) informa que muitos dos estudantes formados pelo Colégio Estadual de Uberlândia tornaram-se dirigentes nos setores público e privado e foram e ainda são, em alguns casos, responsáveis pelo desenvolvimento da cidade e mesmo da região, bem como, também tornaram-se agentes e artistas plásticos, identificados explicitamente: Médico e Ex-Ministro da Saúde, Empresários, Ex-Reitor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Médico e Ex-Reitor da UFU, Artista Plástico, Pintor, Agentes, Cantor e Ator, Ex-Vice Prefeito de Uberlândia, quatro Ex-Prefeitos de Uberlândia, inclusive o atual, Ex-Ministro do TCU, Escritora, Ex-Deputado Estadual, Atual Secretário de Educação da cidade, Ex-Deputado Estadual e Federal e um Ex-Governador de Minas Gerais, Ex-Ministro da Casa Civil estadual.

No Colégio Conde de Parnahyba, de Jundiáí, dentre os alunos que se destacaram na vida adulta há deputados estaduais e federais, prefeitos, vereadores, historiadores, escritores, diretor de Museu e vários profissionais liberais que ocupam cargos públicos e diferentes cargos - como pesquisadores- em universidades da cidade e do país. Ainda, há 14 ex-alunos que se tornaram professores da instituição.

Tendo se tornado marco do ensino na cidade, principalmente devido ao caráter seletivo e à intensa competição dos exames de admissão, novamente graças à mobilização de sua diretora Maria Constança Barros Machado, a escola propôs-se a atender à aspiração da cidade

por ampliação das oportunidades educacionais. Assim é que em 1953 é criado o segundo ciclo do ensino secundário (científico) “criação essa que toda a população da cidade vinha ansiosamente esperando e pedindo desde vários anos” (Ata de instalação do segundo ciclo secundário do Colégio Estadual Campograndense).

Rahe (2006) registra que os ex-alunos do Maria Constança tornaram-se senadores, secretários de estados, deputados, prefeitos.

Em entrevista a Rahe (2006, p. 35), pode-se perceber que havia seletividade no processo de ingresso dos alunos mesmo no científico:

Quando eu consegui entrar lá, na verdade, eu nem sei como eu consegui, porque eu fiquei na fila de espera até a véspera do início das aulas, eu e uma amiga, por não conseguirmos vaga nós estávamos vendo para ir para São Paulo, porque não tinha aonde estudar.

Essa seletividade, caracterizando o nível de exigência da escola, não se restringia à dificuldade de ingresso, mas continuava a ser percebida durante o curso, obrigando alunos que vinham de escolas “menos exigentes” a procurarem alternativas para conseguir acompanhar o nível da nova escola:

[...] quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio, [...], onde estudei, tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física tanto que quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio, no Auxiliadora, onde estudei, tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física (RAHE, 2006, p. 131).

Bourdieu (1996) compreende que os agentes sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, a posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* de cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Esse mesmo autor afirma que, para o ator social tentar ocupar um espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar).

6 A “EXCELÊNCIA” DOS PROFESSORES

Os documentos analisados mostram uma história de seletividade do corpo docente em todas as quatro escolas. No Liceu de Humanidades de Campos, em seus mais de 125 anos de funcionamento, os professores só se efetivavam por concursos, concursos com editais públicos, considerados muito rigorosos e acompanhados pela imprensa que costumava publicar os nomes dos aprovados e dos reprovados. Na escola exemplar de Uberlândia, inicialmente o recrutamento de professores era feito por meio de convites feitos a pessoas de notório saber. Geralmente eram profissionais liberais que contribuía com a escola lecionando matérias específicas de acordo com a sua área de conhecimento e atuação. Somente a partir de 1962 é que começaram a ocorrer os primeiros concursos para ingresso como professor na referida instituição. Os exames para concurso eram realizados na cidade de Belo Horizonte e constavam de uma prova escrita, uma prova didática cujas bancas examinadoras eram formadas por professores do Colégio Estadual de Minas Gerais e também professores convidados da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

Segundo registro de Rocha (2007, p. 41), a história da cultura docente do Colégio Maria Constança apresentou particularidades significativas, entre elas a nomeação dos professores. Essa nomeação era realizada diretamente pelo Governador do Estado e, segundo o relatório (n. 1, de 1960), apenas 7 (sete) dos 34 (trinta e quatro) professores não tinham registro, ou seja, não eram professores habilitados e registrados no Ministério da Educação e Cultura (MEC), mesmo antes da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, de 1961.

Ex-professor do Maria Constança assim se expressa em entrevista:

[...]1967 fui admitido como professor de inglês no então Ginásio Estadual Campo-grandense, por indicação do Dr. Sidney Nunes Leite, advogado e diretor do Ginásio Estadual de Bela Vista (ADIMARI, 2005, p. 107).

Opinião compartilhada por outra professora

[...] convidada a dar aula no Colégio Estadual Campograndense onde lecionou matemática de 63 a 67. Ana diz que: [...] era uma honra dar aulas naquela escola, os professores geralmente eram indicados por outras pessoas, pois era uma escola muito conceituada e precisava cuidar para que o quadro de professores fosse da melhor qualidade (ADIMARI, 2005, p. 107).

Já em finais da década de 1930, o estabelecimento contava com algumas normalistas, entre elas a professora Maria Constança Barros Machado, os demais professores não

possuíam graduação específica para o magistério, eram profissionais de diferentes áreas, como médicos, militares com cursos do exército, sacerdotes, religiosas e outras profissões mais.

Nas fichas de cadastro docente, apenas uma professora está registrada como professora em exercício desde 1939, na Escola Modelo Joaquim Murinho, que funcionava no mesmo (Livro de Cadastro de Professores – Arquivo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado). Pelo Livro de cadastro de Professores com o registro da vida profissional de cada um, percebe-se que a maioria ingressou como *interino*, permaneceu por pouco tempo na escola e não possuía Registro no MEC. Este registro foi, em sua maioria, resultado do Exame de Suficiência realizado após os cursos da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Divulgação do Ensino Secundário, órgão do MEC).

Um dado interessante da cultura docente dessa escola é que seus professores eram convidados a proferir conferências em eventos culturais abertos à população, bem como chamados a representar a escola em solenidades sociais.

Embora, às vezes, tenham a aparência de comportamentos inócuos, ingênuos e pouco importantes, os ritos devem ser considerados como meios de controle social que legitimam determinados papéis, expectativas sociais, crenças coletivas e formas de comportamento. Por isso os ritos são chaves para enriquecer a compreensão da vida de qualquer instituição, para entender o que significa participar na vida do grupo social (PÉREZ GÓMEZ, 2004. p. 237).

Na perspectiva dos ex-alunos dessas escolas exemplares, a figura do professor era percebida e valorizada como referencial de sua formação pessoal. Citado por Gatti (2001, p. 107) um ex-professor da escola estadual de Uberlândia afirmou que:

Os alunos respeitavam muito os professores e chegavam até a adorar alguns professores, porque sentiam a importância da abnegação, da dedicação, do interesse do professor em estar ajudando o crescimento do aluno. Mas o professor resguardava-se numa posição de muito respeito. A coisa mais difícil era um aluno dizer qualquer palavra de intimidade ou de brincadeira maior, ou até de agressão ou desobediência ao professor. E se ele fizesse era recriminado até pelos colegas.

Pode se inferir o mesmo entre os alunos do Maria Constança, para uma ex-aluna, esta era realmente a melhor escola de Campo Grande, referindo-se aos anos de 1968, 1969 e 1970:

Realmente era o melhor colégio da cidade, tinha os melhores professores. Os professores eram professores de verdade, que faziam carreira como professores, como a Prof. Tomásia, a Prof. Maria da Glória, o Prof. Nagib, professores de verdade, tanto que quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio onde estudei, e eu era uma das melhores alunas do colégio. Tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física (RAHE, 2006, p. 25-26).

O depoimento de uma professora da época corrobora a idéia acima, pois para ela:

[...] era uma honra dar aulas naquela escola, os professores geralmente eram indicados por outras pessoas, pois era uma escola muito conceituada e precisava cuidar para que o quadro de professores fosse da melhor qualidade (ADIMARI, 2005, p. 107).

Os alunos e professores, com o objetivo de aceitação na instituição, acabam reproduzindo as sequências de ações que geram a cultura escolar, apesar das contradições e desajustes vividos nas práticas escolares. Quando a referência é feita ao Maria Constança, é este o sentido que está sendo dado à escola e suas práticas.

Assim, na organização da escola e nas relações dessa com a comunidade, o corpo docente constitui um grupo social que influencia os modos de gestão, que orienta as tomadas de decisões e de participação na vida social da escola e, que define a construção de sua identidade e de seus valores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

Este artigo pretendeu delinear quem foram esses alunos e professores nos vários momentos históricos analisados e como expressavam os sentidos de sua participação na própria construção da “exemplaridade” dessas escolas.

A instituição escolar é organizada, com papéis claramente definidos para cada grupo que compõe a organização: alunos, professores, pais e funcionários. A interação entre os grupos, os interesses e as relações de poder e as experiências sociais e culturais de cada grupo

configuram, no interior da instituição, uma cultura própria, um conjunto de significados e comportamentos costumes, rotinas, rituais conservados e reproduzidos pela escola.

No caso das instituições aqui estudadas, tanto os professores quanto os alunos deram forma a relações sociais que contribuía para a visibilidade e reconhecimento dessas instituições no cenário das respectivas cidades. Os professores, especificamente, representavam a escola enquanto instituição educadora e formadora dos jovens da cidade, como pessoas de conhecimento e cultura; o conhecimento e a cultura cuja função de transmissão cabe à escola.

Para Chervel (1999):

o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui; é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1999, p. 184).

Ser professor e/ou aluno dessas “escolas exemplares” significava estar autorizado a receber um tratamento privilegiado que consistia, basicamente, de aproximações e distanciamentos determinados e determinantes da história cultural das cidades em que se inseriam. As aproximações eram basicamente delineadas pelas atividades esportivas, jogos, campeonatos e olimpíadas, bem como a participação efetiva nos desfiles realizados nas datas cívicas. Situações em que se confirmavam a excelência do grupo de professores e de alunos. Desenvolve-se, assim, aquilo que Bourdieu chamou de lutas de representações, às quais correspondem diferentes princípios de classificação e de divisão do mundo social, tanto “no sentido de imagens mentais” quanto de “manifestações sociais” para manipulá-las e até modificá-las e por meio das quais se estabelece “o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo” (BOURDIEU, 1996, p. 108).

Já os distanciamentos se operavam, preferencialmente, na materialidade dos prédios escolares, com sua monumentalidade, com sua mítica de espaço reservado para o “saber”, habitado pelos melhores professores e alunos, o que alimentava uma história cultural própria, que influenciava na história cultural da cidade.

Ao proceder à leitura dos diferentes períodos de constituição da exemplaridade dessas escolas, percebe-se que toda a discussão em torno delas não se expressa como uma questão isolada, restrita aos interesses de professores e alunos. Ao contrário, neste período toda a

publicização da escola foi planejada, incentivada e estruturada como assunto de interesse comum, sob coordenadas comuns, isto é, nítida vinculação entre escola e cidade e, por que não dizer, ao grupo social favorecido por ela.

Com isso pode-se tentar compreender um pouco melhor os processos que levaram essas instituições escolares a se afirmar como se afirmaram, tanto pelo grupo de professores como pelo de alunos. Finalizando, entende-se que em três das quatro escolas, o sentido dessa exemplaridade está relacionado com o próprio prestígio do ensino secundário, uma vez que esse nível de ensino que atendia uma minoria da população em idade escolar e se constituía em grau de distinção.

As palavras, entre parênteses, de uma escritora, ex-aluna de uma das escolas exemplares, parece indicar que essa cultura escolar só era partilhada por aqueles que a produziam, e “era, para eles {os outros}, invisível”, (O nosso verdadeiro Liceu, cidade celeste varrida por cometas de cauda longa cheia de botões perdidos, embalagens de chocolate, cadernos manchados, solavancos amorosos e tampinhas de refrigerantes, era, para eles invisível) (AREAS, 1992, p. 51).

Normas disciplinares severas, às quais estavam sujeitos os alunos, mesmo fora da escola, caso estivessem uniformizados; a criação e manutenção de corais, bandas, grêmios, associações de alunos e associações de ex-alunos, indicam a preocupação de, além de ser exemplar, externar essa exemplaridade mesmo fora dos muros da escola.

Voltando a Julia (2001), parece claro que o “significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço”, o sentido da exemplaridade, se expressa, para esses agentes:

na seletividade dos processos de admissão dos alunos – era para “muito poucos”;

no grau de exigência – quem vinha de escolas menos exigentes tinha dificuldades em acompanhar as aulas;

na “excelência” dos professores – “professores de verdade” que eram selecionados e sentiam que era uma honra lecionar naquela escola;

no respeito que cercava a relação dos alunos com seus professores que, segundo alguns, chegava a ser “adoração”.

Edifícios de destaque, verdadeiros monumentos, professores e alunos escolhidos e, portanto, parte de uma “elite”, ex-alunos e ex-professores assumindo posições de destaque: eis como esses agentes da/cultura escolar expressavam a cultura escolar dessas “escolas

exemplares” que provia seus alunos e professores daquele *habitus culto* de que nos falava Bourdieu (2007).

Reafirma-se aqui que a análise das interações entre professores e alunos precisa levar em consideração o cruzamento dos vários sentidos a elas atribuídos por esses mesmos agentes e estar inserida na análise da cultura escolar que os produziu e foi por eles produzida.

FONTES CITADAS

Arquivo do Jornal A NOTÍCIA – Uberlândia, Minas Gerais.

ERJ – Relatório de Presidentes da Republica do ano de 1881.

LHC – Relatório de Atividades do Diretor Paes da Cunha de 1966.

Livro de Atas do LICEU CAMPOGRANDENSE.

Relatórios de Inspeção Prévia do LICEU CAMPOGRANDENSE.

Livro de Cadastro de professores do LICEU CAMPOGRANDENSE.

Relatório de Verificação do Colégio Estadual Campograndense de Ensino Secundário, 1956).

Ata de instalação do segundo ciclo secundário do Colégio Estadual Campograndense.

REFERÊNCIAS

- ADIMARI, M. F. **Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande**. 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ALMEIDA, N. M.; SILVA, O. **Historia do Liceu de Humanidades de Campos (1880-1980)**. Campos: Planície, 1980.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. **O ensino de didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.
- AREAS, V. Uma esfoladura. **In: CAMPEDELLI, Samira y (Org.). Professor e aluno**. São Paulo: Atual, 1992. (Vínculos).
- BITTAR, M. **Dos campos grandes à capital dos ipês: parte I**. Campo Grande: Gráf. Ed. Alvorada, 2004.
- BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. **In: CAMPO Grande – 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, p. 195-236.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. **In: BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo. (Org.). Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 145-183.
- _____. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **In: BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. **In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. La enseñanza: su teoria y su practica**. Madrid: Akal, 1977.
- BRAGA, H. S. **O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)**. 2005. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.
- BRAGA, P. H. A. **A disciplina educação física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964**. 2006. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.
- BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EdUFSCar: INEP, 2002.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Panorâmica, nº 2, p. 177-229. 1999.

EBNER, I. A. R. **A cidade e seus vazios. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande.** Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

FAGUNDES, P. E. **A reconstrução da nacionalidade:** uma análise do Liceu de Humanidades de Campos - RJ (1931-1942). 2004. 128 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2004.

FARIA FILHO, L. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 89-101, 1997.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.19-34, 2000.

FARIA, T. J. P. Projeto de modernização e mudança da morfologia social e urbana de Campos dos Goytacazes/RJ nos anos 1870-1880. **In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR**, 9., 2001. **Anais...** Rio de Janeiro, 2001.

GATTI, G. C. V. **História e representações sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950).** 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

GATTI JR., D.; INÁCIO FILHO, G.; ARAÚJO, J. C. S.; GONÇALVES NETO, W. História e memória educacional: gênese e consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro. **Revista história da educação**, Pelotas, n. 2, p. 5-28, set. 1997.

GATTI JR., D.; PESSANHA, E. C. Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção do conhecimento em história da educação. **História da Educação (UFPel)**, v. 14, p. 155-191, 2010.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 9-45, 2001.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARTÍNEZ, S. A. **A Escola Normal de Campos:** uma trajetória na formação de professores no Norte Fluminense (1894-1954). Relatório de Pesquisa, UENF/FAPERJ, 2004.

MARTÍNEZ, S. A.; BOYNARD, M. A. P. Memórias de 1955: o (re)nascer do Instituto de Educação de Campos. **In: GANTOS, M. (Org.). Campos em perspectiva.** Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2004.

PAVAN, D. O. **Dois histórias relacionadas:** professoras primárias e o sistema de ensino paulista (1950-1980). 2003. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, v. 34).

PESSANHA, E. C.; ARRUDA, A. M. V. Arquitetura escolar de “escolas exemplares” em quatro cidades brasileiras: expressão de projetos de modernização e escolarização de 1880 a 1954. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, 2008.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. C. T. Uma sólida instrução fundamental para formar cidadãos: história das orientações sobre práticas curriculares de uma. **História da Educação (UFPEL)**, v. 14, p. 11-35, 2010.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. C. T. Observatório de cultura escolar. **In: AMORIM, A. C.; PESSANHA, E. C. As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas: Ed. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2007. p. 33- 48.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da educação escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINEAU, P. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 39-61, 1999.

RAHE, M. B. **A disciplina língua inglesa e o “sotaque norteamericano”**: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

ROCHA, A. A. L. **Por uma história do currículo no/do Maria Constança na década de 1960**: cultura docente, práticas e materiais curriculares. 2007. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

SOUZA, I. C. S. **O resgate histórico do primeiro curso secundário público–científico e suas implicações com o Colégio Estadual Campo Grandense**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, 1998a.

SOUZA, R. F. **Tempos de civilização**: a implantação da Escola Primaria Graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: UNESP, 1998b.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**: a luta pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1994.

VEIGA, C. G. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do sec. XIX. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-112, 1997.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 1992.

Notas:

1 Partes deste artigo foram divulgadas em anais de eventos: V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracaju, 2008 e no III Seminário Internacional: Escola e Cultura, São Paulo, 2008.

2 Projeto integrado de pesquisa Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras no período de 1880 a 1970, financiado pelo CNPq.

3 Periodização iniciada com a data de fundação da mais antiga entre as escolas analisadas e terminando no último ano antes da implantação da lei 5692, de agosto de 1971, que alterou profundamente as características do ensino secundário, transformando os antigos Colégios e Ginásios em Escolas de 1º Grau ou Escolas de 1º e 2º graus. Com essa nova organização, desapareceram os Grupos Escolares e os Ginásios.

4 As cidades nesse período não passavam de 200 e a capital do Império, o Rio de Janeiro era o lugar mais populoso com mais de 274 mil habitantes.

5 *A década de 80 do século XIX foi generosa com Campos. Três luzes brilham sobre os antigos campos dos goitacazes: o Liceu de Humanidades (1880), a luz elétrica (1883) e a Abolição (1888)*, lembram Almeida e Silva (1980, p. 10-11).

6 O Grupo Escolar Conde do Parnahyba, fundado em 1906, hoje Escola Estadual Conde de Parnaíba, é conhecido na cidade como o “Conde”. Pela data de sua criação, pode-se evidenciar que a escola vincula-se à difusão da secularização e expansão do ensino primário (PAVAN, 2003).

7 Nasceu como “Gymnásio de Uberabinha” e é hoje conhecida como Escola Estadual de Uberlândia, mas alguns moradores a ela se referem como Museu.

8 Uma “vila pobre e caipira”: assim era Campo Grande desde a sua fundação até o início do século XX. Nascendo longe do Rio Paraguai, “o caminho das águas”, num momento em que outras localidades do então sul de Mato Grosso exerciam função estratégica, o povoado acabou se beneficiando de sua localização geográfica, um dos grandes fatores de seu desenvolvimento (BITTAR, 2004).

9 Ver EBNER, 1999, p. 17.

10 É recorrente, em depoimentos e documentos da época, a importância atribuída à influência das professoras cuiabanas na história da educação em Campo Grande, na primeira metade do século XX (ARAÚJO, 1997).