

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

DANIELA FELISBERTO DA SILVA

**MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO: UM ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFESSORA E DIRETORA DO
PRIMEIRO GINÁSIO PÚBLICO CAMPO-GRANDENSE**

**CAMPO GRANDE – MS
2015**

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

DANIELA FELISBERTO DA SILVA

**MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO: UM ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFESSORA E DIRETORA DO
PRIMEIRO GINÁSIO PÚBLICO CAMPO-GRANDENSE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

CAMPO GRANDE – MS

2015

000.0 SILVA, Daniela Felisberto da.

00000 Maria Constança Barros Machado: um estudo das representações sociais sobre a professora e diretora do primeiro ginásio público campo-grandense. Daniela Felisberto da Silva – Campo Grande, MS: UFMS, *Campus* de Campo Grande, 2015.
181 p.

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande, 2015.

1) Ensino Secundário; 2) Representação Social; 3) Maria Constança Barros Machado

Daniela Felisberto da Silva

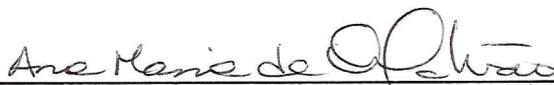
**MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO: UM ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFESSORA E DIRETORA DO
PRIMEIRO GINÁSIO PÚBLICO CAMPO-GRANDENSE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre

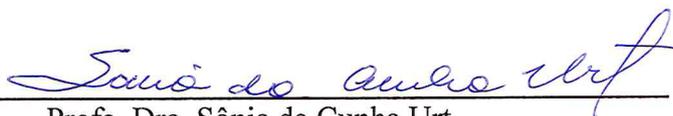
COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis



Profª. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão



Profª. Dra. Sônia da Cunha Urt

Campo Grande - MS, 24 de abril de 2015

*Deleita-te também no Senhor, e te
concederá os desejos do teu coração.
Entrega o teu caminho ao Senhor;
confia Nele, e Ele o fará.*

Salmos 37:4-5

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me abençoar com o ingresso no Mestrado de uma instituição pública de ensino, oportunidade que reconheço ainda ser para poucos e, portanto, muito valiosa para mim.

Aos meus pais, Arlene e Abel, pelo apoio e acompanhamento de sempre, especialmente na trajetória escolar, me mostrando a importância dos estudos para uma vida mais digna e de boas colheitas.

À minha irmã, Alice, pelas discussões, sugestões, constante incentivo e pela revisão desta dissertação.

Ao meu namorado, Victor, pela paciência, compreensão, palavras de força, suporte psicológico e por me fazer rir nos momentos de desespero.

À minha orientadora, Jacira, por me convidar para a Iniciação Científica em 2009, ainda na graduação, sendo a responsável pelo caminho que percorri até o momento, e que tem superado minhas expectativas.

Às minhas parceiras de viagem a Belo Horizonte, Jéssica e Heloíse, que fizeram o desafio de permanecer um mês em uma cidade desconhecida ser mais fácil, e se tornaram duas amigas especiais.

Ao autor da dissertação sobre Maria Constança, Gilberto Abreu de Oliveira, pelas dicas e fornecimento de fontes enriquecedoras para meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, pela importante participação em minha formação de mestre e pela oportunidade da mobilidade acadêmica no PROCAD/UFMS/UFMG.

A CAPES, pela concessão da bolsa que me permitiu realizar viagens, adquirir materiais e me auxiliou na estadia em Belo Horizonte em 2014.

E às componentes da banca, professoras Sônia da Cunha Urt e Ana Maria de Oliveira Galvão, por dedicarem parte de seu tempo para que a escrita de meu trabalho fosse de qualidade e contribuição para o campo da pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a representação social sobre Maria Constança Barros Machado construída a partir de sua trajetória como professora e diretora no ensino secundário em Campo Grande, no antigo sul de Mato Grosso. A problematização delimita-se da seguinte forma: 1) Como se construíram as representações sociais sobre a professora e diretora Maria Constança? 2) De que modo tais representações estão ligadas à maneira como conduziu sua trajetória profissional? e 3) Em que aspectos essa trajetória influenciou o ensino secundário do antigo sul de Mato Grosso? Tem-se como suposição que a professora Maria Constança Barros Machado, por meio de sua militância política e capital social, alcançou uma trajetória de destaque em relação aos outros professores de Campo Grande, no período de 1939 a 1966, fomentando uma representação positiva e superestimada da sua atuação. Nesse aspecto, o objetivo geral é compreender a representação social sobre a referida professora, para aproximar às representações de sua atuação no ensino secundário, como professora e/ou diretora. Como metodologia parte-se da forma como Maria Constança é representada em memórias de personalidades de seu campo social, em cruzamento com outras fontes documentais à luz da historiografia acadêmica. O embasamento teórico é pautado na teoria bourdieusiana para se compreender o conceito de representação e, ainda, como operaram o campo político e os diferentes capitais (social, simbólico, cultural) na trajetória da professora. Maria Constança foi uma normalista que agregava à sua formação curso de CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, ofertado pelo Ministério de Educação para habilitar professores sem graduação) e que exerceu sua função com intensa participação na história do ensino no sul de Mato Grosso. Ainda em Cuiabá, o desempenho escolar e o acesso à Escola Normal Pedro Celestino lhe deram o suporte necessário para iniciar sua trajetória profissional, que se teve como ápice o cargo de diretora do Colégio Estadual Campo-Grandense, primeiro ginásio público do referido município. As relações com governadores foram uma característica presente durante toda sua trajetória profissional. As representações se assemelham em todas as fontes e partem de pessoas que acompanharam de perto sua atuação. Em síntese, as análises sinalizam a estreita relação com políticos influentes, que direcionou não apenas a consolidação de sua trajetória, mas o alcance de seu maior objetivo, qual seja, a instalação do primeiro ginásio público – Liceu Campo-Grandense -, resultando em visibilidade social e representações positivas de sua trajetória.

Palavras-chave: ensino secundário; representação social; Maria Constança Barros Machado.

ABSTRACT

The present study has as its object the social representation of Maria Constança Barros Machado built from her path as a teacher and principal in the secondary education in Campo Grande, in the old south of Mato Grosso. The questioning defines itself as follows: 1) How were the social representations about the teacher and principal Maria Constança Barros Machado built? 2) How do these representations are connected to the way she conducted her professional path? and 3) In what aspects did this path influence the secondary education of the old south of Mato Grosso? There is the assumption that the teacher Maria Constança Barros Machado, by means of her political activism and social capital, reached a prominent professional path in relation to the other teachers in Campo Grande, in the period from 1939 to 1966, promoting a positive and overestimated representation of her performance. In this respect, the overall goal is to understand the social representation of the mentioned teacher, to approximate representations of her performance in secondary education, as a teacher and / or a principal. As methodology one considers the way through which Maria Constança Barros Machado is represented in memories of personalities of her social field, crossing it with others documentary sources in the light of academic historiography. The theoretical foundation is grounded in Bourdieu's theory in order to understand the concept of representation and also how the political field and the different capitals (social, symbolic, cultural) operated in the career of the teacher. Maria Constança Barros Machado was an educator that added to her training course from CADES (Improvement Campaign and Diffusion of Secondary Education, offered by the Ministry of Education to enable teachers without graduation) and practiced her role with intense participation in the history of education in the South of Mato Grosso. Still in Cuiabá, the educational performance and access to the Escola Normal Pedro Celestino gave her the necessary support to start her professional path, which had as its peak the office of principal of the Colégio Estadual Campo-Grandense, first public secondary education school of that city. Relations with governors were a present characteristic throughout her career. The representations are similar in all sources and come from people who closely followed her performance. In summary, the analyzes indicate the close relationship with influential politicians, which not only directed the consolidation of her professional path, but also the scope of her ultimate objective, namely, the installation of the first public secondary school – Liceu Campo-Grandense - resulting in social visibility and positive representations of her professional path.

Keywords: secondary education; social representation; Maria Constança Barros Machado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Colégio Pedro II.....	51
Figura 2: Turma de normalistas da Escola Normal de Cuiabá.....	65
Figura 3: Inauguração da Estrada de Ferro em Campo Grande.....	72
Figura 4: Prédio do Gymnasio Municipal Dom Bosco.....	75
Figura 5: Propaganda da Livraria Ruy Barbosa.....	85
Figura 6: Anúncio do “Ateneu Rui Barbosa”.....	89
Figura 7: Maria Constança Barros Machado.....	98
Figura 8: Maria da Glória Sá Rosa e Maria Constança.....	100
Figura 9: Maria Constança e Sebastião no dia do casamento.....	106
Figura 10: Maria Constança e família.....	107
Figura 11: Diploma de Normalista de Maria Constança.....	111
Figura 12: Maria Constança no quadro de normalistas.....	112
Figura 13: Rua 15 de novembro.....	113
Figura 14: Professora Simpliciana em sua escola particular.....	122
Figura 15: Maria Constança na lista de civis aposentados.....	128
Figura 16: Prédio do antigo Colégio Estadual atualmente.....	146
Figura 17: Notícia da inauguração do novo prédio.....	147
Figura 18: Retrato de M. Constança na secretaria.....	148
Figura 19: Retrato de M. Constança na diretoria.....	149
Figura 20: Maria Constança e Sebastião na festa.....	150
Figura 21: Nomeação de Maria Constança no Diário Oficial (fev./1961).....	155
Figura 22: “A rampa do estadual”.....	156

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Levantamento BDTD – Descritores: “professor” “memorialista”; “professores” “memorialista”; “professores” “memorialistas”; “professor” “memorialistas” – Trabalhos selecionados..... 40
- Quadro 2** - Levantamento BDTD – Descritores: “representação” “professores” “ensino secundário”; "representação" "memória" "professores"; "memória" "representações" "professores" – Trabalhos selecionados..... 43
- Quadro 3** - Evolução da taxa de escolarização, por grupo de idade em relação com o Ensino Médio..... 59
- Quadro 4** - População de 10 anos e mais que concluiu o ensino secundário no Brasil, Mato Grosso e Campo Grande no período de 1940, 1950, 1960 e 1970..... 78
- Quadro 5** - Déficit de pessoas com qualificação de nível médio no Brasil..... 79
- Quadro 6** - A influência política na nomeação de docentes em Mato Grosso..... 80
- Quadro 7** - Governadores de Mato Grosso 1937 a 1966..... 131
- Quadro 8** - Transferência de alunos para o Liceu Campograndense (1942)..... 139
- Quadro 9** - Professores no Livro de Posse..... 142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1ª PARTE	
Apresentação.....	27
CAPÍTULO I	
ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE MESTRES DE ENSINO SECUNDÁRIO EM FONTES DA MEMORIALÍSTICA.....	28
1 História e memória: a construção teórico-metodológica da pesquisa.....	29
1.1 A importância das fontes aos estudos de História da Educação.....	35
1.2 Mestres do ensino secundário em produções acadêmicas: resultados alcançados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	38
1.3 Fontes memorialísticas selecionadas.....	45
CAPÍTULO II	
ENSINO SECUNDÁRIO E SEUS MESTRES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	49
2 Panorama histórico do ensino secundário no Brasil.....	49
2.1 Formação de professores e os aspectos sociais e legais do exercício profissional no ensino secundário.....	62
2.2 A constituição do ensino secundário no sul de Mato Grosso: os primeiros mestres.....	70
2.2.1 Por dentro das instituições: os primeiros mestres.....	83

2ª PARTE

Apresentação..... 93

CAPÍTULO III

CAPITAL SOCIAL E MILITÂNCIA POLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO..... 95

3 Apresentação biográfica da Professora e Diretora Maria Constança Barros Machado..... 98

3.1 Maria Constança Barros Machado: aspectos da formação profissional, itinerário de trabalho e a atuação no campo educacional..... 109

3.2 A trajetória de Maria Constança no Colégio Estadual e a consolidação do ensino secundário público campo-grandense..... 130

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 163

REFERÊNCIAS..... 169

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação tem como objeto de estudo a representação social sobre Maria Constança Barros Machado, professora e diretora que atuou no ensino secundário campo-grandense, no antigo sul de Mato Grosso. Esta pesquisa no campo da Educação faz interlocução com a História e a Sociologia, na busca da compreensão do ensino secundário no Brasil e, em especial, sobre a atuação dos mestres desse nível de ensino, visto que analisam-se as representações. A dissertação é direcionada a pesquisadores, escolas e a todo o público interessado em conhecer um pouco mais sobre como se desenvolveu a educação em Campo Grande, alguns de seus personagens, as instituições, a dinâmica das nomeações de professores e o ingresso de alunos nos estudos pós-primários. Todos esses aspectos presentes na trajetória de Maria Constança Barros Machado.

A escolha por essa professora se deu a partir das marcas deixadas por esta na História da Educação. Natural de Cuiabá, Maria Constança, recém-formada normalista, mudou-se para Campo Grande, sul de Mato Grosso, em 1918, e engajou-se nas questões educacionais, tendo como bandeira a defesa do ensino secundário aos estudantes de baixa renda. Despertou nosso interesse por essa professora o fato dela ser geralmente retratada como uma mulher dedicada, apaixonada pela profissão e responsável pela abertura da primeira instituição pública de ensino secundário em Campo Grande, em 1939. Há que se considerar, nesse contexto, que o fato de ser próxima a políticos influentes contribuiu para seu nome ganhar força na sociedade, visto que mantinha boa relação com os governadores Júlio Muller e Fernando Correa da Costa.

Foi decorrente desse capital social que se deu o destaque em sua trajetória profissional: em 1939, por sua iniciativa – à época professora e diretora do Grupo Escolar Joaquim Murтинho -, deu-se início ao processo de implantação do Liceu Campo-Grandense¹, instituição que anos mais tarde levaria seu nome, homenagem pública, segundo os relatos, por sua atuação engajada no exercício da profissão.

¹ O Liceu Campograndense (grafia da época) foi a primeira instituição pública de ensino secundário na cidade. Maria Constança conseguiu a abertura do Liceu após reunião com Júlio Muller (Interventor do Estado) e João Ponce de Arruda. MATO GROSSO. Decreto nº 229, de 27 de dezembro de 1938. “Cria o Liceu Campograndense” e dá outras providências. Diário Oficial. Cuiabá, 29 de dezembro de 1938.

Foi uma professora cuiabana, 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. (PESSANHA, 2013, p. 224).

Em face da notoriedade da referida professora, esta pesquisa mostra-se pertinente e tem como foco a suposição de que Maria Constança Barros Machado, por meio de sua militância política e capital social, alcançou uma trajetória de destaque em relação a outros professores do período de 1939 a 1966. Sobre **trajetória** apoia-se em Montagner (2007) que, com base na teoria bourdieusiana, compreende que se trata do resultado das relações entre os agentes e das marcas deixadas por estes a partir de suas práticas dentro do campo, no caso em estudo, o ensino secundário, em Campo Grande. Alicerça-se em Montagner (2007) quando o autor expõe sobre o trabalho com biografias em Bourdieu.

[...] a biografia à la Bourdieu independe do indivíduo, está ligada ao conceito de agente operando em um campo de forças, muitas vezes sem atinar para o sentido real de sua ação, em um conjunto mais vasto de caminhos possíveis à sua geração. Os acontecimentos biográficos são eventos em um fluxo social mais vasto, correspondem a abalos parciais cujo epicentro escapa ao ângulo de mirada do próprio agente. Esses fatos biográficos correspondem, para Bourdieu, a colocações e deslocamentos dentro dos diferentes estados do campo, ou seja, nos diferentes momentos distributivos dos diversos capitais aí investidos, principalmente as relações entre capital econômico e o capital simbólico [...]. (MONTAGNER, 2007, p. 255-256).

Com fundamento em Bourdieu analisa-se a história oral de Maria Constança, bem como os demais discursos a seu respeito, considerando que sua trajetória e os ganhos que obteve não foram resultado de sua ação individual dentro do campo, mas consequência de diversos fatores coletivos que interferiram em sua constituição como profissional e em sua percepção acerca da educação. Suas ações dependiam não apenas dos próprios anseios ou esforços, mas das condições de que dispunha, que em seu caso estavam diretamente ligadas ao capital social cultivado e capital simbólico conquistado ao longo de sua trajetória.

Justificativa

O interesse pelo objeto surgiu à época do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS), da Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul, quando a linha da pesquisa “Escola, Cultura e Disciplinas Escolares” apresentou, entre os eixos de investigação, o ensino secundário, tendo como foco as representações deste nas fontes memorialísticas.

No momento da conclusão da graduação em Pedagogia, realizaram-se estudos com fontes de memorialistas durante a escrita do trabalho de conclusão de curso, no qual o objetivo foi identificar os mestres e escolas na produção de José Barbosa Rodrigues². A investigação revelou tanto personagens já conhecidos, quanto outros “anônimos”, o que permitiu agregar contribuição aos estudos sobre a educação regional. Do mesmo modo, ficou evidenciada a pertinência das fontes memorialísticas aos trabalhos científicos³.

Além dos escritos do autor também foram utilizadas as contribuições de Maria da Glória Sá Rosa, no livro “Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul”, em que a autora coletou relatos de professores que compuseram a história da educação do estado. Durante as leituras em José Barbosa Rodrigues, conheceram-se os títulos “Palavras de um professor”; “Campo Grande, meu amor” e “História de Campo Grande”, produções de um memorialista dedicado a deixar registrada sua admiração pela cidade em que construiu parte sua história de vida. Quanto ao interesse do memorialista em escrever sobre a capital sul-mato-grossense, considera-se pertinente destacar o que ele traz na apresentação de “História de Campo Grande” (1980):

O volume que o leitor tem em mãos é o resultado de mais de vinte anos de pesquisas. Durante todo esse tempo, aproveitando as horas das madrugadas, procurei ler e anotar tudo que outros escreveram sobre Campo Grande. [...] Não acredito que esta “História” seja definitiva, mas procurei, separando o verdadeiro do fantasioso, ser o mais fiel possível, baseado na tradição oral e escrita que consegui colher. Além dos livros consultados, a pesquisa abrangeu muitas centenas de antigos jornais e revistas. [...]. O maior repositório dos primeiros dias da cidade, era a Biblioteca Municipal. A cada reforma feita, tudo o que era considerado “velho” foi incinerado. [...] Este livro é, portanto, uma tentativa de preservar o pouco que consegui reunir até agora. (RODRIGUES, 1980, p. 11-2).

O trecho acima revela que o fato de o autor decidir escrever por conta própria não o impediu de buscar dados em fontes diversas. Não se conhece qual o critério

² Nascido em 30 de junho de 1916, Poços de Caldas, Minas Gerais, foi um jornalista e professor que firmou raízes em Mato Grosso do Sul. “[...] Exerceu o magistério na região campo-grandense, pioneiro professor em vários estabelecimentos de ensino.” (ROCHA, 2011, p. 33).

³ Da pesquisa em questão resultou o artigo “Escolas e mestres em Campo Grande na historiografia memorialística de José Barbosa Rodrigues”, publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, em novembro de 2014.

utilizado para separar “o verdadeiro do fantasioso”, mas não se pode negar que 20 anos de pesquisa é um tempo considerável, uma vez que podem ter sido colhidos diversos aspectos da história regional. Outro ponto que merece destaque é a preocupação do autor em deixar registrada essa história a partir do momento em que o “velho” foi anteriormente desvalorizado. As palavras de José Barbosa Rodrigues destacam uma das características dos memorialistas: contribuir para deixar uma época registrada em tempos futuros, partindo de sua percepção sobre o que considera pertinente.

Assim, o anteprojeto submetido para a seleção de mestrado tinha em sua proposta a investigação de mestres e escolas da educação secundária em fontes da historiografia regional e da memorialística. Após aprovação e ingresso no curso de mestrado optou-se por produzir um estudo mais específico, uma vez que a pesquisa na pós-graduação caracteriza-se por ser mais delimitada e aprofundada. Assim, após se levantar que no PPGEdU/UFMS foram produzidas diversas teses e dissertações⁴ sobre a escola Maria Constança Barros Machado, no que tange a disciplinas, cultura escolar,

⁴ADIMARI, M. F. **Escola E Cidade: Os Sentidos Dos Espaços No Maria Constança**, Campo Grande/MS (1954-2004). 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

ALMEIDA, C. A. A. de. **Estudos sobre Escola: Tempos e espaços da Escola Maria Constança de Barros Machado**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

BRAGA, H. S. **O Ensino De Latim Na Escola Maria Constança De Barros Machado Como Reflexo Da História Da Disciplina No Brasil (1939-1971)**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

BRAGA, P. H. A. **A Disciplina Educação Física No Maria Constança: Expressões Da Cultura Escolar No Período De 1954 – 1964**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

CARDOSO, M. A. **O Ensino De História Nas Séries Iniciais Do Ensino De Primeiro Grau Na Escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

GONÇALVES, G. M. S. **Disciplina/indisciplina: formas de controle na escola Maria Constança Barros Machado (1975-1992)**. 175 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2011.

MORAIS, R. S. de. **A história da disciplina Língua Espanhola Expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio Maria Constança em Campo Grande-MT (1953-1961)**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

RAHE, M. B. **A Disciplina Língua Inglesa e o sotaque norte-americano: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

RIBEIRO, S. A. **Habitus estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970)**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013.

ROCHA, A. A. L. **Por uma História do Currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: Cultura Docente, Práticas e Materiais Curriculares**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

aspectos relacionados às dinâmicas na referida instituição, foi constatada uma lacuna a ser preenchida: quem foi Maria Constança? Conhece-se sobre a escola, mas e a professora que fundou e atuou dando exemplaridade à instituição que levou o seu nome?

Se no âmbito do PPGEdU/CCHS/UFMS não há registro de um trabalho sobre a professora Maria Constança, em nossa incursão, levantou-se uma pesquisa de mestrado, defendida em maio de 2014, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) sob o título de “A trajetória da normalista Maria Constança Barros Machado no sul de Mato Grosso (1922-1966)”⁵.

[...] o presente trabalho inclui-se na reflexão sobre a vida, a formação e a atuação de normalistas no sul do então estado de Mato Grosso, uma vez que busca compreender por meio dos indícios a trajetória de Maria Constança Barros Machado, professora cuiabana das primeiras turmas formadas no início do século XX, que exerceu o magistério por décadas na cidade de Campo Grande, hoje Mato Grosso do Sul. [...] nossa proposta é compreender a trajetória e a atuação da normalista Maria Constança Barros Machado, com evidências orais (de familiares, ex-alunos, ex-colegas) e os indícios e as pistas fornecidas pelos inúmeros documentos e fontes (regulamentos, jornais, discursos, cartas) referentes à sua vida profissional, estes serão fonte capital em nossa proposta. (OLIVEIRA; PAES, 2013, p. 1-4).

Nota-se, portanto, a intenção de realização de entrevistas e o foco da pesquisa é a trajetória de formação e atuação de Maria Constança a fim de se compreender sobre as condições de trabalho das normalistas no período delimitado. Assim, a referida dissertação trouxe fontes que se somaram aos elementos evidenciados nas fontes memorialísticas.

Do mesmo modo, ao abordar a trajetória biográfica de Maria Constança, auxiliou na compreensão das práticas e da própria forma como a professora é representada nas referidas fontes, pois se sabe que as considerações a respeito de um agente se constroem por meio de sua vivência e trocas sociais ocorridas dentro do campo.

Logo, a dissertação intitulada “A trajetória da normalista Maria Constança Barros Machado no sul de Mato Grosso (1913-1966)” é a única que tem em sua

⁵OLIVEIRA, G. A. de. **A trajetória da normalista Maria Constança Barros Machado no sul de Mato Grosso (1913-1966)**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

proposta aproximação ao objeto tratado nesta investigação, pois o próprio levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) trouxe poucas produções que tratam de professores com utilização de fontes memorialísticas, como será mostrado e analisado no primeiro capítulo deste estudo.

A referida pesquisa se aproxima de nossa proposta ao voltar o olhar a Maria Constança. No entanto, embora tenha certa proximidade no ponto de partida, observa-se que o autor não tem como foco as representações sobre a referida professora no ensino secundário e sua atuação como diretora, bem como não utiliza o referencial teórico bourdieusiano.

As teses e dissertações coletadas, na base de dados supramencionada, não se referem ao ensino secundário em específico. Até mesmo a busca no portal Scielo Brasil não alcançou resultados, o que faz pensar sobre a necessidade de estudos que busquem conhecer os profissionais que atuaram no ensino secundário.

Quanto à utilização de fontes memorialísticas, nesta pesquisa considera-se o que Centeno (2007) e Silva (2010) explicam sobre escritos desse gênero, quando abordam sobre esses autores como testemunhas “desinteressadas” de uma abordagem científica em seus escritos e que, por isso mesmo, trazem elementos nem sempre apresentados na historiografia acadêmica.

O processo de construção da narrativa traz as afinidades e adesões do historiador imprimindo no texto produzido as marcas de sua formação acadêmica. Em seu trabalho de investigação, este na posição do contador da história, pode se valer da produção de documentos, como é o caso da realização de entrevistas ou, também do diálogo historiográfico com textos memorialistas. (FIGUEIRA, 2007, p. 1).

Dadas as considerações iniciais, a problematização delimita-se da seguinte forma: 1) Como se construíram as representações sociais sobre a professora e diretora Maria Constança? 2) De que modo tais representações estão ligadas à maneira como conduziu sua trajetória profissional? e 3) Em que aspectos essa trajetória influenciou o ensino secundário do antigo sul de Mato Grosso? No contexto das indagações, tem-se como objetivo geral conhecer a representação social acerca da referida professora de ensino secundário e diretora do primeiro ginásio público de Campo Grande, no antigo sul de Mato Grosso. Nesse contexto, os objetivos específicos consistem em:

- Identificar e analisar a representação social da referida professora, considerando que o ensino secundário tinha por meta a formação intelectual e moral da juventude, em busca do desenvolvimento da sociedade;
- Identificar e analisar elementos da atuação de Maria Constança que justifiquem a forma como essa professora e diretora é representada nas fontes.

O estudo sobre a trajetória de Maria Constança, atrelado ao conhecimento sobre as configurações da educação secundária, possibilita a aproximação às condições de trabalho da categoria docente nas instituições que ofereciam essa modalidade de ensino e, de forma relacionada, ao papel do professor para o desenvolvimento da sociedade.

O ensino secundário foi uma etapa escolar marcadamente de caráter propedêutico e tinha como principal objetivo preparar os jovens para os estudos superiores. Logo, sua seletividade impedia que todas as camadas sociais ingressassem nas instituições, pois a conquista das vagas se dava por meio de rigorosos exames de admissão.

Tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores. (SOUZA, 2008, p. 89).

A realidade destacada por Souza (2008) perdurou até 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, por muitos anos o ensino preparatório para os cursos superiores se mostrou uma realidade distante de grande parte da população, ou pelos exigentes exames de admissão, ou pelas mensalidades cobradas, pois muitas instituições eram de iniciativa particular.

Daí a importância social de Maria Constança que, com outros profissionais, fomentou a implantação do Liceu Campo-Grandense e dedicou-se à instituição, ainda que como diretora estivesse vulnerável a exonerações, uma vez que no sul de Mato

Grosso eram as lutas entre os partidos União Democrática Nacional - UDN e Partido Social Democrático - PSD que direcionavam quem entrava ou saía dos cargos.

Pressupostos teórico-metodológicos

O documento contra o testemunho, a construção explicativa contra a reminiscência imediata, a representação do passado contra seu reconhecimento: cada fase da operação historiográfica se distingue assim claramente da atuação da memória. Mas a diferença não exclui a competência. Por um lado, a história procurou recentemente submeter a memória ao *status* de um objeto histórico cujos lugares de inscrição, formas de transmissão e usos ideológicos devem ser estudados. **Por outro lado a memória pôde aspirar a uma relação com o passado mais verdadeira, mais autêntica, do que a história.** (CHARTIER, 2011, p. 116, grifo nosso).

O estudo da representação de Maria Constança tem como ponto de partida os dados coletados na leitura das fontes memorialísticas selecionadas, quais sejam: Mato Grosso do Sul – Minha terra, de Oliva Enciso (1986); Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul, de Maria da Glória Sá Rosa (1990); e Pelas ruas de Campo Grande, de Paulo Coelho Machado (2008). Os autores trazem indícios sobre a atuação da professora em Campo Grande, e a esta pesquisa cabe perscrutar as representações sobre a mestra do ensino secundário, que também foi diretora de instituição de ensino secundário.

As fontes supramencionadas caracterizam a professora de forma semelhante, enfatizando as marcas positivas que esta deixou na história da educação regional. Para melhor compreender os discursos, acrescentam-se as informações, também utilizando dos relatos de Maria Constança à Maria da Glória Sá Rosa.

O ponto de partida da pesquisa são fontes memorialísticas, mas há também o diálogo com leis, fotografias, jornais, revistas e documentos⁶ do Colégio Maria Constança (atas, registros em geral, livros de cadastros de professores, relatórios), que são analisados à luz dos pressupostos teóricos adotados.

⁶ Trata-se do acervo documental do Colégio Estadual Campograndense, disponibilizado em formato digital por um conjunto de 4 DVDs organizados por Pessanha e Assis. Fonte: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. Para esta pesquisa são utilizados os arquivos referentes a Atas, Inspeção prévia e Registros de professores.

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Com base na afirmação de Saviani (2004), adota-se o conceito de **fonte** para tratar dos materiais empíricos utilizados na pesquisa. É também por essa compreensão que no decorrer deste estudo não são trazidas as memorialísticas como “obras”, uma vez que, para a História da Educação, não se tratam apenas de produções do homem. Portanto, defende-se que esses escritos enquadram-se no que é exposto por Lombardi (2004, p. 155):

As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (LOMBARDI, 2004, p. 155).

Desse modo, sendo produzido intencionalmente ou não, qualquer registro do passado deve ser considerado fonte na pesquisa historiográfica, uma vez que dá início à tentativa de construir, ao menos em parte, a história ainda não descoberta.

O embasamento teórico privilegiará a interlocução com Pierre Bourdieu, em especial com os conceitos de **campo** e **capitais (econômico, cultural, social, simbólico)**, por estes especificarem como se constroem as dinâmicas entre os agentes, numa teia de relações que se define pelas posições ocupadas na sociedade.

Nesse aspecto considera-se relevante abordar brevemente sobre do que se tratam os conceitos destacados acima. Os **campos** são os espaços onde ocorrem as lutas entre as diferentes classes, cada qual com estratégias específicas para manutenção ou superação da posição ocupada no espaço social. “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias.”. (BOURDIEU, 2004, p. 20). Nesse sentido, o sociólogo compreende por campo as divisões que se formam no espaço social como um todo.

Em se tratando de Campo Grande, conforme supramencionado, houve contratação de professores para o secundário de acordo com as relações destes com

políticos que estavam no poder. Portanto, há também discussões sobre **campo político** que

[...] é composto por sujeitos iniciados, ligados entre si, a fim de perpetuar sua posição no jogo. Os grupos representados, ou clientes destes políticos só seriam beneficiados, segundo o autor, quando sua posição no campo social coincide com a posição de seus líderes no campo político. Ou seja, quando em meio à concorrência do jogo político isso se torna quase que casualmente, interessante para os dominantes. Ele defende que as classes mais desprivilegiadas só poderiam alcançar a representação política quando se configurassem como arma para a disputa entre os grupos liderantes. (FERNANDES, 2006, p. 37).

Logo, aqueles escolhidos para lecionar nas instituições por meio de contatos políticos compartilhavam das mesmas ideias de quem estava no poder, ou pertenciam a grupos privilegiados da sociedade, além de serem detentores de capital econômico, social, cultural ou simbólico.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma **rede durável de relações** mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à **vinculação a um grupo**, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidas por **ligações** permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 1999, p. 67, grifos do autor).

Em outras palavras, o capital social é construído a partir das relações com outros agentes (amigos, conhecidos, familiares) dentro do espaço social. A manutenção desse capital ocorre a partir da qualidade dessas relações. Nesse aspecto, o agente pode vislumbrar outras possibilidades para sua trajetória dependendo do nível social daqueles que compõem seu capital social.

O capital cultural pode existir sob três formas: no **estado incorporado**, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no **estado objetivado**, sob a forma de bens culturais [...] e enfim, no **estado institucionalizado**, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao **certificado escolar**, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1999, p. 74, grifos do autor).

O primeiro estado refere-se ao que o agente incorpora durante a trajetória de vida e que corresponde à cultura dominante (língua culta, postura corporal, interesses, crenças, etc.), o segundo se trata de bens como livros e obras de arte, por exemplo, e o terceiro à certificação escolar.

O capital simbólico, <<produto da transfiguração de uma relação de força em relação de sentido>>, designa o efeito de violência imaterial das outras formas de capital nas consciências, é uma espécie de significação perlocutora dos outros modos de capitalização; [...] <<Toda espécie de capital (econômico, cultural, social) tende [...] a funcionar como capital simbólico [...] quando o agente obtém um reconhecimento explícito ou prático, de acordo com um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas que o espaço de onde o habitus foi engendrado⁷. (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2011, p. 28, tradução nossa).

Desse modo, o capital simbólico de um agente se constrói a partir do reconhecimento que este obtém por parte dos outros agentes. Tal reconhecimento pode ser resultante do acúmulo de outros capitais (econômico, social, escolar) e até mesmo pelo sobrenome de prestígio.

Pode-se notar que as três categorias interferem nas relações sociais, mesmo com significados distintos, pois os diferentes grupos e/ou agentes possuem níveis variados desses capitais e são essas diferenças que geram as lutas e manutenção de estratégias dentro de determinado campo.

Também haverá suporte teórico em Roger Chartier (1990; 2011), por esse historiador dialogar com a sociologia bourdieusiana na construção do conceito de **representação**. Chartier (1990) afirma que o conceito

[...] permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, **as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns <<representantes>> (instâncias colectivas ou pessoas singulares)**

⁷ **El capital simbólico**, <<produto de la transfiguración de una relación de fuerza en relación de sentido>>, designa el efecto de violencia inmaterial de las otras formas de capital en las consciencias, es una especie de significación perlocutoria de los otros modos de capitalización; [...] <<Toda especie de capital (económico, cultural, social) tende [...] a funcionar como capital simbólico [...] cuando el agente obtiene un reconocimiento explícito o práctico, el de un habitus estructurado según las mismas estructuras que el espacio donde tal habitus se há engendrado. (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2011, p. 28).

marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23, grifo nosso).

Bourdieu (2004) também aborda sobre a troca entre representação e mundo social. Em sua teoria, muitas vezes é a representação que constitui o modo de se perceber a realidade.

[...] o mundo social também é “representação e vontade”. Representação, no sentido não só da psicologia, mas também do teatro, e da política, isto é, de delegação, de grupo, de mandatários. O que nós consideramos como a realidade social é em grande parte representação ou produto da representação, em todos os sentidos do termo. (BOURDIEU, 2004, p. 70-71).

O que se apreende a partir dos dois autores é que a representação é resultado da realidade social de determinados grupos, os quais exercem suas práticas a fim de reproduzir e perpetuar sua existência e, desse modo, “[...] a **representação** que os indivíduos e os grupos exibem **inevitavelmente** através de suas práticas [...] faz parte integrante de sua realidade social.” (BOURDIEU, 2007, p. 447, grifo do autor).

No caso de Maria Constança, as fontes atribuem características semelhantes à maneira como a normalista é representada, uma vez que todos os memorialistas construíram relações estreitas com a personagem deste estudo. Assim, a forma como a normalista é trazida nas fontes é resultado das relações sociais que esta construiu ao longo de sua trajetória.

Nesse aspecto, supõe-se que sua representação social foi em grande parte resultado das relações que construiu com políticos da época. Como exemplo, cita-se Fernando Corrêa da Costa, que governou Mato Grosso em dois períodos e nomeou Maria Constança para dirigir o Colégio Estadual, o que a permitiu ter uma posição de prestígio em relação a outros professores da região e, portanto, ser mais notada aos olhos da sociedade.

Do mesmo modo, uma vez participando de grupos políticos que tinham posição elevada na sociedade, acumulou importantes conquistas para a educação em Campo Grande, as quais alteraram uma realidade social marcada pela falta de uma instituição pública de ensino secundário. Fato que também culminou na representação social da professora.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento

dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, entre a experiência e a escrita estão as representações que se internalizaram por meio das interações sociais dentro no campo. É nesse aspecto que as semelhanças presentes nas diferentes fontes, - ou seja, a forma como Maria Constança é descrita-, permitirão compreender as representações sobre a professora de ensino secundário no antigo sul de Mato Grosso.

Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em duas partes. A primeira é composta por dois capítulos. No Capítulo I, intitulado “Estudos e pesquisas sobre mestres em fontes da historiografia e da memorialística”, são trazidas discussões sobre história e memória, a pertinência das fontes memorialísticas nos estudos acadêmicos e, ao final do capítulo, é trazido o levantamento de teses e dissertações, bem como a memorialística regional utilizadas na pesquisa e seus autores.

No Capítulo II, denominado: “Ensino secundário e seus mestres: algumas aproximações” é feito um panorama sobre o ensino secundário no Brasil; formação e aspectos legais do magistério, o ensino secundário no sul de Mato Grosso e os primeiros mestres que atuaram na região.

Na segunda parte, é trazido o Capítulo 3 sob o título: “Capital social e militância política na construção de representações sociais sobre Maria Constança Barros Machado”. Neste, é abordada a biografia e trajetória profissional da professora desde sua chegada à cidade, com destaque para a implantação do Liceu Campo-Grandense (posteriormente Colégio Estadual) e o exercício da profissão. Nesse capítulo problematiza-se como as representações sobre Maria Constança produziram um discurso superestimado sobre sua trajetória no campo educacional.

1ª PARTE



Wanderlina P. Botelho



Director



Constança Barros



Maria Isabel do Couto



Herminia T. da Silva



Marina Brandão



Eucharicio A. de Alqueiredo



Professora

APRESENTAÇÃO

(Re) construir a trajetória de uma personagem que não está entre nós não é tarefa simples. Mas tendo em vista que todo novo conhecimento é um desafio a ser enfrentado, arrisco-me nessa pesquisa. Sempre gostei de ler histórias, contos, essa linguagem escrita que permite ao indivíduo viajar a outra dimensão e conhecer um universo diferente daquele que é cenário de sua própria experiência. E ingressar no mestrado com esse objeto de estudo foi uma oportunidade de escrever uma história real, sob uma análise crítica, que mostra como o modo como os agentes se relacionam é crucial para definir seu futuro, de sucesso ou não.

O interesse pelo objeto surge da constatação de que, ainda que trabalhos tenham sido desenvolvidos a respeito do ensino secundário no Brasil, não houve foco especificamente nos mestres, ao mesmo tempo em que a utilização da memorialística ainda aparece tímida em relação às outras fontes de investigação.

A proposta de utilizar como ponto de partida o gênero memorialístico para discutir a representação social de Maria Constança Barros Machado revela-se como um trabalho árduo, no qual precisei manter a vigilância para não ser seduzida pelas retóricas de Paulo Coelho Machado, Oliva Enciso e as memórias da própria professora e diretora em estudo.

Foi pelos contatos políticos que Maria Constança estreitou os laços com o ensino secundário público ao ser a responsável pela instalação do Liceu Campo-Grandense, instituição que permitiu a jovens de outras camadas sociais prosseguir nos estudos e ver ampliada a possibilidade de ingressar em cursos superiores.

A primeira parte deste trabalho é composta por dois capítulos que se complementam: no capítulo 1 discuto sobre história e memória e o rigor necessário ao pesquisador para promover o diálogo; e o capítulo 2 tem como enfoque o ensino secundário no Brasil e no antigo sul de Mato Grosso. O leitor está convidado a ingressar em minha pesquisa que, espero, contribua de algum modo para ampliação de seus conhecimentos.

CAPÍTULO I

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE MESTRES DE ENSINO SECUNDÁRIO EM FONTES DA MEMORIALÍSTICA

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

Este capítulo traz a revisão de literatura para aproximar ao objeto de pesquisa e localizar as lacunas da área na qual esta proposta se insere. Além disto, traz uma discussão acerca da pertinência de estudos que realizam diálogos entre memória e historiografia acadêmica.

O foco inicial é voltado para o trabalho com produções memorialísticas, uma vez que, nesta pesquisa, o ponto de partida da investigação foi o conteúdo trazido nas memórias de pessoas que conviveram com Maria Constança, bem como o relato desta a Maria da Glória Sá Rosa.

Em seguida, discute-se a pertinência da utilização de fontes diversificadas, considerando-se que a variedade de materiais consultados permite a relativização dos conteúdos levantados. Nesse sentido, concorda-se com Centeno (2007, p. 58), que expõe:

É importante retomar Gramsci, quanto a esse aspecto, pois no senso comum existe uma certa dose de experimentalismo e de observação direta da realidade, ainda que empírica e limitada. (GRAMSCI, 1995, p. 35). As obras [...] devem ser consultadas como fontes para compreender o que existia de bom-senso no senso-comum [...] e jamais para justificar uma incorporação de seu discurso sem crítica.

Desse modo, inicialmente discute-se a relação entre história e memória; são abordadas as contribuições de diversas fontes para os estudos em história da educação; e, ao final do capítulo, são trazidas as produções selecionadas a partir do levantamento no portal BDTD, bem como as fontes memorialísticas regionais utilizadas na pesquisa e seus autores.

1 História e memória: a construção teórico-metodológica da pesquisa

Este tópico tem como foco as relações entre história e memória. Para as discussões é relevante abordar os conceitos de “memorialista” e “historiografia”, a fim de esclarecer os papéis fundamentais de ambos em investigações científicas, no campo das Ciências Humanas e, especialmente, da Educação.

Compreender tais conceitos é o ponto de partida para o pesquisador que pretende realizar um estudo com a memorialística, que uma vez analisada à luz da historiografia acadêmica torna-se importante material na constituição da história.

A utilização de fontes memorialísticas⁸ ainda aparece de forma tímida nas investigações acadêmicas, mas percebe-se que escritos desse perfil trazem contribuições, uma vez que apresentam pistas sobre épocas e regiões e ajudam a reconstruir a história.

De acordo com Centeno (2007), muitas vezes seus autores vão a campo para coletar dados e informações que contribuam para a reconstrução do passado, havendo, portanto, cuidado e planejamento durante a escrita das memórias.

Nesse aspecto, ao trazer suas narrativas os memorialistas baseiam-se no que anseiam que permaneça vivo na memória de determinada sociedade e produzem não apenas simples escritos e lembranças. Logo, a fonte memorialística pode evidenciar representações de grupo e até mesmo uma identidade regional.

Percebe-se que mesmo produzidas sem pretensões científicas, não se pode negar que as fontes memorialísticas são também testemunhos, são construídas a partir de experiências em determinado espaço social e, portanto, revelam características desse espaço pela voz de indivíduos que ali construíram suas trajetórias.

Seguindo esse raciocínio, Alves (2003) define os memorialistas como “historiadores diletantes”, sendo intelectuais externos ao universo acadêmico, fato que não os impede de produzir escritos de cunho histórico.

[...] historiadores diletantes, que se entregam à tarefa de registrar os eventos mais marcantes das regiões onde vivem. Já há quem tenha denominado esses estudiosos de historiadores municipais. Suas obras

⁸ Para esta pesquisa a memorialística é utilizada como fonte por trazer vestígios do passado e não apenas como revisão da literatura.

incluem importantes registros sobre a educação, em especial os referentes às primeiras escolas, aos primeiros professores, a festas escolares, etc. Somam e, às vezes, chegam a se confundir com essas fontes, as biografias e autobiografias de personagens ilustres, nas quais se tecem comentários sobre a infância dos biografados, seus estudos e as escolas e os professores a eles associados. [...]. (ALVES, 2003, p. 37).

Nesse contexto, compreende-se que os memorialistas não focam seus escritos apenas no individual, mas também na sociedade como um todo. Em contrapartida, as memórias expostas não respondem a questões de uma época por si só. Por isso, se o pesquisador as lê sem o suporte da historiografia acadêmica, corre o risco de desenvolver uma percepção ingênua e, conseqüentemente, não captar os elementos relevantes para seus estudos de forma crítica e reflexiva. Tal risco deve ser considerado, pois

[...] a memória humana, apesar de na maior parte das vezes se expressar individualmente, é inesgotável e múltipla. Inscreve-se na dinâmica multicultural da vida, é dilacerada, plural, coletiva. Nela está presente um cabedal infinito de recordações e lembranças, relacionadas ao entrecruzamento de tempos múltiplos [...]. (DELGADO, 2010, p. 63).

Nesse aspecto, a memória é composta por acontecimentos que se cruzam e não seguem uma cronologia sequencial nas lembranças do indivíduo. Além disso,

[...] não é um espelho, mas um filtro, e o que passa pelo filtro, nunca é a mesma realidade, mas uma realidade sempre recriada, reinterpretada e às vezes, até consciente ou inconscientemente imaginada tanto que pode chegar, na mente do que recorda, para substituir, com vantagem, o que realmente aconteceu.⁹(VIÑAO, 2000, p. 2, tradução nossa).

Logo, fontes memorialísticas apresentam um conjunto de relatos construídos tanto por aspectos individuais, quanto por coletivos e, portanto, se revelam a partir da dinâmica social experienciada pelos autores e algumas vezes “criadas” pelos memorialistas. Centeno (2007) traz à tona um fato importante a respeito desses autores.

[...] Mesmo não tendo formação profissional especializada ou não utilizando, de forma sistemática, métodos científicos, [...] levantaram e transcreveram fontes, abordaram acontecimentos regionais e relataram detalhadamente fatos, alguns, inclusive, só contidos em seus escritos. (CENTENO, 2007, p. 222).

Partindo do que é ressaltado pela autora, extrai-se que, ainda que não escrevam com pretensões acadêmicas, os memorialistas contribuem significativamente para a

⁹ [...] no es un espejo, sino un filtro, y lo que sale, a través del filtro, no es nunca la realidad misma, sino una realidad siempre recreada, reinterpretada y a veces, incluso, consciente o inconscientemente imaginada hasta tal punto que puede llegar, en la mente del que recuerda, a sustituir, con ventaja, a lo realmente acaecido. (VIÑAO, 2000, p. 2).

reconstrução do passado, pois enfatizam elementos novos que contribuem aos estudos históricos.

Essa análise subsidia ao pesquisador uma “leitura das linhas e entrelinhas”, de modo que se compreenda não apenas o que está dito, mas também o que está oculto [...]. Nessa perspectiva, ao se propor um trabalho com obras de um memorialista, é necessário considerar que a memória é social, não é algo “inventado”, assim como não pertence apenas a um indivíduo. (SILVA, 2013, p. 8).

Fontes que trazem memórias podem de certa forma complementar o que trazem os estudos acadêmicos, uma vez que partem de pessoas que vivenciaram o período estudado e, portanto, enfatizam elementos registrados com maiores detalhes.

Por meio de um trabalho minucioso, os historiadores podem redescobrir e atualizar certa quantidade de fatos grandes e fatos pequenos, que se acreditava perdidos para sempre, especialmente quando têm a sorte de encontrar memórias inéditas. (HALBWACHS, 2006, p. 101).

Em contrapartida, como enfatizado ao longo das discussões, é indispensável que o pesquisador/historiador leia as fontes memorialísticas atentando-se para o contexto histórico que foi palco dos testemunhos escritos. Se o pesquisador ignorar esse fato a investigação torna-se vazia e sem propósito.

Após tais esclarecimentos, passa-se a discutir a noção de historiografia. José Claudinei Lombardi, na conferência “História e historiografia da educação no Brasil”, no III Colóquio do Museu Pedagógico, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tratou do conceito de historiografia.

O termo foi cunhado para tentar-se resolver a ambigüidade do termo história, passando-se a usá-lo para designar o conhecimento histórico. Vejamos o que o **Dicionário da língua portuguesa** define pelo termo historiografia: **Historiografia**. [Do gr. *Historiographía*]. 1. Arte de escrever a história... 2. Estudo histórico e crítico acerca da história ou dos historiadores. [...] a historiografia implica e pressupõe o uso de métodos e teorias que alicerçam o processo e o resultado da construção do conhecimento historiográfico. Em linhas gerais, acho que existem no âmbito da pesquisa historiográfica as mesmas concepções e tendências que incidem no fazer científico do historiador, ou sejam: positivistas; [...] fenomenológicas; [...] dialéticas [...]. (LOMBARDI, 2003, p. 8-9).

A partir das considerações do autor extrai-se que as produções historiográficas apresentam a História como ciência, ou seja, são um conhecimento científico

[...] reflexivo, sistemático, analítico, lógico. As explicações do conhecimento científico, embora não apresentem a verdade absoluta e

eterna, vão muito além das construídas pelo senso comum, desqualificam os preconceitos e reconstrói a realidade com um novo olhar. (DALAROSA, 2000, p. 99).

Em relação aos estudiosos da área, Centeno (2007, p. 33) afirma que estes “[...] elegeram temáticas mais precisas ou se propuseram a escrever a história cronologicamente, procurando relatar os fatos de forma objetiva e retratando os acontecimentos desde o período de ocupação e colonização.”

Nesse aspecto, a historiografia tem seus estudos pautados em uma metodologia criteriosa, que permite uma análise crítica e mais pontual dos tempos passados. Delgado (2010, p. 34) afirma que:

Ao se dedicar à análise do passado, o estudioso da História vai ao encontro de outro tempo, diferente daquele no qual está integrado. Nessa viagem realiza-se um amálgama peculiar caracterizado pelo encontro de singularidades temporais. Trata-se do encontro da História já vivida com a história pesquisada, estudada, analisada, enfim, narrada.

Atrelado às considerações de Delgado (2010), evidencia-se que o pesquisador que se propõe a explorar fatos históricos precisa ter o cuidado de trabalhar com organizações e critérios de análise que lhe possibilitem produzir uma investigação que possua credibilidade, ou seja, alcance resultados passíveis de serem divulgados.

[...] é certo que o historiador tem por tarefa oferecer um conhecimento apropriado, controlado, sobre a "população de mortos - personagens, mentalidades, preços" que são seu objeto. Abandonar essa intenção de verdade, talvez desmesurada mas certamente fundadora, seria deixar o campo livre a todas as falsificações, a todas as falsidades que, por traírem o conhecimento, ferem a memória. No exercício de seu ofício, cabe aos historiadores serem vigilantes. (CHARTIER, 1994, p. 113).

Dadas as discussões sobre fontes que trazem memórias e historiografia é pertinente explanar sobre as relações entre História e Memória. Inicialmente há que se destacar que ambas se complementam, uma vez que a primeira é resultado de estudos minuciosos sobre o passado, enquanto a segunda trata-se do testemunho daqueles que vivenciaram outros períodos de determinada sociedade.

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já sabemos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós. (HALBWACHS, 2006, p. 29).

A partir da afirmação de Halbwachs (2006), percebe-se uma importante característica das trocas ocorridas entre História e Memória. Um estudioso, ao formular um problema de pesquisa, parte de determinado período histórico e circunstâncias que o levam a questionar aspectos que ainda não foram abordados. Assim, o trabalho com memórias permite o levantamento de dados ainda não descobertos.

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. [...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural, individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. [...] A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9).

A partir de Nora (1993) percebe-se que há uma estreita relação entre esses dois elementos. Desse modo, enquanto as memórias revelam aspectos individuais e coletivos, a história se encarrega de torná-las universais, ou seja, divulga conhecimentos que antes pertenciam apenas a indivíduos ou sociedades específicas.

[...] podemos afirmar que, de fato, não há oposição, mas, sim, alteridade entre memória e História, e a construção da identidade e a representação do passado as aproximam. Portanto, não é sem razão que Guarinello constata “**A oposição entre memória e História é em grande parte ao menos falsa e oculta** uma outra oposição, ao meu ver igualmente inexata, entre cultura erudita e cultura popular” (GUARINELLO, 1994, p. 192 *apud* DELGADO, 2010, p. 42, grifo nosso).

Nesse contexto, ainda que as memórias sejam seletivas e tragam impressões decorrentes das relações sociais e experiências dos sujeitos, e a História seja resultante de estudos criteriosos, as primeiras, por se constituírem a partir de testemunhas de determinadas sociedades, enriquecem o que já se conhece sobre o passado.

Assim, as memórias auxiliam na compreensão de tempos outros, quando lidas sob o suporte da historiografia acadêmica. Uma vez que esta pesquisa aborda as representações sobre a trajetória de Maria Constança, considera-se também as contribuições de Montagner (2007).

A contribuição de estudos biográficos, ou estudos baseados **na restituição fiel da experiência do sujeito e de sua interpretação do mundo onde ele vive** (Becker, 1986), seria o enriquecimento do conhecimento sobre as sociedades, dando uma visão mais apurada dos processos históricos e sociais. (MONTAGNER, 2007, p. 248, grifo do autor).

Em face do exposto, considera-se que estudos biográficos são relevantes, uma vez que selecionam na memória fatos que contribuem na tentativa de compreensão da história de determinada sociedade. Bourdieu (2006) também aborda sobre a temática e enfatiza que o trabalho com biografias deve ser feito com criticidade.

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. Eis por que é lógico pedir auxílio àqueles que tiveram que romper com essa tradição no próprio terreno de sua realização exemplar. (BOURDIEU, 2006, p. 185).

O “romper com a tradição” é compreendido justamente pelo conhecimento do contexto histórico e social que permeou a experiência do indivíduo investigado. É esse procedimento que permite enfrentar a ilusão biográfica.

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo [...]. (BOURDIEU, 2006, p. 190).

É desse aspecto que emerge a necessidade de se conhecer não apenas sobre o período retratado, mas também os autores e o contexto de produção das fontes, pois ao ignorar essa etapa o pesquisador corre o sério risco de realizar uma leitura ingênua e insuficiente sobre o objeto investigado.

Dadas as considerações, ainda que história e memória sejam organizadas de modos diferentes, uma vez que a primeira é ciência, sendo construída criteriosamente, e a segunda seletiva e fundada numa história factual, se complementam. Há que se compreender que a história é construída pelas experiências dos indivíduos no espaço social e, desse modo, até mesmo os relatos mais simples são componentes de um tempo passado.

Uma vez discutido sobre a contribuição de fontes memorialísticas às pesquisas, o tópico a seguir expõe a importância de outras fontes nas investigações científicas no campo da História da Educação.

1.1 A importância das fontes aos estudos de História da Educação

Apesar da impossibilidade de recuperar muitos acontecimentos, experiências e vivências do ser humano, também temos que convir que desde tempos imemoriais os homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre a própria trajetória. São exatamente esses registros históricos que constituem os documentos, os testemunhos, os monumentos usados pelo historiador para se aproximar e tornar inteligível seu objeto de estudo. (LOMBARDI, 2004, p. 155- 156).

Inicia-se o tópico com as considerações de Lombardi (2004), pois o autor evidencia como diversos tipos de artefatos do passado podem auxiliar na (re)construção da história. Assim como as memorialísticas, ponto de partida deste estudo, outros tipos de fontes são utilizados para cruzar e complementar os conteúdos levantados nas primeiras. Esse procedimento é necessário por dois aspectos principais: 1) uma só fonte não é capaz de responder seguramente a um problema de pesquisa; 2) nenhum tipo de fonte, seja oral ou escrita, é expressão da verdade.

Isto posto, o presente tópico tem por objetivo discutir sobre o trabalho com diversas fontes, a fim de mostrar que, assim como as memorialísticas, todo vestígio do passado é construído a partir de intenções daquele que o produziu.

[...] não sejamos ingênuos pensando que apenas o historiador é responsável por esse procedimento. A seleção já foi feita por diversos agentes; os que o conservaram ou deixaram rastros de destruição (intencional ou não); aqueles que o organizaram em acervos; e o próprio tempo. Nesse sentido, a história será sempre um “conhecimento mutilado”: só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber. O passado, nunca é demais repetir, é uma realidade inapreensível. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 67).

O excerto acima é pertinente para iniciar as discussões por evidenciar pontos que devem ser considerados em uma pesquisa com fontes históricas. Primeiro, por esclarecer que, ao fazer a seleção do material, o pesquisador deve estar ciente de que outros agentes já interferiram no arquivamento; segundo, por destacar que o passado nunca será totalmente conhecido.

Nesse aspecto, é fato que, por mais fontes que possam ser coletadas, sempre haverá lacunas a serem preenchidas, questões a serem respondidas e, portanto, a história que se busca conhecer só pode ser reconstruída parcialmente. Por isso “[...] não se deve

a princípio excluir nenhum tipo de fonte, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações dos homens, quer sejam com outros homens ou com o meio em que vive.”. (LOMBARDI, 2004, p. 158).

Como já exposto, o procedimento de diversificar as fontes é nuclear em pesquisas históricas. Porém, como a proposta deste estudo é investigar como se construiu a representação acerca de uma personalidade de destaque social, carece de olhar vigilante, especialmente pelo fato de o ponto de partida ser as memórias da professora e de pessoas de seu campo.

É a partir desse entendimento que, além da memorialística, são utilizados jornais, atas, relatórios de inspeção, diários oficiais, mensagens, fotografias, ou seja, variados documentos do passado que permitem uma leitura mais clara do objeto investigado.

No texto “Documento/Monumento” da obra “História e Memória”, Le Goff (1990) aborda as diferentes formas como o termo “documento” foi compreendido e afirma que este é fruto da intencionalidade – mais ou menos consciente – de quem o estuda ou produz.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1990, p. 470).

Le Goff (1990) faz compreender que se pode considerar “documento” todo vestígio, deixado intencionalmente ou não, por sujeitos e/ou sociedades e que permite a reconstrução, ao menos parcial, de outros períodos. Parcial porque, como destacado anteriormente, nenhum tipo de fonte histórica pode responder fielmente às questões acerca do passado.

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1990, p. 472).

Nesse aspecto, até mesmo a escrita dos documentos carrega elementos construídos a partir da realidade social enfrentada pelos indivíduos que o fazem. O que

significa que sempre haverá aspectos ocultados e que só poderão ser descobertos por meio de outras fontes.

O documento em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido. Enquanto houver perguntas, o material não estará suficientemente explorado. Nesse sentido é que se diz que uma fonte nunca será esgotada e que a história é sempre reescrita. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78).

Assim, “documento” pode ser uma foto, uma carta, um diário, um jornal, uma revista, uma filmagem, um relato, e até mesmo escritos memorialísticos. Enfim, é tudo aquilo que o pesquisador de aspectos históricos coleta, seleciona e utiliza para compreender seu objeto de investigação.

O documento não fala por si só [...]. O certo é que a teoria faz o documento falar. E, às vezes, o pesquisador enfrenta a necessidade de abandonar as falsas pistas dos documentos para fiar-se em indícios esparsos, em ruínas informativas que resistiram à ação das figuras ligadas ao poder, ávidas por apagar os registros de um passado que não querem olhar de frente. Documentos já foram produzidos, inclusive, para induzir uma visão falsa sobre acontecimentos importantes. Portanto, que a importância do documento não seja escamoteada, mas que seja, também, colocada no seu devido lugar e que o pesquisador tenha o domínio teórico para se situar no ‘lodaçal’ documental; para separar o joio do trigo e para realizar a interpretação científica consequente com os pressupostos da matriz epistemológica que preside a sua análise. (ALVES, 2005, p. 21-22).

Sobre esse fato, pode-se recorrer às considerações de Galvão e Lopes (2010, p. 68), visto que as autoras discorrem sobre o uso de diferentes fontes ao longo dos anos por historiadores da educação e afirmam que:

Tal como ocorreu em outros domínios da história, os historiadores da educação incorporaram a ideia de que a história se faz com base em qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas. Afinal, em muitos casos as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais.

Galvão e Lopes (2010) esclarecem que “fontes/documentos oficiais” referem-se a, entre outros, leis, resoluções, portarias, falas de autoridades, relatórios de inspeção, atas e ofícios, por exemplo.

Mas o fato de serem oficiais não significa que retratem a verdade ou que contribuam mais com a pesquisa em relação às demais fontes. Isto porque, assim como escritos de memorialistas e os demais documentos, são construídos a partir de um campo, de uma realidade social e, portanto, também ocultam ou enfatizam o que se julga pertinente.

Esclarecida a relevância das demais fontes na pesquisa histórica, o próximo tópico apresentará os trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como as fontes memorialísticas selecionadas para este estudo. Ainda que a produção científica sobre professores na memorialística seja parca, sinaliza-se que é possível construir estudos com auxílio de escritos que trazem memórias.

1.2 Mestres do ensino secundário em produções acadêmicas: resultados alcançados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Este tópico aborda sobre as produções relacionadas ao objeto de pesquisa – professores em memorialistas - no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰. Ressalta-se que essa etapa da pesquisa é indispensável, uma vez que permite a identificação de pares e o diálogo com estes para o embasamento teórico. O estado do conhecimento tem o

[...] desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder [...] de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos [...]. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Pautando-se nesse aspecto, a busca desenvolvida teve como objetivo mapear o que foi produzido em dissertações e teses que tratassem de professores na memorialística. Além de coletar trabalhos que contribuíssem para as discussões, buscou-se evidenciar a relevância deste estudo para as pesquisas em Educação, uma vez que não se pode ignorar que, em qualquer período histórico, o professor é um dos protagonistas.

¹⁰ O portal Scielo Brasil – acervo de artigos científicos - foi desconsiderado por não alcançar resultados com os descritores escolhidos para a pesquisa.

A BDTD permite ao pesquisador realizar uma filtragem mais específica dos trabalhos armazenados no acervo, bem como disponibiliza o *link* para acesso na íntegra às teses e dissertações. Esse mecanismo facilita de forma significativa a coleta das produções, pois não é necessário que se procure os arquivos de cada instituição, etapa que exigiria um tempo muito maior para o levantamento.

Ainda que esta pesquisa tenha como objeto uma professora do ensino secundário, julgou-se pertinente realizar a busca sem focar especificamente nessa modalidade de ensino, pois a revisão de literatura possibilita ao pesquisador coletar não apenas trabalhos que tratem exatamente de seu objeto, mas também aqueles que se aproximam.

Assim, inicialmente foram colocadas as seguintes combinações de descritores: “professor” “memorialista”; “professores” “memorialista”; “professores” “memorialistas” e “professor” “memorialistas”. A utilização das aspas permite uma filtragem mais delimitada na busca.

Quanto aos descritores, observa-se que ainda que sejam combinações próximas, podem alcançar diferentes resultados. De todo modo, o número de pesquisas levantadas por combinação foi bastante limitado, não ultrapassando a média de cinco trabalhos produzidos.

Após a leitura dos resumos foram arquivados os cinco supramencionados, dos quais, quatro têm como objeto específico de estudo professores, um sobre recrutamento e qualificação de professores da instrução primária paulista e um sobre o ensino secundário no *Gymnásio Mineiro de Uberlândia*. O quadro a seguir traz o detalhamento.

Quadro 1 – Levantamento BDTD – Descritores: “professor” “memorialista”; “professores” “memorialista”; “professores” “memorialistas”; “professor” “memorialistas” – Trabalhos selecionados

Curso e Instituição	Ano	Título	Autor	Programa de Pós-Graduação em	Objetivo
Doutorado PUC-SP	2005	Recrutamento e qualificação de professores primários na instrução pública paulista (1892-1933): um estudo das tecnologias de Estado	Rosiley Teixeira Souto	Educação: História, Política e Sociedade	Investigar as tecnologias desenvolvidas pelo Estado moderno, no âmbito educacional, a fim de controlar os indivíduos e a população.
Doutorado PUC-SP	2008	A trajetória de José Oiticica: o professor, o autor, o jornalista e o militante anarquista na educação brasileira	Cristina Aparecida Reis Figueira	Educação: História, Política e Sociedade	Reconstituir parte da trajetória do professor (1882-1957), um proeminente intelectual nos projetos da educação anarquista, que adquiriu expressividade por meio de variadas instâncias de atuação.
Mestrado PUC-SP	2009	Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX	Ricardo Alexandre da Cruz	Educação: História, Política e Sociedade	Identificar as estratégias empreendidas por esses sujeitos que lhes possibilitaram construir uma trajetória marcada por ascensão educacional e social
Doutorado UFU	2010	Tempo de cidade, lugar de escola: dimensões do ensino secundário no Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950)	Gisleli Cristina do Vale Gatti	Educação	Compreender o papel exercido pelo Gymnásio Mineiro de Uberlândia junto a seus alunos e comunidade
Doutorado UFMG	2011	Antonio Candido: Crítica, reflexão e memória	José Quintal de Oliveira	Letras: Estudos Literários	Estudar o memorialista tanto quanto o crítico da memória, tentando localizar aqueles momentos em que essas duas instâncias da sua vivência literária se sobrepõem, se completam ou se esclarecem reciprocamente.

Fonte: BDTD

Organização: Silva, 2014.

Os trabalhos em questão foram selecionados por trazer estudos com professores, a abordagem das dinâmicas em uma instituição de ensino secundário e até a questão do recrutamento e qualificação docente. Este último foi considerado, pois, ainda que

focalize a educação primária, trata de um aspecto fundamental a ser analisado nos estudos com essa categoria profissional.

A pesquisa sobre Antonio Candido se trata de um estudo com um professor que não é apenas memorialista, mas também crítico da memória, o que marca uma característica interessante na proposta do trabalho, pois o autor preocupou-se em analisar as duas facetas do professor e crítico literário.

O itinerário do estudo se prolonga ainda no objetivo de proceder à observação dos protagonistas do seu memorialismo, situando-os e se empenhando em avaliar o que representaram na sua trajetória, buscando por essa via compreender os caminhos e escolhas do crítico literário e intelectual. Ou seja, trata-se da ideia de estudar o memorialista tanto quanto o crítico da memória, tentando localizar aqueles momentos em que essas duas instâncias da sua vivência literária se sobrepõem, se completam ou se esclarecem reciprocamente. (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Já ao longo da introdução são trazidas contribuições sobre memória, o que faz ampliar os conhecimentos com relação a essa fonte de pesquisa. É um trabalho pertinente, portanto, no que tange à compreensão da memória como elemento a ser considerado e ao mesmo tempo lido sob um olhar crítico.

A tese sobre recrutamento e qualificação de professores na educação primária de São Paulo traz em seu resumo que

[...] o ponto de partida é investigar a história da construção da escola paulista do ponto de vista social, político e econômico. Posteriormente, o trabalho busca analisar em que medida as práticas de recrutamento e qualificação dessa época foram definidoras das competências requeridas ao exercício da profissão docente. **Fontes documentais oficiais, como leis, decretos e regulamentos, relatórios** e mensagens governamentais, periódicos e **textos de memorialistas** fazem parte do corpus da tese. [...] Tal percurso permite identificar as diferentes concepções de recrutamento e qualificação docentes, bem como as várias **representações sociais do professor** em distintos momentos históricos da escola pública primária. (SOUTO, 2005, p. 4, grifo nosso).

Nota-se que o estudo tem como corpus de análise materiais semelhantes aos aqui propostos. Acrescenta-se ainda que, para identificar o processo de recrutamento e qualificação dos profissionais, a pesquisadora buscou compreender o contexto geral que envolvia a escola no período investigado, aspecto que também está presente nesta

pesquisa, pois não há como compreender elementos individuais sem considerar o coletivo.

Com relação à pesquisa de Gatti (2010), buscou-se compreender o papel exercido pelo *Gymnásio Mineiro de Uberlândia* para os alunos e comunidade no período de 1929 a 1950, quando o ensino secundário começou a ser massificado.

A tese mostra-se pertinente por abordar sobre o ensino secundário no país e utilizar escritos de memorialistas como fonte. No caso dessa investigação a autora também realizou entrevistas com professores e alunos da referida instituição.

O quarto estudo selecionado foi o de Cristina Aparecida Reis Figueira (2008) e tem como objeto a trajetória de José Oiticica, professor defensor da educação libertária, anarquista, militante, escritor de artigos para diversos jornais e catedrático de Língua Portuguesa no *Colégio Pedro II*.

Ainda que a pesquisa não centralize de modo específico em sua docência no *Colégio Pedro II*, mostra-se pertinente por tratar de um professor que atuou na instituição que serviu de base para todas as escolas secundárias no Brasil. Além disso, a autora também considerou como fontes escritos memorialistas de ex-alunos de José Oiticica.

Por último, a dissertação de Cruz (2009) analisa a trajetória de dois professores negros que ascenderam socialmente e lecionaram em instituições de ensino superior. Assim como na pesquisa aqui proposta, as fontes memorialísticas foram parte da investigação sobre um deles e, além disso, há o referencial teórico bourdieusiano.

Em seguida, foram feitas diversas combinações relacionadas a pesquisas que tratassem de professores em memorialistas com referencial em Bourdieu, mas não obtiveram-se resultados. Assim considerando, esta pesquisa tende a contribuir com os estudos já realizados no Brasil, pois trata de uma professora do ensino secundário campo-grandense.

Durante a qualificação foram sugeridas buscas com outros descritores, uma vez que os poucos resultados podiam ser consequência da falta de palavras-chave como “representação” e “historiador regional” – possível variação para o termo “memorialista” -, em combinação com as tentativas anteriores. Assim, foi exposto pela banca que o acréscimo dos descritores em questão poderia trazer pesquisas que se aproximassem ainda mais do objeto deste estudo.

A partir disto, novas combinações foram feitas, obtendo-se em algumas delas maiores números, porém com poucas pesquisas cujos objetos se assemelham ao tema aqui proposto. Acrescenta-se, ainda, que houve casos em que os títulos levantados nas primeiras buscas voltaram a aparecer mesmo com descritores diferentes. O quadro a seguir mostra os novos resultados:

Quadro 2¹¹ – Levantamento BDTD – Descritores: “representação” “professores” “ensino secundário”; “representação” “memória” “professores”; “memória” “representações” “professores” – Trabalhos selecionados

Curso e Instituição	Ano	Título	Autor	Programa de Pós-Graduação em	Objetivo
Dissertação UNICAMP	2003	A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: práticas e representações	Maria de Lourdes Pinheiro	Educação	Trazer uma discussão acerca das práticas vividas na Escola Normal de Campinas e das representações dessas práticas, por aqueles que as vivenciaram no período investigado.
Mestrado UFSM	2006	Helena Ferrari Teixeira: entre saberes e representações	Vantoir Roberto Brancher	Educação	Conhecer os saberes e as representações, de Helena Ferrari Teixeira, vereadora e professora atuante na década de 1940, na cidade de Santa Maria.
Doutorado UFMG	2011	"Uma escola sem muros": Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)	Aleluia Heringer Lisboa Teixeira	Educação: Conhecimento e Inclusão Social	Investigar a produção da memória coletiva referente ao Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964), que tem como marca a excelência acadêmica, a cultura e a liberdade.
Doutorado UFRGS	2014	Memórias da migração, memórias da profissão: narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 Tangará da Serra	Regiane Cristina Custódio	Educação: História, Memória e Educação	Analisar as relações entre a experiência profissional e as formas de representação do mundo social das professoras, expressas em suas narrativas sobre a experiência da migração e os diversos aspectos do exercício da profissão docente no contexto histórico específico.

Fonte: BDTD

Organização: Silva, 2014.

¹¹ As combinações “historiador regional” “memória”; “historiador regional” “memória” “representação”; “historiador regional” “memória” “professor (es)”; “historiador regional” “professores” não foram incluídas no quadro por não obterem resultados, trazerem títulos levantados anteriormente ou não relevantes para esta pesquisa.

A pesquisa “A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: práticas e representações” foi selecionada por ser um estudo relativo a uma instituição de ensino Normal e que, portanto, abarca o período da educação secundária no Brasil e busca percorrer as práticas e representações que ocorriam naquele espaço a partir de sujeitos que ali vivenciaram.

Além disso, há um capítulo em que Pinheiro (2003) expõe as memórias de ex-alunos sobre professores que atuaram na Escola Normal de Campinas, ao mesmo tempo em que faz importantes exposições sobre qual era a representação do papel social do professor normalista no período da República.

A pesquisa intitulada “Helena Ferrari Teixeira: entre saberes e representações”, por sua vez, se aproxima bastante de nossa proposta por tratar de uma professora específica que, assim como Maria Constança, ganhou destaque social e, portanto, objeto de um estudo que buscou reconstruir a biografia de uma mulher historicamente conhecida na região de Santa Maria. Nas palavras de Brancher (2006):

O trabalho com Histórias de Vida, buscando o conhecimento dos saberes de um ou de vários professores pode trazer surpresas interessantes. Neste trabalho, com a construção da História de Vida de Helena Ferrari, acabei conhecendo e interagindo com questões que poucas pessoas foram conhecedoras. Apesar de Helena ser uma personagem politicamente bastante conhecida em Santa Maria, sua história pessoal e como professora não é muito conhecida pelos Santamarienses; nos próprios livros da história da cidade não encontrei referências a ela. Além disso, comprovei e conheci neste trabalho uma outra Helena, a escritora e, com ardoroso trabalho consegui reconstruir, um pouco, da história que passo a apresentar. (BRANCHER, 2006, p. 73-74).

Por sua vez, a tese “‘Uma escola sem muros’: Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)”, de autoria de Aleluia Heringer Lisboa Teixeira, pareceu interessante por abordar sobre a história de uma instituição pública de ensino secundário que, assim como o que foi instalado e dirigido por Maria Constança, era portadora de prestígio e anseio social, ganhou nova sede – projetada por Niemeyer -, com o passar do tempo e surgiu a partir da crescente demanda da população pela continuidade nos estudos.

Ressaltamos que o Colégio Estadual de Minas Gerais compartilha com outros ginásios e colégios públicos existentes no Brasil até a década de 1970, dessa representação e imaginário consagrado em torno da excelência acadêmica [...]. (TEIXEIRA, 2011, p. 11).

O material empírico da pesquisa em questão foi composto por entrevistas com ex-alunos e ex-professores da instituição, bem como arquivos fotográficos, jornais e documentação escolar. A autora concluiu que a escola “sem muros”, como ficou conhecida tanto pelo arquiteto, quanto pelos sujeitos que nela vivenciaram, em prática não atendia à real demanda de jovens em busca do ensino secundário, “[...] pela falta de oportunidade, a dificuldade de acesso e a exclusão.” (TEIXEIRA, 2011, p. 190).

Por último, na tese “Memórias da migração, memórias da profissão: narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 - Tangará da Serra”, Custódio (2014) busca compreender, a partir da entrevista com professoras que migraram para Tangará da Serra e ali construíram suas trajetórias pessoais e profissionais, como se desenrolou a escolha pela profissão, o trabalho em sala de aula e a representação que essas professoras possuíam a respeito da profissão.

A proximidade com a referida tese só ocorre nesta pesquisa por conta da preocupação da autora em conhecer o olhar dos professores sobre a carreira, algo que é feito com as memórias de e sobre Maria Constança, pois as professoras selecionadas por Custódio (2014) lecionaram nos anos iniciais do ensino fundamental e não tiveram destaque social, como a protagonista desta pesquisa.

Ao fim do mapeamento apreendeu-se que ainda são poucos os estudos investigativos relacionados ao professor, tendo como fonte memórias e demais vestígios do passado, o que mostra que esta proposta poderá corroborar com o campo da pesquisa tanto em relação ao objeto, quanto à metodologia adotada.

1.3 Fontes memorialísticas selecionadas

O último tópico do presente capítulo objetiva apresentar as fontes selecionadas para serem extraídas as representações sobre Maria Constança. Os títulos foram encontrados na Biblioteca Pública Estadual Dr. Isaías Paim, da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, e selecionados por trazerem elementos referentes à história da educação em Campo Grande.

Isto posto, a coletânea “Pelos Ruas de Campo Grande”, de Paulo Coelho Machado, foi selecionada por mencionar importantes passagens históricas de Campo

Grande, trazer nomes de professores e, dentre estes, o de Maria Constança. O título em questão foi bastante divulgado em Mato Grosso do Sul e distribuído nas escolas.

Paulo Coelho Machado¹² foi “Advogado, jornalista, professor universitário, produtor rural, escritor, [...] ex-vereador em Campo Grande, ex-Secretário do Estado de Agricultura do Estado de Mato Grosso uno e da Indústria e Comércio, Membro da Academia Sul-Mato-grossense de Letras”. (PINTO, 2005, p.43). Além disto, o memorialista conviveu com Maria Constança quando lecionou na Escola Normal Joaquim Murtinho, sob a direção da normalista e na Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG), da qual também participou Oliva Enciso.

No livro “Mato Grosso do Sul – Minha terra”, Oliva Enciso relata trechos de sua vida que considerou importantes, assim como algumas das pessoas com as quais conviveu e compartilhou experiências diversas. A memorialista cita Maria Constança quando se refere ao processo de implantação do CNEG em Campo Grande, traz como se deu a participação da professora no desenvolvimento da campanha e enfatiza sua atuação dedicada. Oliva Enciso¹³ foi “Educadora, pioneira da educação profissional em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Professora. Formou-se na Faculdade de Farmácia e Odontologia. Foi primeira vereadora de Campo Grande (1955-1958); primeira deputada estadual (1959-1963)”. (ROCHA, 2011, p. 1).

A fim de coletar maiores detalhes sobre a constituição da educação em Mato Grosso, também se utilizam os livros “Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul” (1990) e “Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce” (1999), de Maria da Glória Sá Rosa¹⁴.

¹² Escreveu “A Parceria Pecuária” (1972), “A Criminalidade em Mato Grosso”, “Processo e Julgamento de Nosso Senhor Jesus Cristo” (1954), “Arlindo de Andrade, Primeiro Juiz de Direito de Campo Grande” (1988); e a série Pelas Ruas de Campo Grande — “A Rua Velha” (1990), “A Rua Barão” (1991), “A Rua Principal” (1991), “A Rua Alegre”, “A Grande Avenida”, 2000. (ROCHA, 2011).

¹³ Publicou ainda: Biografias dos Patronos da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras; Pensai na Educação, Brasileiros; Mato Grosso do Sul – Minha Terra e Palavras de Poesia. Escreveu crônicas e poesias publicadas no suplemento cultural – Caderno B – do jornal Correio do Estado em Campo Grande. (ROCHA, 2011).

¹⁴ Autora de: Estudo sobre Guimarães Rosa; Análise Estrutural do Romance; O Romance brasileiro atual Realismo Mágico e Realismo Mimético; Análise Interpretativa do conto “Casa de Bronze” de João Guimarães Rosa; Memórias da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul; Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce; Crônicas de Fim de Século; Contos de Hoje e Sempre - Tecendo Palavras; Artes Plásticas em Mato Grosso do Sul (em parceria com Idara Duncan e Yara Penteado); A Música de Mato Grosso do Sul, em parceria com Idara Duncan (FIC-MS, 2009); A Literatura Sul-Mato-Grossense na ótica de seus construtores - 2011 (em parceria com a escritora Albana Xavier Nogueira). (ACADEMIA SUL-MATO-GROSSENSE DE LETRAS, 2014).

A autora é cearense de nascimento, professora aposentada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e lecionou em diversas escolas superiores e secundárias, inclusive no Colégio Estadual Campograndense¹⁵. É membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, escreve para o “Caderno B” do Jornal Correio do Estado e tem diversas publicações referentes à cultura.

O livro “Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul” é uma coletânea de narrativas de professores, que foram recolhidas pela autora. É resultado da “[...] preocupação em dar voz aos professores aposentados para transpor as análises de caráter documental e bibliográfico, ou seja, uma forma de ouvir o testemunho vivo dos protagonistas da história.” (PEREIRA; NISHIMOTO, 2012, p. 171).

Por isto, ainda que se trate de um conjunto de narrativas, considera-se uma fonte memorialística por ser resultado de um trabalho realizado pela autora, sem fins científicos, com intenções de deixar registradas memórias do passado. Além disto, não há nenhuma análise por parte de Sá Rosa. Portanto, compreende-se que se encaixa no gênero memorialista, uma vez que atende a várias características abordadas no tópico “História e memória” deste trabalho - por exemplo, o fato de Sá Rosa (1990) ter ido a campo para coletar as informações que aparecem em seus escritos, havendo, portanto, um cuidado, um planejamento.

Desse modo, das fontes memorialísticas selecionadas para a pesquisa esta é a que possui maiores detalhes sobre a professora Maria Constança.

Os depoimentos dos antigos professores podem não expressar a mesma riqueza quanto ao conteúdo. Aliás, todos eles representam descrições parciais, ditadas pela verdade ideológica de cada um e, às vezes, até mesmo por pecadilhos compreensíveis com a vaidade. Contudo, mesmo aqueles marcados por interpretações egocêntricas, são muito significativos, quando lidos com a lente teórica consequente. (ALVES, 1990, p. 12).

Assim, ainda que se reconheça que as memórias são carregadas de percepções particulares e até mesmo de autoafirmação, não se pode negar a relevância do relato da própria Maria Constança.

O livro “Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce” possui as mesmas características, porém com a trajetória de personalidades de diversas áreas da sociedade

¹⁵ A grafia “campograndense” aparecia sem hífen nesse período.

campo-grandense. Foram utilizados os capítulos sobre Oliva Enciso e Paulo Coelho Machado.

É importante destacar que não se ignora o fato de que esses memorialistas construíram suas representações sobre Maria Constança a partir da convivência com ela e, portanto, situavam-se no mesmo campo social da professora: o educacional que, especialmente em Campo Grande, teve a primeira instituição pública de ensino secundário aberta muitos anos após as particulares, por iniciativa da normalista, o que se acredita ter contribuído para o modo como se moldaram tais representações. Nesse aspecto, volta-se a Galvão e Lopes (2010) ao afirmarem que

[...] os pesquisadores têm insistido na necessidade de problematizar as fontes. Evita-se fetichizá-las, ou seja, acreditar que elas possam falar toda a verdade. [...] O trabalho a ser realizado pelo historiador, com base na escolha feita, exige que ele “persiga” o sujeito da produção [...]. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 70).

A partir dessa compreensão, o fato de não só terem vivido na época de atuação de Maria Constança, como também construído relações de proximidade com a professora cuiabana permitiu aos três memorialistas mencionar a professora com representações semelhantes, o que mostra que tanto o campo, quanto o capital social da normalista foram elementos de grande destaque para a forma como é apresentada nas fontes.

Neste capítulo busca-se discorrer sobre a relação entre história e memória, abordando a pertinências das fontes memorialísticas no preenchimento de lacunas ainda “ocultas” na história. Além disto, apresentaram-se as produções regionais que compõem a construção empírica da pesquisa, uma vez que trazem importantes contribuições para o alcance dos objetivos propostos.

Em continuidade às discussões teóricas, o capítulo seguinte é voltado à discussão do ensino secundário no Brasil e no sul de Mato Grosso, bem como os primeiros professores que atuaram na região.

CAPÍTULO II

ENSINO SECUNDÁRIO E SEUS MESTRES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O presente capítulo tem três focos de abordagem, a saber: a) como se constituiu o ensino secundário no Brasil; b) como se constituiu o ensino secundário no antigo sul de Mato Grosso; e c) quem foram os primeiros mestres que se destacaram em Campo Grande. Neste último, volta-se especificamente à apresentação de professores que tiveram destaque na constituição do ensino secundário em Campo Grande, a saber: João Tessitore, Luís Alexandre de Oliveira e Múcio Teixeira Junior, contemporâneos de Maria Constança. O motivo de selecionarem-se esses professores é que, assim como Maria Constança, foram professores do ensino secundário mencionados nas fontes memorialísticas utilizadas e suas trajetórias, ao serem colocadas em *zoom*, possibilitam estabelecer relações com a trajetória da professora em estudo.

Há que se ressaltar que não se podem compreender tais representações e a atuação de Maria Constança sem se conhecer o campo escolar em questão. Afinal, as representações se materializam nas práticas sociais e nas instituições, mas elas não possuem em si autonomia.

2 Panorama histórico do ensino secundário no Brasil

O objetivo do presente tópico é apresentar um breve panorama de como se desenvolveu o ensino secundário no país a partir da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, cuja organização e currículo serviram de base a todas as instituições de ensino secundário brasileiras, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, em que foi extinto seu caráter seletivo.

O ensino secundário foi uma etapa escolar posterior ao primário, caracterizada, até 1971, como de educação propedêutica, uma vez que preparava seus alunos para o acesso aos cursos superiores. De caráter seletivo, era planejado para preparar os jovens para atuar no desenvolvimento do país. Segundo Zotti (2005, p. 30):

[...] sua finalidade social está diretamente ligada a formação educativa das minorias, ou seja, um ensino voltado a classe economicamente dominante. Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma

“cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta as novas exigências socioeconômicas [...].

Para ingressar no ensino secundário o aluno precisava enfrentar os exames de admissão e, desse modo, apresentar conhecimentos que evidenciassem sua capacidade de acompanhar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições. A exigência dos exames gerava nas famílias dos candidatos grande apreensão, dada a distinção social alcançada pela conquista das vagas.

O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social. A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. (NUNES, 2000, p. 45).

Com base nas assertivas de Nunes (2000), extrai-se que, ao ser exigido o exame de admissão, havia, por consequência, uma separação entre os que seriam posteriormente encaminhados ao ensino superior e assim, à ascensão social, e aqueles que precisariam se contentar com a formação na escola primária ou se esforçar bem mais em relação aos demais candidatos. Havia, portanto, em operação, uma violência simbólica em que, implicitamente, o ensino secundário favorecia alguns (candidatos das elites) em detrimento de outros (candidatos das camadas populares).

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1999, p. 53).

A sociologia bourdieusiana compreende que os espaços sociais são compostos por diferentes grupos, favorecidos e desfavorecidos, que travam lutas entre si para ocupar determinadas posições. Nesse aspecto, como em um jogo, ambos os grupos organizam estratégias – conscientes ou não -, que permitem se manter ou ascender socialmente. A forma como o ensino secundário era organizado evidencia essa

realidade, pois atendia principalmente aos interesses das classes dominantes da sociedade.

O número de estabelecimentos que ofereciam o ensino secundário era limitado, principalmente se comparado ao ensino primário. Tal característica devia-se ao fato de que para matrícula no ensino primário não se exigia o exame de admissão. As provas serviam, portanto, para filtrar o número de alunos de acordo com o número de vagas disponíveis nas instituições, ao mesmo tempo em que atribuíam aos aprovados maior possibilidade de sucesso escolar.

As discussões que seguirão neste tópico evidenciarão que, mesmo diante de reformas ao longo de sua história, o ensino secundário manteve um caráter elitista e propedêutico, a fim de formar futuros dirigentes sociais.

Pode-se considerar que o ensino secundário ganhou força no Brasil com a criação do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1837. Seu currículo era baseado no modelo francês, fornecia ensino seriado e cursos de duração regular. (FIGUEIRA, 2008).



Figura 1: Colégio Pedro II
Acervo: Portal Jorge das Neves

[...] ao longo do Império, e em grande parte da fase republicana, teve a função de formar as classes dirigentes do país. Com essa perspectiva, essa instituição escolar, ao longo de sua história abrigou professores pertencentes, em maioria, à elite intelectual e política. A instituição foi um signo do Império e com a República, essa representação potencializou-se, principalmente por sua atribuição de continuar determinando os programas de cursos para o ensino secundário do Brasil. (FIGUEIRA, 2008, p. 66-67).

Compreende-se que, ao longo de sua constituição, o Pedro II teve como norte a formação dos jovens aos estudos superiores. Destinado à elite, organizava seu currículo de acordo com o que era exigido nas faculdades, uma vez que no período imperial bastavam os exames parcelados para o ingresso nos cursos superiores. Sobre o Colégio, Zotti (2004) afirma que

[...] atendeu ao objetivo de formação da elite nos moldes europeus, com um caráter informativo e enciclopédico, procurando incorporar os conhecimentos científicos nas matrizes curriculares, não como uma nova forma de compreender o mundo, mas sim com o objetivo de enriquecer a erudição da intelectualidade. Os planos de estudos, ora com ênfase nas humanidades, ora nas ciências, caracterizaram-se informativos e verbalistas, com o objetivo de formar bacharéis [...]. (ZOTTI, 2004, p. 63).

Nesse aspecto, a formação que se oferecia no ensino secundário no período imperial tinha caráter clássico, ou seja, não estava especificamente ligada às necessidades do país. Essa caracterização passou a ser revista a partir do período republicano, quando novas configurações econômicas e sociais passaram a exigir outro modelo de formação intelectual. Assim: “[...] a Primeira República foi fértil em reformas, feitas por decretos do Poder Executivo, que tinham o objetivo de legislar sobre o ensino secundário mantido pelo governo federal [...]” (ZOTTI, 2004, p. 73).

Arelada a esses acontecimentos, a década de 1920 foi marcante no que tange às discussões sobre os objetivos do ensino secundário. Isto porque a Associação Brasileira de Educação, criada no Rio de Janeiro em 1924, com a união de diversos educadores, exigia a transformação do caráter propedêutico e seletivo do ensino secundário. A proposta era rearticulá-lo de modo que desse continuidade aos estudos primários e que, ao mesmo tempo, capacitasse os alunos ao ensino superior, sendo oferecido a toda a população.

Soma-se a isto o fato de que, a partir de 1930, o processo de industrialização ocasionou diversas mudanças no país, que nesse momento histórico passou a ser configurado com um novo contexto social. Assim, durante o governo de Getúlio Vargas diversas reformas foram implantadas a fim de equiparar a educação às necessidades de desenvolvimento do país.

No Estado Novo (1937-45) criaram-se as Leis Orgânicas, reformas parciais, que regularam a educação do país [...] perfazendo um período de aproximadamente duas décadas. O ensino médio, reunindo tipos de ensino diferentes para alunos provenientes de classes sociais

diferentes, apresentava como objetivos, não só formar as lideranças nacionais, através de uma cultura geral e humanística no Ensino Secundário, mas também a força de trabalho dos setores básicos da economia no Ensino Técnico Profissional (Industrial, Agrícola, Comercial). (NUNES, 1980, p. 26).

Nesse aspecto, especificamente em relação ao ensino secundário, a industrialização fazia surgir a necessidade de um novo tipo de formação aos futuros dirigentes da sociedade.

A acumulação de capital possibilitou que o país investisse no mercado interno e na produção industrial. A nova configuração da economia brasileira exigia uma mão-de-obra especializada que motivou não só um amplo debate, assim como desencadeou a implantação de políticas em relação a investimentos na área educacional. (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2005, p. 8).

Assim, em 1931, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) que “[...] possibilitou maior intervenção do governo federal no ensino e maior centralização, permitindo que a educação servisse de forma mais sistemática aos propósitos do Estado autoritário”. (SOUZA, 2008, p. 147).

Nesse contexto, o MESP foi uma estratégia utilizada pelo governo para definir os caminhos a serem percorridos pela educação em prol do desenvolvimento do país. Aqui, percebe-se que “[...] A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional”. (SAVIANI, 2005, p. 11).

Tão logo houve a criação do MESP, ainda em 1931, o ministro Francisco Campos empreendeu uma reforma no sistema educacional brasileiro, reforma esta que historicamente levou seu nome, fixou aspectos importantes a serem colocados em prática pela escola, e teve influência das propostas da Escola Nova.

Ao reafirmar a finalidade educativa do ensino secundário, Francisco Campos pôs em destaque as exigências do mundo contemporâneo, a qualidade de uma educação fundada nos processos de aquisição dos conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades como solução de problemas e adequação a situações novas. Nesse sentido, ressaltava a finalidade educativa e a preparação dos jovens para vida. (SOUZA, 2008, p. 148).

No período em questão o ensino médio¹⁶ tinha um caráter dual em que, de um lado, o curso secundário oferecia para as elites uma formação preparatória para o ensino superior, e de outro lado, o profissional formava nas classes populares a mão de obra necessária ao mercado de trabalho e, ao contrário do primeiro, não permitia aos alunos a tentativa de ingresso no ensino superior. Assim, “Apesar dos avanços, a reforma foi omissa em relação ao ensino primário, consolidou o elitismo, reforçando a dualidade do ensino médio (secundário e profissional) [...]”. (ZOTTI, 2004, p. 102).

Nesse aspecto, a reforma implantada a partir do Decreto 19.890 focava especificamente nas condições de oferecimento do ensino secundário. A exigência de exames de admissão foi mantida.

Nas idéias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais. (ZOTTI, 2006, p. 3).

Embora destacando a formação do cidadão, a reforma não direcionava os novos objetivos do ensino secundário a todas as classes sociais. O decreto espelhava os interesses dominantes, sendo apenas os grupos das elites compreendidos como capazes de definir os caminhos da educação e, do mesmo modo, o desenvolvimento do país.

Dentre as maiores propostas de reestruturação estavam a ampliação do tempo de curso (7 anos), a divisão em dois ciclos (fundamental – 5 anos; complementar – 2 anos), a seriação do currículo, frequência obrigatória dos alunos, exigência de exames finais em cada disciplina ofertada para ingresso na série seguinte e inspeção nas instituições interessadas em oferecer o ensino secundário.

Na prática, [...] a reforma instituiu dois cursos seriados: o curso fundamental e o curso complementar. O primeiro tinha por objetivo uma formação geral, com ênfase na cultura humanística [...] com o intuito de preparar o homem para a vida em sociedade e para os grandes setores da atividade nacional [...] O segundo mantinha o objetivo de formação propedêutica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em

¹⁶. O termo em questão é colocado para ser compreendido como o nível de ensino posterior à educação primária. Após a Reforma Capanema em 1942, passou a denominar-se de 2º Ciclo do ensino secundário. A nomenclatura ensino médio só começou a ser oficialmente utilizada com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

determinados institutos de ensino superior (BRASIL, 1931, p. 470 *apud* ZOTTI, 2006, p. 4).

A reforma fixou maior equilíbrio entre disciplinas científicas e literárias, deixando um número de aulas semanais equivalentes para estas, o que extinguiu a carga clássica anteriormente encontrada na organização do currículo. As disciplinas oferecidas no ciclo fundamental eram: Português, Francês, Inglês, Alemão (facultativo), Latim, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Música (Canto Orfeônico) e Desenho. (SOUZA, 2008).

O ciclo complementar preparava para os cursos Jurídico (disciplinas: Latim, Literatura, História da Civilização, Sociologia, Psicologia e Lógica, História da Filosofia, Geografia, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral e Higiene); Medicina, Farmácia e Odontologia (disciplinas: Alemão ou Inglês, Sociologia, Psicologia e Lógica, Matemática, Física, Química, História Natural e Desenho) e Engenharia, Arquitetura e Química Industrial (disciplinas: Sociologia, Psicologia e Lógica, Geofísica e Cosmografia, Matemática, Física, Química, História Natural e Desenho).

Apesar de reorganizar o currículo do ensino secundário dando maior carga às disciplinas científicas, dadas as novas configurações que se fixavam na sociedade brasileira

[...] o que se concretizou enquanto proposta no currículo do ensino secundário foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição até então predominante de uma educação vinculada aos interesses da elite. (ZOTTI, 2006, p. 6).

Assim, mesmo com as novas configurações sociais advindas do capitalismo industrial que ganhava força no país, e que fossem necessárias revisões na forma de oferecimento do ensino secundário, a Reforma Francisco Campos permaneceu favorecendo uma minoria social.

Diante da caracterização excludente de ensino no país, outro acontecimento se tornou um marco histórico na educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Dentre as personalidades que trabalharam na elaboração do documento, podem-se destacar Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio

Teixeira. O documento foi elaborado com o objetivo de evidenciar a necessidade da reorganização da educação em âmbito nacional.

O Manifesto era apresentado, então, como uma bandeira revolucionária a ser empunhada por um grupo que, segundo seu redator, constituía o único grupo capaz de coordenar as forças históricas e sociais do povo, seja pelos esforços já realizados, seja pela consciência de sua missão social. Sendo assim, procurava-se consolidar, através do Manifesto, a imagem de um grupo coeso, unido sob um código comum, inscrito na perspectiva escolanovista e informado por um mesmo ideal qual seja o empenho na construção de uma nação democrática. (XAVIER, 2012, p. 9-10).

Nesse aspecto, entre as discussões levantadas pelos pioneiros exigia-se o fim da educação separada entre dirigentes e trabalhadores. Os autores do Manifesto entendiam que o Estado deveria readequar as configurações da educação de modo que esta atendesse às novas necessidades do país.

[...] o Manifesto teria introduzido um novo temário ao debate educacional a partir da defesa da escola pública, obrigatória, gratuita, leiga, e da coeducação. Sua proposta era a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade. Ao delimitar um campo de atuação específica – a escola pública – reivindicada pelo grupo que então se lançava, o Manifesto procurava legitimar nomes e propostas (XAVIER, 2012, p. 12).

Valdemarin (2010) aborda que em relação ao ensino secundário, o Manifesto exigia a ampliação da oferta a todas as camadas sociais e que se possibilitasse aos alunos uma formação integral, ou seja, que não mais abrangesse apenas questões teóricas, mas que fornecesse base para trabalhos práticos. “[...] A escola secundária deveria fornecer sólida base de cultura geral, dividindo-se depois em duas áreas: uma de preponderância intelectual e outra de preponderância manual [...]” (VALDEMARIN, 2010, p. 117).

O Manifesto exigia um sistema nacional de ensino em prol de uma educação para todos, de justa divisão, ou seja, que não tivesse seus direcionamentos pautados em favor de alguns, em detrimento do restante da população. Pode-se exemplificar com o fato de que a educação primária era oferecida a todos, enquanto a secundária apresentava barreiras para o ingresso do aluno. Nesse aspecto, evidenciava também a necessidade de um ensino primário atrelado ao secundário.

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental

das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. (MANIFESTO, 2006, p. 197).

O Manifesto clamava, portanto, por uma educação contínua, com conteúdos curriculares das diferentes etapas unidos uns aos outros, e, principalmente, um ensino secundário destinado à população em geral, de modo que todos os grupos sociais tivessem o mesmo tipo de formação e iguais condições de ingressar no ensino superior.

Nota-se que ao ser proposto um sistema educacional com essa organização, havia dois objetivos principais: primeiro, oferecer uma formação diversificada a todas as classes e, segundo, fazer com que essa formação capacitasse a população para o trabalho dadas as novas configurações sociais. Mas os aspectos destacados não saíram do papel. Assim, ainda que o país enfrentasse mudanças consideráveis, exigindo por consequência um novo tipo de formação, o Manifesto não teve as solicitações atendidas no que se relacionava à igual distribuição do ensino.

[...] o Manifesto assinala que, como a escola secundária tradicional formava o reduto dos interesses de classe, que criaram o dualismo educacional, era nele que estava o "ponto nevrálgico da questão". De fato, até os nossos dias, o ensino médio continuou a pecar por falta de organização unitária capaz de oferecer condições para a democratização do ensino. Como se vê, também essa reivindicação dos pioneiros, no que respeita à escola média, estava muito à frente da época, já que a própria Reforma Francisco Campos, que, em muitos sentidos, foi um avanço, acabou solidificando e aprofundando o dualismo, por não haver possibilitado qualquer flexibilidade entre os ramos secundário e profissional. (ROMANELLI, 1986, p. 149).

As discussões a respeito das necessárias reformas no sistema educacional brasileiro prosseguiram entre os anos de 1940 e 1960, em razão das divisões do ensino para diferentes públicos, em detrimento da expansão econômica que exigia novos trabalhadores. Outros aspectos faziam aumentar os conflitos em relação ao ensino secundário: havia poucas instituições destinadas a esse fim no país, estando localizadas

nos centros urbanos, e o crescimento das camadas médias, que viam no ensino secundário a possibilidade de ascensão social.

Foi diante da demanda crescente pelo ensino secundário que, em 1942, houve a implantação da Lei Orgânica nº 4.244, também conhecida como Reforma Capanema, que buscou reorganizar o ensino secundário em dois ciclos.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, ao lado de outras leis orgânicas¹⁷ que regularam os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, reestruturou o ensino secundário num primeiro ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e num segundo ciclo subdividido em clássico e científico. (NUNES, 2000, p. 44).

Assim, como solução às exigências das outras camadas da sociedade, por meio da Lei o governo procurou solucionar o problema das poucas instituições de ensino secundário investindo no curso técnico-profissional¹⁸. Desse modo, mesmo mantendo instituições secundárias com diferentes finalidades podia oferecer instituições voltadas à classe trabalhadora.

A Reforma Capanema, para o ensino médio, constitui-se de quatro decretos-leis que abrangeram todos os ramos do ensino técnico-profissional e o ensino secundário propedêutico. Foi uma reforma que atendeu às reivindicações de organização nacional do ensino, especialmente nas três áreas da economia brasileira. (ZOTTI, 2004, p. 107).

A Lei Orgânica 4.244 atribuiu ao ensino secundário o objetivo 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). Nesse aspecto, percebe-se a permanência do caráter preparatório do secundário ao ensino superior, de modo que a “formação patriótica e humanista” daria aos jovens condições de conduzir a sociedade.

¹⁷ Foram eles: Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola. (BRITTEZ, 2014, p. 58).

¹⁸ SENAI, SENAC e Escolas Técnicas Federais. (BRITTEZ, 2014).

Na lógica da reforma haveria uma adolescência predestinada à condução da sociedade que deveria ter acesso a um ensino específico, patriótico por excelência, para a compreensão dos problemas e das necessidades da pátria, além de criar a consciência da responsabilidade de sua missão social na divulgação desses princípios ao povo. (ZOTTI, 2006, p. 7).

A “adolescência predestinada à condução da sociedade” permanecia sendo aquela pertencente a grupos seletos, ou seja, jovens provenientes de camadas sociais privilegiadas. Um dos limites ao acesso no ensino secundário, no período em questão, pode ser atribuído ao exame de admissão e às restritas vagas das instituições deste nível. Acrescenta-se, também, que muitos alunos sequer concluíam o ensino primário, fato que diminuía ainda mais o número de ingressantes no secundário. Romanelli (1986) elaborou um quadro referente às matrículas no ensino médio em relação à população.

Quadro 3 - Evolução da taxa de escolarização, por grupo de idade em relação com o Ensino Médio

Anos	População de 10 a 19 anos	Matrícula da população de 10 a 19 anos no Ensino Médio	%
1940	9.772.003	260.202	2,16
1950	11.810.882	557.434	4,71
1960	15.716.320	1.177.427	7,49
1970	21.665.724	4.007.475	18,49

Organização: Romanelli (1986).

A leitura desse quadro indica a desproporção entre a quantidade de jovens naquela faixa etária e os que conseguiam chegar ao ensino médio. Ainda que com o passar das décadas o número de matrículas tenha crescido, essa etapa da escolarização continuou atendendo a uma parcela muito pequena em relação à real demanda, ficando seu ápice ainda abaixo dos 20%.

Assim, percebe-se que em todo o período prevalecia uma espécie de “filtro” que separava os dirigentes sociais, predestinados à ascensão, e os trabalhadores, a classe destinada a servir de mão de obra. Tal realidade devia-se ao fato de a educação após o primário ser dividida em dois tipos: um curso de caráter profissionalizante¹⁹ e o curso secundário, destinado à preparação para o ensino superior (NUNES, 2000).

¹⁹ Pode-se dizer que o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação da mão de obra, sendo que a partir das transformações que se operaram, principalmente a partir de 1942, verifica-se que ele pode ser dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e um outro ramo que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial básico. (SANTOS, 2011, p. 216-7).

[...] As propostas curriculares deixam evidente que a função preparatória, característica histórica do currículo elitista, continua predominante, apesar das tentativas de inovação. As reformas garantiram uma formação profissionalizante para o povo, com organização e currículos diferenciados, mas não abriram mão de conduzir a elite ao ensino superior. (ZOTTI, 2006, p. 10).

A primeira etapa do ensino secundário passou a ter duração de 4 anos (não mais 5, como previa a Reforma Francisco Campos) e abrangia as seguintes disciplinas: Línguas - Português, Latim, Francês, Inglês; Ciências - Matemática, Ciências naturais, História geral, História do Brasil, Geografia geral, Geografia do Brasil; Artes – Trabalhos manuais, Desenho, Canto orfeônico.

A segunda etapa, com duração de 2 anos (não mais 3, como na reforma de 1931), era destinada a aprofundar os conteúdos do ciclo ginásial. No capítulo II, destinado ao tópico “Nos ciclos e nos cursos”, o documento destaca:

[...] 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. (BRASIL, 1942).

Desse modo, as disciplinas eram assim distribuídas: Línguas – Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol; Ciências e filosofia – Matemática, Física, Química, Biologia, História geral, História do Brasil, Geografia geral, Geografia do Brasil, Filosofia; Artes – Desenho. O documento expõe que as disciplinas Latim e Grego seriam ministradas somente no curso Clássico, enquanto Desenho apenas no Científico. As demais eram oferecidas em ambos, ainda que algumas tivessem maior amplitude, de acordo com o ciclo escolhido pelos alunos.

A matriz curricular apresentou um equilíbrio no que diz respeito ao ensino das humanidades e das ciências. Em sete anos de escolarização, as humanidades estavam presentes com 35,4%, as ciências com 30,5%, os estudos sociais com 20,7% e a educação artística com 13,4%. Esses dados referem-se ao total do curso secundário (ginásio + colegial científico), sendo que a formação humanística prevaleceu no ginásio e gradativamente deu espaço às ciências, que são predominantes no colegial científico (CHAGAS, 1980 *apud* ZOTTI, 2004, p. 111).

Nota-se que mesmo diante da reestruturação das disciplinas, o ensino secundário ainda permaneceu destinado à formação propedêutica. Ao mesmo tempo, mesmo com o

investimento em cursos profissionalizantes, a etapa secundária da escolarização permanecia dividida entre classes dirigentes e trabalhadoras.

Porém, o desenvolvimento industrial do país continuava ganhando força e, na década de 1950, permanecia o crescimento da procura das classes médias e populares pelo ensino secundário. Foi nesse contexto que a Lei de Equivalência n. 1.076/1950 foi implantada e finalmente fixou uma aproximação do ensino profissional ao secundário.

Colocada em vigor a lei de equivalência, constituindo o primeiro passo para a articulação entre o ensino secundário e os ramos do ensino técnico. A Lei n. 1.076/1950 concedeu aos egressos do ensino comercial o direito à inscrição no exame vestibular de qualquer faculdade e aos concluintes do primeiro ciclo do ramo técnico o direito à matrícula no segundo ciclo do secundário, bastando os candidatos prestarem exames das disciplinas de cultura geral. (SOUZA, 2008, p. 312-3).

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, além de fixar a denominação “ensino médio”, manteve a equivalência de cursos de nível médio. A partir da lei em questão, cabia à educação a tarefa de promover a formação integral do indivíduo e capacitá-lo para o domínio de recursos científicos e tecnológicos, o que pode ser explicado pelo fortalecimento das indústrias que chegavam ao país.

Mas a existência de diferentes modalidades do ensino médio continuava a reforçar, por meio da educação, a divisão social vigente: trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. Uma forte marca presente na história da educação brasileira, ainda que tantas reformas e discussões tenham ocorrido ao longo de 40 anos. Essa característica só foi alterada com a promulgação da Lei Nº 5692, em 1971, que extinguiu a nomenclatura “ensino secundário” e fixou o ensino de 1º e 2º graus, com matrícula livre a toda a população.

Em síntese, o ensino secundário permaneceu durante todo esse período destinado aos grupos das elites. Ainda que a partir da década de 1950 o ensino técnico tenha sido considerado equivalente ao currículo do secundário, não se pode negar que o fato de existirem cursos diferentes, de acordo com os públicos atendidos, apresentou-se como uma estratégia do governo de manter um ensino médio às camadas dirigentes e outro às classes trabalhadoras.

2.1 Formação de professores e os aspectos sociais e legais do exercício profissional no ensino secundário

Este tópico tem como objetivo perscrutar alguns aspectos que permearam o magistério de ensino secundário, entre os anos de 1930 a 1971. Optou-se por essa discussão uma vez que, em face do contexto histórico que norteou o ensino secundário, há que se considerar o professor como uma categoria integrante e indispensável ao espaço escolar. Logo, é fundamental compreender alguns elementos de suas trajetórias.

Esses profissionais serviram a uma instituição voltada ao desenvolvimento social, por meio do preparo das camadas dirigentes do país, principalmente a partir da transição para o capitalismo industrial, quando as exigências para uma formação mais enrijecida foram organizadas no currículo escolar.

O capital pretende garantir a formação de competências necessárias ao trabalhador, de forma a assegurar a chamada empregabilidade. Se a escola passa a ter essa função de formar o indivíduo para a empregabilidade, é obvio que o professor, formador da força de trabalho, precisa ter modificada sua formação. (MACEDO, 2012, p. 46).

Nesse aspecto, uma vez o ensino secundário sendo oferecido na época em que o Brasil passava por importantes transformações sociais e econômicas, o magistério foi a categoria responsável por colocar em prática as propostas elaboradas, ao ensinar as futuras gerações, capacitando-as para compreender e atuar no país.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos pontuou aspectos importantes quanto às exigências para a admissão do magistério neste nível de ensino. “Essa reforma regulamentou o trabalho docente no ensino secundário, exigindo o Registo de Professores junto ao Departamento Nacional de Ensino e a formação específica a ser oferecida nas Faculdades de Filosofia, Educação, Ciências e Letras.” (SOUZA, 2008, p. 312). Nesse aspecto, pode-se dizer que a reforma fixou pertinentes alterações no que tange à formação do magistério do secundário.

Por outro lado, há que se destacar que em vários estados do Brasil os professores que atuavam nas escolas secundárias não possuíam formação específica para o cargo. Primeiro, porque durante muitos anos não houve leis ou resoluções que amparassem essa categoria e, sobretudo, porque as instituições de ensino superior

começaram a ser criadas a partir de 1930, inicialmente apenas nos grandes centros do país.

“Em 1930 havia no Brasil duas universidades: a do Rio de Janeiro (Distrito Federal), criada em 1920, e a de Minas Gerais, criada em 1927. A terceira instituição, do Rio Grande do Sul, recebeu o *status* de universitário somente em 1934.” (CUNHA, 2011, p. 164).

No estado de São Paulo houve, no mesmo ano, a criação de mais uma instituição de ensino superior: a Universidade de São Paulo (USP).

Em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo [...] O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação. [...] A criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizou antigo projeto de Fernando de Azevedo [...]. Para ele, a Faculdade de Educação seria o centro de formação de **professores para o ensino secundário**. (CUNHA, 2011, p. 167-8, grifo nosso).

Sobre o programa das instituições do Distrito Federal e São Paulo no período, Cury (2003, p. 7-8) expõe que

Tanto no Estatuto das Universidades Brasileiras, como nos projetos da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), os cursos de formação pedagógica apresentavam caráter à parte, distinto do caráter exclusivamente científico ou profissionalizante dos demais cursos. Nelas, estes cursos seriam centros de formação pedagógica para o ensino secundário integrando, em nível superior, os campos de conhecimentos específicos das áreas específicas com aspectos propriamente pedagógicos, sem descuidar das disciplinas de caráter não profissional e do desenvolvimento da investigação científica.

Em contrapartida, a lenta expansão das instituições de ensino superior no Brasil fez com que as demais localidades do país organizassem outros meios de suprir as necessidades do ensino secundário, pois ainda que o corpo docente fosse pequeno se comparado à demanda do primário, essas escolas precisavam prestar serviços à sociedade. Assim, os professores que atuavam nessas instituições possuíam os mais diversos tipos de formação e lecionavam em um período paralelo às outras atividades que exerciam profissionalmente.

[...] o fato dessas faculdades se localizarem nas capitais e nas grandes cidades das regiões mais desenvolvidas, [...] impedia que os professores do interior e das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste as frequentassem. Assim sendo, o corpo docente do ensino secundário era basicamente constituído por profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e **normalistas**. (PINTO, 2000, p. 3, grifo nosso).

Diante das condições mencionadas, tal realidade permaneceu por muitos anos em Mato Grosso, pois esta foi a solução encontrada para sanar as necessidades do ensino secundário nas regiões que não dispunham de faculdades. Logo, uma questão vem à tona: Como se caracterizava a formação dos professores normalistas? As escolas Normais eram destinadas à formação de professores para o ensino primário e o público atendido era marcadamente feminino.

Após a Segunda Guerra Mundial [...] houve uma intensificação da urbanização e industrialização a nível mundial, surgindo na sociedade a figura de uma nova mulher [...]. Com isso, a mulher passa a inserir-se mais fortemente no campo de trabalho, mais especificamente no magistério, explorando a sua capacidade de serviço e conquistando novos espaços. (RIBEIRO; STENTZLER, 2012, p. 3057-3058).

Em geral eram famílias de classe média que procuravam as escolas Normais, pois a formação para a docência era considerada como uma distinção social e possibilidade de ascensão. Para as mulheres representava também uma maneira de prosseguir nos estudos, uma vez que por muito tempo eram destinadas a dedicar-se aos afazeres domésticos, sem possuir autonomia profissional.

De certa forma o Magistério se colocou como a opção de trabalho para a mulher e para o mercado de trabalho ocupar uma parcela da população ativa feminina, pois as mulheres absorvidas numa atividade profissional fora do lar garantem o mercado consumidor duplamente: deixam de produzir no lar aqueles bens e serviços comercializados pelo capitalismo, o que cria a necessidade da compra do produto e, paralelamente, o salário percebido irá permitir a aquisição da mercadoria [...]. A incorporação da mulher na função docente foi justificada como uma extensão das atividades femininas além dos limites domésticos. Cuidar das crianças, educá-las continuava a ser tarefa de mãe, portanto, nada melhor do que a mulher, mesmo solteira, para executá-la. (NOVAES, 1986, p. 102-103).

Somam-se ao que é exposto por Novaes (1986) as contribuições de Ortiz (2014), que realiza uma discussão acerca da forte presença feminina nas escolas

Normais e complementa que essa configuração foi resultado de diversos aspectos. Pode-se citar a industrialização, que abriu oportunidades de trabalho para os homens, a possibilidade de as mulheres possuírem uma profissão que pudesse ser conciliada com a vida doméstica, formação para uma profissão de prestígio social, oportunidade de melhoria na situação econômica (alunas de camadas menos favorecidas) e casamento (alunas pertencentes às elites ou classes médias em ascensão, que compreendiam o título de normalista como um dote a mais para encontrar um pretendente).

[...] o processo de estabelecimento da predominância de mulheres no magistério partiu de aspectos culturais e sociais específicos, com significados sociais para o ser mulher e ser professora, bem como a forma como era concebida a profissão, ligada ao sacerdócio, a abertura às mulheres do âmbito público numa ocupação “adequada” ao gênero e que dessas condições para cuidar da casa e dos filhos, remuneração baixa e inadequada a “homens de família”, por sustentarem a casa, [...] foi possível perceber que, embora a docência fosse exercida predominantemente por mulheres, nos casos das famílias mais abastadas, cursar a formação para o magistério significava mais um ornamento cultural do que uma profissionalização propriamente dita. Afinal, tratava-se de uma das poucas possibilidades de continuar os estudos naquela época. (ORTIZ, 2014, p. 71-72).

Em consulta às publicações antigas do jornal “Folha da Serra”, encontrou-se uma fotografia da edição de abril de 1932 da turma de normalistas formada em 1931 da Escola Normal de Cuiabá. O jornal não traz os nomes dos componentes da imagem, mas percebe-se a diferença entre no número de mulheres e homens.



Figura 2: Turma de normalistas da Escola Normal de Cuiabá, 1931.

Acervo: Jornal Folha da Serra, 1932.

Supõe-se que os homens podem ser ou professores ou rapazes que, independente de o magistério ser concebido como uma “profissão feminina”, optaram por seguir essa carreira. Do mesmo modo, é pertinente destacar que na edição de abril do mesmo ano o jornal traz uma foto intitulada “Senhoritas que formaram a primeira turma de Contadoras no Estado”, o que demonstra que havia mulheres que escolhiam outra formação que não o magistério e, portanto, começavam a ganhar outros espaços na sociedade.

Com relação à consciência do magistério de ensino secundário no país, Tanuri (2000) expõe que esses profissionais eram conscientes do papel social da educação, o que resultava em uma participação ativa na busca pelos objetivos da escola.

Graças à atuação dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, divulgavam-se ideias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, **à necessidade de expansão da escola pública**, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação. (TANURI, 2000, p. 72, grifo nosso).

Pode-se apreender que os professores eram conscientes de que as ações do governo não estavam em favor de toda a população. Desse modo, ao mesmo tempo em que atuavam na sala de aula, sabiam que a organização educacional no país clamava por mudanças.

Assim, a autora supramencionada evidencia que, como resultado das discussões realizadas sobre o assunto, algumas alterações ocorreram. A exemplo do antigo Distrito Federal, destaca-se a participação de Anísio Teixeira, no Decreto 3810, de 19/03/1932.

[...] o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, **Escola Secundária** (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. (TANURI, 2000, p. 73).

Sobre a década de 1940, no que tange ao contexto do Rio de Janeiro e São Paulo, Vicentini (2002) explica que

Ao ingressarem no campo educacional brasileiro [...] na década de 40, os professores licenciados por estas instituições entraram em conflito com os “velhos mestres” – autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos (direito, medicina, engenharia etc.) e de seminários –, pois somente os primeiros, apesar de serem em menor número, tinham direito ao Registro Definitivo junto ao Ministério. O Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro posicionou a favor dos “velhos mestres” mediante a defesa do autodidatismo e da experiência profissional, reivindicando para eles (que dispunham apenas de um Registro Provisório para o exercício do magistério) os mesmos direitos dos licenciados – o que foi atendido pelo decreto nº 8.777 (24/1/1946) que lhes concedeu o Registro Definitivo mediante a comprovação de 3 anos de docência (COELHO, 1988, p. 78-80 *apud* VICENTINI, 2002, p. 2).

O excerto mostra que tanto os professores com formação específica para o magistério, quanto os que não a possuíam, valorizavam a categoria à qual pertenciam e, desse modo, lutavam por espaços e direitos que julgavam lhes ser pertinentes.

Enquanto o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro engajou-se na luta pela regulamentação do contrato de trabalho firmado com os proprietários de escola e pelo estabelecimento de uma fórmula para o cálculo de seu salário, baseada nas anuidades pagas pelos alunos, a APESNOESP voltou-se para a realização de concursos de ingresso e de remoção contra a interferência política na nomeação dos professores, bem como para a estruturação da carreira docente no quadro do funcionalismo público. Embora com bandeiras de luta específicas, os professores tanto do ensino público quanto do particular adotaram práticas reivindicatórias mais agressivas – notadamente, a greve – contra a desvalorização salarial [...]. (VICENTINI, 2002, p. 3).

Acredita-se que essa postura de voz ativa ocorresse por estes serem conscientes da relevância social que representavam e que, portanto, não poderiam permanecer em condições de trabalho improvisadas e precárias.

Na linha do tempo a respeito dos professores secundários no país, outro marco foi a Reforma Capanema, de 1942. O que ganha espaço aqui é de que modo esta interferiu nas condições de trabalho da categoria.

A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, **em cursos apropriados, em regra de ensino superior**. 2.

O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso. 3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registo do Ministério da Educação. 4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente. (BRASIL, 1942, grifo nosso).

O trecho destacado mostra uma participação ainda maior do governo nos caminhos percorridos pela educação. Percebe-se que a Lei Orgânica pontuava exigências bastante pertinentes quanto às condições de admissão e trabalho do magistério: concursos, provas de habilitação e salário fixo assegurado.

Ainda assim, as instituições de ensino superior permaneciam somente nos grandes centros do país, o que dificultava o cumprimento do item referente à formação exigida para o cargo. Foi diante da escassez de profissionais devidamente habilitados para ministrar disciplinas no ensino secundário que surgiram medidas como a de prover o ensino secundário de um magistério de emergência, que passou a ser recrutado através do exame de suficiência, instituído pelo Decreto-Lei nº. 8.777, de 22 de janeiro de 1946.

Como o número dos diplomados por essas faculdades ainda é insuficiente para atender às necessidades docentes, admite a lei, onde não haja professores licenciados disponíveis, concessões de registro a título precário, até a prestação de “exames de suficiência”. (ABREU, 2005, p. 60).

Ainda como resultado do desenvolvimento que vinha ocorrendo em diversas localidades do país, na década de 1950, a procura pelo ensino secundário por parte das camadas médias e populares continuava aumentando.

A escola que tradicionalmente representava a oportunidade de aquisição de uma melhor posição social era a secundária, procurada, não como uma escolha irrealista pelas camadas médias e populares, mas como uma alternativa lógica, diante de suas expectativas de ascensão social [...]. O ensino secundário foi forçado a expandir-se, com o objetivo de conter as tensões sociais que poderiam ser geradas por sua oferta irrisória [...]. (NUNES, 1980, p. 53).

Diante da expansão do secundário gerou-se necessidade de ampliação no número de professores. Em face da dificuldade de formação superior imediata durante o período, o governo precisou organizar novas estratégias de modo a suprir a demanda, sem, no entanto, gerar um ensino precário.

Assim, em 1953, foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com o intuito de aperfeiçoar o trabalho de professores e corpo técnico das instituições (SOUZA, 2008), principalmente nas cidades onde não havia condições de formação específica para o magistério.

A partir de 1956 a CADES passou a promover, nas inspetorias seccionais, cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência que, de acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, conferiam aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de Filosofia.

[...] de total desconhecida à multifacetada, a CADES mostrou-se como um importante veículo dos ideais da época no que diz respeito à formação de professores e uma maneira dos docentes se aperfeiçoarem, discutirem e formalizarem sua prática, num momento que em nosso país era raro um lócus para tal exercício. (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 1-2).

Esses cursos, geralmente, tinham a duração de um mês, oferecidos no início ou meio do ano e eram elaborados a fim de suprir as deficiências dos professores, até então leigos, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que iriam lecionar ou que já lecionavam nas escolas secundárias. (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 165).

A CADES foi mantida no Brasil até 1971, ou seja, deixou de ser oferecida somente quando o ensino secundário foi alterado para “segundo grau”, com outras configurações em sua estrutura como ensino médio. A campanha surgiu, inegavelmente, em um momento crucial das novas discussões acerca do ensino secundário, tendo em vista a ampliação na procura e conseqüente necessidade por mais professores.

Numa época em que ocorreu um aumento significativo de estudantes no nível secundário, principalmente nas cidades do interior do Brasil, e concomitantemente a falta de professores formados em cursos superiores de graduação para atender a essa demanda, a formação oferecida pelos cursos da CADES atendeu às necessidades das escolas

secundárias espalhadas pelo país, ou seja, a qualificação dos seus professores. (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 180).

Por fim, sobre o professor e sua relação com o trabalho, Souza (2008), faz um esboço deste aspecto a partir dos estudos de Nadai (1991). A pesquisa foi feita com docentes que atuaram no ensino secundário paulista entre 1930 e 1970.

Consideram-se pertinentes os pontos levantados, pois ainda que sejam referentes ao contexto paulistano, são apontados pela voz dos professores e, portanto, permitem apreender o que o magistério representava para esses profissionais.

[...] Nadai (1991) mostra como, na visão dos professores por ela entrevistados, o exercício da docência ancorava-se no rigor, na exigência, na cobrança nos exames parciais e finais [...], no compromisso com a escola e no orgulho de exercer uma profissão intelectual. O “bom professor” impunha respeito, aparentava seriedade e competência, era cumpridor de seus deveres e exibia conduta exemplar. [...] O professorado cultuava uma autoimagem de profissional intelectual valorizado, cuja autoridade era socialmente reconhecida e os salários eram razoáveis. (SOUZA, 2008, p.189-0).

Assim, apreende-se que estar à frente de uma sala destinada à formação das gerações que construiriam o Brasil representava, tanto para o governo federal, quanto para o magistério, um cargo primordial para o desenvolvimento do país e que, portanto, necessitava de constantes alterações em prol da melhoria da qualidade de formação e trabalho.

2.2 A constituição do ensino secundário no sul de Mato Grosso: os primeiros mestres

Dado o panorama sobre o ensino secundário no Brasil, tratar-se-á neste tópico sobre o sul de Mato Grosso, especialmente as instalações dos estabelecimentos escolares em Campo Grande, bem como uma aproximação à trajetória dos primeiros mestres que deixaram marcas na história do ensino secundário.

Dada a grande extensão territorial, as instituições de educação secundária se localizavam nas cidades mais desenvolvidas do estado, eram de iniciativa pública ou privada e tinham como possibilidade o secundário, o Normal e o profissional. Sobre a referida etapa escolar no período pós-1930, Brito (2001, p. 75) expõe que

O ensino médio — secundário, normal e comercial, no estado de Mato Grosso, [...] contava ainda com um número reduzido de estabelecimentos, distribuídos principalmente em três municípios: Cuiabá, Campo Grande e Corumbá. Se a demanda e o investimento existentes em relação ao ensino primário já eram limitados pelas características econômico-sociais do estado, tanto mais o eram estas outras modalidades de ensino, para as quais concorria parcela bastante reduzida de alunos egressos da escola primária.

Britez (2014), ao analisar a representação social da educação secundária em Campo Grande entre 1920 e 1960, também compreendeu como se constituiu o ensino secundário no sul de Mato Grosso. De acordo com a referida autora, o estado apresentava conflitos econômicos entre a região norte e sul e os maiores investimentos eram feitos na primeira, uma vez que ali estava localizada a capital Cuiabá.

No caso do ensino secundário, em decorrência da precária iniciativa pública nas diferentes cidades do estado, a expansão se iniciou, em sua maioria, por instituições particulares.

[...] verifica-se que a instrução pública secundária no início do século se manteve concentrada em Cuiabá, com duas instituições principais: o Liceu Cuiabano com os ensinos secundário, profissional e normal e a Escola Normal Pedro Celestino para a formação de professores. (BRITTEZ, 2014, p. 91)

O primeiro foi criado por meio da Lei provincial n. 536, em 3 de dezembro de 1879, sob os mesmos objetivos pedagógicos do Colégio Pedro II e oferecia o ensino secundário, Normal e profissional. A Escola Normal iniciou suas atividades em 1910 e foi direcionada por professores paulistas a fim de modernizar a educação do estado.

Para reorganizar o ensino mato-grossense e criar e organizar uma Escola Normal, Pedro Celestino contratou dois normalistas paulistas, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, ambos recém formados pela Escola Normal Caetano de Campos, referência no país naquele período. (SÁ, 2008, p. 2).

Quanto à região sul, o desenvolvimento econômico ganhou força com a chegada da estrada de ferro em 1914, o que possibilitou trocas comerciais entre Mato Grosso e São Paulo e, desse modo, atraiu imigrantes de outros estados e países. O novo contexto atribuiu à região características de modernidade e progresso e exigiu também o

desenvolvimento da educação. Desse modo, as instituições de ensino secundário começaram ser instaladas.



Figura 3: Inauguração da Estrada de Ferro em Campo Grande, 1914.

Acervo: Jornal “Folha da Serra” (Dezembro/1931).

As primeiras foram o Colégio Salesiano Santa Teresa (1917) o Ginásio Corumbaense (1918), em Corumbá, e o Instituto Pestalozzi (1917), em Campo Grande. Oliveira (2014) aborda a implantação dos cursos ginasiais no sul de Mato Grosso entre 1917 e 1942 e expõe que

A respeito da cidade de Corumbá, [...] o Ginásio Corumbaense ainda com poucos alunos prosperaria pelo trabalho “patriótico” de seus diretores, o Colégio Salesiano Santa Teresa, de ensinos primário e secundário, tinha matrícula de 185 alunos, enquanto que o instituto salesiano feminino, Colégio Imaculada Conceição, reunia 95 alunas. Quanto a Campo Grande, o Instituto Pestalozzi, “todo elle composto por profissionaes do ensino paulista” (MATTO GROSSO, 1919, p. 35), matriculou 210 alunos somados nos ensinos primário, secundário e normal. (OLIVEIRA, 2014, p. 119).

De acordo com Oliveira (2014), o Colégio Salesiano Santa Teresa foi fundado pelos missionários salesianos e funcionava, no período estudado, sob o regime de internato e externato, para a educação masculina e mista. O Ginásio Corumbaense, por sua vez, surgiu por iniciativa de Maria Leite²⁰ e mais dois professores e, um ano depois, quando passou a receber ajuda da prefeitura, passou a ser denominado Ginásio Municipal Corumbaense.

²⁰ Maria Leite Pedroso de Barros foi a professora responsável por impulsionar o ensino secundário em Corumbá, em atendimento às necessidades da juventude local que anteriormente precisava se deslocar aos grandes centros do país para prosseguir nos estudos.

O Instituto Pestalozzi foi criado no ano de 1915, em Aquidauana, mas dada a subvenção financeira ofertada por Campo Grande, que vinha se desenvolvendo, foi trazido para essa cidade em 1º de agosto de 1917, sendo transferido à direção de João Tessitore.

Foi principalmente a partir da década de 1920 que Campo Grande - cidade marcada pelo crescimento do comércio e pecuária - começou a receber um grande contingente de imigrantes, tendo sua população elevada de modo significativo. “[...] seja qual for o número, tem-se que, no interstício 1900-1920, se não quadruplicou, Campo Grande, no mínimo, triplicou sua população, pois atingira, em 1920, 21.360 habitantes, o que era um resultado bastante específico para a época.” (CABRAL, 1999, p. 31).

Diante do novo contexto social da cidade, outras instituições seriam criadas, ainda sob iniciativa privada, quais sejam: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926), Instituto Oswaldo Cruz (1927) e Ginásio Dom Bosco (1942).

Em Corumbá, o Colégio Imaculada Conceição, fundado pelas missionárias salesianas em 1904, com ensino primário para a educação feminina, instalou o curso ginasial em março de 1937 sob inspeção preliminar, sendo a permanente conquistada em 1944. (OLIVEIRA, 2014).

Como a pesquisa tem como objeto uma professora que atuou em Campo Grande, as próximas discussões serão referentes ao contexto do ensino secundário na cidade. Sobre o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, surgiu após a vinda das irmãs salesianas, atraídas pelo desenvolvimento que vinha ocorrendo na cidade. Ortiz (2014) realiza um estudo sobre a instituição e acrescenta, sobre sua fundação, que

[...] o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fundado em 22 de fevereiro de 1926, pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, inicialmente funcionou em prédio alugado, na rua 26 de agosto, na cidade de Campo Grande, então sul de Mato Grosso. Nessa época, oferecia os cursos: elementar (quatro anos) e complementar (dois anos). (ORTIZ, 2014, p. 86).

De acordo com Ortiz (2014) a instituição, que funcionava em regime de internato e externato, era reconhecida por oferecer uma formação para moças de elite e destacou-se por fornecer um ensino secundário Normal de excelência. O prédio da instituição foi transferido anos mais tarde para outro endereço, com uma construção imponente que buscava retratar o destaque do estabelecimento na sociedade.

Em janeiro de 1931, o Auxiliadora passou a ocupar prédio próprio, suntuoso e opulento, retrato de uma instituição que se propunha a ser destaque entre as outras em Campo Grande. Após a fundação do curso ginásial, em 1934, denominou-se “Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora” e, por meio do Decreto n. 11.470 de 03/02/1943, o então ginásio passou a denominar-se “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”. (ORTIZ, 2014, p. 87).

Sobre o Osvaldo Cruz, Rocha (2010) enfatiza que seu surgimento esteve atrelado ao Instituto Rui Barbosa. Este foi fundado pelo professor Luis Alexandre de Oliveira em 1923 quando, em sua própria casa, ministrava as aulas. Posteriormente transferiu-o para Henrique Corrêa que, em 1927, após falência do Rui Barbosa, reabriu a instituição em novo endereço sob a denominação de Instituto Osvaldo Cruz.

O Ginásio Osvaldo Cruz, [...] no segundo semestre de 1933 e no primeiro de 1934, chegou a ser assumido pela Associação dos Professores do Ensino Secundário de Campo Grande²¹, para evitar que esta instituição de ensino secundário fechasse as portas. (ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 14).

O receio de “fechar as portas” pode ser explicado justamente necessidade que a cidade, em contínuo desenvolvimento econômico e social, apresentava de formar profissionais aptos para atuar no progresso de Campo Grande. Não por acaso, os professores que ali atuavam (médicos, engenheiros, advogados, agrônomos, etc.) eram do sexo masculino, bem como em melhor situação financeira.

Com relação ao Dom Bosco, conforme mencionado, sua semente foi o Instituto Pestalozzi. Cabe destacar que a instituição teve diversas alterações em seu nome. Assim, passou a Gymnasio Pestalozzi, em 1926, Gymnasio Municipal de Campo Grande, em 1927 e Gymnasio Municipal Dom Bosco, 1930, quando a passou a ser dirigida pela missão salesiana (BRITTEZ, 2014). Ao contrário do Nossa Senhora Auxiliadora, o público atendido na instituição eram alunos do sexo masculino.

²¹ Não foram encontrados indícios sobre as ações da referida Associação na cidade.



Figura 4: Prédio do Gymnasio Municipal Dom Bosco
Acervo: Revista “Folha da Serra” (Julho/1932).

O cenário marcado pela presença somente de instituições particulares de ensino secundário só começou a ser alterado a partir da década de 1930 quando, reconhecendo a necessidade de uma escola que formasse o magistério primário, o governador determinou a instalação da Escola Normal Joaquim Murinho (1931). (BRITO, 2001; BRITTEZ, 2014).

De acordo com Oliveira e Rodríguez (2009), a instituição teve suas atividades iniciadas em 21 de abril de 1930, em prédio anexo ao Grupo Escolar de mesmo nome. Nesse contexto, Aníbal de Toledo assinou a instalação da Escola Normal de Campo Grande, que se tornou a primeira instituição pública da cidade a oferecer essa modalidade de ensino.

Segundo as pesquisadoras, na época de sua inauguração a escola não dispunha de professores em Campo Grande, sendo nomeados docentes de Cuiabá e São Paulo, dentre os quais podemos destacar Maria Constança Barros Machado.

Mas de acordo com Cavalcante e Oliveira (2006), a escola normal foi fechada em 1937, pois na época sofria pela precariedade tanto no aspecto físico, quanto em questões administrativas em geral. As autoras tiveram acesso e publicaram a mensagem do Interventor Federal Manoel Ary da Silva Pires em que são expostas as razões para a reforma educacional que acarretou no fechamento da instituição.

Assim, tenho dedicado e dedicarei o melhor da minha energia e do meu carinho à causa do ensino em Matto-Grosso. [...] Refiro -me ao ensino secundário normal que, em conseqüência da nova mentalidade e das novas exigências culturaes, está a exigir uma nova reorganização e adaptação ao progresso intellectual do paíz e do Estado, como o

estabelece a pedagogia administrativa e a sociologia educacional, nos moldes dos institutos congêneres da capital Federal e de São Paulo e mesmo de outras unidades progressistas da Federação. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1937, p. 14-5 *apud* CALVALCANTE; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Esse fato ocorreu durante o governo de Julio Muller. A seguir, as palavras do governador com relação à mudança em questão:

No sentido de aparelhar e ampliar o curso para professores primários no Estado, visando, assim, a dar aos futuros preceptores da Infância um preparo mais sólido e mais vasto, compatível com as exigências culturais da época, foi criado, pelo Decreto n.º 112, de 24 de dezembro de 1937, o Curso Complementar especializado ao Liceu Cuiabano, de cujo curso vem a beneficiar-se o ensino normal do Estado. (MATO GROSSO, Relatório, 1939-1940, p.8-14 *apud* CALVALCANTE; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Assim, as atividades da Escola Normal Joaquim Murtinho foram retomadas em 1947, com a abertura do curso intensivo, em prol da melhoria da educação primária na cidade. O então governador Arnaldo Estevão de Figueiredo reconheceu a preocupante falta de normalistas formados e ordenou a instalação e funcionamento imediato da instituição, por meio do Decreto 410.

Em 31 de janeiro de 1947 o Decreto – lei n.º 834, restabeleceu o ensino normal, criando as escolas “Pedro Celestino”, e “Joaquim Murtinho”, nos moldes do Decreto-lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Decreto Federal - Lei Orgânica do Ensino Normal). Esses cursos, no entanto, devido a situação financeira do Estado, não foram instalados no ano de 1947. Aquele Departamento tem em mira promover a instalação das duas Escolas Normais em 1948, as quais funcionarão em concordância com o artigo 9, da Lei Orgânica, acima citada, isto é, em curso intensivo de dois anos, do 2º ciclo. Esta resolução é determinada pela premência que o Estado possui, de preparar para o início de uma nova fase no sistema do ensino primário [...]. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1948, p. 56 *apud* RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2007, p. 9-10).

A partir desse período a Escola Normal Joaquim Murtinho ofereceu ensino normal até 1971. O Liceu Campo-Grandense, por sua vez, foi criado tendo por uma de suas idealizadoras a professora Maria Constança, a fim de possibilitar o ingresso de jovens que não tivessem condições de arcar com as despesas de uma instituição particular de ensino secundário.

[...] em 1939, Maria Constança, professora e diretora do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, obteve autorização do interventor Júlio Muller para criar o ginásio estadual. Com isso, ela pretendia resolver

os problemas de quem queria continuar os estudos após o primário, mas não podia pagar. (BITTAR; FERREIRA JR, 1999, p. 178).

Assim, essa instituição foi a única de caráter público no período a oferecer o ensino secundário e, portanto, surgiu como uma nova possibilidade àqueles que pretendiam prosseguir nos estudos e ascender socialmente, ainda que tivessem de passar por exame de admissão.

Em síntese, as instituições de educação secundária iniciaram suas atividades no sul de Mato Grosso a partir do desenvolvimento econômico que se deu entre as décadas de 1910 e 1920, sendo muitas de iniciativa privada. Ainda que a região tenha sido contemplada com instituições públicas entre 1942 e 1970, o que predominou foi um nível escolar seletivo, uma vez que apenas pequena parte da população concluía essa etapa do ensino.

Menegheti (2013), pautada em dados do Censo Demográfico do Brasil, aborda a porcentagem de pessoas com 10 anos ou mais que concluíram o ensino secundário no Brasil, em Mato Grosso e em Campo Grande entre as décadas de 1940 e 1970. O quadro exposto pela pesquisadora retrata a desproporção entre o número populacional nessa faixa etária e a quantidade de jovens que chegavam ao final dessa etapa escolar.

Quadro 4 - População de 10 anos e mais que concluiu o ensino secundário no Brasil, Mato Grosso e Campo Grande no período de 1940, 1950, 1960 e 1970

Ano	Local	População de 10 anos e mais	População de 10 anos e mais que concluiu o ensino secundário
1940	Brasil	2.026.692	49.379 (2,43%)
1940	Mato Grosso	18.604	384 (2,06%)
1940	Campo Grande	3.541	826 (23,32%)
1950	Brasil	6.542.679	558.976 (8,54%)
1950	Mato Grosso	56.005	7.083 (12,64%)
1950	Campo Grande	12.854	2.133 (16,59%)
1960	Brasil	12.430.931	1.191.056 (9,58%)
1960	Mato Grosso	128.463	12.125 (9,43%)
1960	Campo Grande	17.860	Não informado pelo Censo
1970	Brasil	19.939.359	2.582.761 (12,95%)
1970	Mato Grosso	223.670	29.659 (13,26%)
1970	Campo Grande	46.644	12.031 (25,79%)

Fonte: Censo Demográfico do Brasil

Organização: Menegheti (2013).

Os números mostram que em 30 anos a população dessa faixa etária cresceu significativamente nas esferas nacional e estadual. Tal aumento está diretamente ligado ao cenário social pós-1930. A Era Vargas foi marcada pela transformação de uma economia pautada basicamente no setor agrícola para o industrial, o que resultou em migrações de pessoas para as áreas urbanas em busca de trabalho. De acordo com Romanelli (1986, p. 59):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos [...], a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro

de aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Do desenvolvimento das cidades emergia a necessidade da abertura de novas escolas, uma vez que a educação passou a ser considerada indispensável para a formação de mão de obra e dirigentes sociais. Ao mesmo tempo, classes médias e populares começaram a conceber o ensino secundário como uma possibilidade de ascensão social, uma vez que seu objetivo primordial era o preparo para os estudos superiores e conseqüente possibilidade de ampliação do capital econômico.

Desse modo, a oferta do referido nível de ensino aumentou com o passar das décadas, o que não significou, porém, que todos os alunos ingressantes conseguiram concluir os estudos. Romanelli (1986) expõe um quadro referente à oferta em relação à demanda de matrículas em nível médio entre os anos de 1940 e 1970.

Quadro 5 - Déficit de pessoas com qualificação de nível médio no Brasil (em milhares)

Ano	Oferta	Demanda	Déficit	% do déficit
1940	236	518	282	46
1950	545	853	308	64
1960	1.042	1.433	391	73
1970	1.887	2.394	507	79

Organização: Romanelli (1986).

É importante enfatizar, portanto, que apenas o exame de admissão não retratava a seletividade dessas instituições, mas também as despesas com uniformes, materiais escolares, mensalidades (no caso de instituições particulares), dificuldade de acompanhamento dos conteúdos e com grande ênfase as poucas vagas oferecidas.

Já em relação à contratação do corpo docente nas instituições públicas, o que prevalecia eram nomeações por influências políticas. Na fonte “Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul”, de Maria da Glória Sá Rosa, o clima de instabilidade que permeava o corpo docente é relatado diversas vezes por diferentes professores.

Tais considerações revelam raízes de momentos históricos que marcaram gerações, seja pelo coronelismo, que, com suas influências, validava a competência dos educadores, seja pelos desmandos políticos que as autoridades tinham diante do poder. Essas marcas estão presentes nos relatos e na trajetória de vida desses profissionais, que enfrentavam riscos não só de morte nas longas viagens, mas também um risco político na perda ou ganho de cargos e empregos. (OLIVEIRA, 2014, p. 68).

Sobre essa questão, julga-se pertinente destacar trechos dos relatos de alguns ex-professores a Sá Rosa (1990) e que foram enfatizados nas pesquisas de Brito (2001) e Britez (2014).

Quadro 6 – A influência política na nomeação de docentes em Mato Grosso

Professor	Relato
Múcio Teixeira Junior	Quando mudava a política, o Governo exonerava os que eram contra, perseguia os que haviam trabalhado contra o partido. Havia diretores que forneciam ao governo a lista dos funcionários que eram do partido da oposição, mas nunca me prestei a um papel desses. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 50). No Governo do Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, levei várias vezes ao Diretório [do PSD] o nome da professora Glorinha Sá Rosa, formada em Letras Neolatinas para ocupar a cadeira de Português. Sempre recusavam, alegando que a família dela era da UDN. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 50).
Sílvia Araújo de Moraes	Certa vez, porque meu pai era do PTB, me transferiram para um lugar em que nem escola havia. Retornei a Dourados e tive meus vencimentos cortados [...] Quando a UDN perdia, as professoras que tinham menos de cinco anos eram demitidas, para entrar gente às vezes muito mais incompetente do PSD. Se a UDN ganhava, fazia o mesmo. (MORAIS apud SÁ ROSA, 1990, p. 161).
Ayd Camargo César	Era muito rancorosa a política da época. Certos políticos não deixavam que fossem nomeados professores do partido da oposição. Eu, graças a Deus, nunca fui perseguida, porque tinha parentes, tanto na UDN quanto no PSD. Os professores viviam quietinhos, com medo de perder o emprego, não reivindicavam melhores salários, greve era uma palavra que não existia, [...]. (CÉSAR apud SÁ ROSA, 1990, p. 42).
Luiz Alexandre de Oliveira	Em 1930, foi aberto concurso para professor de geografia na Escola Normal de Campo Grande. Eu era da oposição, pertencia ao partido de Júlio Prestes ²² , e, por isso, recebi um recado do Governador da época, Leônidas de Matos, de que não adiantava me inscrever, nem prestar o concurso, porque, mesmo que passasse, não seria nomeado. (OLIVEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p.32-33).

Fonte: SÁ ROSA (1990).

Organização: Silva (2014).

Sobre a força das influências políticas na conquista de cargos públicos, percebe-se o que Bourdieu denomina “campo político”, uma vez que o espaço social em Mato Grosso era constituído por constantes lutas entre os partidos dominantes no país, o Partido Social Democrático (PSD)²³ e a União Democrática Nacional (UDN)²⁴. Trata-se de

[...] um universo autônomo, um espaço de jogo onde se joga um jogo que possui regras próprias; e as pessoas envolvidas nesse jogo

²² Tratava-se do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que tinha como principal luta a dissolução da sociedade capitalista, em favor do proletariado. Em razão disto, foi, por muitos anos, colocado na ilegalidade pelo governo, claramente contra o comunismo.

²³ Fundado em 17 de julho de 1945 por lideranças, proprietários rurais, industriais e comerciantes, era o partido de apoio a Getúlio Vargas. (HIPOLITO, 2004).

²⁴ Fundada em 7 de abril de 1945, composta pelas antigas oligarquias e classes médias e era o partido de oposição ao governo getulista e contra o comunismo. Durante todo o período em que Getúlio Vargas esteve na presidência, a UDN questionava e criticava as ações do Executivo. (HIPOLITO, 2004).

possuem, por esse motivo, interesses específicos, interesses que são definidos pela lógica do jogo e não pelos mandantes. (BOURDIEU, 2004, p. 200).

O sociólogo também caracteriza o campo político ao evidenciar que este

[...] é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. (BOURDIEU, 2011, p. 195).

Em outras palavras, dentro do macrocosmo social - a sociedade -, o campo político se constitui por ações e relações pautadas nos interesses daqueles que lhe constituem. E as lutas que ocorrem entre os diferentes grupos que compõem esse campo interferem diretamente no mundo social.

A estrutura do campo político “determina as tomadas de posição”. Porque entrar no jogo é correr o risco de perder ou ganhar, haverá, em cada campo, que atender à “estrutura objectiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou pelas instituições que estão em concorrência nesse campo”. (FERNANDES, 2006, p. 73).

Nesse aspecto, a constante insegurança dos professores públicos estava diretamente relacionada às suas escolhas políticas. Há que se destacar que essa característica se fez presente em Mato Grosso por muitos anos, o que será apresentado ao longo da trajetória de Maria Constança.

Existia no estado de Mato Grosso naquele momento, a figura dos coronéis, donos de terra e com grande influência política, o que lhe proporcionava privilégios na administração estadual. Muitos deles influenciavam como candidatos que, após eleitos, nomeavam seus correligionários para cargos de confiança, além das muitas disputas de poder entre grupos políticos, ocasionando inúmeras repressões no então sul de Mato Grosso, inclusive por meio da violência. (CORREA, 2006 apud OLIVEIRA, 2014, p. 68).

As condições de ingresso dos professores em Mato Grosso se mostraram diferentes dos grandes centros, como São Paulo, por exemplo. Tal realidade expõe

como estados localizados no mesmo país apresentavam cenários bastante distintos, pois Vicentini e Lugli (2009) afirmam que

Somente no início do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1930, é que se fazem sentir no Brasil iniciativas visando a uma seleção mais profissional dos professores, no sentido de eliminar o peso das relações pessoais (“o pistolão”), diminuindo a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação e seleção para as vagas existentes no magistério público. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 72).

Sobre a postura dos professores diante da instabilidade profissional e financeira, Maria Constança faz as seguintes considerações:

Os professores daquelas longínquas décadas de 30, 40, 50 participavam pouco ou nada de política. [...] Também a vida do professor era feita de insegurança: financeira, política e emocional. Entrava-se no magistério através da influência de algum pistolão, mais tarde, se mudava o governo, quem era contra, lia no jornal sua exoneração. Todo mundo era interino – não se falava em concurso de efetivação, nem tampouco em aumento. Não se tinha direito a previdência social, [...]. Apesar disso, ninguém fazia greve, ninguém se revoltava. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 66).

Os elementos levantados pela professora permitem apreender que a pouca participação política do magistério era decorrente de certa relutância, uma vez que o posicionamento político ou exigências por melhorias nas condições de trabalho poderiam acarretar na perda do cargo. Ao mesmo tempo, percebe-se uma postura semelhante dentro do campo educativo. O que pode ser compreendido como uma prática de classe docente, tendo em vista o contexto de disputas que norteava o exercício da profissão.

Brito (2001) expõe que o vencimento de um professor secundário na esfera estadual, no final da década de 1930 girava em torno de 392.500 réis²⁵. O salário mínimo surgiu no Brasil no início da referida década, mas o valor só foi fixado em 1940, sendo 240.000 réis. Ou seja, a categoria recebia pouco mais do que um salário mínimo para lecionar.

²⁵ Não foi possível realizar a conversão dos valores em Reais, pois nas tabelas para cálculo consultadas só estão disponíveis moedas a partir do Plano Cruzeiro.

Somado a isto, ao aparecerem nos relatos de Maria Constança e Ayd Camargo César trechos relacionados ao silêncio dos professores quanto à melhoria nos vencimentos ou insegurança financeira, nota-se que já no período em questão a categoria docente não recebia um salário correspondente à função social exercida.

Assim, o que por muito tempo predominou na região foi a nomeação de professores mediante indicação por laços de parentesco ou favorecimento como moeda de troca àqueles que apoiavam o partido que estava no poder, o que gerava o receio constante de perder o cargo conquistado.

2.2.1 Por dentro das instituições: os primeiros mestres

Este tópico objetiva trazer alguns elementos sobre outros três professores que, assim como Maria Constança, deixaram marcas na história da educação campo-grandense. Suas trajetórias são colocadas em *zoom*, pois também tiveram efetiva participação no desenvolvimento do ensino secundário da cidade ao dirigirem instituições e, assim, adquiriram distinção social. Desse modo, no que tange aos primeiros mestres em Campo Grande, além de Maria Constança, podem-se destacar João Tessitore, Luis Alexandre de Oliveira²⁶ e Múcio Teixeira Junior.

O nome de João Tessitore está ligado ao Instituto Pestalozzi, que posteriormente foi adquirido pela missão salesiana. Mas não se pode negar que a semente do Ginásio Dom Bosco foi o Pestalozzi, o qual só iniciou suas atividades por meio das ações desse professor.

Luis Alexandre de Oliveira lecionou no Instituto Pestalozzi, Osvaldo Cruz, Joaquim Murinho e Colégio Estadual e, assim como Múcio Teixeira, direcionou o aprendizado da juventude em diversas instituições.

Múcio Teixeira Junior atuou na Escola Normal Joaquim Murinho, Dom Bosco e Osvaldo Cruz, o que lhe atribui uma trajetória de destaque, uma vez que todas essas instituições foram importantes na constituição do ensino secundário campo-grandense.

Observa-se que dos três professores, apenas João Tessitore não tem a trajetória exposta por Sá Rosa (1990). Assim, as considerações sobre sua atuação aparecem na obra “Mato Grosso do Sul – minha terra”, de Oliva Enciso.

²⁶ Dos três professores, somente este escreveu uma autobiografia intitulada “O mundo que eu vi”.

Nasceu o Prof. João Tessitore em 08/04/1894, em São Paulo [...] Passou a infância e adolescência em São Carlos, onde fez os cursos primário e secundário e iniciou o Normal, que terminou na Escola Normal Caetano de Campos [...] formando-se em 1918. Vendo um anúncio de jornal recrutando professores para um colégio no Sul de Mato Grosso, se interessou e assim entrou em contato com o Dr. Dolor de Andrade [...] que o encaminhou ao Dr. Arlindo Lima (ENCISO, 1986, p. 22).

O colégio tratava-se do Instituto Pestalozzi que, enquanto esteve situado em Aquidauana e até 1925 em Campo Grande, funcionou sob a direção de Arlindo Lima. Foi no ano em questão que João Tessitore, então casado e com família constituída adquiriu aquele que anos mais tarde se tornaria Colégio Dom Bosco, um dos estabelecimentos de ensino secundário de maior prestígio na cidade.

Corria a década de 20 e o colégio, como nome mudado para “Ginásio Municipal de Campo Grande” sofre grandes transformações de que a mudança de nome seria, certamente a menor. Empenha-se o Professor Tessitori, árdua e incansavelmente, em edificar um estabelecimento modelar. Lança mãos de todos os seus recursos intelectuais e físicos e aos poucos vai modelando aquele que iria ser a consubstanciação dos seus sonhos. Convida para ministrar aulas não só professores locais, como também médicos, advogados, engenheiros, militantes na cidade. Consegue trazer, com ingentes esforços, uma Banca Examinadora de professores do Colégio Pedro II – padrão do Brasil – que veio chefiada pelo notável matemático Cecil Thiré. Ficaram bem impressionados com o preparo dos alunos. E assim não foi difícil conseguir o reconhecimento oficial, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Ginásio Municipal de Campo Grande, que em 1929 diplomou a primeira turma de ginasianos. Por questão de saúde, o Professor Tessitore transfere esse educandário à Congregação Salesiana, passando a denominar-se – Ginásio Dom Bosco, de onde surgiram as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – a FUCMAT. (ENCISO, 1986, p. 23).

Após transferir o Instituto Pestalozzi à missão salesiana, João Tessitore passou a ser proprietário da Livraria Rui Barbosa e também participou da política local em conjunto com Vespasiano Martins. Na década de 1940, em busca dos estudos superiores dos filhos, mudou-se para São Paulo, onde voltou a lecionar, falecendo em 1º de fevereiro de 1952.



Figura 5: Propaganda da Livraria Ruy Barbosa.
Acervo: Jornal Folha da Serra (julho/1932).

A partir do depoimento de Múcio Teixeira Junior a Sá Rosa (1990), constata-se que, na década de 1930, João Tessitore lecionou a disciplina de Ciências na Escola Normal Joaquim Murinho.

O corpo docente era **de primeira. João Tessitori²⁷ lecionava Ciências**, Jorge Nachreiber, Matemática Tertuliano Meireles, História Natural, Souza Júnior, Português, Luis Alexandre de Oliveira, Geografia e História Geral e do Brasil, Niolau Fragelli, Francês. **Eram pessoas de extrema competência e responsabilidade.** (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p.49, grifo nosso).

A trajetória profissional de João Tessitore não se restringiu apenas à sala de aula. Ao adquirir o Instituto Pestalozzi e torná-lo um estabelecimento de ensino secundário de qualidade, demonstra que assim como a de Maria Constança, a atuação do professor em Campo Grande pode tornar-se objeto de pesquisa, uma vez que até o momento não foram encontradas outras evidências que forneçam detalhes de sua vida.

Luis Alexandre de Oliveira nasceu em Viçosa, Minas Gerais, em 14 de abril de 1903. A família se mudou para Aquidauana para trabalhar na construção da Estrada de Ferro. Um detalhe sobre o professor é que este nasceu cego, tendo recuperado apenas parte da visão aos três anos de idade.

Aprendeu a ler e escrever graças ao empenho de sua mãe, Januária Maria de Oliveira, de origem muito humilde que, em busca de melhores condições de vida, em junho de 1912 deslocou-se para Mato Grosso com três filhos. Como muitos migrantes eles faziam parte de uma leva de trabalhadores recrutados para a construção da Estrada de

²⁷ A grafia correta é do sobrenome é “Tessitore”.

Ferro Noroeste do Brasil. No final de 1912 mudaram-se para Aquidauana e em 1920 Luís Alexandre veio para Campo Grande à procura de trabalho e mais estudos. (CASTRO, 2000, p. 101).

Assim, o professor cursou o primário no Instituto Pestalozzi, no qual, de acordo com seu relato a Sá Rosa (1990), recebeu ensino de qualidade.

Fiz todo meu primário, de 1918 a 1920, aqui no Instituto Pestalozzi. O ensino era ótimo. Os livros adotados eram os mesmos utilizados em São Paulo [...]. O diretor, Dr. Arlindo Lima, apesar de advogar muito, estava sempre à testa do colégio, orientando o ensino, estimulando alunos e professores. (OLIVEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 32).

É importante mencionar que Luis Alexandre também cursou o ensino secundário na referida instituição. Durante o curso ginásial trabalhou como vigilante e deu aulas no ensino primário da mesma escola, sendo esta a forma encontrada para poder pagar os estudos.

Antes de me formar, trabalhei como vigilante e como professor do curso primário do Instituto Pestalozzi. Aí, como o diretor só queria professores formados, fui obrigado a sair. Mais tarde, o professor João Tessitori quis me trazer de volta, mas aí já era tarde. Disso nasceu uma inimizade entre nós que só o tempo ajudou a desfazer. Reconheço, entretanto, que, se hoje tenho um diploma, devo isso ao apoio que recebi do professor Tessitori. (OLIVEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 32).

Esse trecho da narrativa de Luis Alexandre levanta dois aspectos que merecem destaque: o primeiro, pelo fato de, na época de seus estudos secundários o professor ter exercido papéis tão diferentes na mesma instituição, ou seja, aluno, vigilante e professor. A segunda, pela forma como se refere a João Tessitore, novamente mencionado com bons adjetivos.

A década de 1920 seguiu produtiva para Luis Alexandre. Isto porque, ao parar de dar aulas no Instituto Pestalozzi, abriu sua própria instituição de ensino em casa. Sob o nome de Instituto Rui Barbosa, oferecia ali o ensino primário. Além disto, em 1924, passou a lecionar na Escola Visconde de Cairu, onde também foi diretor. No ano seguinte, prestou exames para o ensino Normal e se formou professor em 1928 (BRITTEZ, 2014).

No Rio de Janeiro, formou-se em Direito e no retorno a Campo Grande, lecionou e **foi diretor da instituição secundária, denominada Colégio Osvaldo Cruz** (antes Instituto Rui Barbosa). Deu aulas também na Escola Normal Joaquim Murinho e Colégio Dom Bosco. [...] Assim, o professor Luiz Alexandre de Oliveira se tornou uma figura importante na representação da educação secundária, pela sua participação como aluno e professor em instituições escolares desse nível de ensino na cidade. (BRITZ, 2014, p. 115, grifo nosso).

Sobre o período destacado, o professor dirigiu o Instituto ao adquiri-lo em 1942, período no qual, de acordo com o relato a Sá Rosa (1990), o estabelecimento necessitava de alterações em sua estrutura.

Comecei fazendo uma limpeza no professorado [...]. Tomei diversas medidas administrativas que considero importantes. Criei os primeiros cursos noturnos secundários de Campo Grande. Ao lado científico, abri o curso clássico noturno, no qual havia até professor de Grego. Preocupe-me com a parte social. O Osvaldo Cruz era o único colégio do Estado com assistência médico-dentária para todos os alunos.

A forma como direcionou o Osvaldo Cruz no período em que foi seu proprietário é mencionada por Castro (2000) e vai ao encontro do que é relatado pelo professor:

Atualmente incorporado ao patrimônio histórico de Campo Grande, o Colégio Osvaldo Cruz deve parte de sua importância educacional a Luis Alexandre que, como proprietário e seu diretor, foi mentor de expressivas carreiras de profissionais da cidade. Ali ele implantou cursos noturnos e a assistência à saúde dos estudantes. (CASTRO, 2000, p. 102).

Desse modo, a trajetória de Luis Alexandre mostra um professor que teve uma origem de família pobre, mas cursou o ensino Normal e Direito. As marcas que deixou no ensino evidenciam sua atuação na formação de jovens campo-grandenses, principalmente no que se refere às instituições de ensino secundário, considerando a visibilidade social que esse nível de escolarização alcançava na sociedade.

Quanto a Múcio Teixeira Junior, nasceu em Porto Alegre, em 3 de fevereiro de 1891. De acordo com seu relato a Sá Rosa, o maior incentivo para os estudos foi recebido da mãe, sendo esta a responsável por seu aprendizado na leitura. Cursou o

primário e o secundário no Rio de Janeiro, tendo estudado Engenharia no Colégio Militar.

Foi por ter essa formação que em Mato Grosso, quando jovem, se engajou na construção da estrada de ferro Itabuna - Corumbá. Anos mais tarde, em 1928, chefiou a Seção Técnica do calçamento de Campo Grande e estudou o processo de aproveitamento de água na capital.

A trajetória na educação começou a convite de um conhecido da época em que ainda morava no Rio de Janeiro. Em seu relato a Sá Rosa (1990), expõe que:

Ingressei no magistério local a convite do Jaime Vasconcelos, na época Inspetor Federal do Ensino Secundário. Já nos conhecíamos do Rio de Janeiro e ele, sabendo da minha inclinação para o ensino, pois eu havia lecionado Matemática no Liceu de Artes e Ofícios do Rio, designou-me examinador das provas do Ginásio Municipal [...], hoje Colégio Dom Bosco (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1999, p. 47).

Ainda de acordo com a narrativa, foi também a convite de Jaime Vasconcelos que Múcio Teixeira passou a dar aulas no Dom Bosco. As disciplinas que ministrou foram Desenho, Geografia e Matemática. No mesmo período, passou a dar aulas de Matemática no Instituto Osvaldo Cruz, tornando-se inclusive diretor do internato, função que ocupou de 1933 a 1935.

Sobre o magistério, ele afirma: “Lecionar sempre foi uma cachaça pra mim. Gostava de estar na classe com os alunos, que conquistava pela amizade [...] Em toda minha carreira de professor e diretor nunca humilhei um aluno [...]”. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1999, p. 47-48).

Com a instalação da Escola Normal Joaquim Murтинho em 1930, foi nomeado seu primeiro diretor, função que exerceu até 1932, uma vez que foi exonerado por sua participação na Revolução daquele ano.

As raízes no ensino de Campo Grande continuaram crescendo quando, em 1935, foi novamente nomeado para a Escola Normal, onde permaneceu até 1937, ano em que fundou o Ateneu Rui Barbosa, onde eram oferecidos os cursos primário e secundário. Não foram encontradas muitas informações sobre a referida instituição de ensino, houve duas menções na publicação intitulada “Álbum de Campo Grande – 1939”. A primeira, ilustrada abaixo, é referente a uma espécie de anúncio sobre o estabelecimento:



Figura 6: Anúncio do “Ateneu Rui Barbosa”
Acervo: Álbum de Campo Grande – 1939

A segunda menção aparece no artigo: “A instrução em Campo Grande”, de autoria de Severino de Queiroz²⁸, quando o professor escreve sobre as instituições de ensino em funcionamento naquele ano. Sobre o Ateneu Rui Barbosa expõe:

[...] do professor Múcio Teixeira Junior, diretor do ATENEU RUI BARBOSA na rua do Dr. João Pessoa [...]. Nesses cursos noturnos se preparam para a luta pela vida e mais se aperfeiçoam muitos rapazes e moças do comércio e do operariado. Enquanto, à noite, uns descansam das fadigas do dia, ou assistem a diversões, ou espairecem pelas ruas e demais logradouros públicos, outros se entregam às lições. Ainda bem! (QUEIROZ, 1939, p. 74).

Não se sabe até quando funcionou o Ateneu Rui Barbosa e nem o motivo do encerramento das atividades, porém supõe-se que tenha sido ainda na década de 1940, uma vez que, com a reabertura da Escola Normal em 1948, o governador Arnaldo Figueiredo nomeou Múcio Teixeira Junior para dirigir essa instituição e o Colégio Estadual.

²⁸ Militar de renome em Mato Grosso. “[...] No fim dos anos vinte, [...] trocou a farda pelo magistério e pela profissão de jornalista. Foi o responsável pelo preparo de todos os jovens que frequentaram os colégios campo-grandenses entre 1930 a 1960 [...]”. (PORTAL do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 20??, p. 1).

[...] Ninguém tinha coragem de tirar-me da direção [...], que era como se fosse minha casa. Então, sem jeito de me demitir, o Itrio Correa da Costa convidou-me para jantar [...]. Isso foi em 1951 [...] No meio do jantar ele perguntou: - Quanto você ganha na Escola Normal? – Três contos e pouco, por quê? – Vai ganhar o dobro como sub-chefe da Terceira Residência da Comissão de Estradas de Rodagens (CER). O Itrio já fora deputado federal e ocupava o cargo de diretor da CER. [...] **Era ele quem se encarregava de resolver esses casos políticos de substituição, nomeação, que exigiam jogo de cintura, no tempo do Governo Fernando Correa da Costa.** Foi assim que, com muito pesar, deixei a direção do Ginásio Estadual Campo-grandense da Escola Normal, naqueles longínquos anos de 1951. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1999, p. 50).

No ano seguinte, o professor encerrou as atividades do Ateneu Rui Barbosa. Mais tarde, em 1960, prestou concurso para a cadeira de Matemática e Estatística da Escola Normal, para o qual foi aprovado e assumiu por 1 ano, em razão do cansaço natural da idade.

Eu, com meus 63 anos, tive fibra para enfrentar um concurso puxado, com banca examinadora de Cuiabá, numa época em que todos os meus colegas já haviam requerido aposentadoria. Fui aprovado com distinção: tirei 10 em todas as provas. O Governador Ponce de Arruda nomeou-me catedrático, cargo vitalício, imune às perseguições da política local. Só lecionei durante um ano, porque com mais de 30 anos de serviços prestados ao Estado, requeri e obtive a aposentadoria [...]. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1999, p. 52).

Múcio Teixeira faleceu aos cem anos de idade em 25 de junho de 1991, mas a maneira como conduziu a profissão proporcionou-lhe percorrer diversos caminhos no desenvolvimento da educação campo-grandense. Há que se destacar o fato de uma escola municipal levar seu nome, o que se apresenta como uma evidência de sua participação no cenário educacional da cidade.

Como se pode observar, buscou-se aqui desenhar apenas alguns traços iniciais sobre esses professores. As fontes sinalizam suas trajetórias, trazem indícios que podem ser complementados com novas pesquisas a respeito dessas personalidades que atuaram no ensino secundário no sul de Mato Grosso, especialmente Múcio Teixeira e Luis Alexandre, que abordam, em suas narrativas, os percalços enfrentados pelas escolhas políticas.

Feita a contextualização do ensino secundário no Brasil e no sul de Mato Grosso, bem como as explanações sobre alguns dos principais mestres que lecionaram

no período, o próximo capítulo destina-se à discussão sobre a representação social da professora e diretora Maria Constança Barros Machado, bem como os processos e percalços da sua trajetória no ensino secundário campo-grandense.



2ª PARTE

APRESENTAÇÃO

Muito moça, ela deixou Cuiabá, cidade que a viu nascer, para lançar-se à aventura do ensino em Campo Grande, num tempo de grande rivalidade entre as duas cidades. Aqui se fez respeitar pela competência, aliada à energia, que emanava da paixão com que se entregava à causa educacional. Por mais de trinta anos deu aulas, dirigiu escolas, [...] Hoje, seu nome faz parte das lendas, incorpora-se aos mitos que constituem o acervo cultural do Estado. (SÁ ROSA, 1990, p. 61).

Feitas as discussões sobre a relação entre história e memória e alguns aspectos que permearam o ensino secundário no Brasil e antigo sul de Mato Grosso, esta parte da dissertação é direcionada para o foco da pesquisa: a construção das representações sociais sobre Maria Constança Barros Machado. De modo geral, o agente, ao construir sua trajetória no campo, insere-se em diversos grupos que resultam em seu capital social, aquele que, na teoria de Pierre Bourdieu, é definido pelo conjunto de relações de parentesco, amizade e proximidade que permite ao agente traçar novos caminhos e conquistar, a partir de interesses em comum, outros tipos de capital, como o econômico, o cultural e o simbólico.

O interesse por analisar as representações sobre Maria Constança Barros Machado surge pelo destaque que a professora e diretora conquistou na sociedade sul-mato-grossense. Parte-se do seu depoimento a Maria da Glória Sá Rosa e também da forma como é representada por Paulo Coelho Machado e Oliva Enciso, sendo os três memorialistas pertencentes ao seu grupo social e que com ela mantiveram relacionamentos.

Esta é apenas a etapa inicial de um trabalho que consiste em cruzar os relatos coletados com outras fontes como jornais, fotografias, entrevistas encontradas em outras pesquisas e documentos do Liceu Campo-Grandense, depois Colégio Estadual Campo-Grandense e atualmente Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, criado e dirigido por muitos anos pela professora em estudo. O cruzamento das fontes, bem como a contextualização do período de sua atuação, permite a constatação, quase certa, de que as conquistas de Maria Constança e seu prestígio foram resultado principalmente do capital social que cultivava. Assim, as discussões que se seguem ressaltam que as representações superestimadas que a caracterizam têm grande peso por seu capital social e a permitiram ser constantemente lembrada em meio a diversos outros profissionais, que atuaram no ensino secundário no sul de Mato Grosso.

LINHA DO TEMPO DE MARIA CONSTANÇA

- 1899 – Nasce em Cuiabá, filha de Joana da Costa Barros e Israel de Arruda Barros.
- 1917 – Forma-se na Escola Normal de Cuiabá e migra para Campo Grande em busca de trabalho.
- 1918 – Inicia a profissão na primeira escola isolada do sexo feminino, em Campo Grande. Atua como diretora, secretária e professora.
- 1922 – Nomeada para o cargo de professora do Grupo Escolar Joaquim Murtinho.
- 1926 – Casa-se com Sebastião Machado.
- 1937 – Assume o cargo de vice-diretora da Escola Normal e do Grupo Escolar Joaquim Murtinho.
- 1938 – Assume o cargo de diretora da Escola Normal e do Grupo Escolar Joaquim Murtinho. Ainda nesse ano, consegue autorização para a instalação do então “Liceu Campo-grandense”.
- 1939 – Inaugura o Liceu Campo-grandense, para o qual é conduzida como diretora.
- 1948 – Perde o cargo de diretora no “Ginásio Estadual” e aposenta-se.
- 1949 – Integra a Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos.
- 1951 – Retorna ao cargo de diretora após a eleição de Fernando Corrêa da Costa.
- 1953 – Consegue (em conjunto com os professores) a abertura do ciclo científico e a instituição passa a denominar-se “Colégio Estadual Campograndense”.
- 1954 – Participa da inauguração do novo prédio do colégio.
- 1956 – Exonerada do cargo de diretora, após eleição de João Ponce de Arruda.
- 1957 – Participa da instalação de um Jardim de Infância - no Educandário Getúlio Vargas..
- 1961 – Retorna ao cargo de diretora do Colégio Estadual após reeleição de Fernando Corrêa e permanece até 1966.
- 1995 – Falece em Campo Grande, aos 95 anos.

CAPÍTULO III

CAPITAL SOCIAL E MILITÂNCIA POLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO

Para um historiador, conhecer totalmente o seu biografado é impossível, mas se essa pessoa marcou uma época, e ainda marca a sociedade em que viveu [...], fica para o pesquisador a curiosidade e a paixão por desvendar pelo menos as marcas e reflexos que essa pessoa deixou; investigar como se construiu e se reconstrói a memória em torno do seu sujeito de pesquisa. (ARAÚJO, 2013, p. 94).

A epígrafe de Araújo (2013) abre este capítulo por fomentar a reflexão de que a biografia de Maria Constança deixou marcas na história da educação campo-grandense, bem como direciona para aproximar às indagações nucleares da pesquisa, quais sejam: 1) Como se construíram as representações sociais sobre a professora e diretora Maria Constança? 2) De que modo tais representações estão ligadas à maneira como conduziu sua trajetória profissional? e 3) Em que aspectos essa trajetória influenciou no ensino secundário do antigo sul de Mato Grosso?

O estudo do objeto aqui proposto permite compreender não apenas sobre a professora Maria Constança, mas, por meio de suas narrativas, é possível identificar elementos que faziam parte da categoria professoral no período de 1942 a 1970, especialmente no Colégio Estadual. Ao serem trazidos aspectos de sua trajetória no ensino secundário no sul de Mato Grosso, são captadas as dinâmicas que ocorriam na contratação e atuação de professores, tendo como forte característica a influência das relações políticas no estado.

A partir da forma como a professora Maria Constança é representada nas obras de Maria da Glória Sá Rosa, Oliva Enciso e Paulo Coelho Machado, realiza-se uma análise crítica de como se construiu a representação social dela na história da educação do sul de Mato Grosso, atualmente Mato Grosso do Sul.

Na teoria bourdieusiana as representações são percepções do real construídas a partir das vivências e costumes dos grupos ou classes sociais. Assim, os discursos que expõem certas representações são sempre guiados a partir dos interesses de quem

discursiva, sendo baseados na intenção de reproduzir nos demais suas próprias impressões.

A teoria mais acentuadamente objectivista tem de integrar não só a representação que os agentes têm do mundo social, mas também, de modo mais preciso, a contribuição que eles dão para a construção da visão desse mundo e, assim, para a própria construção desse mundo, por meio do **trabalho de representação** (em todos os sentidos do termo) que continuamente realizam para imporem a sua visão de mundo ou a visão de sua própria posição nesse mundo. (BOURDIEU, 1989, p. 139).

Destaca-se que das quatro fontes memorialísticas utilizadas nesta pesquisa, três fazem menção a Maria Constança e uma traz uma narrativa da professora. Logo, a junção dos dados coletados permite a composição deste capítulo, uma vez que em uma pesquisa histórica até mesmo pequenos fragmentos podem contribuir para a formulação das respostas.

As discussões que se desdobram neste capítulo evidenciam tais considerações em dois aspectos principais: Maria da Glória Sá Rosa, Oliva Enciso e Paulo Coelho Machado conviveram com Maria Constança e acompanharam de perto sua atuação em Campo Grande.

Em segundo lugar, será exposta a trajetória da professora cuiabana que foi diretamente ligada aos contatos políticos que mantinha com Júlio Muller e Fernando Correa da Costa, que governaram o estado e lhe cederam o cargo de diretora no Liceu Campo-Grandense (posteriormente Colégio Estadual Campo-Grandense). Nesse aspecto, as leituras das fontes permitem compreender que o fato de Maria Constança pertencer a esses grupos está ligado à forma como se construiu sua representação por esses agentes, ou seja, a relação de proximidade com pessoas de visibilidade política na sociedade fez com que a professora alcançasse cargos de destaque no campo educacional, bem como fosse lembrada com “admiração” pelos memorialistas.

É por isto que tomar a representação social de Maria Constança objeto de estudo mostra-se pertinente por duas principais questões: primeiro, por somar aos estudos sobre o ensino secundário por meio da abordagem sobre uma professora, considerando que as pesquisas acadêmicas giram em torno de temas como práticas escolares, disciplinas e histórico de instituições e, segundo, porque permite compreender como o

capital social (principalmente em sua trajetória profissional) direciona o modo como um agente é representado.

Este capítulo procura, portanto, ir além das representações e questioná-las, perfurá-las. Não com o intuito de desconstruir o modo como Maria Constança é apresentada nas fontes, mas de relativizar as representações dos memorialistas. Isto posto, inicialmente se abordará a biografia da professora, com aspectos da infância, da escolarização, a migração para Campo Grande, o casamento e os filhos.

Em seguida, volta-se especificamente à sua trajetória profissional, com a decisão por cursar a Escola Normal em Cuiabá, os primeiros trabalhos em Campo Grande e a atuação no Colégio Estadual espaços que foram direcionados a normalista a partir de seu capital social.

A trajetória compreendida com base em Montagner (2007) compreende aspectos individuais e coletivos. Esse procedimento é pertinente para se desvendar os elementos presentes no campo que interferem nas práticas e representações dos indivíduos. Considerando esse aspecto não se pode esquecer que Maria Constança viveu e atuou numa época em que ser formada normalista já dava à mulher uma representação social privilegiada.

Ao mesmo tempo, os cargos destinados à professora foram em sua maioria relacionados ao ensino secundário público, etapa escolar considerada fundamental para uma trajetória escolar de sucesso e, logo, a possibilidade de manutenção do lugar ocupado na sociedade pelas elites, ou de ascensão social para as famílias de classes populares e médias.

É nesse aspecto que se acredita que fazer parte dessa parcela do campo educacional atribuía tanto aos alunos, quanto aos profissionais, condições favoráveis para que se destacassem em relação àqueles que, porventura, não tivessem oportunidade, especialmente em Campo Grande, que por muitos anos possuiu apenas instituições particulares de ensino secundário.

Isto posto, no último tópico perscrutam-se os caminhos percorridos pela referida professora desde a fundação do Colégio Estadual até o final de sua trajetória na instituição, período marcado pela influência das relações políticas, e também de grandes conquistas para o ensino público de Campo Grande, no qual teve participação como diretora da instituição de ensino secundário que ganhou renome na sociedade.

3 Apresentação biográfica da Professora e Diretora Maria Constança Barros Machado

[...] a história da trajetória de conquistas das mulheres no campo profissional, não pode ser concebida sem a história das representações, decodificações de imagens e dos discursos existentes no imaginário e na norma social sobre elas. (ARAÚJO, 2013, p. 68-69).

Araújo (2013) retrata o cuidado a ser tomado pelo pesquisador que busca investigar a trajetória profissional de mulheres na sociedade. Maria Constança Barros Machado se tornou conhecida na história da educação de Campo Grande, especificamente na consolidação do ensino secundário público após anos de existência de instituições particulares com esse fim. Por outro lado, não se pode ignorar que a forma como a professora se coloca em seu relato, bem como os adjetivos utilizados pelos memorialistas para representá-la, são também reflexo do modo como a figura da mulher/professora circulava na sociedade no período de sua atuação.



Figura 7: Maria Constança Barros Machado
Acervo: Sá Rosa (1990)

Ao longo deste capítulo serão abordados aspectos que fundamentam a hipótese de que o capital social cultivado por Maria Constança foi o principal fator que condicionou não apenas sua trajetória profissional, mas também as representações sobre a professora nos memorialistas selecionados. A teoria bourdieusiana define o capital social como aquele constituído a partir das relações mantidas pelos agentes dentro do campo, e que podem ser utilizadas como vias de favorecimento próprio.

Nogueira e Nogueira (2006) discutem o capital social e permitem melhor compreender o modo como esse tipo de capital atua na vida do agente. Nas palavras dos autores:

[...] se refere ao conjunto das relações sociais [...] mantidas por um indivíduo. [...] os indivíduos podem se beneficiar dessas relações para adquirirem benefícios materiais (um empréstimo, uma bolsa de estudos ou uma indicação para um emprego, por exemplo) ou simbólicos (prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes). O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem ele se relaciona. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 51).

Conforme será abordado ao longo do capítulo, Maria Constança não era pertencente aos grupos da elite, nem em Cuiabá, sua cidade natal, nem em Campo Grande, onde fincou raízes pessoais e profissionais. Porém, a inserção nos campos político e educacional oportunizou que a professora acumulasse um capital social bastante significativo, uma vez que construiu relações com pessoas de destaque na sociedade da época. Sobre isto, remete-se a Bourdieu (1999, p. 67) que afirma que:

O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

No caso da trajetória profissional de Maria Constança, os contatos que a levaram a alcançar cargos detinham, principalmente, capital econômico e simbólico, o que enrijecia a “qualidade” de seu capital social. Neste capítulo, citam-se Paulo Coelho Machado, nascido em camada social privilegiada e que se marcou na sociedade como político influente e pecuarista de renome e Oliva Enciso que, nascida em família pobre,

conseguiu elevar sua posição de classe ao ingressar no campo político e participar da criação de importantes instituições²⁹ educativas em Campo Grande.

Dadas as considerações sobre o capital social como principal indicador dos ganhos de Maria Constança ao longo de sua trajetória, a fim de melhor organizar as discussões sobre a normalista, o primeiro tópico deste capítulo trata de sua vida pessoal. É pertinente destacar que mesmo que tenha atuado por vários anos no antigo Colégio Estadual marcando seu nome no campo educacional, não foi produzida uma biografia a seu respeito e, portanto, os aspectos trazidos são baseados em sua narrativa contemplada na obra de Sá Rosa (1990), que foi sua aluna e, depois de formada, lecionou sob sua direção, o que resultou numa relação de amizade e admiração recíproca.



Figura 8: Maria da Glória Sá Rosa e Maria Constança
Acervo: Oliveira (2014).

²⁹ O Liceu Campograndense (posterior Colégio Estadual Campograndense), o Ginásio Barão do Rio Branco e Jardim de Infância “Adelina Ponce de Arruda”.

Maria Constança nasceu em Cuiabá no dia 12 de dezembro de 1899, perdeu os pais ainda muito jovem e viveu com a avó até migrar para Campo Grande, mesclando sua história pessoal à nova sociedade. Assim, as discussões a seguir buscam reconstruir a estreita relação entre a atuação da professora e o ensino campo-grandense.

Nasci em Cuiabá a 12 de dezembro de 1899. Meus pais eram de origem modesta. Minha mãe, Joana da Costa Barros, era dona de casa, meu pai, Israel de Arruda Barros, sapateiro. [...] não me lembro de meus pais. Minha mãe morreu em 1905, quando nasceu sua última filha Argemira. Meu pai morreu, quando eu tinha 12 anos. Éramos cinco irmãos: Aristides, Sátiro, Orgelina (Inhara), Constança e Argemira. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 62).

A narrativa de Maria Constança a Sá Rosa é marcada por um tom “romântico”, o que mostra que a memória não é apenas um arquivo das experiências vivenciadas, mas também composta de sentimentos pessoais que influenciam em sua exposição. Assim, ainda que relate não se lembrar dos pais, logo em seguida descreve a família e suas raízes com uma imagem carregada de saudosismo.

Minha família origina-se da Chapada dos Guimarães, lugar maravilhoso onde se vivia em contato com a luz, o verde, o sol, as montanhas. Sou brasileira dos pés à cabeça. De meu pai herdei as raízes goianas, de minha mãe, os traços cuiabanos. Não tenho nestas veias uma gota de sangue estrangeiro. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 62).

Nota-se que a estrutura familiar de Maria Constança é aquela comum no Brasil: pessoas de diferentes cidades ou estados que se encontram e constituem suas famílias, marcadas pela variedade de origem regional. Com relação à maneira como retrata a Chapada dos Guimarães, observa-se a ênfase dada à paisagem daquele lugar. Do mesmo modo, Maria Constança se refere a Cuiabá de forma que a cidade se apresenta aos olhos como um lugar idílico, sem problemas ou motivos de preocupação para os habitantes.

Cuiabá naquele começo de século era uma cidade calma, com as pessoas se encontrando nas praças e nos jardins, ao ritmo das músicas das retretas. As famílias visitavam-se, os aniversários eram festejados, celebravam-se as festas do Divino, de São Benedito, havia grandes procissões, o povo demonstrava nas ruas o fervor religioso. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 63).

Nesse trecho, ao retratar que Cuiabá “era uma cidade calma”, Maria Constança exemplifica ações rotineiras que, em verdade, ainda são comuns nas comunidades interioranas: pessoas se encontrando nas praças, reuniões em aniversários, famílias reunidas e participações em quermesses.

A vida com a avó começou a se desenrolar no início de sua escolarização. De acordo com a professora, este era um hábito comum em Cuiabá. Ao descrever a avó, a caracteriza como uma mulher “apaixonada pelo ensino” e que exigia que todos os netos e sobrinhos se escolarizassem.

Naquele tempo, era tradição em Cuiabá que a primeira neta fosse criada pelos avós. Bem pequena, fui entregue à minha avó materna, Amélia da Costa Barros, uma mulher dinâmica, apaixonada pelo ensino, talvez pelo fato de ser analfabeta. Criou uma infinidade de netas e sobrinhos que encaminhou à escola, pois afirmava que todas as suas criações, até mesmo os gatos e cachorros deviam aprender a ler e a escrever. Juntava todos os sobrinhos que moravam na Chapada, em Coxipó-Mirim, no Buriti e trazia-os para Cuiabá, para casa de parentes, onde eles ficavam até serem alfabetizados. Muitas vezes, ela ia pessoalmente levar essas crianças à escola. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 62).

O fato de a avó afirmar que “todas as suas criações deviam aprender a ler e escrever” no período em que Maria Constança e os primos eram escolarizados certamente influenciou na compreensão da professora sobre o papel da escola. Essa questão tem relação com a teoria do *habitus*, de Pierre Bourdieu.

O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência [...] produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas [...]. as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Nesse aspecto, o *habitus* incorporado fez com que Maria Constança atribuísse um valor simbólico à escolarização e anos mais tarde atuasse na instalação de instituições públicas em Campo Grande.

No que tange à educação escolar da professora, percebe-se que, embora analfabeta, a avó organizou uma estratégia para que os netos e sobrinhos se alfabetizassem e levou as crianças para Cuiabá para que aprendessem a ler e escrever. Sobre estratégias, Bourdieu (2004, p. 23) afirma que “[...] embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento

adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação [...]”.

Assim, as ações da avó durante a trajetória escolar dos netos podem ser compreendidas como produto de sua falta de escolarização, que gerou esforços para que as gerações seguintes trilhassem um caminho diferente. Nesse aspecto, o fato de morar em Cuiabá, cidade mais desenvolvida em relação àquelas do interior, foi um fator objetivo que facilitou a organização dessa estratégia. Maria Constança, que cursou o ensino primário na Escola Barão de Melgaço, recorda a dinâmica na sala de aula e o nome de alguns professores.

Em Cuiabá, na Escola Barão de Melgaço, aprendi a ler, já pelo método moderno³⁰, introduzido com as reformas do Governador Pedro Celestino Correa da Costa. A professora começava por frases, que eram decompostas em palavras, escritas no quadro-negro. Quando recebíamos o livro, já conhecíamos uma parte dele. Antes, as crianças aprendiam a ler pelo método sintético, da soletração, decorando letras, repetindo sílabas. A tabuada era cantada: três vezes um três, três vezes dois seis, [...] Passei os quatro anos do primário nessa escola. Dos colegas não me lembro... As professoras ainda me acompanham na lembrança até hoje, como Dona Zélia Mamoré, Dona Maria Luzia, que ensinou minha mãe a ler e que era a mais antiga e a mais cotada de Cuiabá. Também me recordo da Alzira Valadares, que me deu aula no curso complementar. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 62).

Diante do destaque dado a Maria Luzia, realizou-se uma busca *online* com os descritores “Maria Luiza primário Cuiabá”³¹, sendo alcançado um arquivo com diversos ofícios da época. A referida professora é assim mencionada em um deles:

Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estêvão Corrêa, ao Presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa da Costa, solicitando gratificação adicional de 15% no vencimento da professora adjunta do Grupo Escolar do 1º distrito da capital, Maria Luzia Antunes Maciel, pelos serviços prestados ao magistério oficial, em conformidade com o art. 154 do Regulamento da instrução pública da capital. (OFÍCIO..., 1911, p. 18).

Em relação ao Grupo Escolar citado no ofício é justamente o Barão de Melgaço, frequentado por Maria Constança. Neves et al. (2006) trata da instituição. De acordo com a pesquisa, a escola foi inaugurada em 1910, durante o governo de José Augusto da

³⁰ O método ao qual Maria Constança refere-se é o “Método Intuitivo”, inserido com a reforma educacional de 1910, com a vinda dos educadores paulistas. (OLIVEIRA, 2014, p. 63).

³¹ Ainda em busca *online* foi constatado que o nome de Zélia Mamoré foi dado a uma rua de Cuiabá, enquanto uma escola municipal da mesma cidade leva o nome de Alzira Valadares.

Costa Marques, em continuidade às ações de Pedro Celestino em prol da instrução pública no estado. O governador

[...] Considerou excelente a idéia de formar novos Grupos Escolares e de contratar professores paulistas para a difusão do ensino e a introdução de novos métodos pedagógicos adotados em São Paulo, visto ser o Estado modelo a ser seguido. (NEVES; FEITOZA; NASCIMENTO, 2006, p. 1).

De acordo com as autoras, a escola foi considerada um ícone da educação cuiabana entre os anos de 1914 e 1982, em razão do ensino público de qualidade que oferecia a seus alunos. Atualmente, o nome da instituição é “Escola Estadual Barão de Melgaço”. Arruda (2011) contribui com a história da instituição ao afirmar que o prédio que a abrigava era o mesmo do Liceu Cuiabano e da Escola Normal de Cuiabá. Assim, os alunos da Escola Normal tinham no Grupo Escolar a oficina pedagógica necessária à parte de sua formação.

Desse modo, as considerações de Maria Constança vão ao encontro do que trazem as pesquisas. O ensino de qualidade, somado à competência das professoras que a alfabetizaram tornaram-se marcantes na trajetória escolar da normalista, uma vez os detalhes importantes da escolarização permaneceram em sua memória³².

Maria Constança não narra como se passou sua adolescência e quais eram seus costumes fora da escola. Não se conhecem os motivos para tal silêncio, mas acredita-se que uma possibilidade tenha sido o desejo da normalista em eternizar seu lado profissional, como uma forma de mostrar sua atuação na sociedade. Isto porque em meio aos relatos sobre sua trajetória no magistério, cita que:

“Não tinha namorado: estudava e trabalhava o dia inteiro. De vez em quando, nas férias pegava o trem e fazia aquela viagem longa até São Paulo, para tomar um banho de civilização.”. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 64).

Logo, enquanto estava de férias, Maria Constança aproveitava para ir a São Paulo, por conceber aquela capital mais desenvolvida em relação a Campo Grande e, portanto, como um lugar que lhe oportunizava experiências que iam além daquelas vividas em uma cidade que crescia aos poucos. Mas uma questão vem à tona: por que

³² Uma vez que o tópico seguinte tratará da formação profissional e da atuação de Maria Constança em Campo Grande, as próximas exposições deste serão voltadas especificamente a aspectos da vida pessoal da professora.

não menciona viagens a Cuiabá? Será por esquecimento ou por não ter ido visitar a família após mudar-se para a porção sul do estado?

Questões difíceis ou até impossíveis de serem respondidas, mas talvez o fato de conseguir solidificar a profissão após mudar-se para Campo Grande tenha diminuído seu interesse em retornar à capital de Mato Grosso, uma vez que compreendia ser mais plausível aproveitar as férias em um lugar que pudesse lhe acrescentar ampliação dos capitais social, simbólico e cultural.

Maria Constança também não narra sobre seu tempo livre em Campo Grande, nem a relação com as primas com as quais morava. Em um dos poucos momentos que trata da vida pessoal, menciona sobre o namoro que na sua ótica demorou a chegar, e que foi o único de sua vida. O casamento, que durou 33 anos, lhe rendeu dois filhos, seis netos e nove bisnetos. O relato da professora sobre a família mistura a saudade do marido, já falecido à época da entrevista a Sá Rosa, e o orgulho da trajetória de Kerman e Aparecida.

[...] casei relativamente tarde, aos 30 anos, num tempo em que as moças casavam aos 15, aos 16 eram mães, aos 30 respeitáveis avós. Mas um dia [...] um rapaz conquistou meu coração [...] Era o jovem sargento Sebastião José Machado, paulista de Lorena, que chegou a Campo Grande em 1924 [...] Sebastião foi meu único flerte, namorado, noivo e companheiro de toda uma vida. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 72).

É importante enfatizar, sobre esse trecho do relato da professora, que uma vez nascida em 1899, em verdade casou-se aos 26 anos, pois o casamento aconteceu em 1926, o que é mencionado pela própria Maria Constança a Sá Rosa (1990). O fato de afirmar ter se casado aos 30 anos apresenta-se como uma espécie de tentativa de expressar um ritmo de vida diferente das demais moças da época. Especialmente por se tratar de um relato fortemente carregado de memórias relacionadas à sua trajetória profissional, como se o trabalho tomasse grande parte de sua rotina, a “impedindo” de ter tempo para as questões pessoais.

O casamento aconteceu após dois anos de namoro e, de acordo com a professora, sua única exigência para aceitar o pedido foi que Sebastião fizesse um curso superior para obter independência financeira, o que pode ser compreendido em razão dos soldos

que ganhava lecionando e, desse modo, como uma estratégia de proporcionar à futura família ampliação do capital econômico³³.

Assim, Sebastião formou-se em Odontologia, curso de prestígio, inicialmente na primeira faculdade que funcionou em Campo Grande, terminando os estudos no Rio de Janeiro, uma vez que a primeira precisou encerrar as atividades.



Figura 9: Maria Constança e Sebastião no dia do casamento
Acervo: Sá Rosa (1990)

No mesmo ano nasceu Kerman, o primeiro filho do casal e, em 1930, Aparecida. De acordo com Maria Constança, ela não enfrentou dificuldades para trabalhar com dois filhos pequenos, pois contava com a ajuda da cunhada que morava com o casal e, no período escolar, estudavam no horário em que a mãe trabalhava.

³³ O capital econômico, na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo. (BONAMINO; CAZELLI; ALVES; FRANCO, 2010, p. 488).



Figura 10: Maria Constança e família
Acervo: Bogalho (2014).

Ainda sobre os filhos, enfatiza que não aceitava que tivessem privilégios e, por isto, era uma mãe exigente. O relato a Sá Rosa (1990) não traz detalhes sobre como era a postura de Maria Constança e Sebastião durante a escolarização dos filhos. Ela conta que Kerman formou-se engenheiro, sendo diretor e ajudando a criar e organizar as Centrais Elétricas Mato-Grossenses, atual Enersul. Aparecida seguiu a carreira da mãe³⁴, profissão à qual se dedicou por 30 anos.

A Cida casou em 1953, continuou morando conosco, ela e o marido Juarez Bogalho. Ajudei a criar minhas três netas: Constancinha, Waleska e Cristina. Fiquei muito apegada a elas, cuidava de cada uma, como se fosse uma nova filha que estivesse nascendo. As duas primeiras estão casadas, com filhos, a vida seguindo sem curso, nem posso acreditar que hoje elas são mães. O Kerman casou-se em 1955 com a Clara Noemi e tem três filhos, Rafael, Maria Eugênia e Paulo, todos casados. Tenho 6 netos e 9 bisnetos. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 73).

Destacam-se desse trecho do relato dois fatos: o primeiro, a homenagem feita por Aparecida ao dar à sua primeira filha o nome da mãe, o que evidencia uma espécie de gratidão e admiração. O segundo, o cuidado de Maria Constança para com as netas, o que se mostra como uma postura parecida com aquela de sua avó na época da escolarização e, desse modo, um *habitus* incorporado. Acrescenta-se ainda que a divisão do tempo entre cuidar dos filhos e netos, além do trabalho fora de casa historicamente é

³⁴ Aparecida foi nomeada para o Estadual na década de 1950 para a cadeira de Geografia Geral e do Brasil.

atribuída à mulher. Sobre esse aspecto tem-se suporte em Bourdieu (1999) que afirma que

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros, se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 1999, p. 41).

Assim, imersa em uma sociedade cujas dinâmicas eram pautadas entre atribuições masculinas e femininas, Maria Constança vivia como qualquer outra mulher dividida entre o lar e o trabalho, uma vez que o contexto social “naturalizava” tais práticas. Oliveira (2014) realizou uma entrevista com Constancinha e sobre a forma como Maria Constança educava os netos. Ela relata que a avó exigia leituras, aulas de música e bem como prezava pelo bom comportamento.

[...] a questão da cultura, era uma coisa normal pra gente. Ler era uma obrigatoriedade, ler jornal, ler livro, cultura erudita, músicas clássicas também eram ouvidas na minha casa, música popular também era ouvida, sabe? A gente tinha que estudar piano, eu e minha irmã estudamos piano, eu abandonei, a minha irmã gostava, ela foi em frente, sabe? Vovó cantava. Mamãe cantava. Então tinha esse lado festivo também. Agora tinha o lado assim, do rigor! Não era só festa não! (riso) foi cada, assim, vamos dizer, não se admitia assim, mentira nenhuma, nenhuma ‘arte’ infantil, assim. Todas as artes descobertas eram penalizadas, nós éramos castigadas, ficavam de castigo, sabe. Mentira? Nem pensar em mentira, se pegasse uma mentira, meu Deus do céu, era um horror! Parecia que o mundo ia acabar. (BOGALHO, 2013 apud OLIVEIRA, 2014, p. 112).

As memórias de Maria Bogalho retratam que a avó buscava proporcionar aos netos uma educação rigorosa, pois além do saber escolarizado, exigia que as crianças lessem jornais, revistas e aprendessem piano, uma expressão de seu anseio de investir na ampliação do capital cultural. Nesse aspecto, certamente a postura de Maria Constança avó teve reflexos de Maria Constança diretora, tanto em relação à educação escolar, quanto na formação moral. A neta afirma, inclusive, que na época em que estudava precisava ser cautelosa em sua postura na escola.

[...] Eu ia com uma saia mais curta a inspetora de aluno ligava pra minha mãe, ou mesmo quando minha mãe trabalhava na mesma escola que eu estudava: “A Maria Constança tá com saia curta” sabe?

E sabe, eu não era diferentes das outras meninas, então... Até que um dia, a vovó falou assim: “Estudar em escola onde mãe e avó são conhecidas, a gente não tem vida própria, a gente tem que ser exemplo” [...] tinha que suportar este peso, pra mim foi pesado... (BOGALHO, 2013 apud OLIVEIRA, 2014, p. 114).

Nota-se, nesse caso, que ao exigir que a neta “desse exemplo”, Maria Constança procurava transferir às gerações seguintes a reputação de que dispunha por ter exercido cargos de direção de escola. Logo, num período em que as mulheres precisavam atender a certas normas mais rigorosas de conduta, parecia ser inadmissível aos olhos de Maria Constança que a neta de uma diretora conhecida tivesse um comportamento fora dos “padrões”.

Sobre o marido, relata o sofrimento da perda após 33 anos de casamento, construindo a imagem de um homem exemplar e companheiro, mesmo diante de sua rotina no trabalho.

Sebastião era uma pessoa alegre, bem humorada, gostava de conversar, de viajar, tinha orgulho dos filhos e do meu trabalho. Da mesma forma que o estimei a estudar, ele me animava, nunca me proibiu coisa alguma, dava-me a mesma liberdade que eu lhe concedia. [...] Perdi meu marido em 1959. Foi uma coisa brutal, ele estava bem, de repente um ataque fulminante levou toda aquela energia, aquela coragem de viver. Até hoje não me conformo com a falta que ele me faz. Quando uma vida a dois se desfaz, aquele ou aquela que fica começa a sentir realmente o significado da palavra solidão. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 73).

Não se conhecem outras fontes que tragam detalhes sobre a vida pessoal de Maria Constança, ficando algumas lacunas não conhecidas. Mas os elementos levantados pela professora no relato a Sá Rosa (1990), bem como as memórias da neta permitem compreender um pouco de sua atuação fora do espaço escolar.

Isto posto, os dois tópicos que se seguirão tratam de sua trajetória profissional e, de forma relacionada, como se construiu a representação social da professora na história da educação do estado.

3.1 Maria Constança Barros Machado: aspectos da formação profissional, itinerário de trabalho e a atuação no campo educacional

Este tópico tem como objetivo compreender a formação e os trabalhos de Maria Constança em Campo Grande externos à atuação no Colégio Estadual. Inicialmente, há que se destacar que a estratégia adotada pela avó da professora obteve resultados

positivos, pois a escolarização de Maria Constança foi bem sucedida, tendo cursado a Escola Normal em Cuiabá e atuado em instituições de Campo Grande.

Depois do primário, naquele tempo chamado ensino elementar, fiz exame de admissão para o curso complementar, que constava de dois anos e nos preparava para a Escola Normal. Fui bem em todas as provas, porque estudava com prazer, sempre fiz do estudo a coisa mais importante de minha vida. Minhas notas eram as melhores da classe: dez de comportamento e nas disciplinas variavam entre oito, nove e dez. Depois do complementar ia parar de estudar, mas o diretor da Escola Normal, Prof. Leovigildo, sabendo do fato, foi até lá em casa e disse que isso não podia acontecer de jeito nenhum, com uma aluna aplicada como eu. Graças a ele, **ingressei na Escola Normal Pedro Celestino, onde fiz um curso que me deu excelente base para toda a minha vida. Isso graças à visão do Governador Pedro Celestino Correa da Costa, que consciente da precariedade dos métodos de ensino da época, contratou seis ou oito normalistas em São Paulo para reformar a Educação de Mato Grosso.** (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 62, grifo nosso).

Chama a atenção à intenção inicial da professora de interromper os estudos. Não se conhece o motivo para tal decisão, principalmente se for considerado seu desempenho na escola. Certamente é uma questão intrigante que infelizmente o tempo silenciou e que poderia contribuir para uma melhor compreensão desse trecho da vida de Maria Constança.

Sobre a instituição em que a professora se formou, como destacado no capítulo anterior, a Escola Normal Pedro Celestino foi fundada em Cuiabá em 1910, dada a necessidade de uma instituição de preparasse professores para atuar na educação primária. O governador da época, Pedro Celestino (1908-1911), em face da precariedade da situação educacional da região, contratou professores de São Paulo, grande centro do país, uma vez que o estado não dispunha de profissionais capacitados para atuarem nessas instituições.

Desse modo, percebe-se que de fato a atuação dos professores paulistas permitiu que a instituição fornecesse um outro tipo de educação aos futuros normalistas. Do trecho supramencionado do relato, também merece ênfase a participação do professor Leovigildo na decisão de Maria Constança em prosseguir nos estudos.

A iniciativa do diretor em ir até a casa de Maria Constança e convencê-la a cursar a Escola Normal evidencia que as boas notas permitiram à professora converter o capital cultural institucionalizado – qual seja, o acumulado durante sua trajetória escolar

- em capital social, o que resultou em vantagens para a continuidade de sua escolarização.

Assim, ao alcançar boas notas dentro do espaço escolar, Maria Constança recebeu, por parte do diretor da instituição, incentivo para prosseguir nos estudos. Além disto, soma-se o que a professora relata sobre a escolha pelo magistério:

[...] A única saída das mulheres era o magistério – moça que quisesse trabalhar tinha que ser professora – naquele tempo não me lembro de nenhuma colega que falasse em ser médica, ou ir para o Rio de Janeiro ou São Paulo tentar outra profissão. Estudava-se com seriedade, os professores eram exigentes, mas davam ótimas aulas. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 63).

Conforme abordado no capítulo anterior, de fato a Escola Normal surgiu com o intuito de preparar o público feminino para o magistério, dada a ideologia do “dom natural” da mulher para lidar com as crianças, ao mesmo tempo em que se tornava uma possibilidade que as moças vislumbravam de transpor os muros domésticos e alcançar prestígio social com a obtenção do diploma. “Nessa época em que o destino das moças era a Escola Normal, ser uma normalista equivalia a ter conquistado um alto grau de escolaridade, restrito a poucos. O prestígio das normalistas era enorme [...]”. (BITTAR, FERREIRA JR., 1999, p. 74).

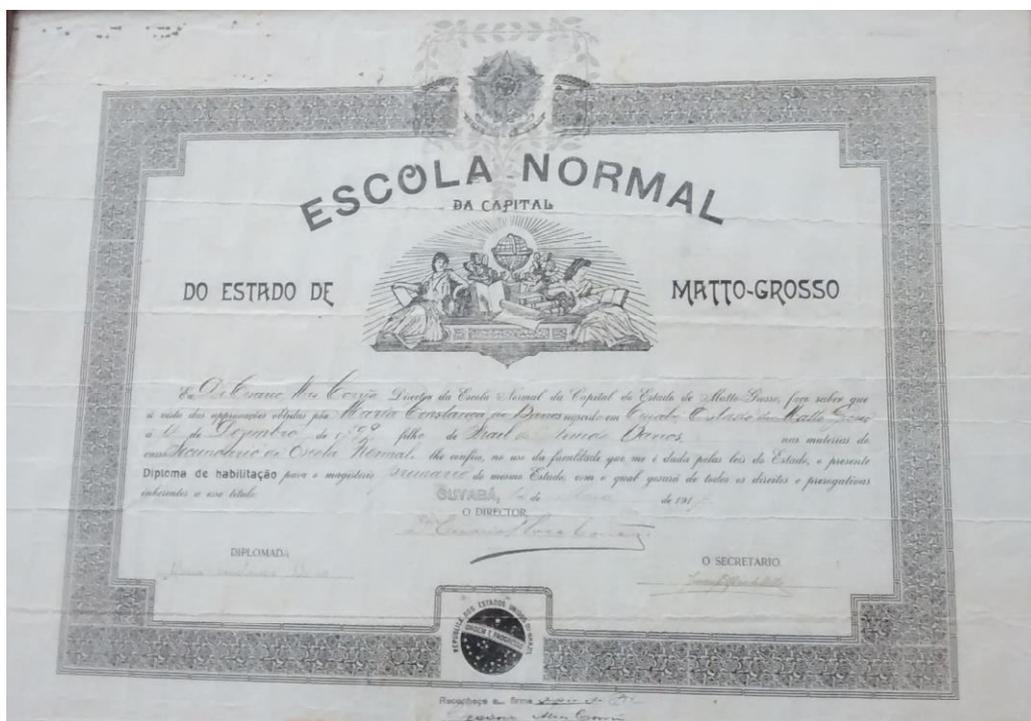


Figura 11: Diploma de Normalista de Maria Constança
Acervo: Escola Estadual Maria Constança Barros Machado

Ainda sobre a escolha por ser normalista, uma vez que, nas palavras da professora, “a única saída” era o magistério, considera-se o que é afirmado por Rabelo (2007, p. 60).

As “marcas” de gênero repercutem em todas as atividades e em todos os espaços sociais em que a pessoa interage. Tais condicionamentos podem interferir nas escolhas que esse indivíduo terá que fazer durante a sua vida, inclusive na opção profissional.

Nota-se, portanto, que a escolha de Maria Constança não foi influenciada apenas pela sugestão do diretor, mas também pelo contexto social que compreendia o magistério como uma função feminina.



Figura 12: Maria Constança no quadro de normalistas
Acervo: Sá Rosa (1990)

Após se formar, a professora decidiu iniciar o magistério em Campo Grande e finalmente exercer a profissão, ainda que familiares se mostrassem relutantes dada a fama de violência na cidade.

[...] em 1917, me formei, ansiosa para ser uma professorinha. [...] Foi então que me veio a ideia de tentar a sorte em Campo Grande. Quando falei no assunto com os parentes, os amigos, eles me diziam: - Você

está louca? Em Campo Grande todo dia matam gente na rua, em plena luz do dia. Ao que eu respondia. – Não vou para Campo Grande para andar na rua. Vou, para lecionar crianças numa escola. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 63).



Figura 13: Rua 15 de novembro, 1918.
Acervo: Folha da Serra (Agosto/1933).

A imagem acima se trata da área central de Campo Grande. De acordo com a publicação a foto foi tirada na ocasião da inauguração da luz elétrica da rua, o que mostra que no ano de chegada de Maria Constança a cidade ainda carecia de infraestrutura, o que pode justificar a má fama perante seus familiares.

A professora mudou-se para a cidade, passou a morar com uma prima e, munida de uma carta de indicação do deputado Aníbal Toledo³⁵ a Humberto Coutinho, chefe político na cidade, conseguiu ser nomeada para atuar na primeira escola pública isolada do sexo feminino.

Destaca-se, mais uma vez, a influência do capital social em sua trajetória. Para Bourdieu (1999, p. 67): “O volume do capital social que um agente individual possui depende [...] da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar [...]”. Assim, além de chegar com o trabalho garantido, relacionou-se com uma pessoa influente, o que, segundo a professora, facilitou sua ambientação na cidade.

Comecei a lecionar na primeira escola pública isolada, do sexo feminino de Campo Grande, substituindo uma professora leiga, Henriqueta da Silva. Fui designada através do Ato 163 do Interventor do Estado de Mato Grosso General Dr. Cipriano da Costa Ferreira. Quem me deu posse foi o Dr. Arlindo de Andrade Gomes, que era o inspetor ensino primário em Campo Grande. Ali funcionei (sic!) como

³⁵ Aníbal Benício de Toledo. 22 de janeiro de 1930 até 30 de outubro de 1930. Foi o vigésimo terceiro governador de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2011, p. 2).

diretora, secretária, professora. Passei 4 anos nessa luta. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 63).

Percebe-se que desde a chegada a Campo Grande, ao que parece, Maria Constança conquistou espaço profissional a partir de conhecidos e se habituava com o trabalho proposto, uma vez que, ainda na primeira escola, pode atuar como professora, secretária e diretora.

O início da atuação da professora em cargos públicos não se mostrou diferente do contexto de nomeações da época. Conforme enfatizado no segundo capítulo, em Mato Grosso estas ocorriam mediante indicações políticas. Sobre o período, remete-se ao que Bourdieu (1989, p. 146) trata como *nomeação oficial*: “acto de imposição simbólica que tem a seu favor toda a força do colectivo, do consenso, do senso comum, porque ela é operada por um mandatário do Estado [...]”. A primeira nomeação de Maria Constança em Campo Grande ocorreu no segundo governo de Pedro Celestino (1922-1924). “Em 1922, fui designada para Grupo Escolar Joaquim Murtinho [...]”. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 63).

Não se conhecem os fatores que levaram Maria Constança a ser nomeada por Pedro Celestino, mas supõe-se que a família da professora tinha alguma proximidade com o governador, uma vez que seu filho, Fernando Corrêa da Costa, governaria o estado anos mais tarde e a indicaria para o cargo de diretora do Colégio Estadual Campo-Grandense. O livro da vida escolar dos professores e funcionários da instituição vai ao encontro da data mencionada por Maria Constança e a registra como “Adjunta Efetiva”. “[...] Apresentada no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, ato nº 140, de 16 de maio de 1922, entrando em exercício e prestando o compromisso em 10 de junho de 1922 [...]”. (LIVRO...,1922, p. 6).

Não fica claro no relato de Maria Constança para qual cargo foi designada no Grupo Escolar Joaquim Murtinho nesse período. Apenas subentende-se que tenha sido para professora, uma vez que, ao longo da parte do livro destinada à normalista, é registrada sua atuação em diversas cadeiras.

[...] Em 1925, por proposta da Diretoria substituiu a professora Hercília Leite Pena, em prejuízo de seu cargo. Em 1931 regeu a cadeira de Matemática do curso Complementar anexo à E. Normal. Em dois biênios consecutivos 1934-1935 e 1936-1937, regeu a cadeira de Francês e Desenho do curso Complementar. (LIVRO...19??, p. 6).

Além desses dados, em documento manuscrito pela própria professora e cedido a Maria da Glória Sá Rosa, ela escreve que “[...] Lecionou dois biênios consecutivos

francês e matemática no curso Pré-Normal, anexo à Escola Normal Joaquim Murtinho.”. (MACHADO, 1981, p. 1).

Ainda de acordo com o manuscrito, na década de 1930 deu aulas no primário do Colégio Osvaldo Cruz e lecionou Matemática e Geografia no secundário da referida instituição. No mesmo período, trabalhou também na Escola Ativa, que posteriormente foi integrada ao Osvaldo Cruz. De acordo com a professora, durante esse período comprava materiais para premiar seus alunos mais dedicados às aulas.

Trabalhava muito e ganhava pouco. De 1930 a 1934, dei aulas na Escola Ativa do Professor Enzo Ciantelli, que mais tarde se transformou no Colégio Osvaldo Cruz. Ainda me lembro de alguns dos alunos daquele tempo: Plínio Barbosa Martins, Edgar Sperb, Glorinha Sá Rosa. No fim do ano, comprava com minhas economias os prêmios, em geral livros de história, para dar aos alunos mais estudiosos. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 64).

Supõe-se que Maria Constança realizava tais práticas numa tentativa de motivar os alunos a concluir o secundário, ou seja, o intuito era exercer sua função da melhor maneira, uma vez que atuava em um grau de ensino que exigia muita dedicação de professores e alunos³⁶.

A década de 1930 foi bastante movimentada na trajetória profissional de Maria Constança, pois além de lecionar no Colégio Osvaldo Cruz, também deu aulas na Escola Normal Joaquim Murtinho. Múcio Teixeira Junior foi diretor da instituição entre 1930 e 1932 e relembra a Sá Rosa (1990) o nome de Maria Constança, entre os de outras professoras.

Como diretor da Escola Normal Anexa, de 30 a 32 convivi com professoras cuiabanas que deixaram seu nome da história de nosso ensino: Maria Constança de Barros Machado, Elisa Silva, Elvira Pacheco, Simpliciana Correa, Ana Luísa Prado Bastos, Helvecina Reveilleau, Sofia Berenice. Essas professoras enfrentavam corajosamente um meio estranho, [...] **dedicavam-se de corpo e alma ao ensino. Nunca faltavam às aulas, nem reclamavam das longas horas que passavam ao lado dos alunos.** [...]. (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 49, grifo nosso).

³⁶ Em conversa informal com um ex-aluno sobre a normalista, ele relatou que quando lecionou Geografia Maria Constança chegou a comprar os mapas para as aulas, já que a escola não dispunha desses materiais.

Sobre a “dedicação de corpo e alma” ao ensino, tanto de Maria Constança, quanto das demais professoras, ressalta-se que no período em questão os docentes do ensino público não possuíam estabilidade profissional e seus empregos dependiam de relações políticas. Logo, eventuais atrasos no salário ou condições precárias de trabalho não podiam ser questionados perante o governo, o que poderia acarretar na perda das cadeiras. Portanto, o contexto que permeava a trajetória dessas profissionais influenciava na maneira como exerciam seu trabalho na escola.

Nesse aspecto, vivenciar a prática docente em um contexto de constante instabilidade fazia com que esses professores, receosos de perder sua fonte de renda, silenciassem diante da falta de atenção do governo. Pode-se dizer que essa postura semelhante de “estar na profissão” era construída não somente pela formação para o magistério, mas também pela situação profissional em que estavam imersos, sendo esses dois aspectos possíveis direcionadores na construção do *habitus* professoral da categoria empregada no serviço público.

A Escola Normal Joaquim Murtinho foi instalada no governo de Aníbal de Toledo, em 1930, suprimindo a falta de uma instituição de ensino pública desses moldes em Campo Grande (BRITZ, 2014). Na ocasião, o governador contratou normalistas de Cuiabá para preencher o quadro docente da instituição.

O Governador Aníbal de Toledo contratou 8 a 10 professores em Cuiabá, para que a Escola Normal pudesse funcionar como convinha. Foram eles que constituíram o primeiro corpo docente da instituição: Simpliciana Correa, Helvecina Reveilleau, Ana Luísa Prado Bastos, Ovídio Correa, entre outros. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 63-64).

Já ao final da década, Júlio Müller³⁷ tornou-se Interventor do estado e ali permaneceu entre 1937 e 1945. Nesse período, convocou Maria Constança para vice-diretora do Grupo Escolar Joaquim Murtinho. Sobre o cargo em questão, ela relata: “Foi o bacharel Júlio Müller que em 1937 me convidou para ocupar esse cargo. Primeiro comecei como vice-diretora, depois em 1938 cheguei a diretora **pelo grau de confiança**

³⁷ Cuiabá (06/01/1898) – (04/03/1977). De família tradicional no antigo Mato Grosso foi nomeado por Getúlio Vargas para Interventor do Estado, ocupação em que se manteve durante o Estado Novo (1937-1945). Cabe destacar que as indicações para esses cargos eram destinadas a pessoas de confiança do Presidente da República, o que coloca em ênfase que Júlio Müller tinha uma relação próxima com Vargas.

que o Governo depositava em meu trabalho.” (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 64, grifo nosso).

A nomeação de Maria Constança para ocupar o cargo de diretora da referida instituição daria início à trajetória de uma profissional que, anos mais tarde, se tornaria conhecida por sua atuação em prol do ensino público.

A confiança política depositada à Maria Constança, desde sua indicação quando chega a Campo Grande, passando pela sua nomeação como diretora do Grupo Escolar, inicia todo seu processo de fortalecimento como uma pessoa que, além de fornecer uma formação educativa aos alunos, apresenta o lado político entremeado em suas práticas e no seu fazer cotidiano [...]. (OLIVEIRA, 2014, p. 73).

No livro da vida escolar de professores e funcionários do Grupo Escolar Joaquim Murtinho e Liceu Campograndense constam os novos cargos designados a Maria Constança na instituição.

Por Ato nº 84, de 10 de outubro de 1937, foi nomeada para exercer em comissão o cargo de auxiliar da Diretoria, prestando compromisso em 8 de Novembro do mesmo ano. Por ato nº 829, de 10 de Junho de 1938, foi nomeada para exercer o cargo de Diretora da Escola Normal. (LIVRO...19??, p. 6).

Nota-se, portanto, que em menos de um ano a professora passou de vice-diretora do Grupo Escolar a diretora da Escola Normal, o que reforça seu discurso com relação à confiança que lhe era depositada por parte do governo. Júlio Müller pertencia ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). De acordo com Brito (2001), nos embates políticos que ocorriam em Mato Grosso, esse partido aliava-se ora ao PSD, ora à UDN³⁸, partidos que seriam criados após a saída de Getúlio Vargas, em 1945.

Paulo Coelho Machado, nascido em Campo Grande, filho de Eduardo Olímpio Machado – outra personalidade do cenário econômico e político do antigo Mato Grosso -, foi um pecuarista pertencente à elite campo-grandense e, seguindo a trajetória do pai, teve participação ativa no cenário político da região, onde foi vereador, secretário de Agricultura de Mato Grosso e presidente da Associação dos Criadores de Mato Grosso do Sul (Acrissul). (ROCHA, 2011).

Logo, teve uma posição social privilegiada tanto por estar em meio ao campo político, quanto por pertencer às atividades pecuárias, ramo responsável por uma

³⁸ A União Democrática Nacional seria o partido seguido por Maria Constança e liderado no estado por Fernando Corrêa da Costa.

parcela significativa da economia do estado. Ao escrever suas memórias, menciona Maria Constança por duas vezes na obra “Pelos ruas de Campo Grande”. A primeira, no tópico “O Grupo Escolar” focaliza Maria Constança na direção da escola.

A seguir, vinha o grupo escolar do estado, dirigido por Raimundo Nonato e depois por Dona Constança de Barros, [...] **é mencionada como uma das grandes educadoras do velho estado. Inteligente, preparada, estudiosa, exercia papel de relevo na preparação intelectual dos jovens campo-grandenses.** (MACHADO, 2008, p. 349, grifo nosso).

O Grupo Escolar Joaquim Murtinho iniciou suas atividades em 1921. Há que se recordar que, como mencionado no tópico anterior, Maria Constança foi designada para a instituição em 1922, um ano após a inauguração. O fato de a professora ter feito substituições a pedido da diretoria em 1925 sinaliza que o cargo citado pelo memorialista só foi passado a ela anos mais tarde.

Na publicação “Álbum de Campo Grande”, de 1939, são expostos os estabelecimentos de educação da cidade. Maria Constança é mencionada no seguinte trecho: “É diretora da ESCOLA NORMAL JOAQUIM MURTINHO e do LICEU CAMPO-GRANDENSE, bem como da ESCOLA MODELO JOAQUIM MURTINHO, D. Constança de Barros.” (ÁLBUM DE CAMPO GRANDE, 1939, s/p).

Outro indício sobre Maria Constança na direção do estabelecimento é exposto na segunda referência na obra de Paulo Coelho Machado, no trecho “O Grupo Escolar Joaquim Murtinho”.

Na década de 1940, a Diretora da Escola passou a ser a Dona Maria Constança de Barros Machado. O governador, Fernando Corrêa da Costa, construiu o moderno prédio na antiga Rua Y-Juca Pirama (hoje prolongamento da Marechal Rondon), planta cedida graciosamente pelo famoso arquiteto Oscar Niemeyer e **que recebeu merecidamente o nome de Dona Constança.** (MACHADO, 2008, p. 344, grifo nosso).

Observa-se que Paulo Coelho Machado relaciona o Grupo Escolar ao Colégio Estadual, uma vez que até 1954 a instituição de ensino secundário funcionou no mesmo prédio do Joaquim Murtinho. Em um trecho de seu relato a Sá Rosa (1990), Maria Constança menciona o período em que dirigiu a instituição.

O professorado daqueles anos 30 era de uma abnegação fora do comum. O grupo constituído por Helvecina Reveilleau, Elisa Silva, Maria Rita de Oliveira, Benedita Vaz, Vitália Antônia da Silva deixou

em todo o Estado uma grande tradição de competência e de responsabilidade. Cada uma cumpria seu dever, independente de solicitação do diretor, de variação de tempo, do baixo salário. Como resultado, o curso primário fornecia uma base, que deixava a criança segura, para continuar os estudos, dispondo de conhecimentos gerais, de Cultura. **Essas professoras todas trabalharam sob minha direção no Grupo Escolar Joaquim Murtinho.** (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 64, grifo nosso).

Portanto, ainda que haja um desencontro de datas entre os dois trechos, de fato Maria Constança esteve na direção do Grupo Escolar Joaquim Murtinho no final da década de 1930. O que ganha destaque é a representação do escritor Paulo Coelho Machado ao tratar a professora: “Inteligente, preparada, estudiosa, exercia papel de relevo na preparação intelectual dos jovens campo-grandenses” e sobre o Colégio Estadual ter “mercidamente” recebido o nome de Maria Constança.

Considerando que na maior parte de sua trajetória profissional Maria Constança foi diretora de duas importantes instituições públicas de ensino - a Escola Joaquim Murtinho e o Colégio Estadual -, acredita-se que mesmo que a influência política fosse um fator de peso nas nomeações, era necessário que o profissional escolhido para assumir esses cargos apresentasse uma postura equivalente às exigências do trabalho. Daí os adjetivos utilizados pelo memorialista para caracterizar Maria Constança. Por estar à frente dessas instituições, era de sua responsabilidade a maneira como professores e alunos se portavam no ambiente escolar.

Logo, o capital social da professora não dependia somente de sua filiação à UDN, visto que o partido só foi criado em 1945, mas também a outros tipos de relações que iam se construindo no decorrer de sua trajetória. E o fato de pertencer ao círculo social de Paulo Coelho Machado, cuja posição ocupada na sociedade não passava despercebida, lhe favoreceu ser lembrada pelo memorialista, o qual produziu um discurso a partir de uma sociedade que atribuía à Escola Normal e ao Ensino Secundário funções de grande relevância para os jovens da época.

Na obra “Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce”, de Sá Rosa (1999), no capítulo destinado a Paulo Coelho Machado, é mencionado que este lecionou no Joaquim Murtinho a pedido de Maria Constança.

[...] Por solicitação da Profa. Maria Constança de Barros Machado, foi lecionar Psicologia da Educação na Escola Normal Joaquim Murtinho. Apesar de ter inúmeras causas, algumas fora de Campo Grande, conseguia conciliar o magistério com a advocacia. Dava aulas por

prazer, tanto que fez inúmeros amigos entre os alunos. (SÁ ROSA, 1999, p. 237).

Assim, a forma como a professora é representada por Paulo Coelho Machado se construiu não somente pela participação social que se construía por sua trajetória profissional, mas pelo fato do memorialista ter acompanhado pessoalmente as ações da normalista que, ocupando o cargo de diretora, indiretamente conseguia se sobressair em relação a outros profissionais do estabelecimento.

Oliva Enciso também teve influente participação no cenário campo-grandense. De origem social desfavorecida economicamente, conseguiu cursar os ensinos primário e secundário em instituições particulares em função de seu capital social. De acordo com a memorialista, quando fez o exame de admissão para o Instituto Pestalozzi – comandado por João Tessitore -, foi aprovada, mas as condições financeiras da família a impediam de prosseguir nos estudos. Foi quando Dona Raquel em conjunto com o diretor da instituição, a autorizou a frequentar o curso ginásial em troca de dar aulas para a turma do primário. Sua trajetória foi marcada pela ocupação de cargos públicos na sociedade.

Formada na primeira turma da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, foi a primeira vereadora da cidade (1955-1958) e a primeira deputada estadual (1959-1963) pela UDN. (BRITTEZ, 2014). Além disto,

Por meio de suas ações políticas e sociais, criou, em 1959, o Instituto de Previdência de Mato Grosso (IPEMAT) e fundou diversas instituições de ensino profissional, como: a Sociedade Miguel Couto dos Amigos do Estudante (1940), o SESI (1948), o SENAI (1949), entre outras. Pelo seu empenho, foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso em 1963. Foi destacada diretora estadual da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e, em 1967, ajudou a fundar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (BRITTEZ, 2014, p. 136).

Logo, ao serem lidas as memórias de Oliva Enciso sobre Maria Constança, nota-se, mais uma vez, como o círculo social mantido por Maria Constança favorecia não apenas os cargos conquistados, mas também a possibilidade de ser lembrada na posteridade.

Nos escritos de Oliva Enciso, Maria Constança é a profissional com atuação na instalação dos Ginásios Gratuitos por meio da Campanha Nacional dos Educandários

Gratuitos (CNEG), que tinha como objetivo oferecer o ensino secundário noturno a jovens que não tinham condições de financiar os estudos após a educação primária.

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

O convite para participar da campanha ocorreu na época em que era diretora da Escola Normal e do Colégio Estadual. Ainda assim, Maria Constança participou do projeto nos primeiros anos em Mato Grosso. Oliva Enciso traz em sua obra o teor da Ata da reunião supramencionada. A professora cuiabana ficou responsável, junto a Paulo Coelho Machado e Carlos Schrader, pela Comissão de Redação dos Estatutos.

Aos doze dias do mês de novembro de mil novecentos e quarenta e nove, às 17 horas, presentes a Diretoria da Sociedade Miguel Couto dos Amigos do Estudante e as pessoas abaixo assinadas, no local de costume (Forum) teve lugar uma reunião extraordinária, à qual compareceu o Dr. Felipe Tiago Gomes, Delegado da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, com sede em Recife – Pernambuco, [...] que expôs aos presentes a finalidade dessa Campanha. [...] Esta comissão ficou assim constituída: Presidente - Oliva Enciso [...] Localizar, nesta cidade, um ginásio noturno e gratuito, nos moldes dos demais estabelecimentos da Campanha; Organizar a Comissão de Redação dos Estatutos, que ficou assim constituída: Dr. Paulo Coelho Machado Prof. Carlos Schrader Prof^a Maria Constança de Barros Machado. (ENCISO, 1986, p. 112).

A participação de Maria Constança não foi só na Redação dos Estatutos, mas também da direção do Ginásio Barão do Rio Branco³⁹, em Campo Grande, na divulgação da Campanha no interior do estado⁴⁰ junto a Oliva Enciso, e na conquista de um espaço no prédio do Joaquim Murtinho, uma vez que, anteriormente, as aulas

³⁹ O Ginásio Barão do Rio Branco era destinado aos trabalhadores e funcionou em uma sala anexa ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho, no período noturno, até a inauguração do novo prédio do Ginásio Estadual Campo-Grandense, em 1954. Ofereceu o primeiro ciclo do ensino secundário, o curso ginásial, em conjunto com cursos profissionalizantes, necessários à preparação profissional para o mercado de trabalho. (BRITTEZ, 2014, p. 143).

⁴⁰ Constatou-se que a atual “Escola Cenetecista 13 de junho”, em Rondonópolis-MT, inicialmente foi chamada “Escola Maria Constança de Barros Machado” em homenagem à professora que ajudou em sua fundação. O nome foi alterado em função de já haver em Campo Grande uma instituição que leva seu nome.

aconteciam em salas cedidas pelas professoras Ana Luísa Prado Bastos e Simpliciana Correa em suas escolas.

Não tínhamos recursos financeiros, não dispúnhamos de prédios, mas me sobrava coragem e contava com a experiência adquirida na organização do Estadual e da Escola Normal. As professoras Ana Luísa Prado Bastos (Dona Galega) e Simpliciana Correa cederam espaços em suas escolas particulares para o funcionamento inicial do 1º Ginásio da Campanha em Mato Grosso, denominado Barão do Rio Branco. Mais tarde, por intermédio de Dr. Demóstenes Martins, Secretário de Finanças do Dr. Fernando Correa da Costa, obtive permissão do Governador para que o Ginásio Barão do Rio Branco funcionasse nos fundos do prédio do Grupo Escolar Joaquim Murinho, onde ele ficou até serem criados os cursos ginásial e científico noturnos do Colégio Estadual. Foram de muita dificuldade, mas também de muita alegria, de entusiasmo, na minha vida, aqueles anos de 1951 a 1955. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 68-69).

A publicação mensal da “Folha da Serra”, de dezembro de 1931, traz a fotografia da mencionada professora Simpliciana Corrêa em sua escola particular. O que vai ao encontro do que é relatado por Maria Constança e mostra que à época de criação da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG) em Campo Grande a instituição já funcionava há vários anos na cidade.



Figura 14: Professora Simpliciana em sua escola particular.
Acervo: Folha da Serra (dez./1933).

As dificuldades eram decorrentes do fato de a Campanha ser financiada por auxílio daqueles que participavam como sócios. De acordo com Britez (2014), até 1951 não havia investimentos do poder público no Ginásio Barão do Rio Branco, o que

justifica o início em espaços de escolas particulares e a limitação orçamentária enfrentada. A Lei n. 265 de 28 de abril de 1952 é referente ao auxílio ao Ginásio Barão do Rio Branco.

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a subvencionar o GINÁSIO BARÃO DO RIO BRANCO, desta cidade, com a importância de quarenta mil cruzeiros [...] anuais, e ficando com o direito de encaminhar para aquele Ginásio todos os alunos que necessitem de ajuda dos cofres públicos para o seu cultivo intelectual do primeiro ciclo secundário. Art. 2º - A despesa decorrente da presente lei correrá pelo “Fundo Municipal de Assistência”. (CAMPO GRANDE, 1952, s/p).

Enciso (1986) complementa o que é exposto por Maria Constança e também expõe como o Ginásio conseguiu se manter no período que não tinha auxílio do poder público e menciona, inclusive, que os professores eram pagos via empréstimo pela Sociedade Miguel Couto, instituição de auxílio à população carente aberta com sua participação, o que certamente foi um fator de relevância na consolidação do Ginásio.

Os primeiros anos do Ginásio Barão do Rio Branco foram difíceis! A Sociedade Miguel Couto⁴¹ pagou os professores, por empréstimos, durante três anos. Funcionou inicialmente numa escolinha particular da D. Ana Luisa Prado Bastos, depois na da D. Simpliciana Corrêa, transferindo-se posteriormente para o Grupo Escolar Joaquim Murinho e daí para a sede própria, em terreno que conseguimos da Prefeitura, na Avenida Afonso Pena, onde esta. A prof^a. Maria Constança de Barros Machado era Diretora do Colégio Estadual Campograndense, que hoje tem seu nome e também Diretora da Escola Normal do Estado, mesmo assim encontrou tempo para enfrentar as primeiras e enormes dificuldades da instalação e dos primeiros anos do Barão do Rio Branco, do que ela nunca se esquece. (ENCISO, 1986, p. 113).

Destacam-se aqui duas questões para reflexão: a primeira, a permissão do Governador Fernando Correa para que as aulas da Campanha fossem ministradas nos fundos do Joaquim Murinho, certamente conquistada pelo engajamento político da professora, em conjunto com Oliva Enciso, também udenista; e a segunda, a participação das professoras Ana Luisa e Simpliciana, citadas por Múcio Teixeira como professoras cuiabanas que marcaram a história do ensino.

⁴¹ [...] instituição filantrópica aberta em 1939 com a participação de alguns representantes políticos e da sociedade. (BRITTEZ, 2014, p. 144).

A participação das professoras demonstra, é certo, que mesmo não tendo a visibilidade social de Maria Constança, também atuaram na Campanha por compreenderem a necessidade de uma instituição de ensino secundário que fosse acessível aos trabalhadores.

Com relação ao terreno doado na Avenida Afonso Pena, a Lei n. 957 de 18 de maio de 1966 “Autoriza o Executivo a doar uma área de terreno à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos”.

[...] Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a fazer doação à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – Secção de Mato Grosso, com sede nesta cidade, de um lote de terreno [...]. Art. 2º- Destina-se o terreno mencionado no artigo anterior à construção do prédio para instalação da sede – própria do Ginásio Barão do Rio Branco. (CAMPO GRANDE, 1966, s/p).

Nota-se que a instituição demorou muitos anos para conseguir sede própria, o que, porém, não impediu seu funcionamento. Sua história se assemelha à do Colégio Estadual, que por iniciativa de Maria Constança foi instalado na cidade e por um longo período funcionou em prédio provisório, o que mostra que o ensino público em Campo Grande enfrentou dificuldades até sua consolidação, dependendo de acordos políticos e favores prestados por terceiros.

Sobre as viagens ao interior com Oliva Enciso, Maria Constança relata:

Quando a Campanha começou a estender-se pelo interior, fui com a professora Oliva Enciso a Bela Vista, Rondonópolis e Porto Murтинho, para elaborar os relatórios exigidos pelo MEC para a fundação e instalação dos ginásios daquelas cidades mais tarde encampados pelo Governo do Estado. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 69).

Oliva Enciso, por sua vez, explana sobre a instalação do Ginásio em Porto Murтинho, citando a participação de Maria Constança como “inestimável”.

O 5º educandário da CNEG se instalou no dia 1º/02/1960, na cidade de Porto Murтинho – O GINÁSIO RUI BARBOSA – graças à ação patriótica do ex-Deputado Estadual e ex-Deputado Federal Dr. EDSON BRITTO GARCIA, que conta a história do ginásio em interessante artigo da série “Quase memória”, publicado no jornal “A Crítica”, de 25/11/84. **Teve a colaboração inestimável da Profª Maria Constança de Barros Machado**, do Inspetor Federal Dr. Amélio de Carvalho Baís, do Dr. Hermínio Batista de Azevedo e nossa, bem como de outros elementos de destaque da comunidade murтинhense. [...]. (ENCISO, 1986, p. 115, grifo nosso).

Uma vez que Maria Constança teve participação durante a ampliação da Campanha pelo Estado, bem como no Ginásio Barão do Rio Branco, em Campo Grande, Oliva Enciso finaliza expondo que:

“Em todo esse movimento, a CNEG contou sempre com a colaboração inestimável da emérita Prof^ª Maria Constança de Barros Machado, que conquistou a minha gratidão, **a minha admiração e amizade.**” (ENCISO, 1986, p. 116, grifo nosso).

O discurso da memorialista é carregado de representações superestimadas sobre Maria Constança. O referido trecho coloca em ênfase a amizade entre as duas professoras, o que faz supor que a proximidade se solidificou durante as viagens ao interior, ao mesmo tempo em que fazia crescer a “admiração” de Oliva Enciso sobre a colega de campanha. Tal hipótese consiste no fato de que mesmo Simpliciana Corrêa e Ana Luisa Prado Bastos tendo cedido suas escolas e possibilitado o funcionamento das aulas no período anterior ao prédio do Joaquim Murtinho, apenas o nome de Maria Constança é exaltado dessa forma pela memorialista.

A CNEG também é mencionada por Maria da Glória Sá Rosa na obra “Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce”, no capítulo destinado à trajetória de Oliva Enciso.

Na esteira das realizações, percorreu a partir de 1950 o então Estado de Mato Grosso, implantando os ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, criada por Felipe Tiago Gomes. Tendo como auxiliar Maria Constança de Barros Machado, inaugurou inúmeros ginásios noturnos, o que permitiu a continuidade dos estudos de centenas de adolescentes, numa época em que, terminado o primário, os estudantes viam cerceada a vontade de aprender por falta de estabelecimentos de ensino. (SÁ ROSA, 1999, p. 247-248).

A representação positiva de Maria Constança pode ser percebida pelo fato de, mesmo a Campanha tendo contado com diversas pessoas, apenas o nome desta aparecer junto ao de Oliva Enciso e Felipe Tiago. Sua participação no projeto é mencionada na Revista “Executivo Plus”, em seção destinada à sua trajetória em Campo Grande.

Sempre voltada para uma atuação social, participou da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos [...] cujo objetivo era formar ginásios noturnos para aqueles que trabalhassem durante o dia e assim pudessem completar seus estudos [...]. Foi assim que fundou, instalou e dirigiu por quatro anos o ginásio Barão do Rio Branco. A serviço da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, elaborou os relatórios exigidos pelo MEC para a fundação e instalação dos ginásios de Bela Vista, Rondonópolis, Porto Murtinho, sendo que hoje o primeiro e o

terceiro estão encampados pelo Estado. (EXECUTIVO PLUS, 1987, p. 13).

De fato, a trajetória de Maria Constança é marcada pela participação em diversos projetos sociais. Especificamente em relação à CNEG, sua atuação transcendeu os limites de Campo Grande e, mesmo ocupando o cargo de diretora do Colégio Estadual, viajou com Oliva Enciso para estender a oportunidade do ensino secundário gratuito e noturno a jovens de outras cidades do estado.

Desse modo, ainda que tenha trabalhado em uma época marcada por embates políticos que definiam os rumos de sua carreira, a normalista conseguiu nomeações e teve reconhecimento ao ser convidada para a CNEG. Não se pode esquecer que ser diretora do Colégio Estadual Campo-Grandense lhe dava maior visibilidade em relação aos demais professores. Sua experiência na direção de uma instituição pública também pode ter sido levada em consideração ao ser nomeada para um cargo maior na campanha.

Essa colocação de Maria Constança em cargos paralelos ao Colégio Estadual coloca em evidência que seu capital cultural (a formação de normalista) e social (que a levou à instalação e direção de uma escola de ensino secundário de prestígio) foram convertidos em capital simbólico. Sua posição de destaque em relação a outros professores que lecionaram em Campo Grande naquele período lhe atribuiu maior visibilidade, pois suas ações como diretora e a proximidade com o governador elevavam seu nome perante outros agentes.

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 1989, p. 134-135).

A participação em tantos trabalhos relacionados à educação permitia à normalista acompanhar de perto as dificuldades enfrentadas tanto pelo magistério, quanto pela própria escola pública. Assim, ainda na década de 1950, participou de outro importante projeto relacionado à educação.

Em 1951, um grupo de professores fundou a Associação Campo-Grandense de Professores. Ao lado de Alinor Bastos (que foi seu primeiro presidente), Luís Cavalon, Teodolinda Ferreira Botelho, Ercília Alves de Lima, colaborei para que nossa classe tivesse um

órgão que nos unisse e defendesse nossos interesses. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 70).

De acordo com a publicação da Revista “Executivo Plus”, Maria Constança era sócia-fundadora da Associação Campo-Grandense de Professores (ACP)⁴². Rodriguez e Fernandes (2013) afirmam que sua fundação ocorreu em um período de dificuldades enfrentadas pela educação pública, sendo necessária a união da categoria para superação dos obstáculos.

Anos mais tarde, em 1956, um novo convite foi feito a Maria Constança. Dessa vez por Gildásio Amado⁴³, para fazer parte da Comissão Regional para o Ensino Secundário de Campo Grande, atividade para a qual, segundo seu relato, não recebeu nenhum tipo de remuneração. Sobre os trabalhos que exerceu nessas condições ela afirma: “[...] sempre pertenci a comissões, fiz palestras, dei aulas particulares, sem me preocupar com qualquer tipo de retribuição financeira.” (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 70).

Isto mostra que, mesmo formada na Escola Normal, as condições de vida de Maria Constança se assemelhavam às de muitos professores da época. Conforme mencionado no capítulo II, o corpo docente das instituições de ensino secundário era formado por profissionais de outras áreas que exerciam o magistério como uma espécie de “complemento financeiro”. No caso da professora Maria Constança, sua formação era relacionada ao campo educativo, mas seu marido era militar e dentista, fato que permitia à família ter uma vida confortável. Em seu relato a Sá Rosa (1990), ela menciona essa questão.

Quando me aposentei em 1950, ganhava cerca de 500 cruzeiros por mês, era uma miséria mas eu não reclamava, porque o ordenado do Sebastião, como militar e dentista, dava para a gente viver folgadoamente. Cheguei até a construir duas casas, esta em que estou morando aqui na Pedro Celestino, 749 e outra na rua 15 de Novembro. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 73).

⁴² A ACP é atualmente denominada “Sindicato Campo-grandense dos profissionais da Educação Pública”, mas a sigla foi mantida em homenagem à história da entidade e à categoria profissional da época. (RODRIGUEZ; FERNANDES, 2013).

⁴³ (1906-1983) Formou-se em Medicina, lecionou no Colégio Pedro II e em abril de 1956 foi nomeado Diretor do Ensino Secundário por duas vezes: a primeira entre 1956 e 1963 e a segunda entre 1964 e 1968.

Os dois endereços mencionados se situam no centro de Campo Grande, o que mostra que, mesmo vivendo sob instabilidade profissional por questões políticas, e recebendo um salário insuficiente para o trabalho exercido, a renda somada aos ganhos do marido permitiu a manutenção de um capital econômico favorável.

Sobre o valor da aposentadoria da normalista, no Suplemento “Diário da Assembléia Legislativa” publicado no Diário Oficial de 23/09/1951, o nome de Maria Constança aparece na lista de “Civis Aposentados/Pessoal Fixo”, com o vencimento mensal de 1283,30 cruzeiros. Como a lista é do final de 1951 acredita-se que no período tenha havido reajuste nos valores.

Leonor Pires Borralho	678,00	8.098,00
Leonel Hugueney	729,50	8.754,00
Leurival Pinto de Oliveira	678,50	8.162,00
Leonides de Carvalho	2.500,00	30.000,00
Leonido José dos Santos	641,50	7.698,00
Luiza Maria Pinto	1.573,30	18.879,60
Luiza Michetti (Irmã)	359,20	4.178,80
Luiz Laureano Leite	920,00	11.040,00
Maria Helena de Araujo Bastos	1.050,00	12.600,00
Maria do Carmo S. Lima	566,70	6.800,40
Maria do Carmo Correa da Costa	709,60	8.515,20
Maria de Cerqueira Meza	348,50	4.182,60
Maria de Camargo Oliveira	389,40	4.672,80
Maria da Conceição Moreira	609,00	7.308,00
Maria da Gloria de Barros	665,10	7.981,20
Maria Ferreira da Costa	601,40	7.216,80
Maria Coelho de Aquino	628,30	7.539,60
Maria Izabel de França e Silva	616,70	7.399,40
Maria Felipa de Mesquita	573,70	6.884,40
Maria Constança de Barros Machado	786,70	9.440,40
Maria Porfiria Ferreira	1.066,70	12.800,40
Maria Virginia Nonato de Faria	1.283,30	15.399,60
Maria Izabel de Couto Pontes	516,70	6.200,40
Maria Vandoni de Barros	1.115,30	13.383,60
Maria Brandão	1.450,00	17.400,00
Mario Neves	506,70	6.080,40
Maria Danda Nanes	896,00	10.752,00
Manoel Pedro de Campos	4.000,00	48.000,00
Manoel da Natividade	616,70	7.399,40
Manoel Pedro de Campos	4.000,00	48.000,00
Manoel da Natividade	800,00	9.600,00

Figura 15: Maria Constança na lista de civis aposentados.

Acervo: Diário Oficial de Mato Grosso (23/09/1951).

Observa-se que em comparação à grande parte dos nomes que aparecem na lista, o valor recebido mensalmente por Maria Constança era um dos maiores, o que mostra que, mesmo sendo um valor insuficiente na visão da normalista, ainda estava acima do que recebiam os demais aposentados. Isto reforça a hipótese de que a professora dava palestras, aulas particulares e exercia outros tipos de trabalho “sem se preocupar com retribuições financeiras” por ter uma vida relativamente confortável.

Ainda na década de 1950, Maria Constança participou de outro projeto educativo, dessa vez de atendimento às crianças filhas de pacientes leprosos internados no Leprosário São Julião. Uma vez que os pais estavam isolados na referida instituição, foi fundado, em 1943, o Educandário Getúlio Vargas, que funcionava em regime de

internato às crianças que na ausência da família precisavam ser assistidas. (FERREIRA, 2010).

Longe do magistério, dediquei-me a atividades sociais. Em 1960, fui secretária do Educandário Getúlio Vargas, ajudando na Educação dos filhos dos hansenianos. Ao lado de Yolanda de Oliveira e Lima, presidente da instituição, batalhei para a criação de um jardim de infância que estimulasse as atividades das crianças, que passavam o dia entre quatro paredes, sem grande motivação para o lazer. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 73).

Na realidade, o jardim de infância foi instalado em 1957, sob o nome “Adelina Ponce de Arruda”. Em consulta a atas do Educandário Getúlio Vargas, Ferreira (2010, p. 42) constatou que “Neste dia a professora Maria Constança [...] saudou em nome da diretoria as senhoras Eunice Weaver e Adelina Ponce de Arruda, lembrando suas obras na profilaxia da lepra no Brasil e no Estado de Mato Grosso [...]”.

É interessante mencionar que Adelina Ponce de Arruda era mãe de João Ponce de Arruda, que nessa época era governador de Mato Grosso. De fato, foi uma mulher que trabalhou em prol de pessoas vítimas da hanseníase, assim como Eunice Weaver, que após a mãe ser vítima da doença passou a se dedicar a obras em prol desse público, tendo, inclusive, conseguido o apoio de Getúlio Vargas. Seu nome foi dado em 1970 a uma instituição paranaense destinada a esse tipo de atendimento.

Esse fato faz surgir um questionamento: teriam Maria Constança e Yolanda conseguido apoio do governo estadual para a abertura da creche com João Ponce de Arruda? Tal indagação toma forma, pois tendo Eunice Weaver também atuado nessa causa poderia ser homenageada tanto quanto Adelina. Além disso, como será abordado no próximo tópico, o governador pertencia ao PSD, partido rival da UDN, da qual Maria Constança era militante.

Em publicação destinada à vida da professora Maria Constança em Campo Grande, a revista “Executivo Plus” expõe que “[...] indagada sobre seu relacionamento com os vários governantes com quem manteve estreito relacionamento de trabalho, ela limita-se a afirmar que recebeu apoio de todos, preferindo não nomear nenhum em especial.”. (EXECUTIVO PLUS, 1987, p. 13).

O fato de não mencionar nomes específicos, em conjunto à afirmação de que recebeu apoio de todos, faz supor que durante sua trajetória Maria Constança buscava deixar de lado as diferenças políticas e manter uma boa relação com os governantes, pois só assim conseguiria colocar em prática seus projetos. Do mesmo modo, o

“ocultamento” de quem foram os políticos que a ajudaram é aqui compreendido como um modo de evitar certo mal-estar com políticos ligados à UDN.

Este tópico buscou delinear os caminhos percorridos por Maria Constança externamente ao seu trabalho no Colégio Estadual. As discussões reforçaram sua característica participação no ensino público da cidade, uma vez que mesmo tendo trabalhado em instituições particulares, as maiores participações foram no Joaquim Murtinho e na CNEG⁴⁴. A seguir, desenha-se sua história no Colégio Estadual, instituição criada sob sua iniciativa e que, assim como seu nome, tornou-se um marco da história campo-grandense.

3.2 A trajetória de Maria Constança no Colégio Estadual e a consolidação do ensino secundário público campo-grandense

Este tópico tem como objetivo discutir como se desenvolveu a trajetória de Maria Constança no Liceu Campograndense, posteriormente Colégio Estadual, e como se formaram as representações sobre a referida professora. Pode-se afirmar que seus caminhos percorridos na instituição foram direcionados pelas relações políticas advindas do contato com Júlio Muller e Fernando Correa da Costa, assim como pelo bom desempenho do estabelecimento na sociedade, fato que podia agregar credibilidade à sua atuação em direção de escola.

Sá Rosa (1990) faz breves considerações para introduzir o relato concedido por Maria Constança, as quais parecem pertinentes para iniciar as discussões ora propostas.

Impossível falar de Educação em Mato Grosso do Sul, sem citar Dona Constança. Conhecer sua história é desvendar os segredos do ensino, penetrar os ínvios caminhos da história, para sair-se fortalecido com o exemplo de uma mulher cuja sabedoria está no ar que respiramos. (SÁ ROSA, 1990, p. 61, grifo nosso).

O trecho em destaque pode ser justificado pelo fato de que em diversos momentos a vida de Maria Constança se confunde com os caminhos trilhados pela educação campo-grandense, especialmente em relação ao Colégio Estadual que, após se

⁴⁴ As escolas cenegistas eram mantidas, além de auxílio municipal, por donativos da comunidade e pagamento de mensalidades. (SILVA; FONSECA, 2002). Logo, eram públicas, mas não gratuitas, uma vez que seus alunos precisavam dispor de condições para arcar com essas despesas.

consolidar na cidade, ganhou novo prédio, passou a levar o seu nome a partir de 1971 e tornou-se patrimônio histórico de Mato Grosso do Sul em 1997. As linhas a seguir são a tentativa de (re)construir como se desenvolveu essa história, as ações de Maria Constança, as nomeações e exonerações para dirigir o estabelecimento e, principalmente, como se constatou que sua representação social é consequência das práticas que adotou na direção de estabelecimentos de ensino secundário e militante udenista.

As discussões partem da narrativa de Maria Constança a Sá Rosa (1990), pois é esta que traz maiores detalhes sobre sua prática, a relação com alunos e professores no Colégio Estadual e as homenagens recebidas ao longo de sua trajetória profissional.

Antes de prosseguir apresenta-se um quadro com os governadores que passaram pelo poder no período de sua atuação a partir de 1937, a fim de melhor se compreenderem as causas que levaram a professora a conseguir a instalação do Colégio e a perda do cargo por duas vezes ao longo de sua trajetória na instituição.

Quadro 7 –Interventores e Governadores de Mato Grosso 1937 a 1966

Governador	Partido	Período
Júlio Müller	PTB	13/09/1937 a 30/10/1945
Arnaldo Figueiredo	PSD	08/04/1947 a 01/07/1950
Fernando Corrêa da Costa	UDN	31/01/1951 a 31/01/1956
João Ponce de Arruda	PSD	31/01/1956 a 31/01/1961
Fernando Corrêa da Costa	UDN	31/01/1961 a 31/01/1966

Fonte: Portal do Governo de Mato Grosso

Organização: Silva, 2014.

Nota-se que o PTB aparece somente de 1937 a 1945, isto porque, como mencionado anteriormente, após a queda de Getúlio Vargas, surgiram PSD e UDN, sendo o primeiro relacionado à política getulista e o segundo surgido das antigas oligarquias, sendo o partido de oposição.

Um de seus principais líderes, Carlos Lacerda, jornalista que constantemente escrevia críticas e denúncias contra o governo de Getúlio Vargas, expôs na Convenção do partido que a União Democrática Nacional não acreditava na dissolução das

desigualdades entre as diferentes classes, mas que dentre seus princípios estava o objetivo de, ao menos, auxiliar as camadas desfavorecidas da sociedade.

Creio que o nosso partido não pretende afirmar a utopia e parte do sólido princípio de que a miséria e a injustiça sempre existirão no mundo; assim sendo, o dever de um partido político não é o de desprezar a civilização cristã porque comporta a injustiça e a miséria, mas sim o de sustentá-la porque, sem ela, a injustiça e a miséria serão sempre maiores e não darão aos pobres e aos injustiçados nem consolo nem esperança nem oportunidades. (LACERDA, 1961, p. 4 apud LAMBLET; NASCIMENTO; PÊGAS, 2013, p. 8).

O que ocorre é que de acordo com Lamblet, Nascimento e Pegas (2013), durante todo seu período de atividade a UDN nunca deixou muito claras as ações que pretendia realizar no país. Seus discursos e posicionamentos eram, em geral, marcados pela oposição ao nacionalismo varguista e ao comunismo. No que tange à educação, o próprio fato de o ensino secundário ter se mantido altamente seletivo durante todo seu percurso no Brasil coloca em ênfase que a “esperança de oportunidades aos pobres e injustiçados” mencionada por Carlos Lacerda não se concretizou de fato.

Nesse contexto, o apoio de Maria Constança a esse partido apresenta-se como uma espécie de contradição em sua trajetória, uma vez que ao mesmo tempo em que suas ações mostravam a bandeira em defesa da escola pública, em nome da amizade com Fernando Correa passou a apoiar um partido que não se posicionava em favor desse objetivo.

É importante expor, nesse caso que, conforme será exposto no decorrer deste capítulo, antes de Fernando Correa se candidatar ao governo de Mato Grosso a família de Maria Constança era seguidora do PSD, partido liderado por Getúlio Vargas após sua queda ao final do Estado Novo. Logo, Maria Constança apoiou a ditadura varguista e se beneficiou deste apoio.

Em sua narrativa a professora menciona os períodos em que esteve afastada e retornou à direção do Colégio Estadual em decorrência de seu apoio à UDN. Por ordem cronológica, inicia-se abordando sobre a abertura do então Liceu Campo-grandense, durante o governo de Júlio Müller.

Em 1939, propus ao interventor Júlio Müller e ao Dr. João Ponce de Arruda, secretário de Fazenda do Estado, a criação de um ginásio estadual que pudesse resolver os problemas dos que precisavam continuar o primário e não tinham meios de pagar a escola. Naquela época havia apenas três ginásios particulares em Campo Grande: o Osvaldo Cruz, o Dom Bosco e o Colégio das Irmãs. Obtida a

autorização em 1939, na qualidade de diretora, instalei e organizei o Liceu Campo-Grandense, mais tarde denominado Ginásio Estadual Campo-Grandense. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 64).

O Livro de Inspeção Prévia do Liceu Campo-grandense registra o Decreto da criação do estabelecimento em 27 de dezembro de 1938, inicialmente oferecendo apenas a primeira etapa do ensino secundário. Como nesse período o prédio era anexo ao Joaquim Murinho, seu corpo de funcionários foi cedido à nova instituição.

Criação do Liceu. Decreto 229, de 27 de Dezembro de 1938. [...] Fica criado, neste Estado, na cidade de Campo Grande, destinado a ministrar aos alunos o ensino secundário fundamental, o Licêu Campograndense. Ficam incorporados ao Licêu Campograndense⁴⁵, a E. Normal de C. Grande, e os seus respectivos funcionários. (LIVRO... , 1941, p. 47).

Após a autorização, as atividades foram iniciadas em 18 de março de 1939. Fato curioso, nesse caso, é que Maria Constança teve sua proposta atendida por Júlio Muller e João Ponce de Arruda - o primeiro, interventor pelo PTB, e o segundo, futuramente aliado ao PSD. Não se sabe como se desenrolou a conversa, nem mesmo como a professora conseguiu chegar a eles, mas acredita-se que o fato de ser diretora do Joaquim Murinho, único estabelecimento público de ensino normal e grupo escolar de Campo Grande, tenha atribuído certa credibilidade à Maria Constança e, assim, possibilitado a reunião com dois políticos de grande poder social.

Vale enfatizar que Maria Constança foi uma aliada do regime ditatorial de Getúlio Vargas, até porque sua ascensão na educação mato-grossense ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945). O período em questão foi marcado pelo crescimento da industrialização no país, e a necessidade de reformas no sistema brasileiro, o que incluía o oferecimento de uma educação voltada para as camadas populares, mas com vistas à formação de mão-de-obra para o mercado interno, considerando que entre as ações de Vargas estava a manutenção do Nacionalismo, com a valorização das indústrias internas, ou seja, o fortalecimento da burguesia industrial e a rejeição de regimes políticos provenientes do exterior.

⁴⁵ A instituição funcionou anexa ao prédio do Grupo Escolar e Escola Normal Joaquim Murinho até 1954.

Assim, eram constantes as ações do presidente em tentar se apresentar à nação como “amigo dos trabalhadores” e da população em geral, o que incluía a criação de rádios e manutenção de outros meios de comunicação em que eram transmitidas as ações e decisões do governo, como uma forma de expandir a ideologia de que o progresso do país dependia de todos. Foi por meio dessas ações que Getúlio Vargas passou a ser conhecido como um presidente que se atentava aos interesses das camadas pobres da sociedade, fruto de sua proposta nacionalista. Também, nesse período ocorreram diversas reformas na educação – mencionadas no capítulo 2 -, e a criação da Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943.

Desse modo, pode-se partir do pressuposto que imersa nesse contexto social, Maria Constança, professora e proveniente de família não favorecida economicamente, tenha se tornado simpatizante de Getúlio Vargas. Além disso, durante o Estado Novo ainda não existiam partidos políticos, sendo o PTB, partido de Getúlio Vargas, o grande direcionador das ações ocorridas em todo o país. Logo, não se pode negar que este certamente foi um fator de peso para que a professora alcançasse seu objetivo.

Na solenidade de formatura da primeira turma do Ginásio Estadual, em 1944, o paraninfo foi João Ponce de Arruda, o que faz supor que, talvez, esta tenha sido uma espécie de “moeda de troca” para que a sociedade conhecesse aqueles que possibilitaram a abertura da instituição.

É relevante destacar, inclusive, que o jornal “O Progressista” publicou notícias sobre a formatura, dentre as quais, detalhes sobre as solenidades, a chegada de João Ponce de Arruda a Campo Grande e a divulgação na íntegra do discurso do paraninfo. Sobre o desembarque do então Secretário Geral do Estado, divulgou, em primeira página do dia 12 de dezembro de 1944, que

Grande número de pessoas representativas da nossa sociedade estavam presentes ao aeroporto por ocasião da chegada do ilustre homem público, para levar lhe os votos de boas vindas. Notamos entre outras a presença do dr. Vespasiano Barbosa Martins, prefeito municipal; cel. Manoel Pereira da Silva, delegado especial no Sul; uma comissão de alunas do Ginásio Campograndense, chefiada pela diretora do estabelecimento d. Constança de Barros Machado [...]. (O PROGRESSISTA, 1944, p. 1).

Nota-se que a ocasião de formatura da primeira turma do Ginásio Campograndense foi um acontecimento na cidade. Além disto, ao comparecer no aeroporto com alunas da instituição, Maria Constança exercia seu lado político ao dar as

boas vindas ao Secretário e estar em meio a pessoas que ocupavam altos cargos da sociedade.

Com relação à solenidade, de acordo com o mesmo jornal, foi realizada no salão nobre da Associação dos Criadores do Sul de Mato Grosso, com a participação de diversas personalidades, o que demonstrava que ainda em seus primeiros passos a primeira instituição pública de ensino secundário na cidade representava um símbolo de progresso social. A matéria expõe que estavam presentes

[...] além de outros, os srs. Demóstenes Martins, esposa e filha; dr. Vespasiano Barbosa Martins, dra. Dolor de Andrade, Maria Berrado Leal e Valdemar Torres, respectivamente Auditor de Guerra, Corregedor e Promotor de Justiça Militar; dr. Bernardo Baís, presidente da Associação dos Criadores; cel. Aquino; capitão Paula Passos e esposa; dr. Amelio Bais, Inspetor do ensino; cel. Manoel Pereira da Silva, delegado especial do Sul; prof. Múcio Teixeira, diretor do Ateneu “Ruy Barbosa”, major Severino de Queiroz [...]. (O PROGRESSISTA, 1944, p. 1).

A publicação ressalta que após a formação da mesa, o primeiro discurso foi da diretora Maria Constança que, ao final, agradeceu à Associação dos Criadores do Sul de Mato Grosso por ceder o espaço para realização do evento. Seu presidente, Bernardo Franco Baís, foi um italiano que migrou para Campo Grande e tornou-se um comerciante de sucesso. Seus negócios contribuíram para o desenvolvimento da região, além de ser sócio-proprietário de um grande empreendimento em Corumbá.

Ao proferir o discurso sem deixar de mencionar os agradecimentos e felicitações à Associação, Maria Constança possibilitava o crescimento do capital simbólico daquele espaço na sociedade, bem como o nome de seus componentes ao público presente. Não se pode negar que sendo uma instituição pública que ainda estava se consolidando na região, mostrava-se necessária uma festividade que saltasse aos olhos da sociedade e, sendo o seu prédio carente de estrutura física, era indispensável a prestação de favores de estabelecimentos que dispusessem de um espaço bem estruturado.

Não se conhecem as circunstâncias que levaram a Associação a ceder o salão nobre para a formatura. Acredita-se em duas hipóteses: ou Maria Constança já com certa visibilidade social por ser diretora falou diretamente com Bernardo Baís e houve algum tipo de acordo, ou um dos formandos possuía membros ou amigos da família na Associação.

Com relação ao discurso de João Ponce de Arruda, atenta-se para o trecho em que o paraninfo menciona sobre o surgimento da instituição. Curiosamente, ele não cita o nome de Maria Constança, o que aponta para uma possível tentativa de “ocultar” a

participação de uma mulher em um importante projeto social ou, talvez, certa diferença com a professora Maria Constança, uma vez que, anos mais tarde como governador pelo PSD, a tiraria do cargo de diretora.

Nascida de um grupo de homens bem intencionados, a idéia de um ginásio estadual em Campo Grande, essa idéia encontrou acolhida e tomou forma concreta na larga visão e na vontade férrea do Interventor Júlio Müller, que, como professor que foi, dedica à instrução em seu Estado um carinho particular. (ARRUDA, 1944 *apud* O PROGRESSISTA, 1944, p. 2-3).

Como discutido no tópico sobre o ensino secundário no sul de Mato Grosso, de fato, até essa data as três instituições que ofereciam os estudos pós-primário eram de iniciativa particular. A necessidade de uma escola que possibilitasse aos jovens de outras classes prosseguir nos estudos provocou em Maria Constança o interesse de mudar aquele cenário, mas por algum motivo intrigante o paraninfo não creditou à professora Maria Constança a iniciativa do projeto. Em contraste à atitude de João Ponce de Arruda, Bittar e Ferreira Jr. (2008) afirmam que

A obtenção da autorização sinalizou o grau de prestígio de que já desfrutava a educadora cuiabana nessa época. A criação do Ginásio Estadual Campo-Grandense, primeiro ginásio público da cidade, se deveu à sua dedicação ao ensino público e capacidade de iniciativa, além, é claro, às relações políticas que ela mantinha. (BITTAR, FERREIRA JR., 2008, p. 141).

Nota-se que antes mesmo do surgimento da UDN, Maria Constança já apresentava uma trajetória marcada pelo engajamento político, e suas ações em prol do ensino público mostravam-se como o principal sinalizador dessa característica. Ciente de que era necessária a abertura de maiores oportunidades de estudos aos jovens de camadas desfavorecidas, aproveitou-se do cargo público de que dispunha para atingir esse objetivo. Sobre essa decisão, retorna-se à sua trajetória escolar, quando o senhor Leovigildo a incentivou a prosseguir nos estudos. A iniciativa de abrir uma instituição pública e gratuita expõe uma postura semelhante à do diretor, que investiu seu tempo em fazer uma jovem ir além do ensino primário. De acordo com Pessanha (2013, p. 228):

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.

Como mencionado, Maria Constança era de classe social menos favorecida. Criada pela avó que possuía apenas algumas fazendas que perdeu em um período de crise, atendeu ao conselho do ex-diretor e, ao chegar a Campo Grande, conseguiu se estabilizar profissionalmente. Logo, tem-se como hipótese que sua postura engajada em prol do ensino público seria uma espécie de reprodução de sua própria experiência, como uma jovem que inicialmente não vislumbrava a formação secundária.

Foi então a partir de seus sonhos e idealizações que o estabelecimento tornou-se realidade e ela, diretora: “[...] Pelo Decreto nº 229 de 27/12/1938, artigo 2, foi aproveitada para o cargo de Diretor do Liceu Campograndense.”. (LIVRO..., 19??, p. 31).

O termo “aproveitada” foi utilizado, pois no ano de instalação do Liceu Campograndense Maria Constança já se encontrava na direção da Escola Normal Joaquim Murtinho. Além disso, acredita-se que outro fator que contribuiu para sua nomeação a esse cargo deveu-se ao fato das instituições compartilharem um espaço físico comum.

Quanto ao significado da abertura da primeira instituição pública de ensino secundário na cidade, destacam-se as considerações trazidas na Ata de Abertura do Liceu Campo-grandense. De acordo com o documento, tratava-se de um anseio antigo da sociedade na época, o que mostra a importância da iniciativa de Maria Constança.

[...] Foi, pela sra. Professora d. Maria Constança de Barros, diretora do Estabelecimento, declarado solenemente instalado o Ginásio oficial do Estado, sob a denominação de “Liceu Campo-grandense”, criação essa, que toda a população culta da cidade vinha ansiosamente aspirando e pedindo, desde varios anos atrás. Coube, agora, a realização, inteligente e patriótica, do administrador essencialmente pratico, que é o snr. Interventor Julio Müller, a quem devem ser endereçados todos os aplausos e todos os agradecimentos por esse ato de verdadeiro culto de civismo, de verdadeira elevação do Brasil, pelo cultivo da intelectualidade. Falaram também os exmos. [...] Professor Dr. Nicolau Frageli, Dr. Argemiro Fialho, Dolor Andrade e Eduardo Machado os quais, em buriladas frases, congratularam-se com o povo campograndense por mais esse marco de progresso que a cidade acaba de receber. (ATA..., 1939).

A importância atribuída às boas relações com os governantes pode ser notada nas palavras direcionadas a Julio Müller⁴⁶. “[...] os signatários do ato público de instalação do Liceu Campo-grandense buscavam também aproximação ao governo, conferindo o feito – criação do ginásio público – ao interventor estadual.” (OLIVEIRA, 2014, p. 201).

Ocorre que no ano seguinte o Liceu precisou encerrar as atividades por determinação do Inspetor Federal Alvino Correa, do Ministério da Educação e da Cultura, sendo reaberto somente em 1942. O acontecimento está registrado no Livro de Inspeção Prévia do Liceu Campo-grandense.

Funcionou regularmente durante o ano de 1939, porém sem inspeção federal. No início do ano de 1940 obteve inspeção prévia, funcionando apenas um mês; foi mandado fechar pelo Departamento N. de Educação. Em 1942, reabriu [...]. (LIVRO..., 19??, p. 51).

Maria Constança recorda o ato de reabertura da instituição como um momento de homenagens a ela, Julio Müller e João Ponce de Arruda.

Então alunos e professores me prestaram uma homenagem, em que houve diversos discursos, elogiando os esforços do governador Júlio Müller e do Secretário Geral do Estado Dr. João Ponce de Arruda a favor do ensino. Até hoje, ainda me lembro do belo discurso do Prof. Nicolau Fragelli, que era professor de Francês e sabia como ninguém utilizar as palavras em favor de **ideias generosas**. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 64, grifo nosso).

A partir do que é relatado pela professora, percebe-se a relevância educacional do Liceu Campo-grandense⁴⁷ para a sociedade. A expressão “ideias generosas” pode ser compreendida como o fato de, na visão de Maria Constança, Julio Müller, João Ponce e ela própria, cientes da necessidade de uma instituição pública na cidade que se desenvolvia, trabalharem para a reabertura e, portanto, merecerem o reconhecimento demonstrado na solenidade.

Há que se destacar, ainda, que desde a reativação a procura por matrículas foi significativa. Oliveira (2014) organizou um quadro com as transferências para a instituição naquele ano.

⁴⁶ Interventor de Mato Grosso entre 1937 e 1945, pela União Democrática Nacional, nomeado pelo então presidente Getúlio Vargas.

⁴⁷ O nome da instituição foi alterado para “Ginásio Estadual Campograndense” no mesmo ano.

Quadro 8 - Transferência de alunos para o Liceu Campograndense (1942)

Quantidade de Alunos	Instituição de Origem
9 alunos	Ginásio Dom Bosco/Campo Grande
23 alunos	Ginásio Osvaldo Cruz/Campo Grande
1 aluno	Colégio dos Santos Anjos/ Rio de Janeiro
7 alunas	Ginásio N. S. Auxiliadora/Campo Grande
1 aluno	Ginásio do Estado/ Araraquara
1 aluno	Ginásio Municipal/ São Carlos

Fonte: Relatório... (1942).

Organização: Oliveira (2014).

Destaca-se a quantidade de alunos transferidos das instituições particulares de Campo Grande, as quais estavam em atividade desde a década de 1920. Acredita-se que as trocas tenham ocorrido pela ausência de mensalidade, o que permitia às famílias manter os filhos no secundário e isentos de pagar pelo ensino ofertado.

Ainda nos primeiros anos como diretora, Maria Constança menciona que implantou uma “caixa escolar” no primário e no Colégio Estadual. De acordo com a professora, as arrecadações eram investidas em prol dos alunos que não tinham condições financeiras de comprar o material escolar e o uniforme. Oliveira (2014) explica que essa não foi uma ação exclusiva de sua gestão, uma vez que a manutenção do caixa escolar fazia parte do Regulamento da Instrução Pública, já em 1927, justamente com esse objetivo.

Porém, Maria Constança cita outros tipos de investimentos feitos com a arrecadação do caixa escolar. Segundo ela, as contribuições também permitiam que a instituição distribuísse lanches aos alunos e convidados quando havia festividades.

Eu me preocupava com a parte cultural do Ginásio Campo-Grandense. Estimulei a criação do Grêmio Literário Machado de Assis, que promovia festas, com cantos, discursos, declamações. [...] No final, a caixa escolar do Grêmio oferecia sanduíches e doces aos alunos e convidados. [...] O Grêmio Machado de Assis foi fundado em 1943. Uma de suas principais realizações foi a criação do jornal **A Pena** com artigos dos alunos. [...]. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 66).

O incentivo para a criação do Grêmio Literário é aqui compreendido como uma forma de elevar o nome da instituição, pois tanto o jornal quanto as festividades auxiliavam na divulgação da cultura escolar incorporada pelos alunos.

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. (PESSANHA, 2013, p. 233-234).

Maria Constança permaneceu no cargo até Arnaldo Estevão Figueiredo se tornar governador. “Em 1948, por questões de políticas, fui demitida do meu cargo de diretora do Ginásio Estadual Campo-Grandense pelo então Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.” (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 66).

A questão política mencionada por Maria Constança foi seu apoio à candidatura de Fernando Corrêa à prefeitura de Campo Grande. A revista “Mais saber” expõe alguns elementos que ocorreram na ocasião. De acordo com a publicação, quando Fernando Corrêa decidiu se candidatar à prefeitura de Campo Grande pela UDN, a família da professora, que até então era PSD, passou a seguir o partido oponente. Foi este o ponto de partida das idas e vindas de Maria Constança na direção do Estadual.

Ainda em 1948, após completar 30 anos de magistério, a professora se aposentou, mas deu aulas de Matemática e Geografia no Colégio Osvaldo Cruz⁴⁸, entre 1949 e 1950. Durante esse período (1947-1951), o cargo da Diretoria foi ocupado por Múcio Teixeira Junior, o que é citado por ele a Maria da Glória Sá Rosa. “Dr. Arnaldo nomeou-me diretor do Ginásio Estadual Campo-grandense e da Escola Normal Joaquim Murtinho. [...]” (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 49).

Em consulta ao Livro de Inspeção Prévia, nota-se outro equívoco de datas nas memórias da professora. Como o governador em questão foi eleito em 1947, Múcio Teixeira Junior foi nomeado nesse mesmo ano - e não em 1948 conforme exposto por

⁴⁸ As atas e livros antigos do colégio não foram localizados. Em contato com a instituição foi informado que documentos referentes ao período não mais se encontram nos arquivos da escola. Logo, o destino dessas fontes é desconhecido.

Maria Constança. “Múcio Teixeira Junior – Diretor. Nomeado por Decreto do dia 2 de janeiro de 1947, para o cargo de Diretor do Ginásio Estadual Campograndense [...]”. (LIVRO..., 19??, p. 53). Ganha evidência a data da nomeação do novo diretor, o que mostra que a perda de cargo por questões políticas era imediata à nomeação do novo governador.

No período em que Maria Constança esteve afastada do cargo, pais de alunos do Ginásio Estadual e do Joaquim Murtinho elaboraram uma carta destinada a Arnaldo Estevão de Figueiredo. O objetivo era solicitar o retorno da professora à instituição.

Exmo. Snr. Dr. ARNALDO ESTEVAM DE FIGUEIREDO [...] Os abaixo-assinados, pais dos alunos do GRUPO ESCOLAR “JOAQUIM MURTINHO” e do “GINÁSIO CAMPOGRANDENSE” e admiradores do trabalho e caráter de D. CONSTANÇA DE BARROS MACHADO, vêm apelar para o espírito de JUSTIÇA de V. Excia., afim de ser essa digna Professora reconduzida ao cargo de Diretora destes estabelecimentos de ensino. V. Excia. não encontrará outra pessoa com maior dedicação e competência para substituí-la e é em benefício de seus filhos e principalmente dos estudantes de Campo Grande que os signatários fazem êste pedido, pois ninguém mais do que V. Excia., tendo residido durante tantos anos nesta cidade, conhece os relevantes serviços prestados por D. CONSTANÇA em benefício da nossa juventude e, portanto, da nossa Pátria, que muito lhe deve, pela dedicação e zêlo com que há longos anos vem lutando pela alfabetização de nossa gente. Aguardamos o pronunciamento favorável de V. Excia. Campo Grande, 6 de janeiro de 1948 (SEGUEM-SE 1214 assinaturas). (CAMPO GRANDE, 1948, s/p.).

O tom da carta e o número de assinaturas demonstram como o trabalho de Maria Constança era bem conceituado na sociedade, mas não aparecem os nomes dos interessados em seu retorno. De qualquer modo, a solicitação ao governador não foi atendida, fato que comprova as considerações de Alves (1990) ao enfatizar que as indicações políticas se sobressaíam à qualificação profissional. Em contrapartida

O texto deixa clara a opção por D. Constança para assumir o cargo de diretora do Ginásio Campo-grandense, [...] As pistas e indícios sempre apontam para a mesma vereda: a dedicação da normalista para com a educação no estado e sua influência política. (OLIVEIRA; PAES, 2013, p. 9).

Um exemplo da atuação da professora é o fato de se recordar corretamente de alguns professores que passaram pela instituição, bem como as disciplinas por eles ministradas, ainda que à época de seu relato, cerca de 50 anos tivessem passado.

Por lá passaram excelentes professores como Luíz Cavalon (Geografia), Maria Aparecida Coutinho (Matemática), Luís Alexandre de Oliveira (História), Rafael Gioia Martins (Português), substituindo Argemiro Fialho, Tertuliano Meireles (Ciências). Muita gente que hoje ocupa cargos importantes no Estado passou pelos bancos do Estadual [...]. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 64-65).

Após leitura desse trecho. Buscamos no Livro de Posse dos professores da instituição, os registros que comprovassem as informações passadas por Maria Constança. O quadro a seguir apresenta os dados do documento.

Quadro 9 – Professores no Livro de Posse

Professor	Termo de Compromisso
Luiz Cavalon	Aos quinze dias do mês de julho de mil novecentos e quarenta e quatro, na Diretoria do Ginásio Campograndense, perante mim Maria Constança Barros Machado, Diretora que esta subscreve, compareceu o sr Luiz Cavalon admitido pela portaria nº 1060 de 11 do corrente da Secretaria Geral do Estado, para substituto da cadeira de Geografia, [...]. (LIVRO DE POSSE..., 1944, p. 23).
Maria Aparecida Coutinho	Aos trinta e um dias do mês de agosto de mil novecentos e quarenta e tres, na Diretoria do Ginásio Campograndense, perante mim, Maria Constança Barros Machado, Diretora do Estabelecimento, compareceu D. Maria Aparecida Coutinho Braga, nomeada por decreto interventorial de 25 do corrente, para exercer interinamente o cargo de professora interina de Matemática [...]. (LIVRO DE POSSE..., s/p).
Luiz Alexandre de Oliveira	Aos treze dias do mês de março de mil novecentos e trinta e nove, compareceu na Diretoria do Liceu Campograndense, perante a [...] Diretora Maria Constança Barros, o [...] Dr. Luiz Alexandre de Oliveira, para tomar posse do cargo de professor da cadeira de Hist. Da Civilização [...]. (LIVRO DE POSSE..., 1939, p. 1).
Argemiro Fialho	Aos dōze dias do mês de novembro de mil novecentos e quarenta e um, na Diretoria do Liceu Campograndense, perante mim, Maria Constança Barros Machado Diretora do Estabelecimento, compareceu o Sr. Dr. Argemiro Fialho para tomar posse do cargo de professor da cadeira do Português, para o qual foi nomeado por Decreto nº 4.143 de 15 de outubro de 1941 do Snr. Bel. Interventor Federal. Apresentou os documentos exigidos pela lei, comprometeu-se sob palavra de honra ser fiel à causa da Republica, respeitar e fazer respeitar suas leis, bem como, servir com dedicação e amôr a Instrução Pública do Estado (LIVRO DE POSSE..., 1941, s/p).
Tertuliano Meireles	Aos quinze dias do mês de maio de mil novecentos e quarenta e quatro, na Diretoria do Ginásio Campograndense, perante mim, Maria Constança Barros Machado, Diretora do Estabelecimento, compareceu o Sr. Dr. Tertuliano Meirelles, nomeada por Decreto Interventorial de 20 de abril último para reger a cadeira de Ciências Naturais e Físicas [...] (LIVRO DE POSSE..., 1944, s/p).

Fonte: Livro de Posse do Colégio Estadual.

Organização: Silva (2014).

O cargo de Diretora foi devolvido a Maria Constança quando Fernando Corrêa da Costa foi eleito governador de Mato Grosso, em 1951. O fato é mencionado pela professora e por Múcio Teixeira Junior.

[...] Quando deixei o cargo de diretor da Escola Normal em 1951, o professor Alinor Bastos queria o lugar para ele. Mas a diretoria já estava prometida por Dr. Fernando Correa da Costa à professora

Maria Constança de Barros Machado. Um irmão de Alinor, que era deputado federal, e tinha influência política, veio procurar-me: - Múcio, você pode pedir o cargo que quiser no Estado, com uma condição: você indica meu irmão para o cargo de Diretor da Escola Normal. – De jeito nenhum. **Diretor é cargo de confiança do Governo, só ele pode escolher. Confiança não se impõe, adquire-se.** (TEIXEIRA apud SÁ ROSA, 1990, p. 50).

A partir do relato do professor, percebe-se a credibilidade que tinham as pessoas que ocupavam cargos públicos na sociedade campo-grandense. O posicionamento de Maria Constança à UDN continuava lhe rendendo frutos - dessa vez, a nomeação para diretora da Escola Normal e do Ginásio Estadual. “Convidada pelo Dr. Fernando, assumi em 1951 a direção do Estadual e da Escola Normal Joaquim Murinho em substituição ao Prof. Múcio Teixeira Júnior, que era diretor dos dois estabelecimentos.”. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 67).

Na revista “Personalidades” que traz um capítulo a respeito de Fernando Corrêa, Sá Rosa (2001) afirma que

O que mais o atormentava era ter que assinar demissões. A esse respeito, segundo José Fragelli, costumava repetir: Zezinho, como vou tirar o emprego de um chefe da família da oposição, eu que passei minha vida ajudando os necessitados, salvando vidas em perigo? Conta Talu Correa da Costa que, certa vez, ameaçou até pedir demissão, se os companheiros de partido viessem procura-lo para perseguições. (SÁ ROSA, 2001, p. 93).

Múcio Teixeira Junior era seguidor do PSD. Sua exoneração do cargo de diretor vai, portanto, contra as afirmações sobre Fernando Corrêa da Costa. Pode ser que, de fato, assinar demissões não fosse uma prática que lhe agradava, mas certamente essa tarefa tornava-se menos difícil quando o novo nomeado pertencia a seu círculo social, o que era o caso de Maria Constança. No livro de professores do Ginásio Estadual, consta seu histórico profissional e a data da segunda nomeação para a Diretoria em 1951.

Por Ato de 27 de Setembro de 1951 do Governador do Estado, resolve nomear o professor primário classe K, **aposentado** Maria Constança de Barros Machado para exercer, em comissão o cargo de Diretor padrão N. do Ginásio Campograndense. (LIVRO..., 19??, p. 31, grifo nosso).

Assim, Maria Constança retomou o trabalho na instituição, que nesse período ainda oferecia somente o curso ginásial. Isto fazia com que os alunos que concluíam o primeiro ciclo precisassem se dirigir a outras instituições para prosseguir com a escolarização ou interromper os estudos. Uma vez que o Estadual já estava consolidado na cidade e o ensino secundário se constituía de duas etapas, a diretora viu a necessidade de ofertar também o colegial.

[...] surgiu o velho problema – os alunos terminavam o ginásio e quem não podia pagar escolas particulares era obrigado a interromper os estudos. Fui a Dr. Fernando e ele me fez ver que não tinha verba, para arcar com nomeações de novos professores, mas eu respondi que daria um jeito. Falei com os professores do ginásio e todos se comprometeram a lecionar no curso colegial, sem qualquer acréscimo em seus vencimentos, o que fizeram durante dois anos. [...]. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 67-68).

A iniciativa de Maria Constança somada à disponibilidade dos professores resultou em mais um progresso para o Estadual. No Relatório de Verificação Prévia consta documento assinado por diversos professores de acordo para lecionar no ciclo científico.

Nós, abaixo assinados, professores registrados no M.E.S. declaramos que estamos de acordo com a indicação de nossos nomes para a regência das cadeiras da 1ª série do curso Científico (2º ciclo) do Ginásio Estadual Campograndense a funcionar no próximo ano de 1953. Campo Grande, 24 de setembro de 1952. Maria da Glória Sá Rosa, Alinor de Lima [...], Catarina de Campos Leite, Anna Luisa Prado Bastos, Alcídio Pimentel, Francisco Ferreira Jorge, [...], José Pereira Lins, Nagib Raslan. (RELATÓRIO..., 1956, p. 84).

Assim, em 1953 foi aberto o segundo ciclo e, portanto, o nome da instituição passou a ser Colégio Estadual de Campo Grande.

A instalação do segundo ciclo do curso secundário foi autorizada pelo Ministério de Educação e Saúde, em 31 de março de 1953, com isso a escola passou a ser denominada “Colégio Estadual de Campo Grande” e o curso científico, uma das modalidades do segundo ciclo do ensino secundário iniciou uma turma de 24 alunos. (SILVA; PESSANHA, 2008, p. 55).

No Relatório de Verificação Prévia do Colégio Estadual consta um histórico com os principais caminhos percorridos ao longo de sua trajetória. No âmbito dessa discussão dá-se destaque ao trecho que menciona o oferecimento do segundo ciclo.

Aos 31 dias do mês de março de 1953, foi solenemente declarada a instalação do segundo ciclo secundário, conforme autorização telegráfica, nº 13.413, do Exmo. Sr. Ministro da Educação, passando a funcionar sobre a denominação de Colégio Estadual Campograndense, com a 1ª série do curso científico [...]. (RELATÓRIO..., 1956, p. 6).

De acordo com Silva e Pessanha (2008), a autorização para abertura do segundo ciclo foi resultado de mobilização política. Tal mobilização é aqui compreendida como a junção da iniciativa de Maria Constança e a autorização do governo diante de uma necessidade real do ensino secundário público em Campo Grande. De fato, o progresso social que surgiu com a abertura do estabelecimento acabou sendo, de certa forma, insuficiente, uma vez que não havia sentido a oferta apenas de um ciclo. Para retratar o que significou a mudança para os alunos, considera-se o que relata uma egressa a Rahe (2006).

O Maria Constança⁴⁹ era o único científico da cidade ou você estudava lá ou ia pra fora. O Colégio Osvaldo Cruz tinha o contador, tinha o científico no Dom Bosco mas era só masculino, então mulher não tinha aonde estudar, ou fazia normal ou contador [...]. Nós queríamos fazer o científico, normal não, contador muito menos. A gente queria fazer o científico que dava uma abertura pra fazer vestibular para um curso de exatas, de engenharia, de agronomia. Então, a gente queria um leque assim, com o científico e não com o contador ou normal. (RAHE, 2006, p. 35 apud SILVA; PESSANHA, 2008, p. 6).

Nota-se que além da possibilidade de concluir o secundário na mesma instituição, a abertura do segundo ciclo significou para as moças a perspectiva de outra formação que não fosse o Ensino Normal, o que mostra que, indiretamente, a ação de Maria Constança mudou o futuro escolar dos alunos.

Outro aspecto que merece ser mencionado é que a atitude dos professores de aceitar lecionar sem acréscimos no salário expõe mais que a simples “boa vontade” daqueles profissionais, mas também certo receio de serem demitidos de seus cargos, uma vez que, como discutido anteriormente, as condições de contratação e trabalho do

⁴⁹ Observa-se que a egressa utiliza o nome atual do estabelecimento, uma vez que este é o nome de referência na região.

magistério no período eram marcadas pelas relações políticas que permeavam a educação do estado.

O Colégio Estadual deixou de funcionar anexo ao prédio do Joaquim Murinho e ganhou sede própria em 1954. O novo prédio⁵⁰ atribuiu mais prestígio ao estabelecimento na sociedade campo-grandense.

[...] podendo servir aos novos habitantes que vinham compor a população da cidade, como filhos de militares, dos ferroviários, dos trabalhadores do campo e outras tantas pessoas que faziam parte desta cidade, naquele tempo. Além da gratuidade, estudar no Maria Constança passa a ser condição de aprovação nos vestibulares, correspondendo aos esforços da professora Maria Constança em sua luta para que o Governo construísse uma escola secundária para atender aos alunos das classes populares. (ADIMARI, 2005, p. 73).

No Relatório de Verificação Prévia do Colégio Estadual, há uma síntese biográfica da instituição, na qual é registrado que “Aos 25 dias do mês de setembro de 1954, às 16 horas, teve lugar, em cerimônia solene, a inauguração do novo prédio, destinado à nova sede do Colégio Estadual Campograndense.”. (RELATÓRIO..., 1956, p. 6).



Figura 16: Prédio do antigo Colégio Estadual atualmente.
Acervo: Silva (2014).

A inauguração do novo prédio foi um acontecimento na cidade. Isto porque a construção com traços modernos, característicos dos projetos de Oscar Niemeyer, tornava-se imponente na cidade. Além disto, a conquista da sede própria significava

⁵⁰ [...] projetado em 1954, pelo arquiteto Oscar Niemeyer Soares Filho, a primeira obra de arquitetura moderna edificada em Campo Grande. O edifício escolar trouxe para Campo Grande a marca do pioneirismo do movimento moderno na arquitetura, como manifestação arquitetônica do eixo Rio - São Paulo, e se mantém, até os dias atuais, tendo convivido com as mais diversas manifestações arquitetônicas. (ARRUDA, 2010, p. 18).

também a ampliação do número de vagas oferecidas e novas possibilidades de estudos a famílias residentes na região. O jornal “Correio do Estado” de 25 de setembro de 1954 traz na capa a notícia da solenidade que ocorreria naquela data.

Às 16,30 horas de hoje, com a presença do Governador Fernando Corrêa da Costa e altas autoridades federais, estaduais e municipais, será festivamente inaugurado o grande melhoramento com que Campo Grande acaba ser dotado, ou seja o moderno edifício do Ginásio Campograndense. O povo campo-grandense independente de côr política está sendo convidado para a solenidade. (CORREIO DO ESTADO, 1954, p. 1).



Figura 17: Notícia da inauguração do novo prédio
Acervo: Jornal “Correio do Estado” – (25/09/1954).

A edição do dia 27 de setembro de 1954 do mesmo jornal noticiou como ocorreu a inauguração e, ainda, publicou na íntegra o discurso de Maria Constança durante a solenidade. O texto é direcionado ao governador e sinaliza novamente o engajamento político da diretora. Isto porque não trata somente do investimento do governo na construção do novo prédio, mas também das ações praticadas em outras áreas do estado. Sobre a abertura do novo Colégio Estadual, enfatiza:

Administrador consciente, zeloso pelo bem estar de seus governados, V. Exa. sentiu de perto a necessidade da resolução imediata deste problema inadiável, dado o aumento da população escolar [...]. E assim o fez, dando à obra seu máximo devotamento, o carinho

especial com que acompanhou toda fase de construção, para no fim, hoje, oferecer à Cidade Morena, esta magnífica obra arquitetônica, que representa o marco indelével de uma administração fecunda e empreendedora. Na sua ampla visão de grande estadista, herança transmitida pelos mesmos princípios que nortearam a vida pública de seu genitor, cel. Pedro Celestino C. da Costa [...]. (MACHADO, 1954, p. 1).

O teor do texto se apresenta como uma estratégia de exaltar o nome de Fernando Corrêa ao público, de modo que o médico ganhasse credibilidade e eleitores em posterior candidatura. Quanto às visitas às obras pelo governador, Maria Constança também menciona que ele a acompanhava constantemente, o que mostra que havia grande proximidade da professora com o governador da época e, assim, o estreitamento de laços resultante de seu posicionamento político.

[...] Dr. Fernando me levou diversas vezes em sua companhia para visitar a obra, enquanto ela estava sendo construída. Dr. Fernando era muito simples, dinâmico, não tinha etiquetas, ia pessoalmente, sem guarda-costas ou assessores inspecionar serviços e obras. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 67).

Diante da conquista do Colégio Estadual como resultado do trabalho de Maria Constança e Fernando Corrêa, ela e o governador foram homenageados durante o evento. Segundo ela, os professores da instituição, de surpresa, inauguraram um retrato a óleo seu pintado por Fausto Furlan. Atualmente a escola conta com dois retratos de sua fundadora. Um em posição privilegiada da secretaria e outro, como mencionado por Maria Constança, na sala da diretoria.



Figura 18: Retrato de M. Constança na secretaria
Acervo: Silva (2014).



Figura 19: Retrato de M. Constança na diretoria
Acervo: Silva (2014).

A boa relação construída entre a professora e o governador pode ser percebida em outro trecho de sua narrativa. De acordo com Maria Constança, Fernando Correa não questionava os nomes que a diretora indicava para as cadeiras do Colégio Estadual, bem como a consultava antes de nomear algum professor. Assim, dada a credibilidade com que era vista, não tinha suas decisões contestadas.

Dr. Fernando sempre me deu o maior apoio, respeitou minhas decisões, nunca nomeou ninguém sem me consultar, nem deixou de nomear os que eu indicava. Também eu fazia o maior esforço, para só colocar à frente do ensino **pessoas de reconhecida competência**. [...] Se um professor se afastava, eu arranjava logo um substituto, que aguardava a nomeação, dando aulas. Às vezes a nomeação demorava meses, para chegar, mas mesmo assim, ninguém se afastava da cátedra. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 67, grifo nosso).

Além do fato da professora ser aliada à UDN, acredita-se que outro elemento teve forte contribuição na confiança depositada por Fernando Correa em seu trabalho. De acordo com uma ex-professora da instituição:

Como o Dr. Fernando Correa da Costa era amigo e médico da família [...] foi o caminho que ela [Maria Constança] encontrou para dar cabo de seus propósitos, qual seja, construir uma escola secundária para atender aos alunos mais pobres que quisessem continuar seus estudos. (ANA apud ADIMARI, 2005, p. 125).

Em uma fotografia encontrada no periódico “Folha da Serra”, datado de agosto de 1933, pode-se ver Maria Constança e seu marido, Sebastião, presentes no aniversário da filha de Fernando Corrêa da Costa, o que mostra que, de fato, a relação mantida entre as famílias extrapolava as questões profissionais.



Figura 20: Maria Constança e Sebastião (2º casal da esquerda para a direita) na festa
Acervo: Folha da Serra (Agosto/1933).

Com relação ao trecho do relato, a entrevistada confunde-se com a história da instituição, uma vez que Fernando Corrêa ainda não era governador na época da abertura, mas foi durante sua gestão que o novo prédio foi inaugurado, o que justifica a afirmação da professora. Em contrapartida, não se pode deixar de considerar que o desenvolvimento escolar se dá por um conjunto de fatores, ou seja, não foi apenas o trabalho de Maria Constança como diretora que acarretou no progressivo ganho de prestígio do colégio.

Sendo o Estadual a primeira instituição pública de ensino secundário na cidade, era “natural” que os profissionais nomeados para lecionar ali precisassem ter algum tipo de prestígio, ou pelo capital cultural institucionalizado, ou pela profissão “de peso”. Logo, acredita-se que as cadeiras ocupadas por “pessoas de reconhecida competência”

certamente foram um elemento influente na fama que o colégio conquistou com o passar dos anos.

O Estadual começou a ganhar prestígio, através de seus professores, de modo que havia briga entre as famílias para conseguirem uma vaga. Os exames de admissão eram realizados dentro da maior seriedade – havia uma quantidade enorme de candidatos, mas só passava quem sabia redigir, resolver problemas de Matemática, reconhecer os acidentes geográficos no mapa, e explicar os porquês da História do Brasil. Havia ainda exame oral. Os professores levavam dias arguindo os candidatos, era um trabalho imenso. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 67).

A rigorosidade dos exames de admissão do Colégio Estadual demonstrava, em conjunto com as memórias de Maria Constança, que o ensino do estabelecimento era de qualidade e, portanto, os candidatos aprovados ingressavam com a segurança de que o curso lhes possibilitaria ingressar no ensino superior. Uma ex-aluna que estudou na instituição na década de 1950 afirma que: “[...] o ginásio era para poucos, era para ‘muito poucos’ [...] Era o único ginásio público de Campo Grande [...] E as pessoas [...] que passavam no exame de admissão eram ‘**eleitas**’ [...]” (ELIS apud ADIMARI, 2005, p. 131, grifo nosso).

Em outro trecho do relato, a ex-aluna dá maiores detalhes sobre o que fazia o Colégio Estadual ser de qualidade, bem como sua importância social por ser a única instituição pública da cidade.

[...] Eu retomo aqui a questão da qualidade do ensino. O Colégio Estadual Campo-Grandense era a escola para todos – a escola de qualidade para todos. Então ali era o espaço da convivência social, da convivência entre todos os grupos sociais. Eu era filha de ferroviário, uma pessoa que lutou muito para estudar [...] e eu convivia no Estadual [...] com pessoas [...] da elite Campo-Grandense. Então nós tínhamos os filhos dos médicos [...] os filhos dos pecuaristas... Então havia ali pessoas de um potencial, de um nível sócio-econômico muito alto [...]. (ELIS apud ADIMARI, 2005, p. 127).

A partir das considerações de Maria Constança e da ex-aluna, apreende-se que o prestígio do Colégio Estadual configurava, para as classes populares, a aquisição de capital cultural e social. Somado a isto, a boa reputação do estabelecimento é percebida pelo fato de, mesmo tendo condições de financiar os estudos dos filhos nas instituições particulares, famílias dos grupos das elites optarem pelo Colégio Estadual.

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Para reforçar essa concepção destaca-se o que relata um ex-professor sobre o interesse das famílias de elite em matricular os filhos na instituição. Ele afirma que

[...] alguns pais se propunham a pagar para outro aluno estudar no D. Bosco ou no colégio Nossa Senhora Auxiliadora, para ceder a vaga a seus filhos, pois o colégio estadual era tido como o melhor da época. Estudar no estadual era garantir a entrada na universidade. (CATULO apud ADIMARI, 2005, p. 137).

Em sua pesquisa, Adimari (2005) realizou entrevistas com alunos e professores que passaram pela instituição e, a respeito de que significava lecionar na referida escola:

Era uma honra, pois os professores que assumiam aulas naquele colégio, geralmente eram indicados por outras pessoas, pois era uma escola muito conceituada e precisava cuidar para que o quadro de professores fosse de melhor qualidade. (ANA apud ADIMARI, 2005, p. 125).

As considerações da docente somadas ao relato de Maria Constança sobre a qualidade dos professores evidencia que, de fato, o Colégio Estadual se destacava pela competência dos profissionais que eram nomeados para as cadeiras da instituição. O bom desempenho do estabelecimento não impediu que a diretora saísse do cargo quando João Ponce de Arruda foi eleito. Assim, no Diário Oficial de 08 de fevereiro de 1956 foi publicada sua exoneração que apresenta um detalhe intrigante.

Exonerar [...] o Professor Primário, classe K, aposentado, MARIA CONSTANÇA DE BARROS MACHADO, do cargo de Diretor, padrão V, em comissão do Colégio Estadual Campograndense. (**a pedido**). (MATO GROSSO, 1956, p. 2, grifo nosso).

O termo “a pedido” mostra que foi Maria Constança quem solicitou deixar o cargo de diretora. Talvez em sua decisão tenha pesado o fato de estar aposentada e, portanto, cansada das atribuições que o trabalho lhe exigia. Porém, a professora não menciona esse detalhe a Sá Rosa (1990). Ela apenas relata que, sabendo das chances de o PSD chegar ao governo, Fernando Correa realizou um concurso para assegurar aos docentes da Escola Normal e do Colégio Estadual a permanência de seus nomes nas cadeiras.

[...] todos os candidatos foram aprovados e o Diário Oficial de 31 de janeiro de 1956 trouxe as nomeações dos professores do Colégio Estadual. [...] O novo Governador, José Ponce de Arruda tomou posse no dia 1º de fevereiro de 1956 e uma de suas primeiras providências foi a anulação do concurso. Começaram as represálias contra os professores, que não pertenciam ao partido. **Fui demitida** [...] Sei que os professores não se conformaram com a anulação do concurso e entraram com um mandato de segurança contra a ação do Governo, [...] a ação rolou muito tempo na justiça [...] eles perderam em Cuiabá, porque o Tribunal de lá obedecia às ordens do Governo Estadual, mas ganharam no Supremo Tribunal Federal e reconquistaram seu direito à cátedra. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 70, grifo nosso).

Em realidade, as nomeações foram publicadas no Diário Oficial de 30 de janeiro do referente ano e, entre os atos do Poder Executivo, há tanto o nome de aprovados em concurso para diversas funções, quanto a efetivação dos servidores que estavam em seus cargos há mais de cinco anos. Dentre os aprovados para o Colégio Estadual estavam Eduardo Machado Metello, Aparecida de Barros Machado Bogalho (filha de Maria Constança), Dulce de Campos Jorge, Ercília Marques Alves de Lima, Rosa Melke e João Cândido de Souza.

O peso das decisões políticas na região pode ser novamente percebido com a anulação do concurso, publicada na edição seguinte do Diário Oficial. Assim como exposto por Maria Constança, de fato, esta foi a primeira ação de João Ponce de Arruda no governo, o que expõe que nem mesmo a realização de um concurso impediu que os servidores perdessem seus cargos.

O governador do estado de Mato Grosso, usando da atribuição que lhe confere o artigo 33, item I, da Constituição de Estado, resolve declarar sem efeito, todos os Decretos e Atos que efetivaram funcionários interinos que ainda não contavam com o mínimo de cinco anos de exercício, no respectivo cargo, nos termos do artigo 109 daquela Constituição, e exonerar todos aqueles servidores cuja relação será publicada pelo Departamento do Serviço Público. [...]. (MATO GROSSO, 1956, p. 1).

Nesse aspecto, mesmo com divulgação em Diário Oficial, o governo anulou o concurso e voltou atrás somente mediante decisão do Supremo Tribunal Federal. Na segunda demissão de Maria Constança, quem ocupou o cargo foi Ernesto Garcia de Araújo, conforme trazem os registros do Relatório de Verificação Prévia do Colégio Estadual:

A direção do estabelecimento está entregue ao cidadão Ernesto Garcia de Araújo, Contador e Professor Normalista. [...] Diretor do Colégio Estadual Campograndense e da Escola Normal “Joaquim Murtinho”, por ato do Exm^o Sr. Dr. Governador do Estado, de 5 de fevereiro de 1956, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 8 do mesmo mês (Diário n^o 13.117), tendo assumido o cargo em 9 de fevereiro de 1956, em cujo posto se encontra. (RELATÓRIO..., 1956, p. 7-8).

Em relato para a Revista Atuação⁵¹, da FETEMS, Maria da Glória Sá Rosa destaca:

Na minha época, os professores e as escolas estavam sujeitos ao sistema político que regia o Estado. **A professora Maria Constança [...], por exemplo, foi diretora do Colégio Estadual, que hoje recebe seu nome, nos períodos em que o doutor Fernando Corrêa da Costa foi eleito governador. E quando a oposição se elegia, ela era sumariamente demitida. [...].** (SÁ ROSA, 2012, p. 19).

Não se sabe se após a eleição de João Ponce de Arruda, Maria Constança, cansada ou insatisfeita com a anulação do concurso, decidiu por vontade própria se afastar do cargo de diretora, ou se o termo “a pedido” tenha sido alguma espécie de estratégia política do novo governo para “ocultar” o real contexto da demissão da diretora. Isto porque, como mencionado, quando Arnaldo Figueiredo a demitiu do cargo anos antes, vários pais de alunos e admiradores do trabalho da normalista solicitaram seu retorno ao Colégio Estadual e ao Joaquim Murtinho.

De todo modo, Maria Constança retornou ao cargo de Diretora somente no último mandato de Fernando Corrêa da Costa, em 1961, e ali permaneceu até encerrar sua trajetória profissional na educação, em 1966.

Em 1961, Dr. Fernando Correa da Costa foi novamente eleito [...]. Como das outras vezes, empolguei-me na campanha, percorrendo os bairros, orientando os eleitores, com o mesmo entusiasmo de antes. Logo que foi eleito, Dr. Fernando comunicou-me que queria ver-me de novo na direção do Estadual. Ponderei a ele que estava cansada, que já dera o melhor de mim ao ensino, que fora muito injustiçada e até cartas anônimas ofensivas recebera em 1956, mas ele me disse: - É

⁵¹ Deve-se destacar que as revistas analisadas nesta dissertação foram produzidas a partir da década de 1980, portanto, em um período posterior à atuação de Maria Constança. Logo, apresentam versões dos fatos e as memórias ou outros dados apresentados podem conter desvios de informação, equívocos ou relatos superestimados. Assim considerando, as leituras foram realizadas tomando por base que nenhuma fonte é detentora da verdade.

por isso mesmo. Quero fazer-lhe justiça, fazer você recuperar o tempo perdido. Só você pode fazer o Estadual retornar aos velhos tempos. [...]. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 70).

Na parte destinada ao histórico de Maria Constança no “Livro da vida escolar dos professores e demais funcionários Grupo Escolar Joaquim Murinho e Liceu Campograndense”⁵² consta a data de sua terceira nomeação ao cargo de diretora. “Por ato do dia 24 de fevereiro de 1961 o Governador do Estado resolve nomear Maria Constança Barros Machado para exercer em comissão o cargo de Diretor [...] do Colégio Estadual Campograndense. (Diário Oficial de 25/02/1961).” (LIVRO..., 19??, s/p). O Diário Oficial em questão foi localizado, conforme imagem abaixo.

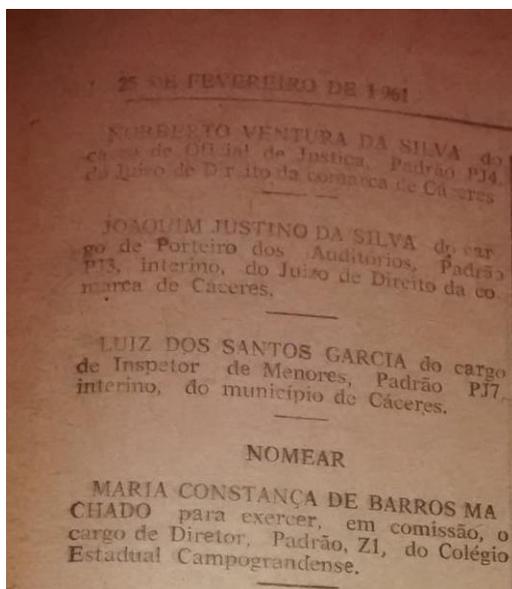


Figura 21: Nomeação de Maria Constança no Diário Oficial (fev./1961)
Acervo: Silva (2014).

O relato da professora sobre seu retorno ao Colégio Estadual demonstra que, mesmo após muitos anos, Fernando Corrêa não vislumbrava outro nome que não o de Maria Constança à frente da instituição. Uma professora que lecionou no colégio entre os anos de 1950 e 1980 afirma, sobre a relação da diretora com o governador: “[...] eles eram amigos e correligionários. Maria Constança era muito respeitada e bem vista junto ao governador”. (ANA apud ADIMARI, 2005, p. 125).

⁵² Documento do arquivo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, no qual constam informações gerais e a trajetória profissional dos professores que atuaram na instituição.

Desse modo, além da amizade, o fato de ter se “empolgado na campanha, percorrendo bairros e orientando eleitores” certamente influenciou na forma como era vista pelo governador. “Então de 61 a 1966, subi de novo diariamente, aquela rampa do Estadual: de manhã e à tarde. À noite, dirigia o científico noturno, no prédio da Escola Normal Joaquim Murtinho.”. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 71).



Figura 22: “A rampa do estadual”.
Acervo: Silva (2015).

A boa relação mantida com Julio Müller e Fernando Correa, aliada à iniciativa e ao empenho de Maria Constança no ambiente de instalação e ganho de prestígio do Colégio Estadual, lhe resultou em um volume maior do seu capital social, que influenciou em sua permanência por tantos anos da cadeira de diretora da instituição.

Oliveira e Paes (2013) trazem uma edição do jornal “A Penna”. Em um texto escrito por um aluno é notória a atuação de Maria Constança no Colégio Estadual. O trecho retrata a forma com que era vista a existência de uma instituição pública de ensino secundário.

[...] quando alunos mal podiam custear os seus estudos, e quando colégios particulares dobravam as suas mensalidades, tínhamos no colégio Estadual Campo-grandense uma pessoa de alta responsabilidade dirigindo esse majestoso estabelecimento do governo. **Essa pessoa que dedicadamente labutou durante longos anos pela boa ordem e andamento do nosso colégio;** foi à digníssima senhora e ex-diretora D. Maria Constança de Barros Machado. É mister, óbvio e obrigatório que nós não só do segundo científico como também todos os alunos do colégio, prestemos esta singela homenagem como reconhecimento e nossa mais profunda

gratidão por tudo que ela nos desejou. (TAÍRA, sd. p. 3 apud OLIVEIRA; PAES, 2013, p. 11, grifo nosso).

Sobre a representação atribuída à diretora mencionada no jornal, soma-se o relato de Maria Constança, em que a professora expõe a forma como participava de várias instâncias do Colégio Estadual. A fonte sinaliza que a normalista não se limitava a ficar na sala da diretoria, mas acompanhava de perto as ações de alunos e professores.

Sempre tive fama de rigorosa, de energética, o que não nego, pois a disciplina, o progresso dos alunos eram questões fundamentais pra mim. Eu visitava as salas de aula, acompanhava pessoalmente o progresso dos alunos, discutia com os professores o bom andamento das classes. Quando algum professor reprovava mais da metade da classe, eu sempre achava que a culpa era dele, então chamava-o e incentivava-o a mudar os métodos, para que os estudantes não fossem prejudicados. Quando eles faltavam à aula, ou ficavam de namoro na porta da escola, eu telefonava para os pais, chamava-os para discutir comigo os problemas dos filhos. Analisava as provas de cada disciplina, chamando o professor para discutir comigo as questões, que julgava mal formuladas ou corrigidas com pressa. [...]. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 68).

De acordo com uma egressa do Colégio Estadual, certa vez alguns alunos decidiram faltar à aula e ir ao cinema. Maria Constança, desconfiada, foi até o local e ordenou o imediato retorno do grupo à escola.

D. Maria Constança, como sempre era atenta a tudo! E sempre tinha aquelas aluninhas mais danadas da turma, né!? Resolviam pular a janela e ir para o cinema... Ela notando que a escola estava, sala de aula, um tanto quanto vazia, no começo ela viu tanta gente... Ela começou a matutar: “o que é que eles estão fazendo, já sei para onde eu vou descer!” Foi para o cinema, que naquela época eu acho que era o cinema Alhambra, também na rua...é... mesma rua da escola, Afonso Pena. Chegando no cinema, ela pediu para que parasse o filme, ligasse as luzes... Qual foi a surpresa? Não foi surpresa pra ela. Foi surpresa para os alunos! Quando ela mandou retirar da sala do espetáculo todo mundo que estivesse de uniforme: “Já para escola! Vocês não vieram para assistir filmes! E sim para estudar!” e botou a turma tudo em fila e foi para escola... Chegando lá, meu Deus do Céu! Foi um sermão. Ninguém mais quis saber de matar aula naquela escola! (risos). (BESS, 2012 apud OLIVEIRA, 2014, p. 116).

Deve-se lembrar, como discutido no capítulo anterior, que o ensino secundário era uma etapa escolar para poucos e preparava seu público para o ingresso nos cursos superiores. Logo, ainda que o corpo docente do Colégio Estadual fosse composto, em

sua maioria, por profissionais de outras áreas, os cursos da CADES, ainda que fossem ministrados em curto espaço de tempo, sem poderem ser comparados à formação das faculdades de educação, davam certo suporte para o exercício do magistério, pois o renome social conquistado pela instituição mostrava que o trabalho pedagógico atendia aos objetivos do ensino secundário.

Nesse aspecto, assim como nos dias atuais, era função da direção do colégio inspecionar e orientar o desempenho de alunos, professores e o andamento das aulas. O papel social do ensino secundário exigia resultados satisfatórios e, portanto, o que se esperava da diretoria era justamente uma postura presente no decorrer do ano letivo, que uma vez conduzindo as ações dos professores, iniciaria o processo de consolidação do destaque da instituição para além de seus muros. É partindo dessa compreensão que, ainda que trate do contexto atual, concorda-se com Abdalla (2006) em suas considerações sobre o papel de direção e coordenação no desenvolvimento da escola. A autora afirma que se tratam de

[...] agentes cruciais para apoiar espaços de reflexão, investigação e tomadas de decisão colaborativas. [...] tanto a direção quanto a coordenação precisam estar envolvidas neste processo, para que possam criar um espaço de trabalho, que motive uma prática de participação, de negociação dos significados/valores a serem expressos em compromissos pelos demais sujeitos da escola em um processo permanente de formação. (ABDALLA, 2006, p. 91).

Adimari (2005) realizou entrevistas com ex-alunos e ex-professores da instituição e, na questão sobre Maria Constança, coletou-se um relato que também coloca em ênfase a “postura ativa” da diretora.

Era uma professora [...] muito ativa na vida política e educacional. Era uma pessoa exigente, mas muito justa. [...] Ficava muito orgulhosa em saber que o colégio era muito requisitado devido à qualidade do ensino. Aliás, o professor para dar aula lá precisava ser muito bem recomendado. Só para você ver, os alunos que concluíam o segundo grau no Estadual entravam direto na Faculdade (geralmente Rio de Janeiro). (ANA apud ADIMARI, 2005, p. 125-126).

Ao se cruzar o relato de Maria Constança com as lembranças da professora Ana, nota-se que a postura ativa da ex-diretora no Colégio Estadual influenciou no prestígio que ganhou o colégio na sociedade campo-grandense. Em relato para Oliveira (2014) a neta Constancinha afirma que a avó

[...] exercia tudo dentro de uma escola, ela exercia sozinha: ela era coordenadora, ela era supervisora, ela era orientadora... Ela era inspetora de aluno, porque não saía da escola antes de ninguém, era a

última a sair. Depois que dava o sino e todo mundo ia embora ela tinha capacidade de revistar sala por sala em toda escola para ver se não tinha ninguém escondido, se não tinha aluno lá. (BOGALHO, 2013 apud OLIVEIRA, 2014, p. 113).

É indispensável considerar que a memória é seletiva e a neta traz uma representação superestimada da avó, no entanto a postura rigorosa de Maria Constança na função de diretora é aqui compreendida como uma expressão de seu habitus professoral. Suas ações eram compatíveis com a cultura de ensino secundário. Sabe-se que a instituição escolar sempre existiu com o objetivo de preparar os indivíduos para a sociedade e, para que isto ocorresse era necessário um conjunto de planejamentos e normas que permitisse a organização de possibilidades para alcance desse objetivo. “A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum.” (NÓVOA, 1999, p. 35).

Sendo a escola um espaço que recebe sujeitos com diferentes trajetórias, essa instituição exerce suas atividades a partir de um “padrão” que é absorvido diariamente por todos que estão envolvidos no processo educativo. Nesse aspecto, diretores, coordenadores, professores e alunos ingressam no campo educacional e são permeados por condutas específicas daquele espaço. “As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham. (Brunet, 1988).” (NÓVOA, 1999, p. 29).

Assim como outros campos sociais, o campo educacional possui características próprias, de modo que os agentes que nele convivem acabam adquirindo certas disposições - ainda que de maneira inconsciente - para que possam fazer parte das dinâmicas ali realizadas. Sendo essa instituição uma instância formadora de indivíduos, possui ideologias que traçam os caminhos a serem percorridos para a concretização desse objetivo. São essas ideologias que desenham a cultura escolar.

A cultura escolar é definida tendo como fundamento o conceito de cultura de uma organização, tomando como referência Harkabus(1997). Este autor utiliza a expressão “cultura organizacional” e, do seu ponto de vista, a organização abrange, entre outras, a escola. A cultura escolar é definida por ele como “a soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no

colectivo das pessoas de uma organização” (Harkabus 1997:2). (POL et al, 2007, p. 66).

Tal cultura é cotidianamente absorvida por aqueles que fazem parte do ambiente escolar, a partir do momento em que ingressam no espaço educativo e que definem qual papel, postura e obrigações devem ser assumidos durante as relações pedagógicas.

[...] a impressão que me fica é a da imagem muito forte da Dona Constança; Ela era firme, justa, sempre justa. Uma pessoa contribuidora, disseminadora de princípios éticos. Sua imagem era de austeridade; não era uma mulher que perdesse o controle de si mesma ou do lugar que dirigia. Seu semblante era “fechado”. Mas... uma vez conversando com a Sylvia, minha irmã, ela falou: “ – Ah Eliza, mas no fundo, a Dona Constança tinha uma doçura” (riso) eu falei: “ – Sylvia, eu trabalhei, eu estudei sob a direção dela, e não me lembro da doçura da Dona Maria Constança” (riso). Mas, quem sabe, faltou-me sensibilidade?. (CESCO, 2013 apud OLIVEIRA, 2014, p. 110).

Nota-se que após tantos relatos semelhantes sobre a postura de Maria Constança, há também uma representação diferente a seu respeito. Observa-se isto na fala da entrevistada de Oliveira (2014), pois vai ao encontro do discurso da própria professora, que em diversos momentos tentou expor a Sá Rosa (1990) sua postura firme e energética no Colégio Estadual. Logo, sinaliza-se que ao mesmo tempo em que deixou marcas positivas de sua atuação, especialmente em pessoas que faziam parte de seu círculo de amizades, Maria Constança tem exposto um lado “ocultado” nas memórias de pessoas mais próximas.

Por outro lado, é evidente que suas ações são compreendidas como comportamentos e ideologias específicos do campo educacional, expressões de seu habitus professoral. Sobre isto, Silva (2005) expõe que:

[...] o habitus professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse habitus depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional. (SILVA, 2005, p. 161).

Assim, é certo que tanto nos momentos em que dava aulas, quanto naqueles em que assumia a direção do Colégio Estadual, Maria Constança apreendia elementos da cultura escolar que a permeavam e era essa cultura que moldava seu habitus professoral.

Suas práticas marcadas pela rigorosidade e exigência iam além de um simples “dom natural” e da “dedicação ao trabalho”, pois marcavam as necessidades e normas daquele espaço escolar.

Maria Constança imprimiu nessa escola e em toda a educação da época a sua marca de educadora enérgica e extremamente dedicada, constituindo-se, talvez, em um caso raro de identidade entre um profissional e uma instituição escolar. (BITTAR; FERREIRA JR., 2008, p. 142).

A maneira com que a diretora exercia seu trabalho no Colégio Estadual transcendeu os muros da instituição. Do mesmo modo, não eram apenas os professores que demonstravam admiração à postura presente de Maria Constança. A normalista enfatiza a Sá Rosa (1990) outras homenagens que marcaram sua trajetória profissional.

[...] a homenagem, que mais me comoveu foi terem dado meu nome ao Colégio Estadual. Foi idéia do Deputado Rubem Figueiró, aceita em unanimidade pelos deputados da época. No meu segundo período como diretora do Estadual, numa daquelas festas, que a prof^a Glorinha Sá Rosa, organizava, o alunos encenaram um programa de televisão fictício, chamado “Esta é sua vida”, baseado num que era feito antigamente pela TV Tupi. Foi uma coisa emocionante. Vinham minhas colegas contar episódios do tempo, em que eu estudava em Cuiabá, meus antigos alunos falavam de meu trabalho. Chorei muito naquele desfilir carinhoso de lembranças. (MACHADO apud SÁ ROSA, 1990, p. 75).

As fontes sinalizam que Maria Constança foi uma profissional que exerceu seu trabalho com engajamento em instituições públicas. Isto porque, mesmo tendo atuado em instituições particulares, as ações que elevaram seu nome na sociedade foram relacionadas à sua trajetória no Colégio Estadual Campo-Grandense.

Ao mesmo tempo, pode-se apreender que desde que chegou a Campo Grande, a normalista foi favorecida em relação a outros tantos profissionais do magistério, em decorrência de seu capital social e simbólico, que se enrijeciam a partir do engajamento político e das nomeações ao cargo de diretora. Esses fatores por si só possibilitavam a Maria Constança ir conquistando seus objetivos, sendo considerado o maior deles a instalação da primeira instituição pública de ensino secundário na cidade.

Assim, mesmo que o exame de admissão fosse necessário e continuasse sendo um filtro de alunos, permanecendo a dificuldade para alunos que não fossem da elite, a iniciativa da professora representou uma nova possibilidade a jovens pertencentes às

camadas médias e populares, pois uma vez que ingressassem na instituição, não precisariam arcar com mensalidades ou uniformes e material escolar, uma vez que a lei do caixa escolar os assegurava nesse aspecto.

Constatou-se que as representações superestimadas sobre Maria Constança se constituíram de sua relação com políticos, personalidades influentes, ex-alunos e ex-professores que acompanharam de perto sua atuação. Por fim, os principais fatores que ligam o nome de Maria Constança ao ensino secundário foram sua participação no CNEG, por meio da instalação de ginásios noturnos em diversas cidades do antigo sul de Mato Grosso, em conjunto com o que significou para a sociedade sua iniciativa em instalar o primeiro e conceituado estabelecimento público de ensino secundário em Campo Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar como se construiu a representação social de Maria Constança Barros Machado, perpassando pelo desenvolvimento do ensino secundário no sul de Mato Grosso, uma vez que a trajetória da professora pesquisada muitas vezes se confunde com os marcos deixados por essa etapa de ensino em Campo Grande.

Sobre a lacuna em que se insere a presente pesquisa, após coleta no portal BDTD foram alcançados poucos trabalhos que se aproximam do objeto aqui proposto. Pinheiro (2003); Souto (2005); Brancher (2006); Figueira (2008); Cruz (2009); Gatti (2010); Oliveira (2011); Teixeira (2011) e Custódio (2014) direcionaram seus olhares para a história de instituições educativas, memórias e trajetórias de professores, porém, não houve foco na relação entre a atuação profissional e o ensino secundário, principalmente, nenhum dos estudos aborda sobre a visibilidade social alcançada por uma mulher a partir de sua militância no ensino secundário.

Logo, assim como Oliveira (2014) que produziu uma dissertação sobre a normalista Maria Constança Barros Machado, o presente estudo preenche uma lacuna ainda a ser explorada no campo da pesquisa, qual seja: a trajetória de mulheres que foram além das condições definidas pelo gênero, ou seja, mobilizaram os capitais de que dispunham na atuação como profissionais da educação, no caso em estudo no ensino secundário.

Com relação ao ensino secundário no Brasil, tratou-se de uma etapa pós-escola primária e teve como finalidade principal formar os futuros dirigentes do país. O público atendido era caracterizado por jovens pertencentes às elites, uma vez que o ensino ministrado nas escolas distinguia-se do currículo primário, o que permitia a esses alunos ter mais condições de ingressar nessas instituições.

Uma vez sendo um ensino destinado a poucos, as matrículas só ocorriam após aprovação nos exames de admissão, os quais serviam para selecionar somente os candidatos que demonstrassem condições de acompanhar os conteúdos a serem trabalhados.

Nesse aspecto, o ensino secundário tinha o currículo organizado para capacitar os alunos a ingressar em cursos superiores. Mesmo diante de diversas reformas ao longo de sua trajetória no campo educacional brasileiro, não perdeu a característica seletiva e preparatória aos estudos superiores.

O novo contexto social e econômico que começou a se desenrolar no país nos anos 1930 resultou no maior interesse de outras classes a buscar ascensão social e o prosseguimento nos estudos era compreendido como uma maior possibilidade de atingir esse objetivo.

Diante do aumento da procura, o governo passou a investir em cursos profissionalizantes, uma estratégia adotada para possibilitar às classes trabalhadoras ingressar na educação secundária, mas ainda não se possibilitava a perspectiva aos cursos superiores.

Assim, a educação pós-primária era basicamente dividida em duas finalidades: uma seletiva e cara, destinada às elites e a prepará-las para os cursos superiores; a outra voltada à classe de trabalhadores e, portanto, formadora de mão de obra capacitada.

Dentro desse cenário, na maioria das vezes as instituições de ensino secundário eram particulares, o que fazia com que, mesmo se conseguissem ser aprovados nos exames de admissão, alunos de outras classes sociais enfrentassem dificuldade para financiar os estudos, seja pelas mensalidades, materiais, uniformes ou demais taxas cobradas ao longo do curso.

No sul de Mato Grosso, a constituição do ensino secundário não se mostrou diferente, sendo as instituições para esse fim em grande parte de iniciativa particular. Especificamente em Campo Grande, os estabelecimentos destinados a essa etapa de escolarização começaram a surgir a partir da instalação da Estrada de Ferro, em 1914, o que resultou no desenvolvimento da cidade.

Além disso, os professores que atuavam nas escolas secundárias eram, em geral, quando não formados em Escolas Normais, de outras áreas profissionais: advogados, engenheiros, médicos, entre outros, considerando que as Faculdades de Educação por muito tempo estavam disponíveis apenas nos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro. O recrutamento ocorria mediante indicações políticas, uma realidade que se mostrou presente em grande parte do país, consequência das poucas e/ou ineficientes políticas destinadas à realização de concursos para provimento desses cargos.

Essa realidade só começou a ser alterada em 1938, quando a professora Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande desde 1918, teve a iniciativa de solicitar ao governador a instalação de uma instituição pública de ensino secundário na cidade. Desse modo, proporcionou um importante passo na educação da parte sul do estado, pois o Liceu Campograndense iniciou as atividades em 1939.

Para melhor compreender a participação dessa professora na história da educação regional são retomadas as questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

1) Como se construíram as representações sociais sobre a professora e diretora Maria Constança?

As fontes consultadas e estudadas sinalizaram que Maria Constança teve grande participação na história do ensino no sul de Mato Grosso. Ainda em Cuiabá, o desempenho escolar e as boas notas nas provas para a Escola Normal Pedro Celestino fizeram com que o diretor da instituição se deslocasse à sua casa para incentivá-la a prosseguir nos estudos. Esse foi o início da trajetória profissional de uma professora que ficaria marcada em Campo Grande, tendo inclusive recebido a homenagem de ter seu nome atribuído à escola que ajudou a fundar e administrou por diversas vezes.

O capital social da Maria Constança, em conjunto com seu engajamento político, lhe possibilitava ter acesso a alguns governadores e, assim, conseguir alcançar seus objetivos profissionais, sempre ligados a lutas em prol das instituições públicas. Tais práticas faziam com que a professora ganhasse maior visibilidade social, ao mesmo tempo em que, exercendo uma postura presente na condição de diretora do Colégio Estadual, ganhasse admiração de professores e alunos.

Assim, Oliva Enciso coloca em ênfase sua participação e amizade “inestimáveis”, uma vez que a professora se fez presente na CNEG mesmo estando na direção da Escola Normal Joaquim Murтинho e do Colégio Estadual.

Paulo Coelho Machado, por sua vez, a representa pelo “papel de relevo na preparação intelectual dos jovens campo-grandenses”. O memorialista menciona a passagem de Maria Constança pelo Grupo Escolar Joaquim Murтинho e a troca de nome do Colégio Estadual para Maria Constança Barros Machado, como uma “homenagem merecida”.

Maria da Glória Sá Rosa introduz o relato de Maria Constança enfatizando que não há como falar de educação em Mato Grosso do Sul sem conhecer a trajetória da normalista. Ao ler as memórias da professora percebe-se que a própria cuiabana busca expressar a todo momento sua entrega à causa educacional em Campo Grande.

2) De que modo tais representações estão ligadas à maneira como conduziu sua trajetória profissional?

As representações sociais sobre Maria Constança evidenciam que o capital social da professora foi convertido em capital simbólico, uma vez que, ao aproveitar as relações que mantinha com políticos influentes, a normalista teve importantes conquistas não só pessoais, mas coletivas, e isto resultou na legitimação dos discursos a seu respeito.

As análises mostram que surgiram representações positivas ou superestimadas a seu respeito em face de sua atuação em instituições públicas de ensino secundário: a participação em 1949 na CNEG, que possibilitava aos jovens trabalhadores estudar no período noturno e, principalmente, sua busca pela implantação do Colégio Estadual, em 1939, atendendo a uma necessidade real da população que até então contava somente com estabelecimentos particulares para os estudos pós-primários.

A professora Maria Constança, que é tratada nas fontes como diretora, ficou muito mais conhecida por impulsionar a instalação da primeira instituição pública de ensino secundário em Campo Grande. Sua postura política permitiu, em 1938, a aproximação com Júlio Muller, governador do estado, e João Ponce de Arruda, secretário geral, para uma conversa que seria decisiva para uma nova conquista na sociedade da época, que possuía apenas estabelecimentos particulares para esse fim.

Anos mais tarde, com o surgimento da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Social Democrático (PSD), Maria Constança passou a ser militante do primeiro, que era representado no estado por Fernando Corrêa da Costa, médico da família e, logo, próximo da normalista. A relação cultivada com esse político a fez ser nomeada diretora do Colégio Estadual a cada vez que ele era eleito governador.

Assim, suas conquistas demonstram como o fato de defender a bandeira da UDN resultava em um capital social com os governadores desse partido. Nas fontes

memorialísticas consultadas não identificam-se outras professoras atuantes no campo político tanto quanto Maria Constança, mas o fato de se mostrar militante da UDN foi um aspecto decisivo para seu destaque em relação às demais professoras.

3) Em que aspectos essa trajetória influenciou o ensino secundário do antigo sul de Mato Grosso?

No antigo sul de Mato Grosso, as relações políticas tinham força na contratação dos professores. Desse modo, as nomeações do corpo docente que lecionava nas instituições públicas estavam atreladas aos embates que ocorriam no governo do estado. Sobre essa questão, Alves (1990) expõe que “Professores são contratados e exonerados em função de suas vinculações político-partidárias e não de qualificação profissional [...]” (ALVES, 1990, p. 12).

Os principais partidos que disputavam o poder em Mato Grosso no período eram o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN). Desse modo, o fato de Maria Constança apoiar a UDN e ter relações de amizade com Fernando Corrêa da Costa rendeu-lhe importantes conquistas.

O constante engajamento político possibilitou à professora conseguir a instalação do Liceu Campo-Grandense, posteriormente Colégio Estadual Campograndense, em 1939. Sua iniciativa pôs fim a uma necessidade que era crescente dada o desenvolvimento da cidade, que clamava por uma instituição pública de ensino secundário.

Pode-se afirmar que a implantação confunde-se com a trajetória de Maria Constança na cidade. A professora não somente impulsionou o ensino secundário público em Campo Grande como também deixou marcas na história da instituição.

Ainda que houvesse rigoroso exame de admissão, candidatos de outras camadas sociais tiveram oportunidade de ingressar no ensino secundário, caracterizado como “para poucos”, sem precisar pagar pelos estudos. Nesse aspecto, aqueles que conseguiam vaga na instituição recebiam uma formação de qualidade, comprovada pelo prestígio conquistado pelo Colégio Estadual em Campo Grande.

O renome da instituição foi alcançado pelo corpo docente que ocupava as cátedras, pelo oferecimento anos após sua instalação também do curso colegial, pela

aprovação dos alunos em instituições de ensino superior e, ainda, pelo prédio imponente próprio inaugurado em 1954, sob o projeto de Oscar Niemeyer.

É importante enfatizar que esses elementos tiveram a participação de Maria Constança na direção da instituição. O capital social resultante de sua atuação no ensino resultava em sua credibilidade junto a Fernando Correa da Costa. Assim, o governador não apenas acatava os nomes indicados pela professora para ocupar as cadeiras do Colégio Estadual, como também não tomava decisões desse aspecto sem consultá-la.

Do mesmo modo, foi o governador em questão que autorizou a construção do novo prédio, após nova iniciativa de Maria Constança em prol de um ensino secundário público de qualidade.

Outro aspecto levantando foi que o fato de acompanhar de maneira rigorosa o trabalho dos professores na instituição, bem como o apoio aos alunos, lhe rendeu homenagens e agradecimentos, aspecto que evidencia que a maneira como conduziu seu trabalho não só direcionou o desenvolvimento pedagógico da instituição, mas resultou em respeito e credibilidade por parte daqueles que conheceram sua prática.

Isto posto, em concordância com Sá Rosa (1990), não há como discutir a história da educação do estado sem adentrar na atuação de Maria Constança Barros Machado, tendo em vista que sua mudança para Campo Grande rendeu não somente seu desenvolvimento profissional, mas também significativas conquistas para a cidade no que se refere principalmente ao ensino secundário público.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABREU, J. A educação secundária no Brasil: (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.

AGUIAR, P. M. O exame de admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1942-1971). 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

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.

ALVES, G. L. Apresentação. In: SÁ ROSA, M. G. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul**: histórias de vida. Campo Grande: UFMS, 1990.

ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul**: o universal e o singular. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2003.

ALVES, G. L. A casa comercial e o capital financeiro em Mato Grosso (1870-1929). Campo Grande: UNIDERP, 2005.

ARAÚJO, Silvete Aparecida Crippa de. **Professora Julia Wanderley**: uma mulher-mito (1874-1918). Curitiba: UFPR, 2013.

ARRUDA, A. M. V. **Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930)**: construindo os espaços para a educação. 2010. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

ARRUDA, A. M. V. Arquitetura Escolar em Mato Grosso (1890-1930). **Linhas**. Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2283/1725>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BARALDI, I. M; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma Descrição da Produção Bibliográfica (1953-1971). **Bolema**. Rio Claro, n. 35A, p. 159-183, abril 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/viewFile/3791/3147>>. Acesso em: 21 set. 2013.

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

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense. **Série Estudos**. Campo Grande, n. 25, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/249/217>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, 2010, vol.15, n.45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Escritos de educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FIGUEIREDO, J. P. A. B.; FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, jan./jul. 2011, p. 193-216. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6274/5133>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRANCHER, V. R. **Helena Ferrari Teixeira: entre saberes e representações**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BRITEZ, A. E. **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

BRITO, S. H. de A. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. 2001. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CABRAL, P. E. Formação étnica e demográfica. In: CUNHA, F. A. M. da. (Org.). **Campo Grande**, 100 anos de construção. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 169-194.

CASTRO, A. G. Luís Alexandre de Oliveira – expoente do magistério e exemplo de audácia e dedicação. **Personalidades** – Série Campo Grande, ano 2, Campo Grande, 2000.

CAVALCANTE, Lucélia Gonçalves; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. História e política: o processo de implantação da Escola Normal em Campo Grande. In: Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e fronteiras da Exclusão 2, 2006, Campo Grande, UCDB, 2006.

CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. 2007.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, proposta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 97-113, 1994. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAaZaEAF/historia-hoje-roger-chartier>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

CHARTIER, R. O passado no presente. Ficção, história e memória. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier - a força das representações: história e ficção**. Chapecó, SC: ARGOS, 2011. p. 95-123.

CHEVALLIER, S.; CHAUVIRÉ, C. **Diccionario Bourdieu**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2011.

CRUZ, Ricardo Alexandre da. **Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

CUSTÓDIO, R. C. **Memórias da migração, memórias da profissão:** narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 Tangará da Serra. 2014. 209. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ENCISO, O. **Mato Grosso do Sul:** minha terra. São Paulo: Resenha, 1986.

FERNANDES, A. T. O campo político. **Revista da Faculdade de Letras Sociologia**, Porto, v. 16, 2006. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4619.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2009.

FERREIRA, R. O. F. **O educandário Getúlio Vargas:** a trajetória de uma instituição educacional filantrópica em Campo Grande/MS (1943/1992). 2010. 105 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. Uma reflexão sobre o método da narrativa histórica e sobre a produção de documentos historiográficos: dois exemplos com entrevistas e com o uso de textos memorialistas. In: Simpósio Nacional de História 24, 2007. São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2007.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. **A trajetória de José Oiticica:** o professor, o autor, o jornalista e o militante anarquista na educação brasileira. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

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

GATTI, Giseli Cristina do Vale. **Tempo de cidade, lugar de escola:** dimensões do ensino secundário no Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). 2010. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HIPPOLITO, L. Vargas e a gênese do sistema partidário brasileiro. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, jan./dez. 2004, p. 21-47. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6350/3801>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

LAMBLET, L.; NASCIMENTO, T. S.; PÊGAS, K. G. A UDN, o inimigo e a vigilância: uma proposta de análise historiográfica. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**, 2013, v. 16, n. 16. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/16/1_LucianaLamblet_140613_VF.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

LE GOFF, J. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão [et al.] – Campinas: UNICAMP, 1990.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação no Brasil. In: Colóquio do Museu Pedagógico 3, 2003. Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista, 2003. Disponível em: <<http://www.cytron.org/pedagogia/Historia%20Ed/historia%20e%20historiografia.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2012

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MACEDO, J. M. de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 41-55, jul./dez. 2012. MATO GROSSO. História de Mato Grosso. 19 out. 2011. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/imprime.php?cid=70485&sid=825>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MACHADO, M. C. B. Discurso da diretora. **Correio do Estado**, 27 de setembro de 1954.

MACHADO, P. C. **Pelas ruas de Campo Grande**. 2. ed. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2008.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86819554009>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

NEVES, C. E.; FEITOZA, I. S.; NASCIMENTO, F. M. Escola Modelo Barão de Melgaço: trilhas do seu processo educacional. In: Semiedu, 2006. Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2006. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT08->

História da Educação/Comunicação/Comunicação/Camila %20-%20Resumo.htm>. Acesso em: 23 jun. 2014.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**. São Paulo, n. 10, dez. 1993.
<<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NUNES, C. **Escola e 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**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_05_CLARICE_NUNES.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

OLIVEIRA, G. A. de; PAES, A. B. Formação e atuação de normalistas mato-grossenses: a trajetória de Maria Constança Barros Machado. In: Congresso Brasileiro de História da Educação 7, 2013. Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/FORMACAO%20E%20ATUACAO%20DE%20NORMALISTAS%20MATO-GROSSENSES.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

OLIVEIRA, J. Q. de. **Antonio Candido: Crítica, reflexão e memória**. 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

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

OLIVEIRA, G. A. de. **A trajetória da normalista Maria Constança Barros Machado no sul de Mato Grosso (1913-1966)**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930-1950). In: FERRO, Olga Maria dos Reis.

Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, historiografia, instituições escolares e fontes. Campo Grande: UFMS, 2009.

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

PEREIRA, J. H. V.; NISHIMOTO, Miriam Mity. A história da educação do sul de Mato Grosso nas memórias de professores aposentados (1910-1970). **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 169-182, 2012.

PESSANHA, E. C. Estudar e lecionar em escolas exemplares – cruzamento de sentidos. **Revista e-Curriculum**, v.11, n. 01, abr./ 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/4334/11304>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

PINHEIRO, M. L. **A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936:** práticas e representações. 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

PINTO, D. C. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem sucedida? In: Congresso Brasileiro de História da Educação “Educação no Brasil: história e historiografia, 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

PINTO, V. T. C de. Paulo Coelho Machado – o biógrafo da cidade. 2005. **Personalidades** – Série Campo Grande, ano 7, Campo Grande: 39-47.

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 63-79, 2007. Disponível em: <www.google.com.br/#fp=39f2d6ab96413603&q=cultura+escolar>. Acesso em: 24 ago. 2013.

QUEIROZ, S. R. A instrução em Campo Grande. **Álbum de Campo Grande – 1939**, 1939.

RABELO, A. O. O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas. **Revista Ártemis**, v. 6, jun./ 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/viewFile/2125/1883>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

RIBEIRO, A.; STENZLER, M. M.; Mulher e trabalho: um estudo sobre o papel da escola normal regional de Porto União na década de 1960. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” 9, 2012. **Anais...** João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.08.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

ROCHA, Marcelo Pereira; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O processo de implantação do ensino secundário no sul do estado de Mato Grosso: iniciativa particular (1920-1940). In: Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia 3, 2009. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2009. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/artigo%20GT%208A-03%20-%20Marcelo%20Pereira%20Rocha%20e%20Regina%20Tereza%20Cestari.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

ROCHA, M. P. **O Ensino Secundário no Sul do Estado de Mato Grosso no Contexto das Reformas Educacionais: O Ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949)**. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

ROCHA, G. A benfeitora da educação profissional e da cidadania Oliva Enciso. **Campo Grande News**. Campo Grande, 17 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/colunistas/grandezas-da-literatura/a-benfeitora-da-educacao-profissional-e-da-cidadania-oliva-enciso>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

ROCHA, G. Jornalista escreveu um belo Estado que ganhou rumo. **Campo Grande News**. Campo Grande, 14 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/colunistas/grandezas-da-literatura/jornalista-escreveu-um-belo-estado-que-ganhou-rumo>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

ROCHA, G. História é mais que saudade com Paulo Coelho Machado. **Campo Grande News**. Campo Grande, 14 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/colunistas/grandezas-da-literatura/historia-e-mais-que-saudade-com-paulo-coelho-machado>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

RODRIGUES, José Barbosa. **História de Campo Grande**. Campo Grande, 1980.

RODRIGUEZ, M. V.; FERNANDES, M. D. E. Professores e sindicatos: do associativismo corporativo à organização autônoma. **Educar em revista**, Curitiba, n. 48, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/32539/20653>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

RODRIGUEZ, M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. História das políticas educacionais no século XX: a escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930-1950). **In: Jornada do HISTEDBR** 6, 2005, Ponta Grossa. VI Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas -SP: Graf. FE : HISTEDBR, 2005. v. 1. p. 1-15.

RODRIGUEZ, Margarita Victória; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. História das políticas de formação de professores: a Escola Normal no sul do estado de Mato Grosso (1930-1950). In: 7 Jornada do HISTEDBR - A organização do trabalho didático na História da Educação, 2007, Campo Grande. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/HIST%20D3RIA%20DAS%20POL%20CDTICAS%20DE%20FORMA%20C7%20C3O%20DE%20PROFESSORES%20A%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, E. F. de. A formação de professores em Mato Grosso. In: Congresso Brasileiro de História da Educação 5, 2008. Aracajú. **Anais...** Aracajú, 2008. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/7.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SÁ ROSA, M. G. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**: histórias de vida. Campo Grande: UFMS, 1990.

SÁ ROSA, M. G. **Deus quer, o homem sonha, a cidade nasce**: Campo Grande cem anos de história. Campo Grande: FUNCESP, 1999.

SÁ ROSA, M. G. Fernando Corrêa da Costa: o médico que deu energia ao crescimento de Campo Grande. **Personalidades**, ano 3, 2001.

SÁ ROSA, M. G. Do sertão nordestino para a formação de Mato Grosso do Sul: entrevista. [dezembro, 2012]. Campo Grande: **Revista Atuação**.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **A escola pública no Brasil**: História e Historiografia. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2005, p. 1-29.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/jul. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SILVA, A. F. da. Da história conhecida (oficial) à história vivida: considerações sobre a análise de obras memorialísticas nos estudos historiográficos em educação. In: Encontro de História da Educação do Centro-oeste 2, 2013. Dourados. **Anais...** Dourados, 2013.

SILVA, A. F. da. **O processo educativo dos trabalhadores da erva-mate na obra do memorialista da fronteira – Hélio Serejo**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.

SILVA, Ronalda Barreto; FONSCECA, Daisy da Costa Lima. A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC na Educação Baiana (1953-1964). In: **Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação – História e memória da educação brasileira**, 2002. Natal/RN.

SILVA, F. C. T.; PESSANHA, E. C. Professores e alunos compondo a história de uma educação exemplar no sul do Mato Grosso (1939-1950): a Escola Maria Constança Barros Machado. In: Congresso Brasileiro de História da Educação 5, 2008. Aracajú. **Anais...** Aracajú, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/95.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

SOUTO, Rosiley Teixeira. **Recrutamento e qualificação de professores primários na instrução pública paulista (1892-1933): um estudo das tecnologias de Estado**. 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do Trabalho escolar e do Currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, A. H. L. **"Uma escola sem muros": Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)**. 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VICENTINI, P. P. Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Natal. **Anais...** Natal, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0346.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología e usos. **Revista Teias**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/20/22>>. Acesso: 14 maio 2014.

XAVIER, L. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. **Convênio Inter-Administrativo de Estatísticas Educacionais e Conexas de 1931**, ago./2012. Disponível em: <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>. Acesso em: 17 maio 2015.

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

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 18, p. 29 - 44, jun. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2012.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação 4, 2006. Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

DOCUMENTOS E DEMAIS FONTES (Leis, Decretos, Regulamentos, Mensagens, Relatórios, Atas e Ofícios)

ÁLBUM de Campo Grande – 1939, 1939.

ATA da instalação solene do Ginásio Estadual denominado “Liceu Campograndense”, Campo Grande, 18/03/1939. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 1- Atas das reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975, DVD 4, cx 10.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.244 de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <www2.camara.gov.br>. Acesso em: junho de 2013.

CAMPO GRANDE, **Abaixo assinado encaminhado ao Exmo. Sr. Arnaldo Estevam de Figueiredo**, 1948.

CAMPO GRANDE, **Lei n. 265, de 28 de abril de 1952**. “Concede auxílio ao Ginásio Barão do Rio Branco”.

CAMPO GRANDE, **Lei n. 957, de 18 de maio de 1966**. “Autoriza o Executivo a doar uma área de terreno à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos”.

CORREIO DO ESTADO, 25 de setembro de 1954.

EXECUTIVO PLUS, Ano 4, n. 34, maio/jun. 1987.

LIVRO da vida escolar dos professores e demais funcionários Grupo Escolar Joaquim Murtinho e Liceu Campograndense, Campo Grande, sem data.

LIVRO de inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4- Inpeção prévia do Liceu Campograndense, 1941, DVD 4, cx 10.

LIVRO DE POSSE do Ginásio Estadual Campograndense, Campo Grande, 1939-1952. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 5- Livro de Posse do Ginásio Estadual Campograndense, 1939-1952, DVD 4, cx 8.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Histedbr Online**, Campinas, número especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2014.

MATO GROSSO. **Decreto n° 229, de 27 de dezembro de 1938**. “Cria o Liceu Campograndense” e dá outras providências.

MATO GROSSO, **Diário Oficial de Mato Grosso**, 23 de setembro de 1951.

MATO GROSSO, **Diário Oficial de Mato Grosso**, 01 de fevereiro de 1956.

MATO GROSSO, **Diário Oficial de Mato Grosso**, 02 de fevereiro de 1956.

RELATÓRIO de verificação prévia do Colégio Estadual Campograndense, 1956. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)**. Campo

Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 6- RELATÓRIO de verificação prévia do Colégio Estadual Campograndense, 1956, DVD 4, cx 10.

O PROGRESSISTA. 12 de dezembro de 1944.

OFÍCIO do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estêvão Corrêa, ao Presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa da Costa. Disponível em: <
<http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/28061204343034.pdf>>. Acesso em: 23 jun.