RESUMO

RODRIGUES, José Roberto Gomes. *Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA, (1953-1963).* 2009. 334p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

Esta tese tem por objetivo analisar a história das relações sociais, culturais e políticas que condicionaram o processo de criação, instalação e desenvolvimento do Ginásio Ruy Barbosa, em Juazeiro, BA, para que se compreenda a gênese e o significado dessa instituição escolar. As opções teóricas e conceituais, que se constituíram como instrumentos e dispositivos da análise das informações e dos dados, partiram da História da Educação e da Sociologia. Procurei desvendar, descrever, explicar e compreender essas relações, recorrendo aos conceitos de formas de escolarização, de instituição escolar, de campo, de relações de força, de violência simbólica e outros. Como estudo de caráter sócio-histórico, desenvolvi este trabalho por meio da coleta e da análise de documentos, atas, folhetos, livros de ocorrências, relatórios e outros, em arquivos, em Juazeiro e Salvador, bem como através de entrevistas semiestruturadas, com pessoas que guardam uma memória de ex-professores, ex-alunos, ex-diretores, ex-funcionários, familiares de professores e alunos, fundadores do ginásio e pessoas da comunidade, que vivenciaram ou que têm registros de acontecimentos. Ao mesmo tempo, desenvolvi dois levantamentos como subsídios: um, da produção historiográfica dos programas de pós-graduação e pesquisa em educação, no Brasil, relativo às teses e dissertações sobre a história da escola secundária; outro relativo aos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) sobre o tema da educação secundária publicados entre os anos de 1944 e 1984. Realizei, também, uma análise histórica com a finalidade de situar o objeto de estudo a partir da noção de formas de escolarização. Trata-se de uma sócio-história do Ginásio Ruy Barbosa e da escolarização em Juazeiro, BA, na tentativa de compreender como ocorre a história das relações e de um processo, onde estão implicados fatores sócio-institucionais relativos ao estabelecimento escolar, o qual parecia ser de uma instituição isolada num universo imenso do campo educacional da Bahia e do Brasil. Os resultados revelaram, entretanto, que a história dessa instituição faz parte de uma totalidade, como um elemento que se encontra dentro de um campo mais amplo nesse universo da escolarização secundária da sociedade brasileira, em sua institucionalização e na relação escolarização-sociedade e com o campo de produção cultural local, marcadamente dinâmicos, no período da expansão dos ginásios nos finais dos anos quarenta e início dos anos sessenta. O que distingue a história dessa instituição escolar é a forma como se processa a sua construção sócio-histórica, a gênese e a estruturação, permeada por um conjunto de relações ocorridas em meio às ações, condutas e atitudes dos diversos agentes implicados nesse campo de lutas e espaço social.

Palavras-chave: ginásio; educação secundária; história da educação; campo educacional; instituição escolar; formas de escolarização

ABSTRACT

RODRIGUES, José Roberto Gomes. *Forms of secondary schooling and socio-genesis of a school institution: Ruy Barbosa High school in Juazeiro, Bahia, (1953-1963).* 2009. 334p. PhD Thesis – Faculty of Educational Science at the University of São Paulo. 2009.

The purpose of the present thesis is to analyze the history of social, cultural and political relations that influenced the process of creation, installation and development of Ruy Barbosa High school in Juazeiro, Bahia state, in order to understand the genesis and the significance of that school institution. The theoretical and conceptional options that constitute as instruments and devices for the analysis of information and data had their starting point in the History of Education and in Sociology. I went to a lot of effort to unveil, describe, explain and comprehend those relations, resorting to the concepts of schooling forms, school institution, field, relations of power, symbolic violence, among others. As it has a socio-historical character, the present study was carried out by gathering and analyzing documents, minutes, leaflets, occurrence books, reports, and so on, from archives in Juazeiro and Salvador, as well as through semi-structured interviews with people who recall former teachers, students, directors, employees, former students' and teachers' family members, the school's founders and members of the community that participated in or keep any kind of register of relevant events. At the same time, two surveys were carried out to provide support data: one about the historiographical production of programs for post-graduation and research on education in Brazil, regarding theses and papers on the history of the secondary school; the other one about articles on secondary education published in the Brazilian Magazine for Pedagogical Studies (RBEP) from 1944 through 1984. Furthermore, a historical analysis was carried out intending to set the object of study in the light of the notion of schooling forms. It is a socio-history of Ruy Barbosa High school and schooling in Juazeiro, Bahia, as an attempt to understand how the history occurs, of the relations and of a process where socio-institutional factors are implied regarding the school as an establishment that seemed to be an isolated institution within the immense universe that was the field of education in Bahia and in Brazil. However, the results revealed that the history of this specific institution is part of a whole, being an element situated within a larger field in the universe of secondary school education in the Brazilian society, as to its institutionalization and the relation schooling-society, and regarding the field of local cultural production, notably dynamic, during the period of expansion of high schools, from the late fortieth to the early sixtieth. What distinguishes the history of this specific institution is the way how the socio-historical construction, the genesis and the structuring took place, permeated by a set of relations that occurred throughout the actions, behaviors and attitudes of different agents engaged in this field of struggles and social space.

KEYWORDS: high school; secondary education; history of education; field of education; school institution; schooling forms

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSÉ ROBERTO GOMES RODRIGUES

FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA E SÓCIO-GÊNESE DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O GINÁSIO RUY BARBOSA EM JUAZEIRO-BA (1953-1963)

São Paulo
2009

JOSÉ ROBERTO GOMES RODRIGUES

FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA E SÓCIO-GÊNESE DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O GINÁSIO RUY BARBOSA EM JUAZEIRO-BA (1953-1963)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação
Orientação: Profª Drª Denice Barbara Catani

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(81.42) Rodrigues, José Roberto Gomes
R696f **Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar : o Ginásio Ruy Barbosa (1953-1963) / José Roberto Gomes Rodrigues ; orientação Denice Bárbara Catani. São Paulo : s.n., 2009.**

334 p. il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : História e Historiografia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. História da educação 2. Sociologia 3. Juazeiro, BA – Educação – História 4. Instituições de ensino – Juazeiro, BA 5.Escolarização 6. Pesquisa educacional – Brasil – 1944-1984 I. Catani, Denice Barbara , orient.

AOS MEUS PAIS (IN MEMORIAM)

AGRADECIMENTOS

À *Profª Drª Denice Barbara Catani* pela sábia orientação e pelo acompanhamento cuidadoso dos trabalhos de pesquisa e escrita de tese, muito especialmente por toda a generosidade científica.

À *Profª Drª Jaci Maria Ferraz de Menezes* pelas informações importantes e pelas conversas proveitosas; também pelas sugestões no Exame de Qualificação e as várias indicações de referências sobre a educação na Bahia.

À *Profª Drª Paula Perin Vicentini* pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação.

Ao *Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó* pela acolhida no seu escritório na Universidade de Lisboa, oferecendo-me as instalações para o trabalho; também pelo acompanhamento no Doutorado Sanduíche e pela leitura do texto desenvolvido naquela oportunidade.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-FEUSP na pessoa de Cláudio José de Souza Àvila.

Ao *Departamento de Ciências Humanas do Campus III – UNEB*, por ter-me concedido a liberação em tempo integral para a realização da pesquisa.

À *Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNEB*, pela concessão de uma ajuda de custo e à *Gerência de Pós-Graduação*, por ter feito o encaminhamento da ajuda de custo (Bolsa PAC-UNEB), sem a qual a pesquisa seria impraticável.

À *CAPES* pela concessão da Bolsa Sanduíche – Estágio de Doutorando para minha estada em Lisboa-Portugal, durante cinco meses.

Ao amigo *Prof. Dr. Elmo José dos Santos,* que leu o projeto inicial e pelo estímulo sempre que conversávamos. Como conhecedor da história local e de muitos documentos históricos da cidade, Elmo prestou valiosa colaboração à pesquisa; além disso, quando do Doutorado Sanduíche na Europa, acolheu-me em Paris por alguns dias e acompanhou-me a uma visita à biblioteca da Sorbonne.

Ao *Prof. Flávio Soares,* que fez uma leitura do projeto inicial. À Profª. *Iolanda*, pela leitura providencial e atenciosa. À *Birgit* pela colaboração no abstract; e ao Dr. Júlio Couto pelo diálogo proveitoso sobre muitas questões conceptuais.

À *Profª Maria Patrocínio de Souza*, pelas conversas esclarecedoras e pelo interesse despertado pela realização deste trabalho.

À *Nélia Costa,* pela agradável conversa nos momentos iniciais da pesquisa.

Ao *Dr. Expedito de Almeida Nascimento,* especialmente, pelos livros e documentos essenciais emprestados para que eu fizesse a pesquisa, além das longas conversas esclarecedoras e enriquecedoras que tivemos em seu escritório e por telefone; sua contribuição para este trabalho é inestimável.

A *Agostinho Muniz Filho,* pela grande colaboração, pelo interesse despertado para a continuidade da pesquisa e pelas conversas em seu escritório em Salvador.

À *Profª Maria de Lourdes Duarte*, também protagonista da história da educação em Juazeiro, cuja contribuição para a tese foi fundamental.

A *Paulo Santana e Sebastiana Santana*, pelas informações preciosas.

A *Pompílio Dourado*, que me levou até à professora Maria de Lourdes Duarte; também pelo grande interesse pela história de Juazeiro, assim como tinha o seu pai, o historiador Walter de Castro Dourado.

Ao *Prof. Benedito Ferreira de Araújo,* pela concessão de um momento de conversa em sua residência em Salvador.

Ao *Prof. Paulo José* (amigo de muitos anos, Paulão) que me ofereceu a oportunidade de presenciar a celebração dos cinquenta anos do GRB ao enviar-me o convite. Essa oportunidade abriu os horizontes para o início da pesquisa que resultou na escrita da presente tese. Paulão também colaborou bastante nos momentos da pesquisa no Colégio Estadual Ruy Barbosa.

Ao ex-diretor do Colégio Estadual Ruy Barbosa, *Prof. Trajano Lino*, que facilitou o acesso aos documentos do GRB, essenciais para a realização da tese.

Ao *Prof. Dr. Eliseu Clementino,* pelo encorajamento como pesquisador, mesmo que em momentos ocasionais.

À *Profª. Drª Lúcia Marisy,* pela concessão de um bilhete aéreo no trajeto Petrolina-Guarulhos.

Ao colega, *Prof. Dr. Gildenor Carneiro,* pela indicação da moradia quando da minha primeira chegada à cidade de São Paulo, no início dos estudos na FEUSP.

Ao colega e amigo *Prof. Luis Carlos Jandiroba,* pelas informações sobre a cidade de Serrinha e pela cópia do livro enviado via malote da UNEB (Serrinha-Juazeiro).

À colega, *Vívian Batista da Silva,* pela ajuda no encaminhamento da matrícula inicial e pelo empréstimo do seu trabalho de qualificação.

À colega *Lucilene Pisaneschi,* pela amizade e gentileza nos anos iniciais do doutorado na FEUSP; e, também, à colega *Sueli Ferreira*, amiga que conheci quando da nossa estada em Lisboa/Portugal, no Doutorado Sanduíche, na FPCE-UL.

Aos meus filhos Juliana, Raísa e Roberto Vítor, e à minha esposa Sônia: os agradecimentos especiais pela paciência e tolerância, que tiveram comigo nos momentos de ansiedade e angústia que uma pesquisa de doutorado provoca, inclusive, as ausências e, sobretudo, pelas alegrias compartilhadas nos êxitos e conquistas.

“Na realidade, compreender a gênese social do campo literário [e por extensão compreender o campo educacional, sua história e as relações que por aí perpassam], da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que aí se joga, dos interesses e das apostas materiais ou simbólicas que aí se engendram não é oferecer sacrifícios ao prazer de reduzir ou de destruir (ainda que, como sugere Wittgenstein nas *Lições sobre a ética*, o esforço para compreender deva sem dúvida alguma coisa ao “prazer de destruir os preconceitos” e à “sedução irresistível” que exercem as “explicações do tipo ‘isto não é mais que aquilo’”, sobretudo a título de antídoto contra as complacências farisaicas do culto da arte). É simplesmente olhar as coisas de frente e vê-las como são”.

Pierre Bourdieu

RESUMO

RODRIGUES, José Roberto Gomes. *Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA, (1953-1963).* 2009. 334p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

Esta tese tem por objetivo analisar a história das relações sociais, culturais e políticas que condicionaram o processo de criação, instalação e desenvolvimento do Ginásio Ruy Barbosa, em Juazeiro, BA, para que se compreenda a gênese e o significado dessa instituição escolar. As opções teóricas e conceituais, que se constituíram como instrumentos e dispositivos da análise das informações e dos dados, partiram da História da Educação e da Sociologia. Procurei desvendar, descrever, explicar e compreender essas relações, recorrendo aos conceitos de formas de escolarização, de instituição escolar, de campo, de relações de força, de violência simbólica e outros. Como estudo de caráter sócio-histórico, desenvolvi este trabalho por meio da coleta e da análise de documentos, atas, folhetos, livros de ocorrências, relatórios e outros, em arquivos, em Juazeiro e Salvador, bem como através de entrevistas semiestruturadas, com pessoas que guardam uma memória de ex-professores, ex-alunos, ex-diretores, ex-funcionários, familiares de professores e alunos, fundadores do ginásio e pessoas da comunidade, que vivenciaram ou que têm registros de acontecimentos. Ao mesmo tempo, desenvolvi dois levantamentos como subsídios: um, da produção historiográfica dos programas de pós-graduação e pesquisa em educação, no Brasil, relativo às teses e dissertações sobre a história da escola secundária; outro relativo aos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) sobre o tema da educação secundária publicados entre os anos de 1944 e 1984. Realizei, também, uma análise histórica com a finalidade de situar o objeto de estudo a partir da noção de formas de escolarização. Trata-se de uma sócio-história do Ginásio Ruy Barbosa e da escolarização em Juazeiro, BA, na tentativa de compreender como ocorre a história das relações e de um processo, onde estão implicados fatores sócio-institucionais relativos ao estabelecimento escolar, o qual parecia ser de uma instituição isolada num universo imenso do campo educacional da Bahia e do Brasil. Os resultados revelaram, entretanto, que a história dessa instituição faz parte de uma totalidade, como um elemento que se encontra dentro de um campo mais amplo nesse universo da escolarização secundária da sociedade brasileira, em sua institucionalização e na relação escolarização-sociedade e com o campo de produção cultural local, marcadamente dinâmicos, no período da expansão dos ginásios nos finais dos anos quarenta e início dos anos sessenta. O que distingue a história dessa instituição escolar é a forma como se processa a sua construção sócio-histórica, a gênese e a estruturação, permeada por um conjunto de relações ocorridas em meio às ações, condutas e atitudes dos diversos agentes implicados nesse campo de lutas e espaço social.

Palavras-chave: ginásio; educação secundária; história da educação; campo educacional; instituição escolar; formas de escolarização

ABSTRACT

RODRIGUES, José Roberto Gomes. *Forms of secondary schooling and socio-genesis of a school institution: Ruy Barbosa High school in Juazeiro, Bahia, (1953-1963).* 2009. 334p. PhD Thesis – Faculty of Educational Science at the University of São Paulo. 2009.

The purpose of the present thesis is to analyze the history of social, cultural and political relations that influenced the process of creation, installation and development of Ruy Barbosa High school in Juazeiro, Bahia state, in order to understand the genesis and the significance of that school institution. The theoretical and conceptional options that constitute as instruments and devices for the analysis of information and data had their starting point in the History of Education and in Sociology. I went to a lot of effort to unveil, describe, explain and comprehend those relations, resorting to the concepts of schooling forms, school institution, field, relations of power, symbolic violence, among others. As it has a socio-historical character, the present study was carried out by gathering and analyzing documents, minutes, leaflets, occurrence books, reports, and so on, from archives in Juazeiro and Salvador, as well as through semi-structured interviews with people who recall former teachers, students, directors, employees, former students' and teachers' family members, the school's founders and members of the community that participated in or keep any kind of register of relevant events. At the same time, two surveys were carried out to provide support data: one about the historiographical production of programs for post-graduation and research on education in Brazil, regarding theses and papers on the history of the secondary school; the other one about articles on secondary education published in the Brazilian Magazine for Pedagogical Studies (RBEP) from 1944 through 1984. Furthermore, a historical analysis was carried out intending to set the object of study in the light of the notion of schooling forms. It is a socio-history of Ruy Barbosa High school and schooling in Juazeiro, Bahia, as an attempt to understand how the history occurs, of the relations and of a process where socio-institutional factors are implied regarding the school as an establishment that seemed to be an isolated institution within the immense universe that was the field of education in Bahia and in Brazil. However, the results revealed that the history of this specific institution is part of a whole, being an element situated within a larger field in the universe of secondary school education in the Brazilian society, as to its institutionalization and the relation schooling-society, and regarding the field of local cultural production, notably dynamic, during the period of expansion of high schools, from the late fortieth to the early sixtieth. What distinguishes the history of this specific institution is the way how the socio-historical construction, the genesis and the structuring took place, permeated by a set of relations that occurred throughout the actions, behaviors and attitudes of different agents engaged in this field of struggles and social space.

KEYWORDS: high school; secondary education; history of education; field of education; school institution; schooling forms

LISTA DE SIGLAS

ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CERB	Centro Educacional Ruy Barbosa
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar
CNEG	Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
CNI	Confederação Nacional da Indústria
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GJ	Ginásio de Juazeiro
GRB	Ginásio Ruy Barbosa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
UFBA	Universidade Federal do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO……..14

INTRODUÇÃO……...21

PARTE I

Sócio-história da educação e a noção de formas de escolarização……37

1. Sedimentações teóricas e metodológicas em uma perspectiva sócio-histórica da escolarização secundária…….39
   1.1. O método e os dispositivos teóricos, os acervos, os documentos e os agentes……...39
   1.2. Os estudos da pós-graduação no Brasil referentes à escolarização secundária……..49
   1.3. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) como fonte e objeto de investigação da educação secundária……53
2. Formas de Escolarização Secundária – gênese, história e modernidade institucionais……56
   2.1. Elementos para um estudo das formas de escolarização……...60
   2.2. Gênese e história da escolarização secundária – o colégio……63
   2.3. Origem do termo *secundário* e modernidade institucional na educação secundária……73
   2.4. Elementos acerca das formas de escolarização das "aulas régias" e dos liceus……79
   2.5. Estruturação do ensino secundário no Brasil…….86

PARTE II

A Escolarização Secundária no Brasil e na Bahia – "a batalha da educação se trava no ensino médio"……..99

1. **É "no campo do ensino médio que se fere a grande batalha": A "sopa dos pobres da educação" versus as "casas de negócios do ensino" versus o ensino oficial…101**

1.1. Elementos para a análise da gênese da estruturação do ensino ginasial……104

1.2. Educação secundária brasileira e formas genéricas institucionais…..115

2. A Educação na Bahia e os Centros Educacionais propostos por Anísio Teixeira – obstáculos e disputas…….131

2.1. As concepções de escolarização dominantes e a de Anísio Teixeira……14 3

2.2. Os serviços educacionais na Bahia – obstáculos e disputas……149

PARTE III

Ginásio Ruy Barbosa (1953-1963) – "uma das bravatas da arraia miúda"……155

1. Estruturação do espaço social, do campo de produção cultural e da escolarização em Juazeiro-BA (1832-1963)……157

1.1.O espaço social e cultural e o surgimento das primeiras escolas na cidade…159

1.2.As escolas isoladas, os grupos escolares, as escolas reunidas e os colégios – formas de escolarização……165

1.3.Relações entre o espaço social, o campo de poder e a escolarização em Juazeiro……..174

2. Sócio-gênese do Ginásio Ruy Barbosa – o papel institucional da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda e as relações historicamente estabelecidas……..185

2.1.O Ginásio Ruy Barbosa como um caso de importante significado histórico..187

2.2.Posições e agentes que se defrontam nos embates do processo……..195

2.3.A origem do Ginásio Ruy Barbosa a partir da Cooperativa – momentos decisivos……..197

2.4.Constituição e características da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda…….209

2.5.Relações sócio-institucionais e agentes na dinâmica da realidade construída socialmente……..211
2.6.A gênese da institucionalização do Ginásio Ruy Barbosa……..219
2.7.Os debates no interior da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda: o GRB e a crise institucional da entidade de cooperados……..225
2.8.A entidade de cooperados herdada após a crise……..243

3. Uma *utopia* (quase) concretizada – a política escolar interna ao estabelecimento de ensino……246
3.1. A manutenção do GRB e a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda como mantenedora do estabelecimento de ensino……..246
3.2. As instalações físicas, o prédio e outras questões relativas à implantação de uma política escolar do estabelecimento……252
3.3. O início do funcionamento do ginásio e a política escolar em exame……..255
3.4. Ainda sobre as questões da manutenção do ginásio……263
3.5. Tomadas de posição quanto à composição do "corpo professoral" e as propostas didático- pedagógicas……..264
3.6. As concepções de educação e as propostas pedagógicas que influíam na instituição……266
3.6.1. o movimento sócio-institucional do cooperativismo cultural no Brasil……266
3.6.2. a pedagogia ativa e os centros educacionais propostos por Anísio Teixeira……..267
3.6.3. a pedagogia e as ideias de Agostinho José Muniz – Ginásio Ruy Barbosa ou Centro Educacional Ruy Barbosa?.....268
3.7. A concorrência entre os dois ginásios – GRB versus GJ…….273
3.8. Uma *utopia* (quase) concretizada, ou "uma das bravatas da arraia miúda"…..……274
3.9. A drástica ruptura entre o estabelecimento de ensino e o seu idealizador……...275

CONCLUSÃO……...282

REFERÊNCIAS……290

ANEXOS……303

APRESENTAÇÃO[1]

> "É pelo fato de estarmos enredados no mundo que parece haver algo de implícito no que pensamos e dizemos a seu respeito. No intuito de liberar o pensamento, não é possível contentar-se com esse retorno sobre si do pensamento pensante que em geral se associa à idéia de reflexividade; e apenas a ilusão da onipotência do pensamento pode fazer crer que a dúvida mais radical seja capaz de colocar em suspenso os pressupostos, ligados às nossas diferentes filiações, dependências e implicações, que mobilizamos em nossos pensamentos. O inconsciente é a história – a história coletiva que produziu nossas categorias de pensamento, e a história individual por meio da qual elas nos foram inculcadas: por exemplo, é a história social das instituições de ensino (a mais banal de todas e ausente da história das idéias, tanto das filosofias como das demais) e a história (esquecida ou recalcada) de nossa relação singular com essas instituições que podem nos oferecer algumas verdadeiras revelações sobre as estruturas objetivas e subjetivas (classificações, hierarquias, problemáticas, etc.) que, a despeito de nossa vontade, sempre orientam nosso pensamento".
>
> Pierre Bourdieu

Nas páginas seguintes, encontram-se informações, descrições e análises sobre a história da educação na cidade de Juazeiro (Bahia) e, em especial, sobre uma instituição escolar de ensino secundário de grande relevância social e histórica para a comunidade local; tema esse que se reveste de grande importância, sobretudo quando se trata de uma pesquisa acadêmica no âmbito dessa cidade; também se encontram questões relativas à realidade e ao espaço social de Juazeiro e adjacências, tanto do ponto de vista da disciplina História da Educação quanto das áreas relacionadas às Ciências Sociais. Não é de modo fortuito que há, na presente tese, uma das referências importantes do campo da sociologia e da política que aborda questões da realidade local, sendo utilizada como subsídio para a discussão. Esse espaço social e histórico, da cidade de Juazeiro, parece ser mesmo um campo fértil para estudos desse tipo.

---

[1] A presente tese atende às regras estabelecidas pelo Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a vigorar a partir de 01 de janeiro de 2009.

Que o ensino secundário é um tema de estudo razoavelmente conhecido dos historiadores da educação brasileira, isso pode ser facilmente demonstrado pelas diversas produções da pesquisa educacional. Porém, eu apresento nuances de explicação, compreensão e entendimento da história da escolarização e do ensino secundário no Brasil e na Bahia, que estão pautados em uma perspectiva de análise que introduz outras questões para a área, transcendendo as discussões relativas ao espaço social local, de Juazeiro. Dentre essas discussões estão as que dizem respeito ao conceito e à definição de formas de escolarização, cuja noção é utilizada como uma das referências principais na tentativa de explicar a instituição escolar, entendida, essa última, como a escola do ponto de vista geral, e o estabelecimento de ensino como uma definição específica. A escola e o estabelecimento de ensino compreendidos enquanto fenômenos e fatos institucionais permitem uma visão mais ampla do estudo da instituição escolar, a partir da sua gênese e dos processos e relações sociais que a institui.

Um dos objetivos, nesse sentido, foi o de verificar como as articulações e as relações podem ser estabelecidas entre o local e o espaço social mais amplo, do campo da educação no Brasil, no período abordado, entre os finais da década de quarenta, a década de cinquenta e os anos iniciais da década de sessenta. São questões que, partindo de uma visão de conjunto, envolvem os aspectos gerais, intermediários e específicos da escolarização na relação com os aspectos sociais, ou seja, a relação escolarização-sociedade. A partir da introdução, tento mostrar a contribuição e a relevância que a perspectiva de análise desenvolvida pode suscitar em relação aos estudos históricos da educação no Brasil, além dos aspectos específicos que estiveram presentes como objetos de análise deste trabalho; ou seja, a possibilidade de descrever a história de uma instituição escolar, o Ginásio Ruy Barbosa, por meio de um estudo bem fundamentado que visa contribuir com algo de muita relevância e importância para a área de história da educação. Apresento, ainda, como se deram as contingências surgidas na formulação das questões, assim como as incertezas e os riscos configurados desde os momentos iniciais da pesquisa, para os quais e com os quais fui conduzido. Principalmente quanto à entrada em campo para a exploração dos documentos e, de maneira geral, aos acervos e arquivos, que deixavam, naquele momento, dúvidas, porque parecia não apresentar as melhores perspectivas para a sustentação da investigação, sobretudo pela constatação da inexistência de bases de acervos e arquivos institucionais, oficiais ou não oficiais, na cidade. O que de toda sorte foi superado.

Tais constatações puseram-me diante do que se apresentava quanto às fontes, por meio das quais eu haveria de dar sequência à tarefa a que eu propunha executar. E, nesse sentido,

foi necessário mobilizar diversos agentes que haviam participado do processo histórico analisado, com o objetivo de garantir a coleta de um conjunto de informações importantes. Foi isso que me permitiu adquirir um melhor conhecimento de muitas questões locais, não apenas da história da escolarização secundária, regional e local, mas também da própria história da cidade, Juazeiro, da região do vale do São Francisco e do Estado da Bahia. Proporcionou, também, o estreitamento das relações entre o pesquisador e os pesquisados, importantes interlocutores, agentes e instituições; relações, essas, por meio das quais muitos desses agentes seriam e efetivamente foram consultados mediante entrevistas ou conversas informais, tendo sido envolvidos, também, como participantes da pesquisa. Essas relações, necessárias, entre o pesquisador, os agentes e as instituições, com vistas a uma busca incessante de documentos, que, em muitos momentos, pareciam ou poderiam ter sido considerados como perdidos ou inalcançáveis, possibilitaram a construção de um sentido positivo; isso foi o que garantiu o êxito dessa tarefa que possibilitou atingir os termos da produção escrita da tese que agora está materializada. De qualquer modo, após enfrentar essa desafiante investigação, apresento, aqui, uma descrição e uma análise referentes ao tema da história da educação secundária no Brasil, na Bahia e, especialmente, em Juazeiro.

A tese está organizada em três partes. A primeira é intitulada *Sócio-história da educação e a noção de formas de escolarização*. É composta por dois capítulos que abordam as questões mais gerais da teorização historiográfica e sociológica, bem como questões relativas à história da educação e da escolarização secundária em geral. No primeiro capítulo, cujo título é *Perspectiva sócio-histórica da escolarização secundária*, eu faço a justificativa dos meios teóricos e dos procedimentos com os quais realizei o trabalho; e justifico a forma como foi amadurecida a ideia da pesquisa e das opções teóricas e metodológicas, por meio das leituras e das formulações que fundamentam e determinam a heurística da investigação.

Em seguida, apresento as referências que se constituíram como o caminho e o percurso mediante os quais foram realizadas as análises e, também, as opções conceituais que as fundamentam. O trabalho é definido em uma perspectiva histórico-sociológica e numa história das relações, justificando, assim, a adoção dessa abordagem fundada em três linhas de análise, que são: a de um estudo das relações do local, referentes à cidade e à instituição escolar; a das relações do regional, envolvendo tanto o espaço geográfico (Bahia) quanto o espaço mais amplo do campo educacional e institucional e dos agentes atuantes no campo; e, ainda, das relações do global, referentes ao espaço mais amplo da sociedade brasileira e da educação de um modo geral. Ainda, neste capítulo, informo os procedimentos e os

dispositivos metodológicos e instrumentais da investigação, assim como as fontes e os autores recorrentes.

No segundo capítulo da primeira parte, cujo título é *Formas de escolarização secundária – gênese, história e modernidade institucionais,* coloco em destaque vários pontos de análise da estruturação da escolarização ao longo da história, tentando uma aproximação do conceito de formas de escolarização que seja adequado à análise. Trata-se de um estudo introdutório sobre aspectos essenciais para a compreensão da realidade educacional, como a origem e o desenvolvimento histórico da instituição escolar em sua estruturação. Também reservo especial atenção aos vários elementos do estudo das formas de escolarização, da gênese e da história da escolarização secundária e para a origem do termo *secundário;* menciono a questão da modernidade institucional do ensino e da educação secundária; as questões acerca das formas de escolarização das "aulas régias" e dos liceus; e a estruturação da educação secundária no Brasil. Porém, eu justifico a redação desse capítulo, apontando as referências que me levaram a escrevê-lo e incluí-lo como estudo teórico de elevada importância para o presente estudo.

A segunda parte, como o próprio título já menciona, refere-se à *Escolarização secundária no Brasil e na Bahia – "a batalha da educação se trava no ensino médio"*. Também é dividida em dois capítulos, que abordam aspectos gerais da institucionalização e da história da educação secundária. No primeiro, são apresentados os resultados de um estudo realizado com a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que é tomada como referência para a análise do legado dos agentes do campo educacional no Brasil que escreveram artigos e que foram, ao mesmo tempo, membros de equipes de funcionários de órgãos oficiais do governo federal na administração do sistema escolar, da década de quarenta até a década de oitenta do século passado. Esse capítulo tem o seguinte título: *É "no campo do ensino médio que se fere a grande batalha": a "sopa dos pobres da educação" versus as "casas de negócios do ensino" versus o ensino oficial*. Não obstante, seu conteúdo referir-se aos aspectos do ensino secundário, com as análises dos autores referidos acima, são tomadas, também, como referências complementares, outros títulos da história da educação, além de teses e trabalhos acadêmicos, que versaram sobre o mesmo tema.

Três questões que são pontuadas como importantes no estudo da escolarização secundária brasileira aparecem nesta análise. A primeira refere-se à situação global da educação brasileira e do secundário, mais especificamente, e proporciona uma dimensão razoável do campo educacional no período abordado. A segunda demonstra como esse quadro abordado, do campo educacional, pode conter elementos que vão além das análises convencionais

difundidas nos estudos sobre a educação brasileira. A terceira é referente a um aspecto mais incomum, que seria o de apontar a possibilidade de desvelar o fenômeno da estruturação do ensino secundário em sua gênese de institucionalização, sobretudo quando irrompem as diversas formas da escolarização secundária como um fenômeno e fato institucional na relação dessas mesmas formas com as formas da escolarização primária. Essa última relação aparece fundamentalmente nas análises de João Roberto Moreira, que são fundadas e confirmadas a partir dos dados e de outras análises e interpretações realizadas por autores como Jaime Abreu e Nádia Cunha, todos da RBEP. Porém, são relações identificadas, também, nos trabalhos de autores como Geraldo Bastos Silva e de outros como Anísio Teixeira, mesmo que isso não seja enfatizado pelos próprios analistas como uma questão central.

No segundo capítulo dessa parte, são tratadas das questões sobre a educação na Bahia e apresentada uma análise dessas mesmas questões referentes à escolarização secundária, nessa circunscrição regional. Embora sejam questões do âmbito do Estado da Bahia, entrelaçam-se com elementos da escolarização local, em Juazeiro. Esse capítulo tem como título: *A educação na Bahia e os centros educacionais propostos por Anísio Teixeira – obstáculos e disputas*. Procurei estabelecer, de forma idêntica à do capítulo anterior, a relação entre as formas gerais da escolarização: a secundária com a primária, por meio das análises e interpretações dos dados e das informações constantes em relatórios, principalmente os de Anísio Teixeira, que foi Secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia, nesse período, além de outras fontes; estabeleço uma correlação entre a educação *post-primária*, os ginásios, o ensino médio e os centros educacionais enquanto formas de escolarização existentes ou propostas e, por outro lado, faço uma interpretação das concepções de escolarização de Anísio Teixeira na relação com as concepções difundidas no meio social, bem como das ineficiências, disputas e dificuldades pelas quais passou o campo educacional baiano nesse período.

Na terceira parte, cujo título é *Ginásio Ruy Barbosa (1953-1963) – "uma das 'bravatas' da arraia miúda",* é descrita e analisada a história local. Essas análises são realizadas concomitantemente com a crítica das fontes, o que, aliás, é uma prática intentada ao longo de toda a tese, embora, nas outras partes, isso seja feito de maneira esparsa, mesmo porque, nas mesmas, são tomadas como objeto de análise muitas informações de fontes secundárias. Na terceira parte, no entanto, o que predomina são as fontes primárias e um razoável volume de material empírico, inclusive as entrevistas realizadas com agentes que participaram e foram

protagonistas do processo histórico descrito. Essa crítica das fontes perpassa as análises e interpretações.

No capítulo intitulado *Estruturação do espaço social e do campo cultural e da escolarização em Juazeiro, BA (1832-1963)*, apresento um panorama aproximado de questões importantes do espaço social e do campo de produção cultural da educação na Cidade, estes últimos estruturados com suas instituições e seus agentes. A análise se detém na vinculação social desses agentes e na relação dos mesmos com as instituições e nas relações imbricadas entre os elementos e as posições definidas estrutural e historicamente, a partir da identificação dos processos de instalação da primeira escola no século XIX, em um longo período, até a segunda metade do século XX, e de outras instituições: escolas existentes, entidades sócio-educacionais e também profissionais, as sociedades culturais, a imprensa, a cultura, os intelectuais e os educadores. Estabeleço a relação entre a institucionalização da escola, de modo geral, com o aparecimento e o desaparecimento de várias instituições escolares, das formas de escolarização existentes, das escolas isoladas, das escolas reunidas e dos grupos escolares, assim como a análise do aparecimento das primeiras formas de escolarização secundária até a criação do GRB e de outros colégios, na década de sessenta do século XX. Destaco, ainda, a relação entre o campo educacional e os demais campos de poder e das relações políticas, inclusive os partidos políticos, o espaço social onde se encontra estruturada a sociedade local, as famílias em posições dominantes, etc., ou seja, da estruturação do campo educacional em sua origem, na sociedade juazeirense, e da relação que se dá historicamente com os demais campos do poder local.

No capítulo dois dessa última parte, faço uma descrição e uma análise do objeto de estudo, o qual define por excelência a tese e justifica a realização da investigação empreendida. Procuro justificar por que o Ginásio Ruy Barbosa é uma instituição de importante significado histórico para a história da educação local e regional da Bahia e, por isso, o presente estudo parece ser significativo, também, para a própria análise historiográfica da educação. O título desse capítulo é S*ócio-gênese do Ginásio Ruy Barbosa – o papel institucional da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda e as relações historicamente estabelecidas*.

Continuo com a descrição e a interpretação dos fatos que se sucederam com o aparecimento do referido estabelecimento de ensino, apresentando as posições e os agentes implicados nas situações do processo de instauração das próprias relações e que culminaram com a instalação do ginásio. Descrevo os agentes, as suas vinculações sócio-institucionais, bem como os fatos que marcaram a origem dessa instituição escolar e que estão associados à dinâmica das ações desencadeadas pela Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade

Ltda. e os condicionantes das lutas internas, enquanto instituição instauradora do processo de fundação e instalação do ginásio, desde os momentos decisivos; e os condicionantes das relações que se estabeleceram no início, no interior do processo histórico, de origem e de desenvolvimento do Ginásio Ruy Barbosa.

Em seguida, descrevo e analiso a dinâmica das relações entre os agentes e as instituições nas quais os mesmos estão envolvidos, na sociedade juazeirense, em suas relações instituídas historicamente e as biografias desses agentes. Faço, inclusive, uma análise da gênese de institucionalização propriamente dita do GRB e descrevo, analiso e interpreto os debates que aconteceram no interior da entidade de cooperados, por agentes que ficaram responsáveis pela manutenção do Ginásio. Analiso as crises que perpassaram esse processo nos momentos em que a Cooperativa foi herdada desde quando já se aproximava a sua extinção até finalmente deixar de existir essa relação, entre a instituição escolar, GRB, e a Cooperativa, sendo que a mesma desaparece e o ginásio segue, historicamente, "sua marcha" para cumprir seu papel institucional.

No último capítulo, retomo a análise do GRB, do ponto de vista interno, da dinâmica das lutas e da política escolar desenvolvida com a sua instalação e o seu funcionamento: o edifício, as instalações, os agentes, os professores, os funcionários, os alunos, os pais, a administração e as tomadas de posição para a continuidade das atividades da referida instituição de ensino. Analiso como essa instituição escolar teve que se manter, a despeito da própria Cooperativa que havia sido criada e cuja finalidade precípua seria a de mantenedora do estabelecimento de ensino; porém, a mesma desaparece sem que esse objetivo seja atingido.

Ainda nessa perspectiva, são descritas as relações que se estabeleceram entre o administrador escolar e outras instituições da sociedade local, regional e nacional, na tentativa de garantir o funcionamento do ginásio, em suas próprias instalações; quando houve a tentativa de implantação da política escolar do diretor Agostinho José Muniz. Menciono, ainda, as questões relativas à organização didático-pedagógica e curricular, bem como as concepções, que se encontram nas propostas pedagógicas do diretor do estabelecimento de ensino, tanto quanto as propostas em jogo. Para isso, recorro, mais uma vez, a alguns pontos das análises desenvolvidas em outras partes da tese, que dizem respeito a esses aspectos. Finalmente, procedo no encerramento apontando como, nesses seis anos de construção social dessa instituição escolar, aconteceu a dinâmica de uma *utopia* quase concretizada de fundação e consolidação do Ginásio Ruy Barbosa. Esse último capítulo tem o título de *Uma "utopia" (quase) concretizada – a política escolar interna ao estabelecimento de ensino*.

INTRODUÇÃO

Esta tese trata da educação secundária, particularmente na cidade de Juazeiro, Estado da Bahia, em meados do século XX. E detém-se, sobretudo, na história da criação e consolidação de uma instituição escolar, o Ginásio Ruy Barbosa; de um estabelecimento de ensino ginasial e das relações implicadas na gênese e desenvolvimento dessa instituição nos momentos decisivos da sua instalação e nos diversos fatores sócio-institucionais, que envolveram esse processo. Para tanto, foi necessário recorrer, como referência geral de análise, à história da situação da educação secundária na Bahia e no Brasil, no referido período e, especificamente, à história da estruturação do campo educacional e da escolarização, nessa cidade.

A perspectiva de estudo partiu da suposição de que Juazeiro é uma cidade que tem uma história a ser escrita, sobre sua cultura e a escolarização de sua gente. E, também, da ideia de que essa história, ainda intocada nos seus meandros, seria portadora de vários aspectos passíveis de estudos, por amplas perspectivas, inclusive, em relação à constituição específica do campo da educação, presente na memória da sua população nativa, tanto a memória material, constituída por fontes não exploradas e esquecidas, ou até quase perdidas, quanto a memória coletiva, que permeia o modo de ser da população de modo geral. E, dentre os aspectos que se constituem como um campo fértil de estudos e que se apresentaram, de imediato, na linha do raciocínio desenvolvido, na construção do objeto, foram esses os referentes aos processos de escolarização, que suscitaram inúmeras interrogações.

Sobressaíram-se, assim, as questões sobre o passado mais remoto da cidade, principalmente, os questionamentos sobre o que poderia ter, de fato, existido e ser encontrado, em termos de história da escolarização social. Tudo isso suscitou, de modo surpreendente e com elevado grau de indagações, a possibilidade de escrita da história dessa instituição escolar, nessa cidade do interior do Brasil. Considerei, também, como bastante promissora, a possibilidade de uma perspectiva de escrita sobre o campo de produção cultural na cidade e, no interior desse campo, a escrita da estruturação dos processos de escolarização.

Dessa forma, o presente trabalho se configura como uma contribuição à área de história da educação, mesmo porque suscitou possibilidades para futuras análises e incursões, com os temas introduzidos e, por outro lado, define-se como uma abordagem histórica e sociológica. Após o exame de algumas opções de abordagens e, de acordo com as linhas metodológicas e de análises, que se apresentaram mais próximas da operacionalização, no decurso das atividades de investigação desenvolvidas, foram consolidando-se e definindo-se como as mais

adequadas ao tipo de trabalho proposto, tais como a de uma história das relações e a de uma história do processo de sócio-gênese de uma instituição escolar.

Por outro lado, essa perspectiva proporcionou a possibilidade de um estudo que se aproxima de uma análise conceptual. Essa última possibilidade está relacionada, não só ao tema e ao objeto de estudo, mas também à instituição escolar a que se refere e às nomenclaturas, aos termos, às noções e aos conceitos, aos níveis, aos graus, etc. Foi nesse sentido que a dinâmica da investigação seguiu pressionada por uma alternativa de definição de escolarização, requerendo esclarecimentos quanto ao conceito de formas de escolarização, ao longo do tempo, que distinguisse a escolarização elementar da secundária, bem como outras formas, no interior dessas formas mais gerais, fazendo emergir, assim, os espaços de possibilidades, que conduziram aos resultados alcançados.

Do ponto de vista da concepção inicial, esta tese é resultado de um projeto idealizado como uma aspiração a ser atingida nas suas últimas consequências; de um projeto apresentado, inicialmente, como uma proposta de pesquisa histórica sobre uma instituição escolar, o Ginásio Ruy Barbosa (atual Colégio Estadual Rui Barbosa), que há muito tem despertado curiosidade sobre a sua história e, em especial, sobre a sua origem; como uma ideia de investigação sócio-histórica, que teve, na sua elaboração, a influência direta da comemoração festiva dos 50 anos dessa instituição. Foi, nessa oportunidade, que conheci o jornalista Agostinho Muniz Filho, após seu pronunciamento em público, como convidado, que, de modo eloqüente, enalteceu o fundador do referido ginásio, o seu pai, Agostinho José Muniz. Esse jornalista trouxe a público algumas situações políticas ocorridas por ocasião do surgimento desse estabelecimento de ensino, além de outras situações, de ordem pedagógica e, até pitorescas, de diversas ordens, em relação à história do referido ginásio. Naquela oportunidade, muitas cópias do seu discurso foram distribuídas para as pessoas presentes, de modo que também obtive uma delas.

Daí em diante, vislumbrei a possibilidade de realização de um projeto antigo sobre a história da educação em Juazeiro, o qual ainda se encontra registrado sob a denominação de Projeto Memória da Educação, no Departamento de Ciências Humanas do Campus III, da Universidade do Estado da Bahia; projeto esse, cuja tentativa inicial inconclusa foi feita em anos anteriores quando eu havia iniciado minha participação no grupo de pesquisa do Projeto Memória da Educação na Bahia[2], juntamente com outros colegas da mesma universidade.

---

[2] O referido grupo de pesquisa continua existindo ainda sob a coordenação da Profª Drª Jaci Maria de Ferraz Menezes.

Da mesma forma que a leitura do discurso de Agostinho Muniz Filho gerou inquietação, aguçando, ainda mais, a curiosidade sobre a história da educação em Juazeiro e, especialmente, sobre a história do referido ginásio, a leitura do material desse antigo projeto fez-me perceber que muita coisa poderia ser realizada se cultivasse a ideia de seguir em frente com esse objetivo. De imediato, percebi a necessidade de buscar outros materiais e fontes sobre a história da cidade e da educação, nas bibliotecas locais. Entendia, ainda, que seria preciso consultar pessoas com o objetivo de saber se alguém estaria interessado em contribuir com tal projeto e, talvez, até formar um grupo de estudo e pesquisa. Nesse último caso, eu poderia envolver, também, alunos da universidade e outras pessoas da comunidade; porém, isso não pôde ser concretizado, apesar de muitas pessoas terem-se colocado à disposição. Essa ideia de envolver pessoas para participarem da pesquisa ocorreu como uma tentativa de superar a falta de arquivos oficiais, no sentido de que seria mesmo possível desenvolver esforços para operacionalizar melhor as tarefas, pois havia a suspeita da inexistência de material suficiente nas instituições para uma pesquisa dessa natureza e havia dúvidas, também, se essas mesmas instituições, além das próprias bibliotecas, poderiam ser visitadas.

Foram realizadas várias visitas ao Colégio Estadual Rui Barbosa e iniciadas as leituras, com objetivo de explorar melhor o assunto. O projeto com a formulação das questões e a problemática, etc., foi delineando-se ao longo do tempo; as visitas às bibliotecas aconteceram com relativo sucesso, gerando, assim, a oportunidade de ler artigos e livros e abrir possibilidades de estudos mais amplos, muito além das informações iniciais, as quais se constituíram como elementos para a elaboração das questões que, antes, estavam embasadas, apenas, na curiosidade. Vários livros que dizem respeito à história da cidade foram consultados, como os seguintes: *Memória Histórica de Juazeiro* e *Palavras de Amor a Juazeiro*, ambos da autoria de João Fernandes da Cunha; *Juazeiro da Bahia à Luz da História, volumes I e II*; *Dr. José Inácio da Silva – esboço biográfico;* e *Aprígio Duarte Filho – biografia, 1874-1974: centenário de nascimento*, esses de Walter de Castro Dourado; *Revista – Juazeiro Ano 100,* Revista Comemorativa do Centenário da Cidade - 1878-1978, na qual há um artigo intitulado de *História da Educação em Juazeiro nas Últimas Décadas;* e *Juazeiro na Esteira do Tempo*, este último, da autoria de Edson Ribeiro, trata-se de um título emblemático para a cidade e a sua história.

Mais do que subsidiar a fundamentação geral para a elaboração do projeto, os referidos títulos forneceram informações e dados importantes que, à luz das ideias esboçadas, até aquele momento, indicavam boas possibilidades de serem utilizadas como elementos de análise da história da cidade, e, nesse sentido, foram feitas várias notas. Por outro lado,

paralelamente às informações coletadas, foram retomadas as visitas, começando pelas duas instituições, que apareciam no quadro das instituições sociais da cidade, como de grande importância para o estudo, ou seja, o próprio Colégio Estadual Rui Barbosa e um arquivo de uma instituição denominada de Fundação Cultural de Juazeiro, sendo que essa última não demorou a desaparecer face às injunções políticas locais.

As ações realizadas, inicialmente, foram suficientes para a produção de um pequeno texto e, no que se referem às leituras relativas às questões teóricas, recorri aos estudos da História e da Sociologia, de autores como: Peter Berger, Clifford Geertz, Ciro Flamariom Cardoso, Lynn Hunt e Carlo Guinzburg. Essas leituras contribuíram bastante na formulação das questões e na elaboração da fundamentação do projeto inicial, mesmo assim, o projeto ainda requeria definir qual seria o melhor caminho metodológico, do ponto de vista da historiografia, para garantir a sequência das atividades da pesquisa histórica. Concomitantemente à elaboração de um plano preliminar, de execução do projeto, realizei uma visita ao Colégio Estadual Rui Barbosa, a título de reconhecimento do campo, para tomar conhecimento do acervo documental, que se presumia existir, bem como para um contato com o diretor da instituição. O objetivo era iniciar, também, a coleta de informações, sobretudo, aquelas relativas aos documentos do estabelecimento de ensino e verificar, ao mesmo tempo, a possibilidade da existência ou não de professores interessados no tema.

Essa visita, de caráter exploratório, foi feita na companhia de um professor da referida instituição, o qual demonstrou muito interesse pela problemática e informou-me que havia uma professora que estava fazendo um levantamento dos documentos do colégio, conduzindo-me à mesma, pois era "ela quem tinha conhecimento e sabia onde encontrar os documentos referentes à história do Colégio" (informação verbal)[3]. No entanto, ao nos encontrarmos com a referida professora, ela não nos deu abertura ou possibilidade de acesso aos "documentos do colégio", porque, segundo as suas próprias palavras: "só se sabe alguma coisa sobre o Colégio Rui Barbosa no livro de Edson Ribeiro: Juazeiro na Esteira do Tempo. Além disso, não existe mais nada" (informação verbal). A professora não nos pareceu muito simpática, em relação à nossa ideia, embora tenha confirmado a sua intenção de realizar uma pesquisa sobre a história da mesma instituição.

Apesar de quase nos desanimarmos, tomamos a decisão de, imediatamente, falar com o diretor da instituição, que, também, informou-nos não ter conhecimento da existência dos

[3] A expressão "(informação verbal)" a que faço referência a partir daqui como citação diz respeito às informações prestadas pelos agentes entrevistados ao longo do percurso da investigação e será usada toda vez que forem mencionados, na introdução e nas demais partes desta tese, excertos das falas desses agentes.

documentos antigos "do colégio". Contudo, ele nos afirmou que havia uma sala com um armário "cheio de papéis velhos cheirando a mofo e não tinha nada importante". E acrescentou que "muita coisa velha é incinerada" (informação verbal). Persistindo em nossa conversa, solicitamos-lhe examinar o referido armário onde estariam os "papéis velhos" e, para nosso alento, ao apanharmos uma pasta "de A a Z", encontramos a planta do prédio do estabelecimento, datada de 13 de janeiro de 1950. A referida planta continha a assinatura do arquiteto e a marca do escritório técnico de criação do projeto de engenharia. Encontramos, ainda, alguns prontuários de professores e funcionários, especialmente o de uma antiga professora. Esses documentos são datados de 1943 e tivemos a oportunidade de manuseá-los. Ainda, havia diversas pastas, nas quais se encontravam outros documentos da instituição, datados desse mesmo ano[4].

Em outro momento, visitei o arquivo de uma instituição denominada Fundação Cultural de Juazeiro, outras bibliotecas e instituições na cidade. A expectativa, que era a de encontrar um farto material, enquanto fonte primária, não se concretizou, e nada foi encontrado em termos de documentos ou relativos ao que se poderia atribuir como de especial atenção, seja enquanto material original, para uma pesquisa histórica, ou outros com essas características. Porém, o parco material encontrado, após a consulta, em várias pastas e armários, era composto, apenas, de cópias de documentos. Verifiquei, desse modo que, em meio aos documentos que poderiam ter relação com os objetivos da pesquisa, havia apenas cópias de atas de inaugurações no município e decretos do governo estadual. Com efeito, essa instituição, com a denominação de Arquivo Público, era, apenas, um desejo de certos setores da sociedade local, que intencionavam criá-la e consolidá-la para valorizar o patrimônio histórico da cidade. No entanto, essa entidade fracassou, ficando, apenas, como uma tentativa interrompida pelas relações do poder político local que, posteriormente, sob nova administração governamental, decidiu extingui-la.

Nesse mesmo período, fiz contatos com pessoas que participaram da história do Ginásio Ruy Barbosa e que poderiam contribuir com a pesquisa, o Expedito de Almeida Nascimento e a Maria Patrocínio de Souza, ambos fundadores do referido Ginásio. O primeiro se colocou disponível para participar, demonstrando não somente interesse, mas, também certo

[4] Muito embora se observem, neste parágrafo, algumas datas (1943 e 1950) que parecem não condizer, por um raciocínio cronológico, com as datas de fundação e instalação do Ginásio Ruy Barbosa, como poderão ser verificadas mais adiante, elas estão colocadas corretamente, tendo-se, de fato, constatado, dessa maneira, no "acervo" da instituição, que os documentos encontrados são mesmo referentes às datas citadas. Isso me pareceu inusitado a partir do momento em que os manuseei pela primeira vez, dado o fato de que a data de fundação do GRB é do ano de 1953, isto é, muito tempo após as datas dos referidos documentos. Esse aspecto será explicado pela própria dinâmica presente no interior dessa que parece ser uma história bastante peculiar, de um estabelecimento de ensino secundário, a qual passa a ser escrita a partir daqui com a presente tese.

entusiasmo pelo tema. Imediatamente, Expedito de Almeida Nascimento entrou na questão e foi passando informações sobre a questão geral da educação em Juazeiro e sobre o Ginásio Ruy Barbosa. Afirmou que Agostinho José Muniz, o qual chamou de "maior educador do interior da Bahia, poderia ser comparado a Anísio Teixeira" (informação verbal). Nessa oportunidade, Expedito de A. Nascimento afirmou, também, que atuava na educação, em Juazeiro, desde os anos 40 e que, desde a época da sua fundação, até pouco tempo, o referido ginásio era uma escola tratada como uma instituição de "pobres", sendo até menosprezada pela elite juazeirense.

A Professora Maria Patrocínio de Souza, por outro lado, foi muito simpática à ideia e, também, se colocou disponível para participar da pesquisa agendando uma data para uma conversa inicial; porém, a mesma não fez qualquer comentário acerca do tema. Visitei-a, posteriormente, para uma conversa, quando ela me informou que poderia conseguir uma foto dos fundadores do colégio guardada como algo de muita estima, da sua própria história de vida. Afirmou, porém, que os documentos do GRB poderiam ser encontrados na própria instituição, pois, como tinha sido diretora, sabia da existência de muitos documentos, que registravam a sua história e que os mesmos estariam arquivados no próprio estabelecimento, de maneira que, qualquer pessoa que tivesse interesse na história da instituição deveria dirigir-se até lá para tomar conhecimento dos mesmos. Na sequência da conversa, a professora Maria Patrocínio, acrescentou alguns comentários sobre Agostinho José Muniz, afirmando que o mesmo era amigo de Anísio Teixeira e que o referido professor teria se ausentado de Juazeiro mais ou menos em 1944, indo morar em Salvador-BA, por algum tempo, retornando à cidade, somente por volta de 1952, já com o objetivo, em mente, de instalar o Ginásio Ruy Barbosa, o que de fato teria acontecido em 1953.

Maria Patrocínio de Souza fez um pequeno relato da sua própria vida, desde os tempos de estudante, em Juazeiro e, depois, sobre o Ginásio Ruy Barbosa, afirmando, entre outras questões, que uma escola que teria funcionado nas dependências desse ginásio, denominada de Escolas Reunidas Monsenhor Ângelo Sampaio, teria sido instalada, na verdade, muito tempo após a fundação do referido ginásio, reafirmando, do mesmo modo, que a existência do Ginásio Ruy Barbosa seria muito anterior a qualquer outra escola que, porventura, pudesse ter existido naquele local. Inicialmente, ela teria atuado como secretária e, somente depois, como professora de matemática, chegando a ocupar, após muitos anos, o cargo de diretora do colégio. Segundo a própria professora, foi sua a ideia da denominação do Ginásio, homenageando um dos maiores intelectuais da Bahia e do Brasil, o jurista e político Ruy Barbosa.

Quanto a Expedito de Almeida Nascimento, esse foi um dos presidentes da cooperativa criada para encaminhar a fundação do ginásio, tendo atuado, também, como professor. Alguns dias após esses contatos retomei uma conversa, rápida e informal, que havia sido iniciada com o mesmo. Dessa vez, o diálogo foi prolongado, Expedito de A. Nascimento demonstrou ter muito prazer em falar de Agostinho Muniz, ou "Munizinho", como o tratava. Informou que conhecera, também, pessoalmente, Anísio Teixeira, antes mesmo de haver conhecido Agostinho Muniz, em Juazeiro, quando o educador baiano visitou a cidade, por volta dos anos quarenta. E que isso teria acontecido em um encontro casual, quando, naquela oportunidade, Anísio Teixeira o abordou à procura do "Professor Munizinho".

Na continuidade, Expedito de Almeida Nascimento relatou vários episódios da vida de Agostinho José Muniz, dentre os quais o que diz respeito à incansável luta de "Munizinho" pela educação em Juazeiro. Um fato marcante, na vida desse educador, deu-se quando o mesmo empreendeu uma tentativa frustrada de erguer na cidade um prédio escolar, de razoáveis dimensões, tendo apenas iniciado tal construção sem, no entanto, concluí-la, deixando, porém, o edifício pela metade. Agostinho José Muniz, segundo Expedito, era ligado a Anísio Teixeira de quem teria ouvido, expressamente, que o professor juazeirense poderia ser definido como uma espécie de educador acima do normal, pela sua capacidade e inteligência; que Agostinho José Muniz "era um dos maiores educadores que conhecera, porém, não tinha se desenvolvido teoricamente, mas era possuidor de muita iniciativa prática" (informação verbal), voltada para as questões educacionais. Afirma ainda que, pelo fato de Agostinho José Muniz ter sido fundador do ginásio público na cidade, o mesmo teria sofrido vários tipos de perseguição por parte dos poderosos da cidade, inclusive, em relação à situação que o levou a afastar-se da instituição que havia criado, de forma muito contrariada e injusta.

Como é possível observar, os agentes consultados transmitiram muitas informações que exigiam bastante paciência e cautela, porque entrecruzavam dados que denotavam fatos importantes da educação, não só de Juazeiro, mas também do Estado da Bahia. Diante de todas essas circunstâncias, pude perceber que muita coisa seria necessária para a continuidade da pesquisa. Afigura-se como de grande importância, por exemplo, o registro da presença do educador Anísio Teixeira na cidade. E, nesse sentido, seria prudente perguntar como um educador, com o prestígio e a importância, que a comunidade educacional do país já lhe atribuía, faz-se presente nessa cidade do interior do Estado, nesse momento, à procura de outro educador local. São informações que deixam bem demarcadas a conotação do modo

como esse educador, de renome nacional e internacional, agia, na sua prática, pela causa da educação no seu Estado e no País, ao tempo em que fica demonstrado, embora na forma de indícios, que Agostinho José Muniz estava bem posicionado social e politicamente, por esses virtuais contatos com aquele educador e, provavelmente, com outros agentes do campo educacional, articulando-se muito bem, tanto em termos da Bahia quanto nacionalmente.

Contudo, é possível perceber, com essa pequena descrição inicial, que, em termos de elementos intrínsecos, muitos indícios e pistas emergiam, alimentando a pesquisa com um verdadeiro arsenal de informações e de dados, que inflacionava a própria heurística da investigação. Mantive alguns contatos com os agentes a serem pesquisados ao tempo em que vislumbrei a possibilidade de ampliação dos mesmos. E quanto às fontes documentais, foi possível prever que eu haveria de trabalhar bastante para compensar prováveis perdas; que me colocavam diante dos riscos da exequibilidade da pesquisa, tendo em vista os indícios, por outro lado, da inexistência de arquivos institucionais que pudessem conter acervos documentais e bibliográficos sobre o tema.

Retomando as questões centrais da introdução da tese, as palavras que seguem, a partir daqui, recompõem o problema e os objetivos. Dessa forma, a ideia esboçada havia sido a de estudar os processos de escolarização em Juazeiro-Bahia e, mais especificamente, o processo de ampliação da escolarização e as demandas por ensino secundário, no período compreendido entre as décadas de quarenta e oitenta; um estudo que pudesse ter como foco central da discussão, a importância e o significado do Ginásio Ruy Barbosa no referido processo. Ao formular as questões, no entanto, pude perceber a necessidade de elaborar outras questões sobre o secundário no Brasil e na Bahia. E, além disso, conduzido pela força das ideias e das dúvidas, afigurou-se, também, a necessidade de questionar a própria terminologia das palavras, que designam quanto ao que deve ser denominado de educação secundária, nas suas várias formas de escolarização.

Formulei as perguntas por meio de questionamentos, que pareciam fatos dados e naturais, a exemplo das questões relacionadas com a existência de instituições públicas de ensino primário e ginasial, na cidade, antes de 1940; relacionadas, também, à demanda escolar e à mobilização social; às ações ou atitudes dos políticos, dos educadores e da população de modo geral, face à relação desenvolvimento social e escolarização. São questões que, aparentemente, apresentam-se como dadas e até como naturais, no interior do pensamento e da racionalidade ocidental, ou seja, da sociedade moderna, pelo fato de essa mesma sociedade já se encontrar eivada de instituições como a escola e até com a ideia de escolarização, as

quais parecem coisas naturais no mundo contemporâneo. Não são, porém, questões tão simples quanto se imagina; sobretudo em se tratando de encontrar respostas para muitos problemas da atualidade, como aqueles relacionados com os do campo educacional, mas, principalmente, em face da sua história e demonstrá-las, mesmo que fosse de modo descritivo e fatual. Porém, tais questões tornam-se cada vez mais complexas, ainda mais se o desafio for o de encará-las por meio de abordagens analíticas e interpretativas, como convém ao caso aqui definido.

Não obstante aparecerem, ainda, aspectos mais amplos, ligados à ordem política, social e cultural, nessa primeira tentativa de elaboração, estive atento à relação dessas questões com a existência das escolas. Entretanto, vislumbrei a possibilidade de estudar e de analisar a relação entre as camadas sociais, os educadores e o processo de escolarização, numa perspectiva que poderia levar em consideração essas relações entre o poder público municipal ou estadual e a ampliação da escolarização, assim como o campo interno da educação local. Daí em diante, foi aproximando-se e impondo-se, de modo mais efetivo, o Ginásio Ruy Barbosa, enquanto instituição, afigurando-se, por conseguinte, a razão principal da investigação. Essa instituição escolar sempre pareceu ser e, na verdade é, pois está confirmado com os resultados desta tese, um elemento dos mais significativos e importantes na história da educação local. É uma instituição que sempre esteve inserida, desde o seu surgimento, no processo mais global da cidade e até em termos regionais[5].

Supondo, então, ser esse ginásio o elemento fundamental para o entendimento do processo de escolarização, na cidade, merecedor de uma análise sócio-histórica em profundidade, configurou-se a questão central, qual seja a de verificar se procederia a escrita de uma história dessa instituição e a busca, nela própria, do seu significado perante o processo de ampliação da escolarização em Juazeiro, no período de 1940 a 1980. Dessa forma, estaria, ainda, considerando esse tempo histórico e, como era de supor, que a sua gênese e origem poderiam ter a marca do período anterior ao seu funcionamento, uma vez que as suas atividades têm início somente na década de cinquenta.

O problema, assim formulado, abriu uma ampla possibilidade de avanço do estudo, cujo vislumbre e escopo encaminharam a investigação no sentido de atingir, como já foi dito, as

[5] Cabe aqui uma nota para uma observação: o GRB recebeu, desde os primeiros anos de sua fundação, ginasianos das várias cidades circunvizinhas a Juazeiro, tanto do lado baiano quanto do lado pernambucano, de Petrolina e outras cidades às margens do rio São Francisco. Porém, como esse fato deverá ser explorado neste trabalho apenas como questão de suporte para a argumentação e consistência das explicações, dos acontecimentos e fatos, essa constatação inicial fica somente como registro, podendo, por outro lado, até ser desenvolvido recorrentemente, mas, sem maiores aprofundamentos, dado que há realmente a influência da cidade de Juazeiro na região como um todo. Seria oportuno sugerir, nesse sentido, outros estudos que circunscrevessem a região do Vale do São Francisco como espaço de estudos para a história da educação.

implicações sociais, culturais, educacionais e políticas, desencadeadas com a proposta de sua criação e implantação, o que proporcionou tal investimento e que se configura com a perspectiva de uma história das relações. O fato de a instalação do Ginásio Ruy Barbosa ter sido permeado por um processo bastante conturbado e conflituoso, conforme indicavam algumas referências locais. Isso pode ser verificado na própria definição do objeto de estudo, pelas leituras do discurso de Agostinho Muniz Filho, proferido por ocasião do cinquentenário do ginásio e por outras referências como a de Walter de Castro Dourado (1995)[6], suscitou a necessidade de proceder à investigação, com todo o rigor, com os documentos, os agentes e no tratamento das fontes para compreender tais afirmações.

Havia muitos indícios de que a gênese desse ginásio, nos seus primórdios, teria sido propriamente a instauração de outro ginásio, que o antecedeu, qual seja o Ginásio de Juazeiro, pois são constatadas situações e relações que levam a isso. Por exemplo, pode ser citado o fato de Agostinho José Muniz ter participado da instalação desse antigo ginásio, hoje denominado Colégio Dr. Edson Ribeiro, recebendo, na reunião, a incumbência de levantar a documentação para proceder aos encaminhamentos necessários à sua legalização e ao seu reconhecimento, junto aos órgãos governamentais do Estado da Bahia e da União. Convém citar, também, o fato de ter havido, amplamente, a divulgação, no início da década de quarenta, de um apelo à sociedade local, com uma reivindicação às autoridades estadual e local, por um ginásio público antes mesmo da criação desse ginásio (Cunha, 1978 e Dourado, 1995). Assim, surge a questão se há relação entre esses fatos e como é que essa relação pode ser evidenciada e justificada com a articulação entre o processo de criação do Ginásio de Juazeiro e a implantação, mais tarde, do Ginásio Ruy Barbosa.

Outros questionamentos emergiram com as indagações encetadas, relativas ao fato de terem existido entidades ligadas à causa educacional, questões essas vinculadas à criação de cooperativas e de associações com a finalidade institucional de disseminação da escolarização, além das atividades desenvolvidas por elas, a sua própria origem, entre tantas outras. Essas questões, que ampliaram o alcance da pesquisa, foram importantes para estabelecer a relação entre os processos de escolarização, principalmente, no que diz respeito à escola, à política, à comunidade, à cultura etc., ou seja, aos aspectos do espaço social e do campo de produção cultural, externos à instituição escolar.

A fundação de cooperativas, por exemplo, já se constituía como estratégia usada pela população local e regional (estadual) para a criação de instituições escolares, que também

---

[6]Dourado, Walter. *Juazeiro da Bahia à luz da história*. vl. 2. 1995.

eram incentivadas por setores governamentais do estado e do município, que apoiavam a instalação de escolas para funcionar "à base de sistema cooperativo" (Dourado, 1995). Em Juazeiro, tais iniciativas foram ensaiadas como experiências, e, por isso, as cooperativas/associações, além de aparecerem como elementos importantes para a explicação dos fatores externos, nesse processo de escolarização, transformaram-se no ponto de convergência, no qual puderam ser localizadas e identificadas as relações entre os diversos agentes, as instituições, as ações e as atitudes que marcaram o desenvolvimento do processo global, da realidade sociológica constituída historicamente, isto é, no espaço social da constituição de uma história das relações sociais e das instituições, na qual se originaram e se consolidaram os estabelecimentos escolares.

Por outro lado, uma hipótese de existência de uma "escola rural" (Dourado, 1995), que se presume ter existido, naquela época, no local onde foi instalado o Ginásio Ruy Barbosa, surgiu como mais um elemento do problema nesse momento da investigação. Tal hipótese, então, foi inserida nas discussões após ter sido considerada como um indício identificado por meio de algumas fontes consultadas[7] preliminarmente. No entanto, essa escola permaneceu uma incógnita, pois apesar das fontes citadas informarem que existia uma instituição desse tipo, nesse local e que na década de quarenta, o Ministério da Educação e Saúde teria aprovado a construção de uma escola rural para Juazeiro (Dourado, 1995), não há outras menções de instalação e funcionamento dessa instituição. Isso compeliu o meu raciocínio no sentido do problema da memória, para tentar a interlocução com os agentes e as fontes, visando a explicação desse fenômeno e da relação entre a memória, a história, os agentes e as próprias fontes.

Dando continuidade às questões na investigação, aparecem as implicações governamentais, servindo como indícios de hipóteses; por outro lado, para aproximar, ainda mais, a análise do local com o regional e o global. Isso suscitou formulações e relações entre dados e informações, entre as questões relativas à cidade, como as que poderiam envolver as políticas públicas de modo geral e as políticas de educação, dos governos estadual e federal, bem como suas propostas para a criação e construção de escolas. Efetivamente, foram levantadas questões sobre as interferências do governo estadual, mediante a Secretaria de Educação, questionando, por outro lado, a procedência dos agentes nessas relações, como o secretário de educação, as ações, os tipos de escolas criadas, as definições em lei, as cidades contempladas, etc., nesses momentos marcantes da história.

---

[7] Cf. discurso de Agostinho Muniz Filho (2001) e Dourado (1995).

Esses questionamentos, então, abriram a perspectiva de um amplo projeto de pesquisa comparada sobre a escolarização em algumas cidades do interior da Bahia, uma vez que havia informações referentes à apresentação de propostas feitas na Assembléia Legislativa do Estado e no próprio Governo para a criação de centros educacionais e ginásios, em várias cidades, dentre as quais, Juazeiro (Dourado, 1995; Menezes, 2001; e Tavares, 2001); e os que se referem aos centros que foram propostos, nos finais da década de quarenta, pelo educador Anísio Teixeira (Menezes 2001; e Tavares, 2001). É nesse período, entre as décadas de quarenta e cinquenta, que as políticas públicas na Bahia se ampliam e se propõem por meio delas a construção de centros educacionais e escolas secundárias no interior do Estado (Dourado, 1995; Menezes, 2001; e Tavares, 2001).

Essas informações levaram-me a formular a hipótese de que o Ginásio Ruy Barbosa poderia ter integrado essas tentativas de implantação de uma política pública estadual para o ensino secundário, que teve início nos meados da década de quarenta. Nesse sentido, incluí, ainda, o problema da construção do prédio, no qual a instituição escolar fora instalada, uma vez que as políticas governamentais e, especificamente, essa proposta, na Bahia, envolviam construções de prédios escolares. A fertilidade da problemática como foi constituindo-se, exigia, necessariamente, a questão referente à materialidade da instituição escolar, que se colocava como um dos planos de construções escolares e de implantação de escolas com as suas instalações físicas e edifícios. Não era meu propósito que uma pesquisa dessa dimensão fizesse parte deste trabalho, quanto à educação na Bahia; porém, é preciso considerar a necessidade de conhecer melhor a história da educação nesse Estado, na medida em que isso pode possibilitar a relação entre o local e o regional, ainda que o estudo tenha como ponto de partida a educação local, em Juazeiro.

Na continuidade da investigação, continuaram a emergir as questões mais específicas ligadas diretamente ao Ginásio Ruy Barbosa, como a questão relacionada com o fato de Agostinho José Muniz ter instalado o ginásio antes da sua própria regularização oficial[8], uma vez que havia indícios de que uma instituição escolar teria sido criada através de projeto de lei e das iniciativas governamentais. Dessa maneira, a fertilidade com que brotavam as questões instigava um raciocínio em várias perspectivas.

Ocorreu, por exemplo, a hipótese de que os poderes públicos e a elite local pareciam não envidar esforços quanto à instalação de escolas públicas de ensino secundário, em Juazeiro, ou mesmo da ampliação da escolarização de modo geral. Se era assim que acontecia, então,

[8] Cf. Discurso de Agostinho Muniz Filho, Op. Cit.

parecia ser razoável supor que havia escolas e/ou professores particulares do tipo preceptores, que supriam a necessidade dessa instituição escolar na cidade e cumpriam essa função e finalidade. Quanto aos filhos das famílias abastadas (elite), esses deveriam estudar em outras localidades, como, por exemplo, Petrolina em Pernambuco[9] e Salvador/Bahia. Desse modo, assim estaria justificado o pouco interesse em abrir escolas secundárias, na época, ginásio ou colégio.

Do ponto de vista do foco central da discussão, outras hipóteses se afirmaram: surge, na década de quarenta, a ideia da criação de um ginásio; diversas pessoas, educadores, políticos, intelectuais, etc., sensibilizam-se e tentam pôr em prática essa ideia por meio de reuniões e de uma associação/cooperativa, com o propósito de fundar um ginásio; as ações ganham força, e os setores mais poderosos apropriam-se da ideia resolvendo agir à sua maneira, culminando com o processo que se deu historicamente. É necessário observar, aí, o jogo político desencadeado pelos setores e pelos elementos sociais, que caracterizam o processo e a disputa provocada pela causa educacional e escolar. Os setores que se apropriam da ideia são os que têm o maior poder na correlação de forças sociais, políticas e econômicas, na cidade e determinarão o sentido dos encaminhamentos, das ações do campo educacional, sobretudo quanto à criação do ginásio. No decorrer do processo, surge o nome do ginásio que passa a ser chamado de Ginásio de Juazeiro, e o ginásio público e gratuito será instalado, somente quase uma década mais tarde, depois de muitos embates, pela suposta dissidência do processo que, anteriormente, teria criado o Ginásio de Juazeiro.

Esse ginásio (o Ginásio de Juazeiro), seguindo um rumo diferente da ideia inicial de alguns agentes que participaram do processo e que sugeriam uma escola para atender os maiores contingentes, dos diversos setores sociais, foi transformado em instituição particular de ensino, tendo, consequentemente, as suas edificações construídas numa área pública onde existia uma praça no centro da cidade. Ainda nos dias de hoje, setores da sociedade juazeirense ressentem-se dessa apropriação, autorizada na época pelos poderes públicos, às expensas de um bem da coletividade, como algo que continua na memória coletiva do povo da cidade.

Ocorridos alguns anos de funcionamento desse ginásio particular, surgem, em nível estadual, outras propostas de criação de ginásios públicos em diferentes cidades, inclusive em Juazeiro e, como foram mencionadas acima, as propostas relativas aos centros educacionais e

---

[9] Petrolina e Juazeiro são cidades limítrofes entre os respectivos estados de Pernambuco e da Bahia, ligadas pela ponte Presidente Dutra, sobre o rio São Francisco, sendo que Juazeiro dista 500 km da capital baiana, Salvador, e Petrolina, 700 km da capital pernambucana, Recife.

outros tipos de escolas. Será que todas essas questões têm alguma relação com o processo conflituoso de criação e funcionamento do Ginásio Ruy Barbosa? A resposta, desde o início da formulação, era certamente sim! É preciso reconhecer que tais pressuposições caracterizam-se como pistas da escolarização, enquanto fenômeno social e cultural, impondo formas de agir na cidade, na política, na cultura, como também materialmente, ocupando os espaços físicos. São fatos, situações e fenômenos que estão implicados no desaparecimento e destruição de outros espaços públicos e, ao lado disso, produzem redes de relações entre grupos, indivíduos e instituições, numa dada sociedade, em determinado tempo.

Portanto, os objetivos específicos, que nortearam a execução desta investigação sócio-histórica, são enunciados da seguinte maneira:

1. estudar o Ginásio Ruy Barbosa nas mais diversas possibilidades;
2. descrever as relações entre o processo da criação dessa instituição escolar e o seu desenvolvimento, tanto quanto referente ao campo de produção cultural na cidade, bem como a relação desse desenvolvimento com a instituição;
3. descrever a história dessa instituição como foco central das discussões;
4. analisar as implicações políticas, sociais e culturais, relativas à implantação e à construção social desse estabelecimento de ensino;
5. analisar a relação entre o poder público municipal e o estadual e a ampliação da escolarização secundária, e;
6. descrever os desdobramentos nos quais se deu o referido processo.

São esses pontos centrais da discussão, que se constituem como os objetivos a serem descritos e que envolvem a história do Ginásio Ruy Barbosa e a escolarização em Juazeiro. De forma mais ampla, analisar as relações sociais, culturais e políticas que condicionaram o processo de criação, instalação e desenvolvimento desse ginásio, buscando compreender sua gênese, seu desenvolvimento e o seu significado na escolarização social, em Juazeiro, é o que se constitui como o objetivo geral.

Por outro lado, não é menos necessário assinalar que não se trata de descrever, pura e simplesmente, a história de uma instituição escolar, como o Ginásio Ruy Barbosa, ou produzir uma memória desse estabelecimento de ensino, apenas para inscrevê-la na produção dos registros históricos da educação baiana e brasileira. Também, não se pretende considerar a dinâmica de lutas políticas e sociais por educação, somente, ou do ponto de vista dos movimentos sociais na reivindicação por mais escolas. O estudo proposto parte da ideia de estudar a escola secundária em Juazeiro e o GRB em uma perspectiva, que envolve os planos

da realidade social, com o objetivo de compreendê-los melhor; realidade social essa em que foi instituída a respectiva instituição escolar e instaurado esse processo histórico, para explicá-los, histórica e sociologicamente.

Nesse sentido, ganham relevância três aspectos mais amplos do estudo, quais sejam: a posição, o funcionamento e a transformação do campo[10] educacional no seio do campo do poder, de forma localizada na referida cidade; a estrutura local do campo como o mesmo estava definido e se desenvolveu ao longo do tempo; e a estrutura das posições dos agentes sociais, ocupantes de posições importantes nas relações, que por aí perpassam.

Em síntese, trata-se de uma sócio-história do Ginásio Ruy Barbosa e da escolarização em Juazeiro; de uma tentativa de busca de explicações, em última instância, para se compreender melhor como ocorre a história das relações em um processo onde estão implicados diversos fatores sócio-institucionais, na gênese, criação e fundação, instalação e consolidação, de uma instituição escolar, numa cidade do interior da Bahia, em meados do século XX. Para isso, foi necessário pôr em causa a terminologia das designações de ensino secundário e médio, o que requereu direcionar o raciocínio para uma tentativa de formulação de uma definição do conceito de *formas de escolarização*.

Trata-se, pois, de uma instituição escolar ginasial, que parecia ser apenas uma instituição isolada, num universo imenso do campo educacional da Bahia e do Brasil; mas, de qualquer maneira, sem que se apele, na análise, para qualquer forma de tensão ou pressão, parece que fica demonstrado que essa história faz parte de uma totalidade e o referido ginásio parece configurar-se como um elemento que se encontra dentro de um campo mais amplo nesse universo da escolarização secundária da sociedade brasileira.

---

[10] O conceito de campo aqui se refere à teorização desenvolvida por Pierre Bourdieu, principalmente, com sua teoria geral dos campos presente em sua vasta obra sociológica.

PARTE I

SÓCIO-HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A NOÇÃO DE FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO

1. SEDIMENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA

As menções seguintes referem-se às definições metodológicas. Justifico os meios teóricos e dos procedimentos com os quais realizei a pesquisa, apontando a maneira pela qual foram amadurecidas as ideias e essas opções metodológicas. A partir das definições das leituras e das formulações das questões, indico a constituição das mesmas, como pontos de focalização que determinaram a heurística da investigação. Em seguida, descrevo as sedimentações teóricas e as referências que se solidificaram, constituindo-se no percurso por meio do qual foi dado prosseguimento às análises, bem como das opções conceituais, que fundamentaram e serviram de base para a realização do projeto.

Apresento, também, a perspectiva geral do estudo, definindo-a do ponto de vista mais específico da historiografia da educação, como a de uma história das relações, outra de um estudo histórico-sociológico e a de uma análise conceptual, considerando-as complementares e convergentes. Foram essas perspectivas que proporcionaram as condições de fundamentação para explicar a história das relações nos planos: local, envolvendo a cidade (Juazeiro) e a instituição escolar (o estabelecimento de ensino); regional, envolvendo tanto o espaço geográfico (Bahia) quanto o espaço educacional e institucional, além dos agentes atuantes nesse campo, indicando os meios segundo os quais desenvolvi a pesquisa e recorri aos tipos de fontes, de documentos e de procedimentos para a obtenção das informações etc.; e o global, envolvendo o espaço mais amplo da sociedade brasileira e da educação de forma geral. Nesse caso, descrevo a maneira como foram desenvolvidos dois estudos subsidiários com essa finalidade.

1.1. O MÉTODO E OS DISPOSITIVOS TEÓRICOS, OS ACERVOS, OS DOCUMENTOS E OS AGENTES

À primeira vista, muitas questões formuladas poderiam parecer irrelevantes, e até simplórias, se vistas apressadamente, de maneira que poderiam conduzir a um entendimento dúbio de que apenas com uma consulta aos manuais de história da educação seria suficiente para respondê-las, especialmente, aquelas referentes às formulações e às designações, quanto aos graus de ensino, níveis, etc., para as quais seriam fáceis de encontrar, como designações prontas, inclusive, na legislação educacional. Porém, isso não é bem assim, pois as coisas

mais simples podem ocultar problemas ou respostas para os fatos ou fenômenos estruturais da vida social ou da natureza que, a ciência não prescinde de solucioná-los.

Da mesma forma, poder-se-ia questionar a opção de escrita da história de uma "pequena", "simples" ou "insignificante" instituição escolar ginasial, o estabelecimento de ensino denominado Ginásio Ruy Barbosa, numa, ainda, "pequena" cidade (Juazeiro) do interior da Bahia, do Brasil. Porém, como tão oportunamente afirma Bourdieu (1989, p. 20),

> o que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficiência de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes apreendendo-os de um ângulo imprevisto.

Recorrendo a essa mesma referência, talvez não seja demasiado afirmar que está nos objetos aparentemente mais simples a razão das causas, dos condicionamentos, das consequências, das regularidades e das estruturações, isto é, das relações que precisam ser desvendadas e desveladas. Entretanto, tal opção, para fazer frente a uma investigação dessa maneira, não obedeceu a uma determinação estratégica ou a um conhecimento de causa, como se isso ocorresse naturalmente.

No encaminhamento da pesquisa, não obedeci a nenhuma forma de apriorismo, como venho tentando justificar desde o início. Porém, a dinâmica da investigação atendeu a necessidade da busca do conhecimento e da compreensão da realidade social imprimidos pelo próprio sentido da tarefa. Isso implicou a definição e o desenvolvimento do trabalho, talvez pelo fato de ter adotado a noção de campo de Pierre Bourdieu (1989, p. 27): "a noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa". Um campo é um "espaço de conflitos, como campo de ação socialmente construído em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de força vigentes" (BOURDIEU, 2004c, p. 54). Somente a partir daí, é que foi explorada, com maior rigor, a ideia de desenvolver conscientemente a perspectiva geral do trabalho com os elementos conceituais, dirigidos para esse fim, ao contrário de uma deliberação supostamente preconcebida. Perspectiva essa que se encontra embasada, também, numa análise relacional, como uma espécie de trabalho taquigráfico em que o autor da escrita acompanha a forma como a linguagem se apresenta, quase ao mesmo tempo em que essa se realiza, produz-se e externa-se, como a uma fala que se escreve concomitantemente.

Não há objeto de estudo que se presume investigar e ser passível de realização satisfatoriamente com definições pré-estabelecidas. Como se vê, longe das determinações

preconcebidas, este é um trabalho que vem sendo construído mediante as opções suscitadas pela própria dinâmica da atividade de pesquisa. Assim, é que, a partir das indagações e curiosidades empíricas, passei a perguntar se a implantação do ensino ginasial na cidade de Juazeiro ocorreu em atenção à necessidade do momento historicamente situado ou não. Dessa forma, consequentemente, tal questão necessitou outros desdobramentos, por exemplo, o de querer saber, caso houvesse acontecido afirmativamente, com atraso, que fatores teriam dificultado, entravado ou adiado o processo de implantação da escola pública desse grau de ensino na cidade, desde que tendo encontrado a solução daquela primeira pergunta formulada.

Nesse sentido, ocorreu a pergunta sobre o que teria contribuído para que a proposta de criação do Ginásio Ruy Barbosa e sua implantação fossem realizadas com sucesso, como também a de procurar quais os posicionamentos que estariam filiados às elites e quais estariam vinculados às propostas das camadas mais pobres da cidade no que concerne à referida questão. A propósito, o raciocínio que embasou as formulações teve certo valor heurístico no sentido de um aprofundamento cada vez maior das questões assim postas. Isso foi demonstrado teoricamente, mais tarde, pelas leituras, em especial a de Bourdieu (2004b, p. 357), quando esse autor afirma que "as categorias de interpretação do objeto devem ser extraídas do sistema concreto de relações significantes que define o objeto, e sua validade é medida pela fecundidade heurística e pela coerência do sistema de interpretação".

Por outro lado, embora se possa constatar que a própria dinâmica da investigação tenha encetado uma problemática geradora de uma complexidade quase de modo infindável, merecendo delimitações aproximadas, ainda assim, outras proposições irromperam-se do ponto de vista do encaminhamento e do desdobramento investigativo. Assim sendo, foi necessário desenvolver aspectos do estudo, que estão além das questões específicas e gerais, colocadas acima, notadamente as que deram início à formulação do projeto. Parece até que acabei mergulhando no dilema da relação e da opção do todo ou da parte, enquanto estratégia de pesquisa de uma determinada realidade social. Da definição do que se estudar: "o conjunto dos elementos pertinentes do objeto construído, ou antes, estudar intensivamente um fragmento limitado deste conjunto teórico que está desprovido de justificação científica?" (BOURDIEU, 1989, p. 31).

Ao contrário do que possa parecer socialmente (isto é, em termos de uma linguagem acadêmica e científica) mais recomendado do ponto de vista positivista, que seria estudar o caso particular, a opção adotada foi a de tentar encontrar o viés que poderia definir melhor esse caso particular.

> Na prática, veremos que se porá a questão dos limites do campo, questão com aparência positivista a que se pode dar uma resposta teórica (o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz), resposta esta que poderá orientar estratégias de pesquisa que têm em vista estabelecer respostas de fato. Isto terá como conseqüência que quase sempre acharemos expostos à alternativa da análise intensiva de uma fração do objeto praticamente apreensível e da análise extensiva do objeto verdadeiro. Mas o proveito científico que se retira de se conhecer o espaço em cujo interior se isolou o objeto estudado (por exemplo, uma dada escola) e que se deve tentar apreender, mesmo grosseiramente, ou ainda, à falta de melhor, com dados de segunda mão, consiste em que, sabendo-se como é a realidade de que se abstraiu um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado (um pouco a maneira dos arquitetos do século XIX, que faziam admiráveis esboços a carvão do conjunto do edifício no interior do qual estava situada a parte que eles queriam figurar em pormenor). E, sobretudo, não se corre o risco de procurar (e de «encontrar») no fragmento estudado mecanismos ou princípios que, de fato, lhe são exteriores, nas suas relações com outros objetos (BOURDIEU, 1989, p. 32).

O ponto fulcral para o entendimento e a compreensão da instituição escolar, qual seja a da escolarização secundária em pauta, diz respeito exatamente às *formas de escolarização* secundária e ginasial merecedoras de um aprofundamento tal qual o que tenho buscado. Por isso é que se fez necessário desenvolver sedimentações teóricas e metodológicas constitutivas para uma história das relações, isto é, desenvolver um modo e um método de pensar relacional, ao mesmo tempo em que se tornou necessário desenvolver uma perspectiva no sentido de uma análise conceptual mais próxima de uma hermenêutica das definições e conceituações. Afigurou-se ser de fato importante desenvolver uma definição de escolarização secundária capaz de estabelecer a relação e o contraponto entre os conceitos de escolarização elementar e escolarização secundária ao longo do tempo, historicamente em um processo de longa duração, de modo a esclarecer melhor essa distinção entre essas *formas*.

E, assim, foi o que tentei fazer[11], quanto à aproximação de uma noção de formas de escolarização; a relação entre os conceitos de escola, ginásio, colégio, secundário a partir da origem dos colégios até o entendimento das nomenclaturas e delimitações dos níveis e graus, na relação com o que, no Brasil, passou a se definir atualmente como educação básica. E explicito, assim, o suposto de que os conceitos, principalmente os relacionados à escolarização secundária, foram delimitando-se ao longo da história, passando de um conceito ampliado que se referia a todo o processo escolar, do ensino que vinha após a escolarização

[11] Ver capítulo dois desta mesma parte.

elementar/primária até o nível superior para o entendimento de ensino que corresponde aos últimos três anos imediatamente anteriores à entrada/ingresso na universidade.

Essa é uma questão que necessita de maiores aprofundamentos, uma vez que, historicamente, os conceitos relacionados aos graus e aos níveis de ensino parecem transformar-se, adquirindo novos sentidos e conotações, ao mesmo tempo em que são inventados outros conceitos de graus, níveis e formas de escolarização, tais como os que se apresentam como educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico, educação básica, etc. Afigura-se, de modo geral, como um estudo que opera uma inflexão no sentido e na possibilidade, ao longo e ao curso da investigação, de uma referência analítica e explicativa que se baseia numa análise conceptual, dos termos que designam o objeto de estudo e o tema, muito próxima, também, de uma hermenêutica. Agindo nessa perspectiva, estarei tratando do ensino secundário não apenas em Juazeiro na Bahia, mas também de modo geral, uma vez que considero como ponto de análise a própria definição e conceituação de educação, assim como as formas da escolarização secundária, entre as quais estão as formas de escolarização sob a denominação de ginásios.

Então, as proposições acerca deste trabalho podem ser resumidas como um estudo:

1. das relações sociais, culturais, educacionais e políticas, que condicionaram o processo de criação, implantação, desenvolvimento e consolidação do Ginásio Ruy Barbosa;
2. da difusão do ensino secundário público na Bahia e da relação com a implantação do Ginásio Ruy Barbosa; e,
3. da escola secundária como instituição pública de ensino, considerando-a mais amplamente no espaço social global da sociedade brasileira e do processo de escolarização, que se impõe frente à dinâmica do espaço social e do campo de produção cultural, em Juazeiro, a partir dos anos quarenta do século XX.

Esse período, entretanto, necessitou que fosse redefinido a partir da própria apreensão do objeto de pesquisa, para um tempo correspondente aos fatos afigurados pela sua própria descrição e circunscrição, no tempo e espaço, situados historicamente conforme o decurso da análise e, assim sendo, estabelecido entre as décadas de quarenta e sessenta, ou, mais precisamente, entre os anos de 1953 e 1963.

Para se estudarem esses casos particulares faz-se necessário conhecer o campo específico ao qual se referem, com vistas a se obter o domínio das questões referentes ao campo ou ao caso particular e aproximarem-se das questões referentes à análise empírica. Foi nesse sentido e atento a essa orientação que o presente trabalho teve seu percurso aberto e encaminhado, considerando a heurística do processo de teorização, ao mesmo tempo em que é desenvolvida

a construção do objeto. E atendendo a essa orientação, segundo a qual é a construção do objeto que define essa possibilidade de transferência teórica dos conceitos e dos problemas a serem investigados, foi possível, até mesmo, definir a periodização.

Considerei, entretanto, ser esse um caso particular de construção do objeto e da investigação o qual necessita da superação das "generalidades incertas e vazias" e, também, das "minúcias infinitas", enquanto inflexão investigativa, que pode ser gerada pelas descrições históricas e interpretações processadas. Aquelas porque não passam de discursos universalistas de casos singulares e estas porque não passam de pseudoestudos exaustivos de casos particulares que, "na falta de ser apreendido como tal, não pode revelar nem o que tem de singular, nem o que tem de universal" (BOURDIEU, 2005, p. 210). Nessa perspectiva compreende-se por que o arcabouço teórico, de que se pode fazer uso, exige um alto grau de poder heurístico. Nesse sentido, operei com a tentativa de pôr essa perspectiva em prática, visto que, assim, estaria sendo favorecido pelos "esquemas teóricos que exprimem o próprio movimento da realidade", atinente ao caso, e que estariam gerando como "contrapartida o sentimento permanente de insatisfação despertada pela imensidão do trabalho necessário para se obter o pleno rendimento da teoria" (2005, p. 210). E atento a essa mesma lógica e raciocínio, procurei estabelecer, também, a relação entre pesquisador e pesquisa. Essa é a mesma referência que, tratando da necessidade da análise interna e externa e reflexividade, quando se pesquisa determinado campo, oferece oportunidades de inspiração científica e investigativa com a teoria geral dos campos.

Assim sendo, considero que se deve dispensar certa atenção ao que se define por "princípios de visão e de divisão", pois essa questão está diretamente ligada ao problema da análise interna e externa, ligada, consequentemente, à necessidade de conhecimento do campo que se pesquisa, do ponto de vista interno pelo qual se tem interesse, e da localização deste no campo do poder mais amplo do ponto de vista externo, sendo que "a interpretação por referência à história do campo (ou da disciplina) é a condição prévia da interpretação com relação ao contexto contemporâneo, quer se trate dos outros campos de produção cultural, quer do campo político e econômico" (BOURDIEU, 2005, p. 227).

Nesse sentido, coloca-se a escola (instituição escolar) como exemplo dessa ideia, uma vez que, da mesma forma que outras regiões do mundo social, a escola, enquanto parte significativa do campo educacional, constitui-se como um espaço de tomadas de posição cultural, de forma que ela, também, depende, "sobretudo, das relações de força simbólicas entre os agentes e as instituições" (2005, p. 229).

Por outro lado, do ponto de vista da análise externa, é preciso esquivar-se do entendimento dos processos históricos como meros reflexos do mundo social, pois "reintroduzir o campo de produção cultural como universo social autônomo é escapar à *redução* operada por todas as formas, mais ou menos refinadas, da teoria do 'reflexo'" (BOURDIEU, 2005, p. 230, itálico do autor). Nesse sentido, é preciso ter o cuidado de evitar a predisposição de ignorar a lógica interna, tendo em vista certo equívoco, que se possa cometer com "a atenção exclusiva às funções" e "esquecer os agentes e as instituições", bem como voltar as atenções quanto ao exagero da "eficácia dos fatores externos", em vez de compreendê-los de uma perspectiva das "transformações da estrutura do campo", pois trata-se de uma condição importante no trabalho da análise científica (2005, p. 232).

Assim, a teoria geral dos campos é explorada e operacionalizada, na tentativa de compreender, por meio dessa ideia de campo, como é possível empregar o princípio da reflexividade, entre outros princípios definidos por essa mesma teoria, com o qual se pode desenvolver um trabalho de objetivação, aplicando-se ao próprio campo e situar o autor a si próprio, enquanto pesquisador, na forma de uma "objetivação participante" (BOURDIEU, 2005), e até em determinada posição que se encontre enquanto sujeito da objetivação, procedimento esse que "permite adotar um ponto de vista científico sobre o ponto de vista empírico do pesquisador que, estando assim objetivado, ao mesmo título que os outros pontos de vista, com todas as suas determinações e seus limites, encontram-se entregue à crítica metódica" (2005, p. 236).

Esse procedimento representa do ponto de vista do desenvolvimento da pesquisa um grande salto de qualidade e elevado avanço na apreensão dos elementos da pesquisa pelo próprio pesquisador, enquanto sujeito objetivante. Como enfatiza Bourdieu (2005, p. 236): "adotar o princípio da reflexividade não é renunciar à objetividade, mas colocar em questão o privilégio do sujeito cognoscente, que a visão antigenética isenta arbitrariamente". Isso parece ser evidenciado na explicitação das dificuldades invocadas no próprio desenvolvimento da pesquisa, como vigilância dessas dificuldades que, também, são obstáculos sociais.

Muitas opções teóricas e conceituais constituíram-se, ao lado disso, como instrumentos e dispositivos da análise dos dados e da história a ser pesquisada, e que tento desvendar, descrever, explicar e compreender sejam as referentes às matrizes da História, tanto quanto as da História da Educação e da Sociologia. Estão presentes na análise conceitos como os de formas de escolarização, de instituição escolar, de campo, de relações de força, de violência simbólica, enquanto pressupostos que ajudam a compreender as questões postas pela investigação. Autores estrangeiros, como Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Daniel Thin, Guy

Vincent, Jean Michel Chapoulie, Jean-Pierre Briand, André Chervel e André Petitat dentre os demais e brasileiros, a exemplo de Denice Barbara Catani, Geraldo Bastos Silva, Julieta B. Desaulniers e outros estão presentes e contribuem de modo inestimável para a compreensão e o entendimento desses fatos, acontecimentos e relações apresentadas nessa problemática.

Entre as tarefas do "sócio-historiador" da educação não se pode deixar de "especificar as vias de elaboração simbólica relativas às diversas estruturas sócio-históricas particulares", sabendo-se que a "interação sujeito-objeto é historicamente situada" (PETITAT, 1992, p. 139). Assim sendo, isso não pode ser deixado à margem. Seria necessário estar atento para as perspectivas que se oferecem, de modo a considerar as possibilidades e, dentre elas, dar a atenção e importância aos tempos históricos de média e longa duração, de forma a permitir uma elaboração sócio-histórica livre das minúcias infinitas ou pulverizações descritivas, ao mesmo tempo em que também as liberte das generalizações platônicas (PETITAT, 1992), incertas e vazias.

É nessa perspectiva sócio-histórica que repousa esse caráter interdependente da Sociologia e da História, de modo que a separação entre as duas disciplinas mostra-se destituída de justificação. Por isso é que convém a adoção de uma perspectiva situada num campo fronteiriço entre a História e a Sociologia. Da mesma forma, como assinala Catani (2000), essa perspectiva de aproximação entre as referidas disciplinas pode constituir-se muito fértil para os estudos históricos educacionais, principalmente quando se pretende estudar certos processos educacionais, de onde se encontram a escolarização, sua produção, reprodução e transformação.

> "Essa aproximação clara da história e da sociologia pode constituir-se em inspiração preciosa para os estudos educacionais quando estes devem obrigar-se a dar conta de explicar tanto a gênese de certos processos característicos do campo educacional quanto sua produção, reprodução e transformação" (CATANI, 2000, p. 149).

E, também, com relação aos conflitos, que não são explicáveis por eles mesmos, pois há as interações que coordenam e diferenciam os processos implicados, além dos próprios conflitos. A explicação do processo corresponde, assim, a uma perspectiva livre de uma formulação ortodoxa da contradição, do conflito e da superação, considerando, além disso, os elementos complexos, que fazem parte do processo o qual se busca conhecer (PETITAT, 1992).

Dessa maneira, foi possível adotar referências a partir de algumas diretrizes, como a de uma perspectiva institucional de estudo da escola, na qual a escolarização é entendida como fenômeno e fato institucional, que diz respeito aos aspectos do espaço social e do campo educacional; de uma forma de relação e ação social, que se pode chamar de formas de

escolarização e de relações sociais e não apenas, enquanto fenômeno de população, meramente social e demográfico, num determinado espaço e tempo. Portanto, sempre que se adota essa perspectiva, dá-se ênfase aos aspectos institucionais do fenômeno escolar e, quanto aos fenômenos relativos à estrutura social, conjuntura, questões sócio-econômicas, estrutura social, etc., consideram-se como aspectos que não determinam o processo, mas como aspectos que, apenas, compõem esse processo. Os aspectos que são considerados como os mais importantes são aqueles específicos dos estabelecimentos de ensino e da instituição escolar. Isso significa ter bem presente "o papel primordial da escola, na definição dos comportamentos da escolarização", questões relativas ao "fato de a instituição escolar tratar dos fluxos de população" e do local onde está inserida a rede escolar (CHAPOULIE; BRIAND, 1994, p. 16), diferente do que se faz comumente quando a escolarização é tratada a partir dos aspectos anteriores e exteriores à existência da própria instituição escolar (DESAULNIERS, 1992; CHAPOULIE; BRIAND, 1994).

Os aspectos, as ações e as relações e os agentes que têm implicações com a escolarização, somente farão sentido se estiverem, de alguma forma, também relacionados com a instituição escolar e os estabelecimentos de ensino (DESAULNIERS, 1992; CHAPOULIE e BRIAND, 1994). E, assim, a partir desse entendimento da instituição escolar, é possível abordar conceitos como o de forma de escolarização. Por forma de escolarização, Chapoulie e Briand (1994), designam "as características de uma parte específica da instituição escolar, existente ou almejada, que são objetos dessas controvérsias" que têm "lugar central em relação a questões do desenvolvimento da escolarização", referindo-se ao "tipo de estabelecimento ou série de escolarização" (1994, p. 29).

Reportando não simplesmente a qualquer ideia de segmentação, contudo, mais do que isso, ao surgimento e à existência das *formas,* que se produz historicamente, essa "noção de forma de escolarização leva a uma visão de conjunto sobre os processos de criações institucionais", a qual se constitui como importante perspectiva para explicar os processos escolares de acordo com o seu surgimento e o período no qual esses processos estão situados, sendo tão importantes, ainda, para tornarem mais claros os princípios que definem essas formas, que surgiram e existiram em cada época. Tais princípios podem ser, conforme o momento histórico e as condições de existências, a origem de classe, o sexo, a religião, a idade, a orientação cultural, o mercado de trabalho e até as competências e capacidades escolares[12].

---

[12] Para maior aprofundamento sobre a noção de formas de escolarização e os seus princípios definidores, consultar CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação & Sociedade*, nº 47, abril, 1994, p. 11-60.

O conceito de forma escolar também é tomado como referência, a partir de uma análise sócio-histórica, bem como de uma historiografia das instituições escolares, de modo que, ao mesmo tempo em que tal conceito é evocado, em algumas situações da análise, permite, ele próprio que seja também questionada a sua abrangência. A importância desse raciocínio é enfatizada devido ao fato de as instituições escolares apresentarem, do ponto de vista sociológico, estados sociais bem específicos e bem definidos para formas sociais em sua história (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Pesquisar a forma escolar é buscar entender uma configuração histórica particular surgida em determinadas formações sociais, em certas épocas, juntamente com outras transformações, de modo descritivo e compreensivo. Historicamente, a emergência da forma escolar não acontece sem conflitos, de maneira que a escola se constitui de conflitos e está repleta de polêmicas e controvérsias. Uma teoria da forma escolar dá condições efetivas de se pensar nas mudanças e permite, por outro lado, pensar e compreender a emergência de uma forma na relação com outras transformações sociais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001); porém, a partir de uma perspectiva mais abrangente correspondente à configuração das estruturas e formações sociais, principalmente em face da relação entre o oral e o escrito, enquanto aspectos diferenciadores dessas estruturas sociais.

São recorrentes, nas perspectivas de interpretação, por outro lado, outros conceitos como o de memória em Michel Pollak e em Jacques Le Goff, entre outros, referentes ao espaço social local da cidade de Juazeiro, tendo em vista autores que pesquisaram a história dessa cidade, a exemplo de Ronald H. Chilcote. Como estudo de caráter sócio-histórico, este trabalho tem sido desenvolvido, principalmente, mediante a coleta e a análise de documentos de acervos, em Juazeiro e Salvador, e de entrevistas semiestruturadas com pessoas que guardam uma memória de ex-professores, ex-alunos, ex-diretores, ex-funcionários, familiares de professores e alunos, fundadores do ginásio e pessoas da comunidade que vivenciaram ou que têm registros dos fatos.

Muitos documentos foram coletados em acervos do Ginásio Ruy Barbosa, do arquivo pessoal de Expedito de Almeida Nascimento, do Arquivo Maria Franca Pires. Foram visitadas também a Biblioteca da Câmara Municipal de Juazeiro e a Biblioteca Pública Municipal. E outros arquivos foram visitados como o Arquivo Público do Estado da Bahia e a Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Alguns arquivos podem, até, conter acervos considerados de reservas, porque foram visitados de modo, apenas, exploratório no início da pesquisa, onde se obteve material com informações gerais relacionadas ao tema. São os seguintes: em Juazeiro – a Biblioteca Pública Municipal, a Biblioteca da Diocese de Juazeiro,

a Biblioteca do Clube Comercial, o Museu Regional do São Francisco; em Salvador – o Instituto João Fernandes da Cunha, o Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, o arquivo da Secretaria de Educação do Estado, a Biblioteca da Faculdade de Educação da UFBA.

Os documentos dizem respeito a fontes primárias e secundárias, sendo que as primárias compõem-se de documentos do GRB, ofícios, estatutos, livros de atas, cartas, folhetos diversos, portarias, documentos oficiais do governo estadual, livro de registro de inspetores federais e estaduais, documentos da secretaria da educação do estado, relatórios e discursos de deputados realizados na Assembleia Legislativa do Estado, bem como relatórios do governo estadual e, também, as entrevistas. As fontes secundárias são as publicações de autores locais: livros sobre a história da cidade e outros, como opúsculos, biografias, memórias, etc.

1.2. Os estudos da pós-graduação no Brasil referentes à escolarização secundária

Foi desenvolvido, também, um levantamento da produção historiográfica dos programas de pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, isto é, das teses e dissertações sobre a história da escola secundária. Nesse estudo, foram levantados 52 trabalhos desenvolvidos sobre seis temas diferentes, que podem ser destacados como elementos subsidiários das análises. O tema que mais aparece é "história das instituições escolares", perfazendo um total de 32 trabalhos, seguido pelo tema "democratização, modernização e expansão do ensino secundário", com nove trabalhos. Depois, aparecem os referentes a "reformas, legislação e política educacional", com cinco estudos e o tema "magistério e formação do professor", que é abordado três vezes. Há, ainda, os temas que se referem à "qualidade no ensino" com duas dissertações e ao que diz respeito à "imprensa pedagógica", que aparece apenas uma vez. Disso se pode observar grande discrepância entre a produção sobre as instituições escolares e a produção relacionada aos outros temas, pois os demais se apresentam com uma produção relativamente pequena.

As referências que forneceram as fontes para a sistematização deste levantamento estão baseadas no site da ANPED, no acervo de teses e dissertações da biblioteca da FEUSP e no Banco de Teses da CAPES publicado na internet, bem como nas bibliotecas virtuais de universidades como a USP, a PUC/SP e a Unicamp. Dentre as 15 teses localizadas, duas são de "livre docência", defendidas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Todos os trabalhos listados foram produzidos no período compreendido entre os anos de 1971 a 2006. Entretanto, não deixa de ser importante assinalar que o primeiro

trabalho acadêmico, com caráter de estudos de pós-graduação sobre a história da escola secundária no Brasil, foi produzido em 1971, tratando-se, nesse caso, de uma tese.

De modo geral, o conjunto das teses compõe-se, predominantemente, de quatro temas, que versam sobre a "história das instituições escolares", em sua maioria, correspondendo a sete teses, e os demais se apresentam da seguinte maneira: quatro teses sobre as "reformas, legislação e política educacional"; duas sobre a "democratização, modernização e expansão do ensino secundário" e duas sobre a "formação de professores e magistério". A periodização abrange desde o início do século XIX até a década de setenta do século XX, sendo quatro estudos sobre o século XIX, dez referentes ao século XX e um trabalho, que abrange parte do final do século XIX e as primeiras décadas do XX.

Das teses relacionadas ao tema "reformas, legislação e política educacional", duas abrangem o período imperial e outras duas, a primeira década do período republicano. Das que se referem à "democratização, modernização e expansão do ensino secundário" uma trata do século XX, e a outra abrange parte do final século XIX e início do XX. Os trabalhos sobre "magistério e formação de professores" circunscrevem-se no século XX, enquanto duas teses sobre as "instituições escolares" são voltadas para a análise do secundário no século XIX, e outras cinco ao século XX.

É preciso ter reservas para afirmar que as teses produzidas sobre a história da escola e do ensino secundário relativas ao Brasil são ou não incipientes em termos quantitativos. Talvez seja possível perguntar, seguindo esse raciocínio, com que finalidade serviria ter uma vasta ou escassa produção nesse campo de estudo? O campo da história da educação vem, nos últimos anos, sendo objeto de muitos debates e balanços pela própria comunidade acadêmica que o constitui, o que demonstra quanta fecundidade tem esse campo e como é elevado o grau de influência e importância que o mesmo vem obtendo no interior dos campos mais amplos da educação e da própria história.

Por outro lado, cabe assinalar que a vinculação direta do presente estudo com os debates do campo da história da educação o constitui como um trabalho de formulação de questões básicas para uma perspectiva de escrita de tese de doutoramento, sem a pretensão de um levantamento inserido nos grandes balanços desenvolvidos pelo campo, com a finalidade de definição de diretrizes, embora o mesmo possa ser utilizado para esse fim, apenas como contribuição. Como o intuito de desenvolvimento deste trabalho atendeu prioritariamente à formulação de questões especificas para a escrita de tese, fica a indicação dos referidos balanços de cunho acadêmico com finalidades bem demarcadas para quaisquer questões referentes aos rumos do campo de estudo da historiografia e história da educação – os quais

podem ser encontrados em pesquisas desenvolvidas por estudiosos de diversas partes do Brasil, filiados ao próprio campo – que vêm sendo realizadas regularmente nesse movimento de constituição estatutária da história da educação, enquanto disciplina acadêmica, bem como por meio dos diversos grupos e instâncias que o constituem na atualidade, representados, sobretudo, pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e pela Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED – Grupo de Trabalho de História da Educação).

De qualquer maneira, convém ressaltar que a produção das teses sobre o secundário, no campo educacional, ainda é relativamente baixa em termos numéricos, enquanto a das dissertações é um pouco maior; porém, é importante registrar que essas dissertações não compõem grandes volumes de trabalhos desenvolvidos, em termos gerais. De fato, examinando, principalmente, as teses, que se presume corresponderem aos estudos que tem maior grau de aprofundamento e melhor fundamentação, essa produção forma um pequeno número de trabalho, disperso ao longo de pouco mais de três décadas, a contar da primeira defesa ocorrida no ano de 1971 até a última, em que foi analisada no presente estudo, defendida em 2006.

Em relação às dissertações, somam-se 37, distribuídas por seis temas diferentes. O da "história das instituições escolares"; outra vez, é o mais recorrente, aparecendo no quadro geral, com 25 dissertações, seguido do tema "democratização, modernização e expansão da escola secundária", com sete trabalhos produzidos. Isso demonstra grande disparidade entre a produção sobre as instituições escolares e a produção relacionada aos outros temas, também, em nível de mestrado, pois, no que diz respeito aos demais temas, foram verificados, apenas, dois trabalhos sobre "qualidade do ensino" e, a respeito de: "magistério...", "reformas..." e "imprensa pedagógica", aparece, somente, um trabalho para cada um desses temas.

Os períodos de que tratam as dissertações abrangem desde o segundo quartel do século XIX até o final do século XX, podendo verificar-se que, no conjunto dessa produção, esse último é contemplado com a maioria dos trabalhos. Em relação à "história das instituições escolares", tema mais abordado, a maioria, também, diz respeito ao século XX, correspondendo a 14 dissertações. Foi possível observar, ainda, em relação a esse mesmo tema, três trabalhos, que abrangem o final do XIX e as primeiras décadas do XX. Porém, verifiquei, sobremodo, que o século XIX é bastante pesquisado, principalmente com relação às instituições escolares. Entretanto, os trabalhos cujos temas referem-se à "história das instituições escolares" são os que, no quadro das dissertações, abrangem toda a periodização da história escrita da educação secundária, perpassando desde o século XIX até a atualidade.

Os demais temas são pesquisados somente a partir da década de trinta até o final da década de oitenta, com uma única exceção relativa à dissertação sobre "magistério e formação de professor", que, numa abordagem subsidiária[13], retorna até o século XIX para tentar compreender questões relativas à década de setenta. Nesses termos, a disciplina estaria sendo usada apenas como "apoio histórico para" explicar "determinado fenômeno educacional" e apresentada apenas como suporte na forma dos "breves históricos" na operação de análise[14].

A partir dos posicionamentos explicitados nos trabalhos da maioria dos autores, como os de Nadai (1991) e Barbosa (2001), por exemplo, é possível inferir que há certa propensão de definição desses mesmos estudos na categoria da "história das instituições escolares". Essa é uma incidência merecedora de atenção especial para futuras pesquisas no campo da história das instituições, da institucionalização e das formas de escolarização. Da mesma maneira, se se deixa que os textos dos trabalhos fluam de *per si* nos seus conteúdos, é possível destacar outros temas e objetos, que se colocam além dos temas categorizados e classificados, da forma como estão listados no presente texto; talvez até colocados de maneira forçada e impelida pelo modo convencional e natural de classificação, tanto pelos próprios autores quanto por interpretações apressadas que, porventura, possam acontecer por parte de quem quer que o venha realizar, salvo aqueles que possuem a percepção quanto a esse aspecto e que, por isso mesmo, redobrem suas atenções no ato da leitura.

Sobre isso, Chapoulie e Briand (1994), ao buscarem uma melhor definição de categorias para o estudo da escolarização na França e em outros países da Europa e da América, afirmam que "a documentação de base, em grande parte produzida pela instituição a partir dos seus próprios dados, é tributária das categorias de seu funcionamento que se impõem, então, como naturais". Assim sendo, as observações corroboram com as afirmações recorrentes e que perpassam a argumentação aqui desenvolvida. Seria sugestivo que outros pesquisadores, verificassem se essa incidência ocorre também nos estudos desenvolvidos no Brasil e parece que é bem provável que isso ocorra, pois são identificados trabalhos que poderiam ter as seguintes abordagens: a) para a categoria *gênero* – Gonçalves (2004), feminino; Bispo Jr. (2004), Coelho (2001), Moraes (1981), Vanin (2002), masculino; b) para a categoria *cidade* – Gentilini (2004); Viana (2004), e Martim (2006); c) r*eligião* – Dallabrida (2001), Gonçalves (2004), Boschilia (2002), Almeida (2000), Andrade (2002), Coelho (2001), Faccioni (2002), e

---

[13] Sobre a história da educação como campo subsidiário de outras disciplinas, ver WARDE, Mirian J. e CARVALHO, Marta M. C. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, nº 07, Rio de Janeiro: IEC, Ano V, 2000, p. 9-33.

[14] Cf. RODRIGUES, José Roberto Gomes. *O ensino de História da Educação Brasileira nos Cursos de Pedagogia em Belo Horizonte:* tendências e perspectivas. Belo Horizonte; FAE/UFMG, 2002. Mestrado (Dissertação).

Urban (2002) catolicismo; e Ramalho (1975), protestantismo; e d) *instituições escolares* (numa perspectiva mais ampla, envolvendo, inclusive, mais de uma instituição ou vários estabelecimentos em um mesmo estudo) – Almeida (2000), Amaral Filho (2004), Andrade (2002), Barros (2000), Barroso Filho (1998), Bezerra (2005), Bispo Jr. (2004), Boschilia (2002), Calix (1993), Chiozzini (2003), Coelho (2001), Colares (1989), Cunha (1988), Cunha Jr. (2002), Dallabrida (2001), Dick (1991), Dick (2001), Faccioni (2002), Franco (1997), Gentilini (2000), Gonçalves (2004), Holanda (1978), Mânfio (1981), Marques (1985), Martim (2006), Massunaga (1989), Moraes (1981), Nadai (1987), Nadai (1991), Nunes (1979), Oliveira (1997), Ramalho (1975), Rodrigues (1976), Santos (2000a), Santos (2000b), Shardong (1997), Urban (2002), Vanin (2002), Viana (2004), e Vianna (2001).

O quadro até aqui apresentado mostra as teses e dissertações sobre a escola secundária no Brasil de maneira bastante abrangente, porém, na forma de um estudo preliminar e subsidiário. Convém, a partir daí, buscar as convergências, tomando por base, categorizações estabelecidas ou outras para a continuidade desses estudos por meio de uma perspectiva a ser desenvolvida, em relação aos objetos de estudo, que se especifique para esse fim. Como foi produzido com o objetivo principal de subsidiar a elaboração desta tese com elementos e informações consistentes sobre a instituição escolar e a forma de escolarização secundária, o presente trabalho cumpre com a finalidade primordial de situar o campo da investigação sobre a escola secundária, a partir das pesquisas institucionais do campo universitário no Brasil. Na sequência do desenvolvimento do presente estudo muitos desses trabalhos, de teses e dissertações, que foram caracterizados acima, serão usados como referência de análise, no que diz respeito ao seu conteúdo, principalmente nos capítulos sobre a educação secundária no Brasil e na Bahia.

1.3. A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP) COMO FONTE E OBJETO DE INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

Outro estudo desenvolvido como subsídio para a elaboração desta tese refere-se a um trabalho sobre a escola e o ensino secundário, que foi feito, tendo como base mais de uma centena de artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), entre os anos de 1944 e 1984. A partir das informações apreendidas e descritas, mediante este estudo, fica mais claro o fato de que o ensino secundário, efetivamente, demandou, a partir da década de quarenta, as maiores ações de políticas públicas por parte dos órgãos governamentais até então. Fica bem caracterizado o fato de que a difusão e institucionalização dessa forma de escolarização e ensino, para amplas parcelas da população, estavam dando

seus passos mais largos, requeridos pelo desenvolvimento do campo educacional no Brasil. E a RBEP parece ter mesmo mobilizado o maior número de quadros do campo educacional e os melhores que havia nesse momento, para dedicar-se ao assunto, demonstrando a atenção na justa medida da situação institucional desse setor específico do campo.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é um periódico educacional de circulação nacional, criado em 1944, com funções bem definidas para ser um órgão oficial do Ministério da Educação e Saúde responsável pela ampla divulgação do "livre debate das questões da educação nacional", tendo iniciado uma importantíssima fase para a imprensa pedagógica no Brasil (BASTOS, 1997). Como consta em editorial, a sua concepção está ligada, desde a sua fundação, aos anseios liberais de desenvolvimento social e de "reconstrução do país". Para tanto, seus dirigentes já apontavam, no seu primeiro número, como objetivos "reunir e divulgar os problemas gerais da pedagogia, sobretudo os problemas especiais que se deparam na vida educacional do país"[15].

Dessa forma, esse periódico é utilizado em atenção a uma perspectiva inicial de cunho exploratório, pela qual se tem como escopo a obtenção de informações gerais, necessárias à fundamentação do estudo sobre as formas de escolarização secundária, nas diversas dimensões de institucionalização, expansão, difusão, constituição e historicidade, no período compreendido entre a segunda metade da década de quarenta e a primeira da década de oitenta. Coincidentemente, esse período engloba desde a data de criação da Revista (1944) até a data em que foram comemorados os seus quarenta anos de fundação (1983/84), sendo essa última data, na qual foram publicados diversos artigos com análises sobre a própria Revista, o que justifica, também, o período tomado como referência do levantamento realizado.

De qualquer maneira, é importante assinalar que essa escolha não atendeu a nenhum fator definido a priori ou anterior ao início da investigação, mas a perspectivas ensejadas pelos propósitos mencionados de estudo da educação secundária, sobre os quais ela fornece elementos importantíssimos. Não é demasiado assinalar o grau de importância do tipo de análises a que a historiografia da educação tem recorrido por meio de revistas ou periódicos educacionais, pois trata de um veículo de comunicação bastante rico em informações e de valor inestimável como fonte e objeto de estudo.

Na literatura, essa importância é ressaltada por autoras, como Catani e Sousa (1999) e por outros autores estrangeiros, com largas experiências no trato com material de pesquisa dessa natureza. As autoras citadas, por exemplo, chamam "a atenção para as potencialidades de

[15] Ver REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Editorial, nº 1, 1944.

investigação" acerca da imprensa pedagógica, e indicam diretrizes ensejadas por essa atividade, como a da "história serial" e dos "repertórios analíticos", tratando como "diretriz de trabalho que se configura pelo estudo específico e 'interno' ao próprio periódico e sua produção" e que "é considerado a partir da perspectiva segundo a qual é possível reconstruir, num momento dado, estágios de funcionamento e estruturação do campo educacional, movimentos de grupos de professores, disputas e atuações" (CATANI; SOUSA, 1999, p. 10-11). Assim, torna-se procedente o estudo que foi desenvolvido, não apenas porque consegui certo grau de êxito na obtenção de elementos requeridos pelo tipo de pesquisa executado, mas, sobretudo, porque foi possível comprovar tal proposição de estudo. Cabe reiterar, porém, que o referido estudo tornou mais clara e perceptível a situação do ensino secundário, o que foi constatada por meio dessa análise[16].

Após a produção de um esboço de quadro geral[17], concernente à incidência do assunto, à atenção dos educadores sobre a escola secundária, bem como à classificação das temáticas abordadas, na Revista, defini a escolha da perspectiva de análise, que incidiu sobre os artigos escritos por aqueles agentes que tiveram maior presença nesse "universo"; ao mesmo tempo analisei, também, a frequência das colaborações, para com o periódico, dos autores que contribuíram em maior quantidade de artigos com esse debate, como Jayme Abreu, Nádia Cunha e João Roberto Moreira, dos quais se somaram trinta textos.

Os artigos selecionados foram aqueles que mais se aproximaram das intenções do estudo proposto: os que se referem à situação do ensino secundário, dentro do campo educacional mais amplo, no Brasil e os que tratam da institucionalização, da expansão e da definição de escola secundária. Por outro lado, foram excluídos os artigos concernentes às questões pedagógicas e outros relacionados às questões regionais, dessa forma de escolarização. Foram mantidos, entretanto, os que tratam das questões mais gerais de difusão e democratização do ensino. A seleção dos artigos se deu pelos títulos e pela classificação dos temas. Convém informar que a RBEP, até esse período, não trazia resumos dos textos publicados, de forma que a delimitação estabelecida foi baseada nessa classificação, por títulos, como uma opção de análise, para evitar uma busca infindável quanto ao número de trabalhos sobre o assunto. Assumi, assim, esse procedimento sobre a problemática mais ampla posta pela perspectiva da escrita da tese. Resume-se, dessa forma, a perspectiva pela qual prossegui segundo as linhas teóricas e metodológicas.

---

[16] Ver Parte II.

[17] Todos os quadros e tabelas referentes a esse estudo podem ser visualizados nos anexos.

2. FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA – GÊNESE, HISTÓRIA E MODERNIDADE INSTITUCIONAIS

Apresento, a seguir, vários pontos de análise da estruturação da escolarização ao longo da história com vistas ao entendimento do conceito de formas de escolarização. Não se trata de uma grande incursão histórica nos meandros da instituição escolar, como poderia parecer, mas de um estudo introdutório sobre aspectos essenciais para se compreender a realidade, a origem e a evolução escolar na sua estruturação histórica. Exponho vários elementos importantes para o estudo das formas de escolarização, outros sobre a gênese e a história da escolarização secundária; a origem do termo *secundário*; a modernidade institucional do ensino e da educação secundária; as formas de escolarização das "aulas régias" e dos liceus; e, também, sobre a estruturação da educação secundária no Brasil. Antes, porém, teço alguns comentários, que justificam a redação deste capítulo e aponto as referências analíticas que me levaram a escrevê-lo e incluí-lo como trabalho teórico. O objetivo é demonstrar, mesmo de modo genérico, que não se trata apenas de definir uma ou outra nomenclatura, mas, além disso, de definir um *conceito geral das formas*, nas quais se instituíram os estudos secundários e outros tipos, conforme as contingências sócio-históricas no decurso da história da educação, ainda que em situações efêmeras das políticas e das relações sociais em certos momentos e períodos.

Afigurou-se, no decorrer da pesquisa, a necessidade de especificar alguns pontos correspondentes à construção do objeto de estudo. O primeiro diz respeito a esse conceito que se tornou central e que perpassa a análise em perspectiva longitudinal, nos resultados desta investigação. Convém sublinhar que, apesar de esse ponto ser apresentado em primeiro lugar em relação aos demais, isso não quer dizer que o mesmo tenha sido formulado antes de todos outros. A sequência dos pontos, porém, não representa uma lógica linear de elaboração e formulação. Evidentemente, o dever de escrever faz com que tenhamos que escolher o que vem antes e depois de forma que a realidade vai se construindo e se reelaborando, e a dinâmica desta investigação não deixa de ser diferente. Assim, procuro definir o referido conceito na tentativa de tornar mais clara a ideia da abordagem adotada, do ponto de vista teórico, especificando-o como instrumento analítico conceptual do objeto.

Objetivamente, tudo isso partiu de uma instituição ginasial de ensino, enquanto designação de uma forma de escolarização do estabelecimento escolar como desencadeadora desse processo investigativo; de um estabelecimento de ensino cuja forma de escolarização

secundária era designada no século XX, no Brasil, como *ginásio* e que, ainda nesse mesmo século, em anos posteriores ao seu surgimento, o referido estabelecimento passou a ser designado como *colégio*. Refiro-me, obviamente, ao Ginásio Ruy Barbosa.

O segundo motivo dessa justificação é o de apresentar, ainda que de modo amplo e não pormenorizado, a origem e a gênese da designação *colégio* em sua história, na tentativa de melhor apreender essa definição ou a conceituação dessa forma de instituição escolar. A propósito, convém acrescentar que o conceito de gênese refere-se ao conceito evocado em Pierre Bourdieu (2005) ou a uma sócio-gênese vinculada diretamente à história de uma instituição com seus respectivos agentes, suas práticas, suas relações e, basicamente, sua estruturação. Reporto-me, também, a uma diferenciação operada entre os dois conceitos de gênese e de origem, que se sustenta em Jacques Le Goff (2003), enfatizando a ideia de dinamismo para o conceito de gênese, muito além da sugestão de passividade sugerida pelo uso do conceito de origem.

Tal sócio-gênese, que se pode invocar, tem relação direta com o processo histórico e com uma busca nos seus recônditos, para a compreensão do objeto a partir da sua estruturação instituinte (ou que o institui). É como se a história operasse como um alquimista, que extrai a sua quintessência e o seu substrato ou o que há de mais essencial nela contido, pois, de outra forma, ficaria difícil o entendimento e a compreensão do objeto ou da realidade a que se reporta. Nesse sentido, o objetivo não é outro senão o de descrever e tentar demonstrar, ainda que em grandes linhas a história do conceito de *colégio* e de *secundário*, em face das outras formas ou níveis de ensino – primário ou superior, etc. e sua estruturação institucional, enquanto elemento dos processos sociais, que se institui a partir de uma construção da realidade histórica e socialmente situada.

Há, ainda, a tentativa de demonstrar, de modo amplo e geral, como se origina o termo *secundário* aplicado à escolarização, tomando por base muitos trabalhos de autores que se ativeram ao assunto; tentar a inclusão, nessa discussão, da ideia de que tais conceitos e estruturações das diversas formas de escolarização dão-se historicamente, disseminando-se, expandindo-se e acelerando-se do ponto de vista da sua multiplicação e diversificação, bem como do ponto de vista do alargamento social no sentido de atingir maiores contingentes humanos na modernidade. Recorro, além disso, à ideia de *modernidade institucional*, visto que, como já foi mencionado, os tipos de escolarização multiplicam-se, expandem-se, disseminam-se e constroem-se, gerando novas formas, que se reproduzem no mundo moderno.

É sugestivo, nesse sentido, quando Barroso utiliza a palavra "genótipo", evocando-a como uma metáfora biológica para referir-se às "classes", enquanto elemento "que está na origem de uma estrutura que é reconhecida como dominante na configuração da escola como instituição educativa" (1995, p. 28-29), especificamente, quando analisa os liceus em Portugal. Talvez fosse sugestivo, do mesmo modo, a utilização de palavras, que correspondessem aos processos biológicos e que, evocando-os pudessem reportar-se às divisões e subdivisões, como metáfora, para referirem às formas de escolarização, nas recorrências das mesmas divisões, bem como quanto à proliferação das referidas formas no mundo moderno, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, no Brasil.

Porém, o que invoco como modernidade poderá até vincular-se a explicações, que se apresentam como instrumentais e funcionais para este tipo de análise, de acordo com uma visão genérica das transformações da realidade social ocorridas no mundo e nas suas estruturas sociais, a partir das quais se convencionou chamar de sociedade moderna e não apenas segundo o entendimento teórico desse conceito baseado em vertentes no campo do conhecimento histórico, do sociológico ou do filosófico. Dentre os autores que podemos recorrer, quanto ao tema da modernidade e sua relação com a escolarização, é possível contar com Jorge Ramos do Ó (2005), António Candeias (2005), Justino Magalhães (2004), em Portugal; Luciano Mendes de Faria Filho (1998), no Brasil; e outros do campo sociológico, como Antony Giddens (1981), que trata da modernidade de modo geral.

A atribuição do complemento *institucional* ao de modernidade, que aqui acrescento, deve-se à instituição escolar e às suas formas e, de modo mais específico, à escola e à educação secundária. Desse modo, tal conceito poderá até necessitar de alguma elaboração a ser formulada com mais acuidade. Isso, no entanto, somente seria possível após posteriores aprofundamentos ou estudos sócio-históricos e empíricos que, porventura, possam ser efetuados quanto às diversas formas de escolarização identificadas, secundária e outras. Pelo fato de esses tipos de escolarização terem essas denominações por meio de termos diversos, minha tentativa de teorização vislumbra o entendimento de que há necessidade de definições mais claras e precisas. Porém, não apenas por isso, mas também pelo fato principal de que as denominações usuais escondem, na verdade, formas estruturais da instituição escolar, ou da institucionalização de formas diversas, que constituem o sistema de ensino.

Um estudo sobre a institucionalização e as formas de escolarização, que parece afigurar-se como uma enorme contribuição para uma proposta de investigação do tipo que tento indicar, para o contexto da sociedade brasileira, é o que Briand e Chapoulie (1992) empreenderam na França, intitulado de *Les Collèges du Peuple – L'enseignement primaire supérieur et le*

développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République. De qualquer maneira, devem ser consideradas as dimensões do Brasil com as suas regiões, estados, cidades, etc., para a devida circunscrição do estudo que possa ser realizado. Nesse caso, seria bastante elucidativo um estudo desse tipo, que levasse em consideração a circunscrição delimitada do Estado da Bahia, incluindo, obviamente, Juazeiro (cidade onde está situada a instituição escolar ginasial, que deu origem à pesquisa, cujos resultados estão sendo aqui relatados). Porém, é algo que fica apenas como virtual sugestão. E o período poderia ser baseado num tempo médio ou até alargado, considerando como marco inicial o surgimento da primeira instituição leceal na Província da Bahia. Não deve ser negligenciado, entretanto, o fato de que esse período, que pode ser considerado como marcante de uma verdadeira encruzilhada da proliferação da instituição escolar em geral e das instituições secundárias no Brasil, pode ser definido, exatamente, a partir do final da primeira metade do século XX.

Constituem-se, também, como trabalhos marcantes da historiografia educacional, modelares (e paradigmáticos se assim se quiser) para a referência nesse estudo, muitos outros trabalhos como os apresentados sob a forma de teses, monografias e repertórios, a exemplo da obra cujo título é:*"Liceus em Portugal" Histórias, Arquivos, Memórias*, (NÓVOA; SANTA-CLARA, 2003). Essa obra é resultado de um projeto de "levantamento documental dos arquivos históricos de 35 escolas secundárias" e "inventário dos arquivos históricos" de instituições de ensino secundário em Portugal, realizados sob a direção de António Nóvoa e Justino de Magalhães. Por outro lado, cabe citar outra referência clássica nesse tipo de estudo, qual seja a obra de Marie-Madeleine Compère e Dominique Julia desenvolvido na França, *Les Collèges Français XVIe-XVIIIe Siècles, Répertoire 1, France du Midi (1984), Les Collèges Français XVIe-XVIIIe Siècles, Répertoire 2, France du Nord et de l'Ouest (1988) e Les Collèges Français XVIe-XVIIIe Siècles, Répertoire 3, Paris (2002),* sem perder de vista, porém, as peculiaridades de cada um desses trabalhos e autores citados, os seus objetivos de produção acadêmico-científica, os quais têm seu lugar no campo da produção em história da educação internacional.

No Brasil, não podem ser ignorados os trabalhos desenvolvidos por Luiz Antônio Cunha, *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata* (2000), *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2000), *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, (2000), *A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas* (1980), *A Universidade Crítica - o ensino superior na República Populista* (1983), *A Universidade Reformanda - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (1988), respectivamente sobre o ensino técnico profissionalizante e o ensino superior e a

universidade, que compõem dois conjuntos de trabalhos de referência histórica e sociológica da educação brasileira, com as reservas relativas à abrangência, profundidade e mobilização das fontes, além das perspectivas metodológicas operacionalizadas com suas particularidades e abordagens.

Outro ponto inserido nessa discussão é o de demonstrar como tais questões ocorreram no Brasil, nos termos da sua história, ou seja, quanto à estruturação da educação e da escola secundária com base em autores que nos fornecem elementos para esse tipo de análise; que oferecem a condição de aplicação desses conceitos e formulações, de origem, de gênese, de modernidade institucional e, sobretudo, de formas de escolarização para o estudo da história da educação brasileira.

Todos esses pontos e questões referem-se ao resultado das indagações encetadas, desde o nascedouro da pesquisa e dizem respeito à heurística e que ocorreram desde o momento em que emergiram as dúvidas de como se referir às formas de escolarização, quando teve início a pesquisa sobre a história do Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro/Bahia: ensino médio? Segundo grau? Ensino colegial? Ensino secundário? Ou ensino ginasial, pós-primário... Este capítulo foi escrito como uma tentativa de busca da compreensão dessas *formas de escolarização* que, historicamente, distinguem-se, diferenciam-se entre si. Ao mesmo tempo, como meio de suscitar novas buscas de referências de um fenômeno que pode ser analisado tendo em vista uma perspectiva sócio-histórica e que explica a sua estruturação instituinte (ou que o institui). Com efeito, tais denominações não são apenas terminologias, que se usam para designar as mesmas coisas. Elas podem revelar, se estudadas a partir dessa perspectiva, mais do que aparentemente pode ser observado do ponto de vista do que se apresenta convencionalmente e da estruturação externa do sistema escolar. Mas, talvez possa ser estudada, também, por meio de uma história conceptual do modo como sugerem Koselleck (1990) e Charbonnel (1988).

2.1. ELEMENTOS PARA UM ESTUDO DAS FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO

A partir de determinado momento, os estudos e as análises realizadas como incursões de entrada e de conhecimento exploratório do objeto, foram-se aproximando desse termo-noção, que parece ser o mais adequado, principalmente em se tratando de classificações do ensino secundário, médio, do 2º grau... Trata-se da noção de *formas de escolarização*[18], a despeito de

[18] Sobre essa noção, tomo como referência as formulações desenvolvidas por CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação & Sociedade*, nº 47, abr/94, e BRIAND, Jean-Pierre e CHAPOULIE, Jean-Michel (1992). *Les Collèges du Peuple:* L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la troisième république. Paris. INRP-CNRS-ENS, que associam o conceito de *forma de escolarização* ao de instituição

outras nomenclaturas, que ocupam não apenas o senso comum, mas, sobretudo, os conhecimentos dos agentes em postos importantes na comunidade acadêmica e educacional. De modo geral, categorias e terminologias não deixam de ser pré-construções que vão, ao longo do tempo, popular e vulgarmente, sendo difundidas e que se absorvem, inclusive, por meio das normas e das leis, sem que deixem de ser assim, sem que sejam questionadas e sem que sejam postas em causa (a não ser, quando se trata, no meio acadêmico, de um objeto específico de investigação, e, ainda assim, há muitos casos em que isso não ocorre) por quem as utilizam, sejam especialistas das áreas ou qualquer outra pessoa.

No campo educacional ou outros campos da atividade humana, essas categorizações e classificações são, em última análise, pré-fabricações instituídas no espaço social[19] assim como as *formas de escolarização* em discussão, tais como grau, nível, ramo, ou ainda, educação *post-primária*, ensino médio, segundo grau, etc.; do mesmo modo que as concepções que se acham no campo educacional e escolar sob tais denominações, sobretudo as que se referem ao ensino secundário, isto é, dessas *formas de escolarização* que não se definem apenas como uma designação de um tipo de ensino, grau, nível, ou ramo e, portanto, da escola como partes segmentadas, mas como fenômeno e/ou objeto peculiar com características institucionais que se apresentam, material e simbolicamente, na relação direta com os agentes e as práticas sociais inseridas na estrutura global da institucionalização do campo educacional e, por extensão, em relação ao campo social mais amplo. Mais do que classificações, são, verdadeiramente, formas de escolarização.

Um aspecto importante nessa discussão que requer muita atenção é o da abrangência do aspecto referente aos estudos e às análises sobre a educação e ensino *secundário*, isso porque, na delimitação e definição dos estudos sobre esse *nível de ensino,* há a preocupação quanto à delimitação que deve ser entendida como *formas de escolarização* que estão implicadas neste estudo, mediante o qual busco compreendê-las, não obstante a dificuldade quanto a uma definição adequada e à falta de outra noção mais clara e mais precisa de ensino médio,

---

escolar e institucionalização. Uma inflexão no uso de tal noção pode ser efetuada passando a usar o termo no plural em vez do singular como fazem os referidos autores. Assim, no lugar de falar de *forma* de escolarização, que dá a entender tratar-se de apenas uma, é adequado o uso de *formas* de escolarização para designar a existência de diversas e que correspondem às múltiplas formas e aos modos de escolarização instituídos.

[19] Em Bourdieu, Introdução a uma sociologia reflexiva, *In: O poder simbólico*, (1989) e em *As regras da arte* (2005), encontram-se interpretações para as questões das classificações e categorizações que este mesmo autor as denomina de "categorias sociais do entendimento" ou "categorias do entendimento professoral". São classificações que se acham localizadas nos campos da estrutura social, bem como em relação às taxionomias e à linguagem: A linguagem "levanta um problema particularmente dramático (...) é com efeito, um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção". "(...) são categorias sociais do entendimento que é comum a toda a sociedade" ou são próprias à área ou ao campo (1989, p. 39). Em Koselleck (1990) e Charbonnel (1988), podem ser encontradas outras formas de análises referentes à uma história conceptual e a uma história dos conceitos.

colegial, ginasial, secundário, etc., sendo essas, as denominações usadas indiscriminadamente sem que, quase nunca, se dispense maior atenção para isso.

De modo geral, são diversos os trabalhos que apresentam certa definição de termos e de outras noções, sobre a educação e o ensino secundário, que pretendem indicar o significado daquilo que eles próprios dizem ser o objeto ou a referência de estudo abordado, porém, nenhum assume ser o correto, sendo possível, por outro lado, verificar que, ao invés de facilitar, demonstram dificuldades nessa definição. Muitos exemplos podem ser identificados em grande parte das teses acadêmicas sobre o assunto, que tenta realizar esse procedimento e que, em sua maioria, apenas o faz como delimitação formal, baseando-se principalmente na legislação. Porém, dentre os trabalhos de autores que não dizem respeito necessariamente a teses dos programas de pós-graduação no Brasil, e que procedem dessa maneira, podem ser citados inclusive Santos, Theobaldo Miranda dos (1961) e Silva, Geraldo Bastos (1969), sendo que esse último parece ser o autor, que conduz suas análises "às raízes mais profundas" em busca de compreender melhor o assunto, empreendendo uma tentativa de aprofundamento sobre o termo *secundário* e a sua designação quanto à escolarização e aos aspectos institucionais do ensino.

Por isso, procuro demonstrar que se trata de definir uma conceituação que, a princípio, pode parecer ampla como a definição de que os estudos secundários e outros são instituídos por meio de formas diversas, conforme o processo histórico no qual os mesmos estão inseridos, bem como os condicionantes políticos e sociais do momento e do período, mas, não apenas de definir uma ou outra nomenclatura. Embora, em geral, faça-se uso desses termos, muitos estudos são realizados como se abrangessem todas as *formas de escolarização* em sua completude ou a cada uma das quais eles se referem. O que de fato ocorre é uma segmentação que fragmenta os modos, os modelos, as características, as definições e as práticas nas quais essas mesmas *formas* são operacionalizadas na aplicabilidade no interior do próprio campo institucional, seja em termos discursivos ou nos termos de fato, consoante a sua institucionalização.

Como já foi mencionado, apesar de Briand e Chapoulie (1992) e Chapoulie e Briand (1994) operarem com o termo no singular, essa definição, nas condições de análise as quais são postas e desenvolvidas, a partir desses autores, porém, é flexionada para uma interpretação no plural. Isso quer dizer que a referência aos respectivos autores diria muito a respeito do termo em si, não apenas a uma *forma,* mas, principalmente, à noção em sua formulação mais ampla para a compreensão do fato e do fenômeno da escolarização do ponto de vista sócio-histórico e institucional.

Ao utilizarem a noção de *forma de escolarização* como categoria de análise no campo educacional, tais autores associam-na a outras noções mais amplas como a de instituição escolar e institucionalização e examinam-nas em torno dos níveis e princípios de definição na análise dos processos de escolarização, bem como a partir dos conceitos nas suas consequências, apontando para uma relação dinâmica entre "a população e os estabelecimentos", ao "domínio político", que também o denomina de "política escolar", distinguindo-o, porém, do conceito convencional de política educacional; e em relação ao nível do que os mesmos denominam de "diferenciação interna da instituição escolar".

Esses sociólogos da educação defendem uma perspectiva institucional, ao operarem com essa noção, afirmando "antes de mais nada que o estudo das propriedades da instituição escolar e de seu funcionamento, é um preâmbulo à análise dos comportamentos da população, à da política escolar ou das conseqüências da escolarização" (CHAPOULIE; BRIAND, 1994, p.16). E, que, devem ser analisadas a partir de uma "visão de conjunto", diferentemente de um entendimento da segmentação que as fragmenta. Feita essa nota introdutória e conceitual, convém tratar da origem dos colégios e associá-los às *formas de escolarização secundária*, a fim de situar, historicamente, a referida noção em uma tentativa de regresso à sua gênese.

2.2. GÊNESE E HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA – O COLÉGIO

Situar historicamente a origem, o desenvolvimento e a consolidação dessas instituições de ensino, como forma escolar e formas de escolarização, torna-se necessário, pois, embora se possa falar que não é possível ter a certeza de que tudo deva ser considerado como escola secundária, muitos, ao referirem-se ao ensino médio, 2º grau, secundário, etc., entendem ser, indistintamente, ensino médio ou secundário; de forma que há certo consenso perante a sociedade do ponto de vista do senso comum vulgar e da literatura do campo educacional, de que, realmente, são mesmo instituições escolares de ensino secundário e médio.

Porém, há uma questão na análise sócio-histórica, que se coloca diante da definição e do surgimento dos colégios e do secundário, tanto do ponto de vista de uma forma escolar (se se refere à teoria da forma escolar de Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel (2001); nesse caso, a partir de uma ideia e interpretação mais próxima de uma configuração e estruturação social mais ampla) quanto das formas de escolarização (referentes à teorização de Chapoulie, Jean-Michel e Brian, Jean-Pierre (1994); quando se referem à forma de escolarização, corroborando a compreensão de que há necessariamente diversas formas).

A importância de mencionar o aparecimento do colégio, como forma escolar ou uma das formas de escolarização, procede na medida em que esclarece, historicamente, uma forma

institucional, ao mesmo tempo em que torna possível recorrer aos recursos conceituais dos estudos histórico-sociológicos, em períodos históricos distintos; porém, na mesma configuração escolar, tratando-se da sua própria estruturação, num largo intervalo temporal e em locais com características também distintas, como a Europa – principalmente França e Portugal, os Estados Unidos e o Brasil, cujo objetivo seria contribuir com um argumento consistente, no sentido de explicar a instituição escolar secundária do século XX, no Brasil, na Bahia e em uma cidade do interior deste mesmo Estado, Juazeiro. Isto é, que corresponde à sociedade ocidental moderna desde a sua estruturação e à sociedade brasileira dos dois últimos séculos passados.

Longe de querer buscar os motivos infinitos para a explicação sócio-histórica ou o regresso infinito dos motivos de que nos fala Alan Chalmers (1993), como acontece em muitos trabalhos os quais, não costumam explicitar a relação que, porventura, pudesse ter existido entre tal explicação, na origem, e o que de fato se quis explicar, descrever e compreender, mas que envolve momentos históricos tantas vezes e absurdamente distintos e distantes abissal e cosmologicamente, também sem relação. O que quero, de fato, é dizer que é necessário fugir à tentação de operar analiticamente com a teoria do reflexo.

O que expresso, porém, não se refere a uma contextualização, que vincula o que deve ser explicado, quanto às esferas dos demais espaços sociais, político, geográfico, que não o campo educacional, e nem mesmo o econômico, como se houvesse a obrigação de necessariamente estabelecer uma relação direta. O objetivo é, em primeiro lugar, formular uma argumentação que possa esclarecer o que entendo por essas definições e conceituações, usadas como classificações e categorizações na literatura da área ou no senso comum, bem como as formas institucionais estabelecidas nos contextos e situações histórico-sociais dados para proceder à análise e à interpretação demandada por uma perspectiva sócio-histórica da educação, no rigor das exigências e dos requisitos necessários ao êxito da conclusão da presente tese.

A emergência dos colégios em nível mundial está historicamente situada nas primeiras referências de instituições escolares surgidas na Europa medieval. Embora seja incipiente a urbanização, é, nas transformações do final desse mesmo período e nas cidades ainda em formação, que surgem as inovações em matéria de instituições escolares. Como a Idade Média é dominada por um ambiente rural e a população encontra-se, em sua maioria, no campo, essa formação social tem “como regra o aprendizado direto, e a escola é a exceção” (PETITAT, 1994, p. 51); contudo, como pode ser observado nas análises desse autor, ainda que se reporte

a um tempo após o referido período ou mesmo a partir do seu final, as origens dos colégios, em seus primórdios, encontram-se nas cidades[20], pois é "em ambiente urbano que nascerão os colégios e as primeiras escolas técnicas" (1994, p. 49).

André Petitat é um autor a quem se pode recorrer quando se trata de questões sobre a emergência e a gênese das instituições escolares, de maneira geral e de modo específico, das formas de escolarização secundária. Outros autores[21] também escreveram na perspectiva da compreensão da história da instituição escolar e podem ser consultados, inclusive, para corroborar com suas análises segundo a mesma perspectiva. Porém, são as análises desse autor que tomo como referência, pois são as que fornecem elementos suficientes para a compreensão dos aspectos mais importantes e necessários referentes ao assunto, uma vez que o importante é a aquisição da percepção das formas de escolarização no seu desenvolvimento histórico, mesmo que seja em linhas gerais, ou em um tempo bastante alargado. Embora o referido autor não utilize o termo – *formas de escolarização* –, central na presente análise, sua perspectiva segue um caminho que possibilita o desenvolvimento de interpretações e conclusões que corroboram tal uso, proporcionando as articulações e elaborações conceituais. E, apesar de não mencionar taxativamente, ele especifica as várias *formas de escolarização* identificando-as nas suas gêneses e origens, ao tratá-las nas suas estruturações, emergências, nas suas causas e efeitos sociais, políticos e estruturais, num campo de produção cultural, como o campo da educação, ainda em formação primitiva e embrionária, a partir dos séculos finais da Idade Média.

Petitat refere-se a uma "cultura escolar", que se "organiza em subconjuntos sócio-simbólicos que se definem uns aos outros". Sua interpretação, que parece ser a mais ajustada nessa perspectiva de investigação da instituição escolar e que, aqui, também proponho, é a de que "muitos historiadores deixam de apreender essa visão de conjunto ao concentrar-se em uma única instituição ou em um único nível escolar". A partir daí, ele chama "a atenção para as bases sociais das oposições e hierarquias simbólicas escolares entre colégios/escolas elementares de caridade, escolas técnicas superiores/escolas técnicas elementares, primário e secundário estatizados" (PETITAT, 1994, p. 45). Essa advertência é muito importante na

---

[20] Não é o caso de analisar e comparar a sociedade de predominância na oralidade e a transformação que ocorre no sentido da supremacia da escrita no meio social; porém isso pode ser reportado a estudos como o do próprio Petitat (1994) que faz menções a essas questões, mas principalmente a Lahire, Bernard; Thin, Daniel; Vincent, Guy; os quais analisam, especificamente, esse processo sócio-histórico envolvendo o oral e o escrito. Ademais muitos autores têm se dedicado a assuntos desse porte como Frago, Antonio Viñao (1982); Gomez, António Castillo (2001) e outros.

[21] Podem ser citados, Ariès (1973); Barroso (1995); Chartier, Compère, Julia (1976); Compère (1985); Durkheim (1995); Hamilton (1991); Nóvoa (1987); Nóvoa e Santa-Clara (2003); Viñao Frago (1982), cada um com sua perspectiva de abordagem própria.

medida em que coincide com a ideia sugerida por Chapoulie e Briand quando afirmam que a escola deve ser analisada a partir de uma perspectiva e de uma "visão de conjunto". Não é por outro motivo, senão por esse mesmo, que ensaio essa tentativa de operacionalizar com a casuística desta investigação, ao propor tal análise teórica das formas de escolarização.

Sem mencionar esse termo, Petitat (1994) refere-se às *formas de escolarização* expondo várias denominações, compreendendo-as como "subconjuntos sócio-simbólicos" e "gênero(s) de ensino", tais quais variações "simbólicas escolares", cujas denominações, ainda lá nas origens primitivistas europeias, são "colégios", "escolas elementares de caridade", "escolas técnicas superiores", "escolas técnicas elementares", "primário e secundário estatizados", "semicolégio em oposição a colégio pleno", "cursos comerciais", "escolas de ábaco", "escolas 'literárias'" e "faculdade de artes". Trata as instituições, tanto do ponto de vista institucional ou social, assim como do ponto de vista da formação de grupos e de camadas sociais, nas suas relações entre si e entre estas e as próprias instituições.

A instituição escolar, nessa perspectiva, é compreendida "antes como um espaço simbólico onde os indivíduos vêm buscar uma espécie de confirmação cultural de que pertencem a certas camadas sociais" (1994, p. 46), instituição essa que não tem apenas as características de "uma instância de transmissão de saber e de tecnologia com vistas a funções profissionais precisas", isto é, não apenas nesse aspecto, mas, além disso, como uma instituição que "participa do surgimento e da coesão interna de uma classe em formação" que, por outro lado, também "não é um simples meio de reprodução de posições sociais" (PETITAT, 1994, p. 46).

Seria enfadonho tentar reproduzir o trabalho do referido autor e, ainda que de forma sumária, ao tomá-lo como referência, minhas postulações e interpretações referem-se àquilo que fundamenta as hipóteses, de forma que não há necessidade em repetir os dados e informações sobre a gênese e a origem das instituições escolares a partir da Idade Média. Quanto a isso, o referido autor fez de forma muito convincente, porém, a ideia é esboçar, por meio de tal interpretação, uma tentativa de aproximação dessas formulações ao conceito e noção de formas de escolarização. Nesse raciocínio, é possível diferenciar as formas de escolarização, utilizando as suas próprias palavras, quando o mesmo afirma que as suas "reflexões acerca dos princípios do ensino comercial em Florença demonstram até que ponto a escolarização é ligada ao tipo e à estrutura histórica das atividades humanas" (1994, p. 58-59) e, nesse sentido, é possível "distinguir" os vários "gênero(s) de ensino".

Torna-se relativamente fácil identificar as contradições e os conflitos já na gênese e institucionalização da instituição escolar advindas dessa análise. Esses conflitos estão

relacionados com a criação de escolas, e dizem respeito à relação entre a Igreja Católica e a burguesia nascente, como foi o caso da localidade de Gand, "já em meados do século XII" quando "os burgueses se aproveitam do incêndio que destruiu a escola do Capítulo de Santa Farailde para abrir escolas" (PETITAT, 1994, p. 55). A partir daí, seguiram-se "longos conflitos que resultaram em um compromisso entre as autoridades religiosas e o condado, o que foi muito estimulante para a comunidade de Gand" (p.55). Esse é apenas um dentre os diversos conflitos que se deram para a abertura de escolas e pelo controle da instituição escolar já a partir das suas origens assim como em Ypres, Florença, etc.

As próprias universidades medievais podem ser caracterizadas como "criações históricas originais, pois não se inspiram em qualquer modelo que as houvesse precedido"; são instituições que se originam "sob a forma de comunidades de mestres e estudantes" e que não são encontradas em qualquer outro momento anterior da história, mesmo na Antiguidade Clássica Greco-Romana. Têm raízes nas escolas das catedrais, que "mudam de forma" e que também entram em conflitos com o "monopólio de ensino da Igreja". São, sobretudo, instituições corporativas, que "reproduzem a forma dominante de organização das atividades urbanas", todas elas no espaço europeu e "adota a fórmula elaborada pelos comerciantes e artesãos, para proteger-se e organizar suas comunidades" (PETITAT, 1994, p. 59). Ao mesmo tempo garantem, de maneira distinta da dos artesãos, os quais lhes fornecem tal "fórmula", certos privilégios na organização e nas práticas face à administração política, social, religiosa e civil da sociedade vigente, bem como certa autonomia relativa. E já no "século XIII, a maior parte das universidades goza de uma autonomia bastante ampla" (1994, p. 60).

Posteriormente, com o avanço e a "escalada dos Estados nacionais", no que se refere a essas questões sociais e outras da instituição escolar, há certa "dependência em relação aos poderes civis", face aos conflitos existentes, no movimento de secularização contrário aos poderes religiosos de outrora. As universidades adquirem uma forma propriamente peculiar, pois seus alunos são aqueles estudantes que, antes de frequentá-las, pertencem às faculdades de Artes, cuja função principal era a de formar o mestre de artes, o artista. Por outro lado, tal função é, na prática, ampliada ao produzir, no cotidiano da sua própria existência, os elementos importantes, que funcionarão como a instituição cumpridora do "papel" que, posteriormente, será aquele representado pelos colégios (PETITAT, 1994).

Numa hierarquia que se definia pela distinção social, também existiam as faculdades superiores, as quais se caracterizavam por um "isolamento social" muito "marcante" em relação às faculdades de Artes, já que as mesmas poderiam definir-se como uma universidade com "tendências para a hereditariedade nas cátedras" (PETITAT, 1994, p. 63), diferenciando-

as “pois das faculdades de Artes do ponto de vista do recrutamento social”. Essas características são diferenciadoras e contribuirão para a emergência dos colégios os quais terão seus primeiros esboços, enquanto instituições escolares, marcadamente presente a partir do Renascimento. É dessa forma que “a universidade da Idade Média participa ativamente da produção de novas divisões sociais e do aprofundamento das antigas” camadas e extratos sociais existentes (p. 64).

Pouco a pouco, situações institucionais vão se definindo historicamente até surgirem os *colégios* como verdadeiras instituições. E continuam seguindo dessa maneira, até “os estudantes ‘artistas’ serem cerceados” de algumas atitudes e condutas, antes permitidas. “Ao lado dos *hospitias* para estudantes pobres, os mais abonados são alojados em *pedagogia*”, que eram casas que acolhiam os estudantes (*hospitias* no acolhimento dos alunos pobres financiados por benfeitores, e *pedagogia* locais que acolhiam os alunos abonados). De maneira que esses *hospitias* que, a princípio, cumpriam apenas a função de “casas de estudantes pobres, transformam-se pouco a pouco em estabelecimentos de ensino” e irão culminar, por meio das transformações operadas institucionalmente, nos “primeiros esboços de colégios” (PETITAT, 1994, p. 61, 74, 77).

Outro exemplo está na relação entre “a produção de um novo Direito e de novas profissões jurídicas” implantados pela universidade de Bolonha passando a predominar, em relação aos demais cursos, a partir dos novos “estudos de Direito Civil”, sobrepondo, assim, o Direito Romano aos demais, notadamente ao Direito Canônico antes dominante. Essa questão fica evidente quando, “nos séculos XIV e XV, os diplomados das faculdades de Direito tornaram-se apanágio da nobreza e da burguesia abastada” (1994, p. 65). Do mesmo modo, acontece com o curso de medicina, ressalvando-se as particularidades desse último, em termos de exigências profissionais.

Vê-se, pois, que, embora o objeto de estudo de Petitat e, diga-se de passagem, também, o presente estudo, não seja a universidade, ela é, na sua gênese e origem, uma dessas *formas de escolarização* que surge ao lado e em consequência das demais *formas*, notadamente a do *colégio*. Pode ser observada uma relação estreita entre o surgimento dos *colégios* e o desenvolvimento e desaparecimento das *faculdades de Artes* medievais. Na França, surgem, porém, muitos colégios com denominações próprias já a partir do século XIII, como “o Colégio dos Dezoitos (1231), o Colégio da Sorbonne (1257), os colégios de Navarre, Hacourt, etc”.

Os colégios se constituirão mais adiante, “no período que se estende da Renascença às vésperas da Revolução Industrial” e ao longo desse processo histórico, no período reportado,

como “o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares”, em termos de “criação e multiplicação” (PETITAT, 1994, p. 77). Para essa “marcante” disseminação no mundo europeu, a partir do século XVI, contribuem as disputas entre os Católicos (Jesuitas) e os Protestantes (Reforma), porém, eles “correspondem a exigências sócio-históricas mais gerais” da sociedade e não apenas às exigências religiosas.

Os *colégios* trazem, a partir daí, traços característicos notáveis e, além dos seus aspectos inovadores, em termos de organização e constituição interna, como “concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina”, trazem, também, já a partir daqueles momentos iniciais da história, o incrível “fenômeno” da “estabilidade histórica”. (1994, p. 76). Ou seja, há um desenvolvimento histórico dessa instituição escolar, processo do seu surgimento e consolidação e também enquanto instituição social, analisado por Petitat, e por diferentes autores, Ariès (1973), Durkheim (1995), Nóvoa (1987), Viñao Frago (1982), e outros, destacando, entre outras coisas, o papel da “gramática”.

Os “primeiros cursos ministrados no interior dos colégios eram aulas avulsas de gramática destinadas aos jovens” e “no final do século XIII e no decorrer do século XVI, a gramática se torna uma matéria para principiantes, inferior às outras artes – lógica, dialética e ciências – o que não acontecia anteriormente”. Depois, a “gramática” especializa-se e ocupa o espaço que virá a ser a “base” do ensino. Ao mesmo tempo, essa “evolução histórica” dar-se-á a partir dos deslocamentos operados com a situação dos alunos jovens que são retirados, conforme a faixa etária, do convívio dos mais velhos, ocorrendo, ainda, uma alteração no número de alunos externos que ultrapassarão o número de internos (PETITAT, 1994, p. 100-101).

Com essa e outras modificações, complexas e inumeráveis, que se sucedem ao longo da história e que segue até os finais do século XVII, as inovações institucionais como o “agrupamento de estudantes e professores em um certo número de estabelecimentos”, definirão, em situações posteriores, as novas formas de escolarização que se produziam e com elas aparecerão o controle interno “exercido sobre os estudantes” e o controle sobre as “matérias ensinadas e à criação de *graus* e *classes*” (1994, p. 77. Itálico do autor). Ademais, o colégio como instituição consolida-se deixando de ser apenas “uma instituição e passa a ser também um prédio”, o qual se constituirá no “ambiente adequado para o desenvolvimento dos métodos pedagógicos” (p. 90), consolidando-se, a partir daí, as classes de alunos e os graus de ensino, prenunciando-se, assim, o modelo “espaço-temporal” de constituição e estruturação da futura instituição escolar moderna.

Os colégios se constituem e se estruturam como uma instituição que apresenta um novo modelo de gestão dos indivíduos e vai definir novas formas de "homogeneidade e distinções sociais". Vai, também, romper "com o modelo da universidade da Idade Média, em que os mestres estão associados em corporações e os estudantes estão organizados em 'nações' e gerenciam suas vidas por si próprios". Além disso, vai formar "uma espécie de hierarquização de poderes e competências com a particularidade típica da submissão do escalão inferior ao superior"; adotar conteúdos e atividades pedagógicas no sentido de "estabelecer regras de comportamento e em disciplinar o espírito, disciplinando o corpo". São os colégios, a partir daí, "que alimentam uma tendência geral da época", portanto, definindo-se como uma forma de escolarização emblemática do seu tempo (PETITAT, 1994).

Em resumo, na origem europeia, essas instituições referentes aos *colégios* são criados pelas ordens religiosas católicas, pela Reforma Protestante, havendo, também, os que são oriundos das universidades medievais. Pode-se observar uma relação estreita, que possibilita distinguir os colégios do ensino medieval, entre os *colégios* e a Faculdade de Artes medievais, e, mais tarde, com os colégios jesuítas e os protestantes. Essas origens não deixam de revelar a "surpreendente convergência entre as diversas instituições católicas, protestantes e universitárias" (PETITAT, 1994, p. 89), embora seja notória a concorrência e as divergências e disputas entre as denominações religiosas, em termos institucionais e de estabilidade histórica da instituição escolar *colégio*.

Portanto, o surgimento dessa forma geral de escolarização, assim denominada, encontra-se emblematicamente nas casas que acolhiam bolsistas, fundadas por benfeitores medievais, denominadas de *hospitias.* Os primeiros *colégios* datam do século XIII, mas, na segunda metade do século XV, há uma disseminação sem precedentes dessa forma de escolarização. É possível inferir atribuindo-lhes a designação de forma geral de escolarização, pois, como é possível verificar, trata-se do *colégio* configurado sob várias formas, que se estabelecem desde a sua gênese e origem – nas *hospitias*, nas *pedagogias*, com o colégio dos Jesuítas, ou dos protestantes, o denominado *modus parisiensis*, etc. A sua expansão se dará com êxito, sobretudo pela ação dos jesuítas e dos setores da Reforma, mas atendem, ainda, a imperativos sociais mais gerais além dos condicionantes religiosos.

Nos países europeus, aparecem variações conforme o empreendimento e a localidade. Os colégios jesuítas na França pertencem a uma dessas modalidades de ensino e duas outras categorias são originárias das universidades e das faculdades de artes: a categoria dos que permaneceram ligados e dependentes das universidades e a dos que não ficaram dependentes

dessas instituições, mas, ligadas aos benfeitores nobres e eclesiásticos, tais como os *hospitias,* que são fundados como escolas de congregações.

Do mesmo modo que esses *colégios* apareceram e se disseminaram pela Europa de maneira fantástica e notável como instituições escolares, apresentando características inovadoras e sem precedentes para a época, como as que foram citadas, tanto do ponto de vista pedagógico quanto da estruturação dos estabelecimentos e outros, eles só permanecem até certo momento histórico cedendo lugar às novas formas de escolarização, que surgem com as transformações e demandas da sociedade emergente a partir do final do século XVII. Deixam, porém, seus legados como o das formas institucionais e organizacionais os quais são absorvidos pelas novas formas de escolarização e instituições do mundo moderno que passam a predominar, como as escolas elementares, que compõem um sistema de ensino e que se constroem a partir dos Estados Nação. A historiografia educacional é bastante rica ao descrever esses sistemas; portanto não convém repetir tal descrição, sendo importante mencionar sumariamente, sem uma analise mais aprofundada, os aspectos das formas de escolarização que contribuam para a compreensão do processo no qual se deu essa modernidade.

As novas formas de escolarização elementares têm maior visibilidade a partir das perspectivas suscitadas no interior das transformações ocorridas com o advento do mundo moderno e envolvem aspectos amplos do mundo social, ou da sociedade, desde os novos agentes até os antigos, como os agentes religiosos. Envolvem, também, práticas sociais restritas do trabalho social e da vida cotidiana, quer dizer do mundo do trabalho e da vida social, bem como da política e da vida e do mundo intelectual, como a ação de grandes filósofos das luzes, cada um segundo seu posicionamento social e acadêmico e suas propostas. Seja Voltaire, d'Holbach, Helvetius, d'Alembert, Diderot, Condorcet, etc. Também não é necessário deter-me em detalhes sobre essas questões, pois há muitos trabalhos na literatura historiográfica da educação que descrevem e analisam amplamente tais aspectos. Porém, convém pontuar algumas questões que André Petitat afirma corresponder a certos "momentos decisivos da evolução escolar no ocidente", como as que já foram analisadas em relação à gênese e "evolução" do colégio.

Cumpre citar o trabalho de Barroso (1995), o qual fornece elementos que contribuem para a compreensão histórica das formas de escolarização de maneira aproximada da que está sendo introduzida aqui e permite acrescentar questões relacionadas com a origem dos colégios no ocidente, segundo a sua abordagem político-administrativa, no sentido de compreender as

organizações pedagógicas das instituições liceais em Portugal do século XIX e destacar algumas indicações que caracterizam a escola do século XIX, quando afirma que

> estas características comuns ao processo de criação de sistemas de ensino estatais explicam que a generalização da educação pública seja, acima de tudo, a generalização de uma 'certa forma de escolarização' que mantém semelhanças evidentes quer entre os diferentes países, quer entre as diferentes fases da sua evolução (BARROSO, 1995, p. 9).

Nesse sentido, esse autor fala em "reconstituir a evolução das estruturas formais que asseguram a organização pedagógica dos estabelecimentos", dado que isso é mais importante no seu trabalho e, assim, procura dar ênfase aos aspectos globais do entendimento da escola e sua organização em detrimento dos aspectos que poderiam conter supostas diferenças. Segundo Barroso (1995, p. 29), "dos estabelecimentos que em Portugal ministravam o ensino pós-primário, identificando, para lá das suas evidentes diferenças, a permanência da matriz nuclear subjacente à criação da 'classe'", o que caracterizaria a escola como uma instituição que produzia mudanças de modo muito lento e num prazo longo.

O objetivo principal de Barroso (1995) é o estudo da organização pedagógica do liceu e, portanto, faz sentido sua preocupação com a estabilidade histórica quase inelutável da forma de organização, desde o seu aparecimento com as suas estruturas internas e organizativas como a "classe", as "disciplinas", seja nos "colégios, aulas, liceus em 'regime de disciplinas', liceus 'em regime de classes'", esses últimos constituindo-se como formas de escolarização diferenciadas. Entretanto, Barroso justifica sua opção como um risco, uma vez que ele mesmo assinala "esse risco" que "é minimizado pela assunção de que o objetivo" da sua própria abordagem "histórica não é explicar a evolução do 'ensino secundário' na sua globalidade, nem reivindicar a autonomia dos factores organizacionais no funcionamento do sistema educativo e na produção das suas regras formais". Esse objetivo seria o de acrescentar às diversas questões postas por outros historiadores da educação, "os que resultam da própria lógica interna da evolução das modalidades da organização pedagógica" (1995, p. 29-30).

Dentre os pontos que merecem ser destacados na análise da *modernidade institucional* das formas de escolarização secundária, o primeiro a ser mencionado é o das escolas elementares, que surgem e desenvolvem-se no sentido da constituição dos sistemas nacionais de ensino a partir dos Estados Nação[22]. Mais tarde, isto é, a partir do século XVIII, as chamadas escolas elementares ou primárias passarão a ser o contraponto para a definição do que também, a

[22] Um autor que tem se dedicado ao estudo dos sistemas educativos nacionais é Candeias, António (1996; 2003; 2005). Em seus estudos sobre a alfabetização e os sistemas educativos a partir de Portugal é bastante esclarecedor quanto a esse tema.

partir do século XIX, passará a ser denominado de *secundário*, como será analisado em seguida. E sua gênese pode ser reportada às escolas criadas, tendo em vista as propostas de C. Démia e J. Baptiste de La Salle os quais provocaram grandes debates com grandes filósofos e políticos da sua época.

Muitos cursos do tipo como os que foram originários da Idade Média permaneceram nos vilarejos e mantiveram-se "sob a forma de pequenos colégios incompletos, os quais fornecem alunos para os colégios de pleno situados em outras cidades" (PETITAT, 1994, p.108). Em "meados do século XVII, grupos de devotos fundam escolas elementares gratuitas", principalmente na França, das quais "a obra do abade Démia, em Lyon, é a mais notável" (1994, p. 108). Esse abade propõe escolas elementares como meio de combater os distúrbios sociais pela escolarização dirigida aos mais pobres, e assim, funda a sua primeira escola em 1667, deixando, após muitos anos de dedicação, "dezesseis estabelecimentos administrados por um escritório central", na cidade de Lyon, caracterizadas como escolas de caridade. Ao tempo em que tais escolas se desenvolvem historicamente, os colégios, nas suas formas originais, regridem. Contudo, no século XVIII, surge outra "cultura escolar" com objetivos específicos, e com uma novidade "de uma cultura técnico-científica, que toma forma desde a Renascença", forjando, assim, novas instituições de caráter técnico, na forma de escolas técnicas e profissionais com novas formas de ensino diferente daquele ensino técnico das corporações artesanais e que, ao mesmo tempo, não se restringe a ensinamentos meramente humanistas e "conteúdos simbólicos muito distantes da produção econômica: leitura, escrita, cálculo, dogmas religiosos, leis civis e ramos da filosofia" (PETITAT, 1994, p. 126). Serão as escolas técnicas elementares e superiores.

2.3. ORIGEM DO TERMO *SECUNDÁRIO* E MODERNIDADE INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

No estudo de Chervel (1992), por outro lado, há uma busca do surgimento do *secundário*. Segundo esse autor, é, no início do século XIX, que se verifica "o emprego pela primeira vez, do termo 'secundário' em seu sentido moderno para designar os estabelecimentos do tipo liceu ou colégio". Essa inovação dá-se na França apenas "em 1815, aproximadamente", mas "só será utilizada em linguagem corrente, depois de 1840" (CHERVEL, p. 99-100).

Os dois autores que aparecem na presente análise com maior recorrência, André Chervel e André Petitat, realizam estudos sobre o *secundário* na perspectiva da gênese, definição e conceituação de maneira bastante instigante. Segundo Chervel, no final do século XVIII, na França, começam a se esboçar certas intenções de políticas e projetos de escolas secundárias;

porém, ainda no período revolucionário e mais tarde com a restauração e consolidação do Império, as menções referentes a escolas secundárias são bastante pontuais e vagas. Se, na Revolução, reportavam-se a "'escolas centrais' sobre as quais Lakanal diz explicitamente: 'Estas são escolas secundárias'" (CHERVEL, 1992, p. 100), a lei do Império imposta pelos ministros de Napoleão "distinguiam cuidadosamente escolas primárias, escolas secundárias e liceus".

Ao mesmo tempo em que se viu o desaparecimento dos colégios no Antigo Regime, "via-se renascer, em vários locais, certos estabelecimentos intermediários que haviam sido numerosos no decorrer do século XVIII: 'escolas latinas', 'regências latinas', 'pedagogias', 'semicolégios', 'pequenos colégios', com considerável sucesso" (1992, p. 100). Porém, no início do século XIX, os membros dos governos franceses esforçam-se para substituir as "escolas centrais pelas escolas secundárias públicas", quando é possível constatar escolas secundárias em razoável número nos mais diversos locais da França, nesse período em que se iniciava o Oitocentos. Eram escolas secundárias distintas dos liceus, de forma que,

> "na França, ao lado de trinta liceus que possuíam uma pequena clientela, constava duzentas e cinqüenta escolas secundárias, e em 1806, um relatório de Fourcy refere-se a 370 escolas secundárias comunais, 377 escolas secundárias particulares, além de 4500 escolas particulares superiores ao primário" (CHERVEL, 1992, p. 101).

Entretanto, os liceus aparecem como criações institucionais na França no ano de 1802 (NÓVOA e SANTA-CLARA, 2003, p. 18; SAVOIE, 2000, p. 17). Nessas circunstâncias, o governo da França tenta, por meio de leis, regulamentar e controlar a abertura dessas escolas, que se proliferavam. A preocupação direcionava-se à proteção dos liceus imperiais de maneira que a "expressão 'escola secundária' desapareceu dos textos oficiais" e passa a fazer parte da "linguagem comum com uma conotação positiva". Somente em 1832, é que tal expressão volta aos artigos das leis quando um "inspetor da academia Auvray" apresenta em seus relatórios "nove estabelecimentos que ele denomina de 'escolas secundárias', enquanto o texto do *Almanach de l'Université royale* de 1832 denomina tais estabelecimentos de 'pensões' conforme a terminologia em vigor" nas diversas cidades. Nessas escolas, o ensino "parece limitar-se às classes de gramática e, no melhor dos casos, chegar até a classe final do ginasial" e seguir nos seus estudos com o ingresso ao colégio, "após terminarem o curso que lhes oferecia o 'pequeno colégio'" (CHERVEL, 1992, p.101).

Há, porém, uma questão de ordem terminológica na análise referente à citação usada no parágrafo anterior: para designar os colégios e as escolas secundárias aparecem termos diversos como "pensões", "classe ginasial", o próprio termo "colégio" e o termo "pequeno

colégio". Além disso, há um problema que não deve ser tão simples e, ao mesmo tempo, pode parecer certa ambiguidade. Trata-se do uso do termo "ginasial" que não corresponde a nenhuma terminologia e tipo de ensino e escolas das cidades francesas desse período. A menção a esse termo somente pode ser compreensível no contexto da tradução brasileira do texto de André Chervel; por outro lado, a denominação, ginásio, referente à escola (instituição escolar) tem procedência alemã no longo período do século XVI para o século XVIII com "o *Gimnasium* de Sturn, que será o modelo do tipo tradicional de escola secundária até o século XX" (SILVA, 1969, p. 94).

É bastante sugestivo verificar que a origem e definição concreta do que viria a ser efetivamente chamado de escola secundária encontra-se exatamente no processo de regulamentação dos diversos tipos e níveis de ensino, porém tais regulamentações têm o objetivo explícito de restringir e limitar o alcance dos tipos de escolas secundárias, realizados por Napoleão ao criar a sua Universidade, seu projeto de universidade para toda a França, pelos decretos de 1806 e 1808, como afirma Chervel (1992, p.102-103):

> Com tal finalidade Napoleão fez uma regulamentação precisa e ainda criou um imposto duplo, sobre os professores e sobre os alunos, porque a Universidade que ele concebeu como empresa pública, desfrutará de autonomia financeira até a época de Luiz Filipe. É esse imposto que, em poucos anos, vai selar a unidade dos estabelecimentos escolares aos quais se aplica, sendo que essa imposição não atinge as escolas primárias. A este conjunto de estabelecimentos faltava apenas dar um nome. Será chamado de ensino secundário.

Será essa regulamentação que garantirá o pagamento dos impostos e terá como instrumento principal de definição de quem deverá pagar ou não, a precisão do "que é ou não ensino primário", e o fator de discriminação entre o primário será, por seu turno, o ensino do latim, o qual desempenhará "um papel determinante na constituição do ensino secundário": *"Todos os alunos admitidos em um estabelecimento onde se ensina o latim estão sujeitos ao imposto"* (CHERVEL, p.103. Itálico do autor), ou seja, esse tipo de ensino não será o primário, mas sim o secundário.

Como se vê, é no início do século XIX que os debates, as definições e a estruturação da escola, do ensino e da educação secundária parecem circunscrever-se no âmbito político e social, mais do que em qualquer outra âmbito, econômico, cultural, religioso e até o técnico, uma vez que o consenso quanto aos conteúdos elementares parecem constituir-se como conquistas a serem oferecidas a todos, em várias partes da sociedade ocidental europeia; porém, tudo que ultrapassa aquisições daquilo que se pode considerar básico como ler,

escrever, contar será algo cada vez mais regulamentado, taxado, restringido e destinado apenas aos setores sociais das camadas médias e altas. Barroso (1995, p. 9), afirma que

> As grandes transformações na passagem da 'escola das ordens religiosas' para a 'escola de Estado', no século XIX, ocorrem principalmente, nos públicos (alargamento e homogeneização), no currículo (em especial no secundário), no estatuto e formação dos professores (com o controle estatal da sua nomeação e formação), e na sua administração (com a sua integração num sistema nacional de ensino). Mas entre estas diferenças existe um denominador comum que é a própria instituição escolar, cujas características organizativas tendem a manter-se bastante estáveis, e cuja evolução decorre não tanto de mudanças da sua natureza, mas essencialmente de variações de escala.

Convém acrescentar a importância como Chervel aprofunda a discussão sobre o secundário, analisando, obrigatoriamente, as demais formas de escolarização e, por isso, tendo que buscar nos termos da pesquisa e, por conseguinte, nas suas fontes, a melhor definição, não apenas do que passará, no desenvolvimento dos aspectos que o autor analisa, a designar *secundário*, mas, ao mesmo tempo, os outros graus, níveis ou formas de escolarização. Isso remete a uma questão fundamental, qual seja a da historicização das taxionomias, classificações e categorizações como nos faz sugerir teoricamente Bourdieu em As Regras da Arte (2005, p. 102-103), ao afirmar que tais classificações podem ser analisadas a partir da sua utilidade política a que elas servem em dado momento histórico. Por outro lado, é possível verificar como as classificações e os usos dos termos prestam-se às análises das políticas e dos processos legislativos, quando tendem a pôr em vigor propostas a serem aplicadas pelo Estado.

E, nesse sentido, muitas "batalhas" são travadas de forma que "a verdadeira batalha política de 1816 era: deve-se ou não fazer do latim uma fronteira sócio-cultural?", como uma máxima dos debates entre esquerda, direita, ultra-direita, soberano, religiosos, políticos, conselheiros, etc. E como as duas instituições, Igreja e família, há muito já haviam perdido espaço para o Estado[23], notadamente quanto à "estabilidade social" e à educação, caberia ao soberano no contexto da sociedade pós-Revolução, no caso da França, e não ao clero definir os rumos da escolarização da sociedade com a certeza de que a instrução "pública deve ficar nas mãos do soberano de quem deriva todo poder público e toda magistratura civil" (AMBROISE, 1816 apud CHERVEL, 1992, p. 106).

---

[23] A questão que está implícita na afirmação, relativa à substituição das funções da Igreja pelo Estado, em relação ao mundo ocidental, conferir, além de Chervel (1992) e Petitat (1994), outros autores como, Ariès, Philippe (1981); Hall, Stuart (1991); Boto, Carlota (1996) e Candeias, António (2005). Essa que seria uma definição da ordem da regulação social, é uma característica da sociedade moderna.

Esses eram os objetivos e, para cumpri-los, tornava-se importante discernir muito claramente a "instrução primária, que deve ser estendida por todo território, mas estritamente limitada em seus conteúdos e que se interessa pelos métodos de ensino mútuo porque é eficaz e barato", e "a outra forma de instrução" a ser oferecida às camadas mais altas da sociedade. Tais objetivos, mais tarde, serão postos em prática pela lei Guizot, nome de lei do agente segundo o qual afirma, naquelas circunstâncias, que a cultura a ser disseminada pelo secundário será a

> *"cultura de classe média. Desde que as luzes se espalharam, elas devem necessariamente acompanhar os mais dotados das classes superiores ou os mais ricos [...]. Esse é o objeto de instrução secundária […]. Esta instrução compreende tudo o que se deve saber para se tornar um homem bem educado"* (GUIZOT, 1816 apud CHERVEL, 1992, p. 106. Itálico, aspas e colchetes do autor),

e que, além de tudo, esse ensino deveria ser pago e não gratuito. Embates semelhantes vão ocorrer em outros países sob aspectos diferentes, mas remetem para a mesma questão da organização escolar e a sua forma, como assinala Barroso (1995), quanto aos "Estados Unidos, por exemplo", quando ocorrem "protestos contra a criação de classes homogêneas de alunos, graduadas pela idade e pelos conhecimentos, que começam se generalizar nas zonas urbanas, nos meados do século XIX, por influência da 'escola prussiana' ("volksschule")", vão dar origem a múltiplas formas organizativas alternativas que todavia raramente não ultrapassam a marginalidade do sistema ("Plano S. Luís" "Plano Pueblo", "Plano Cambridge", "Plano Portland", "Sistema Batavia", etc) (BARROSO, 1995, p. 11).

Na análise de Chervel, porém, podem ser identificados posicionamentos do Estado, principalmente nos discursos de Guizot e da sua lei que são "essencialmente políticos", pois serão as expressões mais claras da regulação social[24] mediante a educação e, além disso, passa a conferir a

> idéia que a sociedade da Restauração só seria protegida opondo o primeiro grau ou 'primário' ao 'segundo grau', uma 'instrução de segunda ordem', um 'segundo grau de instrução [ou] instrução secundária', uma 'segunda instrução' dada nos 'estabelecimentos secundários'. Para fixar melhor tal idéia, estabeleceu-se do mesmo modo oposição entre a instrução 'secundária' e a que era dada nas escolas especializadas, nas faculdades de direito, de medicina. Guizot denominou-as, na época, de 'escolas especiais' antes de reuni-las, um pouco mais tarde, sob a expressão de 'instrução superior'. O conceito de 'secundário' que surgiu será inseparável, a partir

[24] Regulação social é uma temática que vai além do que se coloca aqui na análise específica do secundário e remete para um assunto de grande profundidade que não é possível discorrer no presente trabalho. Para tanto, reservadas as suas particularidades quanto à abordagem tal assunto pode ser estudado em, por exemplo, Popkewitz, Thomas (1997) e Varela, Julia e Alvarez-Uria, F. (1991) entre outros.

> daí, da idéia que há fundamentalmente três graus de instrução (CHERVEL, 1992, p. 107).

Parece radicar-se aí a definição de secundário da modernidade reconhecida na análise de Chervel quanto à origem do termo. Esse conceito passa a ser utilizado com novos adjetivos e novos "sintagmas" e, a partir daí, falar-se-á em "instrução de ensino secundário" em "estudos secundários", etc. Por outro lado, nessa mesma linha de debate, surge na França, posteriormente, outra modalidade de ensino ou forma de escolarização para atender aos setores sociais da pequena burguesia, dos comerciantes, etc., as chamadas "escolas primárias superiores" porque, segundo Guizot "um ensino sem latim não seria 'secundário'; portanto, só poderia ser 'primário'", e, sendo assim, como consequência da própria administração governamental, tudo o que se referia aos assuntos de instrução e de escolas seria a partir de então definido conforme as novas instâncias de divisões em graus escolares, com um gabinete para a "instrução superior", outro para a "instrução secundária" e mais um para a "instrução primária" (CHERVEL, 1992, p. 108).

Já é possível concluir que a terminologia não se prende a ela mesma, mas define também um modo institucional, que caracteriza o que termo está designando, qual seja o segmento do ensino ministrado, contendo no seu interior as características definidoras do mesmo. Nesse caso, não seria qualquer ensino denominado de secundário, mas aquele que tinha algo diferenciador, no caso, o estudo do latim. Esse é o aspecto que há de muito importante para as conclusões, ainda que teóricas na presente tese. Porém, não se restringe às instâncias governamentais e legislativas. O "termo secundário, em seu sentido moderno, sai do círculo restrito e penetra no vocabulário da administração", pois tudo o que antes se referia a "colégios reais", "colégios comunais", "as pensões", as "escolas secundárias eclesiásticas", etc., passam a ser definidos e administrados segundo essas novas "repartições" globais do ensino e da escola na modernidade, para o uso corrente dos funcionários e dos inspetores, o que de fato amplia a possibilidade de disseminação do termo na linguagem das rotinas escolares (CHERVEL, 1992, p. 108-109).

De qualquer maneira, é somente a partir de 1845 que o termo *secundário* entra na linguagem comum e, daí em diante, não necessitará mais de definição, como reclamava quem fizesse uso do mesmo em "toda situação lexicológica determinada quando um termo se instala na linguagem corrente. Nessa fase, pode-se ainda, mas por pouco tempo, tentar explicar seu significado diante da opinião pública". Agora, porque o mesmo já estava disseminado e enraizado socialmente, não necessitaria mais. Mesmo assim, Chervel (1992, p. 110) conclui

que "a adoção, pela linguagem corrente, do novo termo 'secundário' é, portanto, tardia considerando o estudo lexicográfico". E os dicionaristas somente vão incluí-lo no sentido contemporâneo do uso do termo muito tempo depois, sendo que "nenhum dicionário da primeira metade do século XIX lhe confere o sentido moderno", limitando-se "a apresentá-lo em seu antigo sentido: *'acessório, que vem em segundo lugar'*" (1992, p.110. Itálico do autor). Quanto ao secundário, em outros países que não a França, Chervel desconhece qualquer menção ao termo e informa, porém, que há registro referente ao "adjetivo inglês secondary (education, instruction)" não antes de 1861 localizado no *The Oxford English Dictionary* de 1933, mas, ainda assim, em alusão ao sistema de ensino francês.

Até aí, estive muito atento aos casos de uma sócio-gênese e de uma análise conceptual que vinculam historicamente a Europa, notadamente a França. O objetivo seria esse mesmo, o de recompor o essencial de tudo que diz respeito à gênese e origem do secundário, porém o escopo é atingir, do ponto de vista histórico, o espaço e tempo Brasil dentro da chamada modernidade, e do ponto de vista teórico e conceitual, a definição mais clara dessa forma de escolarização e tipo de ensino eleito como objeto de estudo. Assim sendo, a ligação que tem o Brasil, antes da Independência, com a Europa é através de Portugal; por isso nada mais sugestivo do que analisar também algumas questões dessa natureza a partir desse país. Cabe informar, porém, que os motivos para que tal análise se faça não se ancora em um simplismo que associa uma coisa à outra, mas têm como base, acima de tudo, o fato de estabelecer as relações necessárias que realmente existem e que correspondem ao objeto de estudo. Nesse sentido, pode ter destaque a influência de Portugal pela situação de colônia do Brasil e depois a influência francesa por meio da sua Revolução, do Iluminismo e da filosofia e da política.

2.4. ELEMENTOS ACERCA DAS FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO DAS "AULAS RÉGIAS" E DOS LICEUS

Não é difícil encontrar autores que, tomando como tema de estudo o ensino secundário, desenvolvem análises das formas de escolarização secundária, mesmo sem usar esse termo. Assim o faz Jorge Ramos do Ó (2005), quando trata da "modernidade pedagógica" dentro do contexto português. Reservadas as particularidades dos seus estudos e da sua abordagem, esse autor demonstra em suas análises, especificamente sobre os liceus em Portugal, como dois *modos ou formas gerais de escolarização* se fazem presentes e perpassam a história do seu país. Uma forma diz respeito ao sistema de cursos mediante disciplinas isoladas ou avulsas, a que corresponde à tradição escolar implantada pelo Marquês de Pombal; a segunda forma é referente aos liceus.

Quanto à primeira, o referido historiador reporta-se aos conteúdos de ensino e às características institucionais do secundário em sua subjetividade, em confronto com as características do antigo ensino ministrado pelos Jesuítas com suas instituições escolares, vinculadas à regulamentação do Ratio Studiorum. Em relação à ação dos Jesuítas em Portugal, eles iniciaram suas atividades a partir do século XVI, implantando seus colégios e seminários, o que também é assinalado nos estudos desenvolvidos por Barroso (1995). Aliás, esse último confirma a existência de instituições denominadas de *colégios* como o Colégio das Artes datado de 1547 e muitos outros ligados às ordens religiosas jesuítas ou não, em Portugal, principalmente em Coimbra. Esses colégios portugueses são instituições cuja existência tem, desde a sua fundação, a influência dos colégios franceses e passam, após 1599, a sofrer a predominância da orientação do regulamento dos Jesuítas (BARROSO, 1995). Servirão como elementos institucionais "modelar(es)" que influenciarão "algumas tentativas reformistas que marcaram a evolução do liceu" no caso português (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003, p. 23).

Quanto às "aulas" do Marquês de Pombal no século XVIII, Ramos do Ó (2005) identificam-nas como a referência de tentativa à superação da tradição religiosa ou secularizada do passado; nesse caso, por meio da implantação dessas "aulas régias", de novos saberes calcados no Iluminismo; e analisa, para confrontação, outra forma de educação presente também na educação portuguesa, ou seja, as propostas de "educação perfeita" legadas por Almeida Garret no século XIX.

A segunda forma de escolarização diz respeito aos liceus do século XIX, que surgem com suas propostas de segmentação, de seriação e controle em relação aos aspectos dos processos educativos e escolares, caracterizadas pelas propostas e atuações dos seus agentes, dirigentes das instituições, diretores, inspetores e reformadores do ensino e da escola, dos professores, dos alunos, da família, dos políticos, e dos espaços físicos, do material escolar, etc., isto é, dos agentes, dos sujeitos, e da subjetividade presente nos seus atos e que, de modo sutil, mas ao mesmo tempo decisivo, influíram nos processos operacionalizados e levados a efeito no interior da instituição.

No texto intitulado "Para uma genealogia dos estudos secundários", Jorge Ramos do Ó (2005), faz uma incursão sócio-histórica por dentro da constituição do ensino secundário e das suas instituições em Portugal. No que diz respeito ao período que abrange os séculos XVI e XVII, suas conclusões estão de acordo, também, com o que afirmam as análises de Petitat, e segue a mesma linha também desenvolvida por autores como Barroso (1995) e outros, para o estudo do desenvolvimento da escolarização, principalmente em relação às questões mais

gerais das instituições escolares e da gênese dos colégios. As análises sobre a "modernidade pedagógica", que são por demais sugestivas, atingem mais profundamente os liceus, que vão surgir ainda na primeira metade do século XIX, perpassando o século XX. Cumpre-me enfatizar o caráter de profundidade da análise dos aspectos internos da instituição escolar e dos seus agentes, notadamente os alunos, em suas análises das relações sociais e dos fenômenos e das relações internas à instituição escolar do ensino secundário da modernidade em Portugal.

Nesse sentido, o que caracteriza a escola secundária pública, nesse período da denominada modernidade, são os processos e meios baseados no "princípio da unificação e da educação global", pois é nesse momento, isto é, entre os séculos XVI e XVII, que "grande parte das mutações estruturais foram estabelecidas" e, a partir daí, será a instituição escolar e mais especificamente a escola secundária, por meio dos colégios e seminários, que deverão "ocupar-se da formação acadêmica e moral do aluno" como preparação adequada para a idade adulta (Ó, 2005, p. 165). Nesse período, o que aparecerá em foco são os colégios estruturados e instituídos a partir das universidades, das congregações religiosas, católicas e protestantes, bem como os estudos oferecidos pelos jesuítas, tendo em vista o seu regulamento de estudos, o Ratio Studiorum. Também se constituem como foco da análise as propostas educativas de Almeida Garret com seu "mapa da educação perfeita ou as partes do ensino e os períodos etários" para a educação. Esse é um "mapa" que permite, segundo o autor, visualizar a grande hipótese da modernidade, pois, através dele, Almeida Garret propõe algo capaz de "operacionalizar o que hoje estabelecemos como um trânsito directo entre a escola e o trabalho de subjectivação em torno da alma" (2005, p. 177).

Na segunda metade do século XVIII, são instituídas em Portugal e no Brasil[25], este na condição de colônia daquele país, as "aulas régias" pelo Marquês de Pombal, promovendo, desse modo, as Reformas dos Estudos Menores entre os anos de 1759 e 1772, assim como o Subsídio Literário, enquanto imposto relativo à educação a partir de 1772. Tais atos institucionais têm o principal objetivo de romper com as práticas e prerrogativas até então dominantes da religião católica, no campo educativo com os colégios e seminários, e promover a secularização e estatização do ensino em Portugal e no Brasil mediante uma "rede escolar pública".

Caracteriza-se, pois, como um ato "iluminista", para promover a ciência e modernizar a sociedade nos domínios portugueses, como alternativa ao "obscurantismo" dos jesuítas e do

[25] Sobre o Brasil, a literatura dos estudos históricos da educação é bastante diversificada ao indicar informações dessa natureza. Cf., por exemplo, Antunha (1980), Haidar (1971), Silva (1969) e outros.

seu antigo método de ensino, o Ratio Studiorum, até então predominante, adotando, dessa forma, novas diretrizes calcadas nos princípios de progresso da ciência e da construção moderna do Estado-Nação. Como indicam Nóvoa, Barroso e Ó (2003, p. 24), são duas reformas realizadas pelo Marquês do Pombal: a primeira para "a substituição dos 'colégios' pelas 'aulas' que representa" a marca da "lógica das disciplinas" e a afirmação da categoria dos professores, sem maiores dispêndios de "investimentos" orçamentários por parte do Estado. E a segunda de 1772, que irá implicar despesas. Por isso mesmo é criado o imposto denominado de "subsídio literário" com o objetivo de lhe dar sustentação.

Pelo Alvará de 28/06/1759 e da Carta Régia de 1772, o Marquês de Pombal rompe com os Jesuítas e implanta o ensino secundário em dois níveis: um "ensino secundário curto", que seria ministrado por meio das "aulas de gramática e latim" e o outro "curso" propedêutico, que visava ao ensino superior com aulas de grego, retórica e filosofia para atingir os cursos de direito e medicina, principalmente. Foram esses atos que puseram fim ao regime de classes que havia no ensino ministrado pelos jesuítas, instituindo um ensino secundário dividido em diferentes "cadeiras isoladas" e, também, "abrindo 'aulas' com uma organização pedagógica centrada em professores individualmente recrutados e enquadrados por Instruções emanadas do poder central" (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003, p. 24).

Dessa forma, esse novo tipo de ensino instituía também o "princípio de que à escola cabia apenas ministrar" conteúdos de ensino "essencialmente intelectual" e permitia que, diferentemente do ensino da Companhia de Jesus que tinha um ensino estruturado em classes seriadas, cursos hierarquizados, etc., se "estudasse matérias separadas e no final se apresentasse a exame" (Ó, 2005). João Barroso (1995) refere-se a Portugal, indicando que havia variações quanto ao entendimento do que se designavam "estudos secundários", pois, a partir do século XVI, referiam-se "genericamente" aos "estudos menores" como parte do ensino que, também, poderia ser considerado secundário, o que "no Ratio Studiorum" correspondiam às "classes de Gramática Latina", às "Humanidades e Retórica". A reforma provocada pela expulsão dos Jesuítas abrange "as aulas de Latim, Grego e Retórica", e, com a "segunda reforma de Pombal de 1772", essa designação de "estudos menores" deixa de se referir ao que caberia ser denominados de estudos secundários em relação ao que efetivamente irá ser chamado de "ensino primário" (1995, p. 212). Ou seja, como "um princípio de diferenciação, bem visível no plano regulador" estabelecendo hierarquizações no sentido de consagrar "o que virá a designar-se por 'ensino secundário'" (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003, p. 24). São esses dois "modelos", dos "colégios" e das "aulas" "que vão marcar a organização e a institucionalização dos liceus, desde a sua criação em 1836", em

Portugal, "até ao desaparecimento após 1974", muito tempo depois (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003).

Encontra-se aí a relação direta, da forma como tento analisar, entre Portugal e o Brasil, de maneira que se pode pontuar a observação segundo a qual é estritamente do mesmo período a instituição das transformações modernas que acontecem na educação secundária no Brasil e em Portugal. Nesse momento da história, o Brasil ainda se encontrava na condição de colônia como território dos domínios desse último e, obviamente, por esse motivo, isso tenha se dado nessas condições históricas.

As duas formas gerais de escolarização secundária, isto é, as "aulas régias" e os "liceus" dos finais do século dezoito e primeira metade do século XIX, são instituídas simultaneamente na sede da Coroa e na sua colônia. As primeiras *formas*, as "aulas do Marquês", surgiram de modo inalterado nos dois domínios territoriais; porém os liceus com as suas características peculiares foram implantados conforme as regulamentações e reformas de cada uma das localidades, mesmo porque, no que se refere ao Brasil, a partir de 1822, esse já não é mais colônia e, portanto, vai construir seu sistema educacional como nação soberana e independente, com a sua primeira Constituição promulgada dois anos depois. Diante de tal situação, é que aparecem os liceus no Brasil como políticas descentralizadas promovidas pelas Províncias.

No caso de Portugal – o Brasil será analisado em seguida – os Liceus são criados em 1836, pelo decreto assinado por Passos Manuel, e o seu desenvolvimento apresenta as seguintes características: primeiramente, a de que são identificadas duas situações históricas nessa instituição. Não é o caso de descrever em minúcias tais características, pois João Barroso (1995) e Jorge Ramos do Ó (2005) já o fizeram com maestria e propriedade. Cabe-me, porém, pontuar algumas das mais gerais que possam ajudar o raciocínio proposto. A primeira situação correspondente ao que é definido como o primeiro marco da história do liceu português, que segue a partir da sua criação em 1836 e vai até 1894 (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003). É caracterizado pela "impossibilidade de superar o modelo pombalino".

No interstício desse marco, foram realizadas várias críticas de educadores que combatem a "degenerescência moral do ensino por disciplinas" a exemplo de Alexandre Herculano, que faz a critica aos estudos secundários, como também Ramalho Ortigão e Bernardino Machado, os quais defendiam posições parecidas quanto ao "esquema jesuítico da classe" e a outras reformas. Nesse momento, apesar dessa implantação formal, na prática, a instituição escolar não conseguia superar a *cultura* da "dispersão dos estudos secundários" até então legados

pelas aulas isoladas do Marquês de Pombal, deixando os Liceus presos às sistemáticas de disciplinas que fragmentavam e dispersavam o ensino, de forma que não conseguiam pôr em prática uma organicidade nos conteúdos e matérias a serem ensinadas mediante uma estrutura curricular com coesão e coerência, sobretudo pelos requisitos de exames e avaliações dos alunos, que concorriam ainda mais para a dispersão dos estudos (Ó, 2005).

Há uma segunda situação da "consagração jurídico-formal da unidade orgânica" a partir da Reforma de Jaime Moniz em 1894-5 (Ó, 2005), correspondente ao momento das "mudanças estruturais que se operam" (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003, p. 19) nessa data. É com essa Reforma que se tenta implantar definitivamente o "regime de classes", correspondendo "a uma segunda criação" dos liceus depois da fracassada "intenção de 1836 de Passos Manuel", num momento em que as instituições criadas passavam por crises de frequência de "alunos ordinários", sendo frequentado basicamente por alunos eventuais, que cursavam disciplinas para prestar exames, pois, até aí, "o Liceu mais não fazia que concentrar em um mesmo edifício as cadeiras avulsas criadas por Pombal, não existindo qualquer tipo de coordenação 'horizontal' das atividades lectivas" (Ó, 2005, p. 224). Em decorrência disso, as críticas aos liceus se avolumam, justamente pelo fato de esse modelo de estabelecimento escolar continuar com "a ausência de intenção comum, de critérios pedagógicos e até da exigência de conhecimentos mínimos", marcando, assim, os referidos cursos na instituição (Ó, 2005).

Coube, portanto, a Jaime Moniz, após "um esforço imenso" de investigação e atuação, propor uma reforma que respondesse "a uma coerência geral para os estudos secundários portugueses que afinasse com as mais avançadas concepções pedagógicas do tempo", deixando, inclusive, uma vasta obra sobre o assunto intitulada "Estudos de Ensino Secundário" (Ó, 2005, p. 227). Não convém, no presente trabalho, aprofundar a leitura que Jorge Ramos do Ó e outros autores, como Barroso e Nóvoa, fizeram ao analisar o ensino secundário e, especificamente, a Reforma Jaime Moniz, nos detalhes de descrição da forma como os mesmos levaram a efeito.

O que se reveste de importância é o entendimento da "modernidade pedagógica" na forma da escolarização secundária, que se implanta com as várias reformas realizadas e, dentre elas, a de Jaime Moniz. Sendo que foi essa última, a Reforma que "situou o sentido da sua intervenção modernizante e alinhada com o pensamento mais avançado como derivado de uma base essencialmente psicológica" que "representou o início da longa institucionalização da moral laica, através do ensino secundário" (Ó, 2005, p. 233), ou seja, operacionalizou "os combinatórios que informaram a escola moderna" e que já vinham sendo anunciados há muito

tempo, no mundo moderno. Isso foi o que se constituiu, segundo Barroso (1995), como a "primeira tentativa de construção, segundo preceitos científico-racionais" (BARROSO, 1995, p. 170) da instituição escolar. Ao mesmo tempo, a referida Reforma contrariou os interesses privados de oferta de ensino secundário, "opondo-se ao caráter utilitário e pragmático da procura familiar e às lógicas mercantis do ensino particular" (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003, p. 33).

Algumas notas, como acréscimos, são importantes para situar essa dinâmica da "modernização pedagógica" que se desenvolveu até ao adentrar-se o século XX, em Portugal, e que permaneceu como as características da história dessa forma de escolarização, conforme as análises de Jorge Ramos do Ó (2005, p. 225):

> De facto, a questão do regime de classes e tudo o que trazia implicado em matéria organizacional – currículos, horários, metodologia e administração do ensino – manter-se-ia, com avanços e recuos nas décadas seguintes, no pensamento dos legisladores sucessivos, ressurgindo explicitamente na reforma de 1947 e mantendo a sua força estruturante até a década de setenta.

Registra-se, entretanto, um terceiro marco posterior aos dois primeiros citados acima, a partir dos anos trinta do século XX caracterizado "por um período de afirmação institucional (anos trinta e quarenta)" (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003, p. 19). Convém anotar, de qualquer modo, que tais reformas, debates e discussões no âmbito dos pedagogos, reformadores, professores e até políticos não aconteceram ausentes de acirramentos e acusações virulentas (Ó, 2005). Em resumo, podem ser verificados três momentos históricos dos liceus em Portugal. O primeiro, que se inicia em 1836 e vai até a Reforma Jaime Muniz, reforma essa cuja característica marcante é a modernização do "liceu" em 1894-1895; o segundo, que é considerado como o "de consolidação do 'liceu real' que vai até 1930"; e o terceiro caracterizado como de "explosão" escolar e que vai até os anos de 1970, quando são extintos os liceus (NÓVOA; BARROSO; Ó, 2003, p. 26).

As características de expansão escolar não são muito diferentes do que aconteceu no Brasil, seja em relação ao que genericamente pode-se falar em ensino secundário, isto é, em se tratando do que usualmente se designa por secundário, pois, na década de quarenta, do século XX, já quase não se menciona a designação de liceu para ensino secundário no Brasil; referem-se, de forma predominante, a ginásio. Por outro lado, cumpre assinalar uma indicação pontual, porém de extrema importância. Trata-se, como venho tentando demarcar, nesta análise, da recorrência de afirmações referentes aos indícios das muitas formas de escolarização presentes nos processos históricos da educação e que sempre aparecem nos discursos, nas descrições e nas análises dos historiadores da educação. Em Portugal, isso

também fica bastante evidente como foi bem descrito acima, como, por exemplo, a afirmação da existência, ao lado dos liceus, de "estabelecimentos públicos"; outros, diferentes não apenas os referidos liceus, os quais também foram investigados pelos autores supracitados. Estabelecimentos esses "dotados de regulamentos próprios", e que, ao mesmo tempo, "não eram portadores da lógica integradora dos colégios", "diversidade" que aponta para a existência de muitas formas de escolarização, inclusive, outras formas além dos "colégios" e das "aulas", antes e depois do aparecimento dos liceus, confirmando, assim, no caso de Portugal

> "a diversidade de situações e de práticas que se vivem no início de Oitocentos e que se vão prolongar, pelo menos, durante um século. Os 'colégios' e as 'aulas' constituem, pois, como dois modelos que vão marcar a organização e a institucionalização dos liceus, desde a sua criação em 1836 até ao seu desaparecimento após 1974" (NÓVOA; BARROSO;Ó, 2003, p. 25).

2.5. ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Para o caso específico do Brasil, ressalvadas as particularidades dos estudos localizados e consultados, pode-se contar com a contribuição de Geraldo Bastos Silva (1969) e sua teorização sobre a educação secundária, na qual contém elementos de análises que se aproximam da linha de raciocínio aqui desenvolvida. A contribuição desse autor pode, ainda, ser ampliada por meio das teses escritas por outros autores como Antunha (1980), Haidar (1971), Nunes (1969), Nunes (1979), Peres (1973) e outros.

O estudo encontrado, em levantamento realizado, e que tem as características de uma obra elaborada com o fito e expresso de teorização e que se pretendia completa, sobre o ensino e a educação secundária, foi o clássico trabalho de Geraldo Bastos Silva, *A educação secundária (perspectiva histórica e teoria),* editado pela Companhia Editora Nacional de São Paulo em 1969. Por outro lado, cabe assinalar que, muito mais do que a princípio possa parecer, a educação secundária é bastante estudada no Brasil.

No curso da presente investigação foi feito um levantamento um tanto amplo, abrangente e, providencialmente, necessário, sem que tivesse a pretensão de ser exaustivo a ponto de produzir um estado da arte completo. Claro está que um estudo mais específico e aprofundado desse porte ainda carece de ser realizado. Mas, esse levantamento revelou a grande dimensão, que pode ter um programa de pesquisa e estudos sobre essa temática e, por isso mesmo, pelo

fato de haver muita produção; ao mesmo tempo, de se ter a necessidade de submeter tais produções, a interpretações e análises, pois têm muito a revelar se forem mais explorados[26].

Não seria, também, o caso de reproduzir esse estudo de G. B. Silva, porém, não é demasiado enfatizar que o seu conteúdo traz elementos importantes para a compreensão da escola secundária no Brasil. Como diz o próprio autor, sua obra "contém em verdade um exame dos problemas mais gerais da teoria e prática da educação secundária" (SILVA, 1969, p.12). Geraldo Bastos Silva propõe, desde as primeiras páginas, "examinar até as raízes mais profundas o tipo de educação a que corresponde a denominação 'ensino secundário'" (1969, p. 13). No escopo do seu raciocínio, que se baseia nas funções pedagógicas da escola quanto ao tipo de ensino em questão, bem como nas mudanças pelas quais passavam a sociedade moderna brasileira nos meados do século XX, afirma que esse tipo de ensino é importante para a maioria da população, pelo fato de as "transformações inevitáveis do ensino secundário, decorrentes do imperativo de proporcioná-lo a todos os jovens, e não apenas à minoria, não concorrerem para a barbarização da vida humana" (1969, p. 13). Nesse sentido, era isso que justificava a ampliação das ofertas desse "tipo de ensino" para a maioria dos jovens. O referido autor assume, então, esse trabalho como uma contribuição e como resposta da questão posta aos intelectuais quanto ao "aspecto particular do desafio geral que as condições sociais de massificação da era tecnológica lançam" (1969, p. 13), a esses mesmos intelectuais, como uma "questão essencial", que "mal aflorou" na sociedade do seu tempo no início da segunda metade do século XX.

Cabe, a partir daqui, um comentário geral em relação às produções e aos estudos sobre o ensino e a escola secundária no Brasil. O que chama a atenção é como um tema é tão investigado sem atingir, porém, graus de compreensão além do entendimento da sua funcionalidade e prática, permanecendo, apenas, nos limites das considerações do sistema escolar e sem apresentar, contudo, a percepção das diversas formas institucionais que se diferenciam nas estruturas básicas que as instituem. Embora tais trabalhos reproduzam-se em todo o momento, por meio de muitas pesquisas, permanecem apegados ao caráter funcional

[26] Em relação a esse aspecto, muitas produções referidas podem ser identificadas, em parte, nas informações contidas no capítulo um da primeira parte desta tese, e também, nos anexos, onde se encontram apresentados os levantamentos bibliográficos, as teses e dissertações e dos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a partir do ano de lançamento da revista (1944) até o início da década de 1980. Em relação à perspectiva de produção desse levantamento, convém destacar as indicações que têm sido feitas por Catani, Denice (1999), referente à pesquisa sócio-histórica, de análise e de imersão nos arquivos e na produção histórico educacional, seja em relação aos autores, seja em relação ao material de investigação, a exemplo das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação (teses e dissertações), mas, principalmente, em relação aos periódicos educacionais, como a RBEP.

dos processos e das instituições, como se repetissem as mesmas problemáticas, em debates infindáveis, sem que nunca se encontrem ou alcancem as soluções requeridas.

De uma perspectiva acadêmica, é possível afirmar que são trabalhos que se revestem de grande valor, enquanto contribuição para o entendimento das formas de escolarização, cada um segundo a sua temática e abordagem. Quanto a isso não há dúvidas, inclusive, porque eles servem e são tomados como elementos de confronto para a análise, a explicação e a compreensão do objeto de estudo. Porém, para que uma inflexão e uma mudança de perspectiva fossem realmente levada a efeito, necessariamente as análises deveriam ser tomadas, em uma perspectiva por meio da qual essa inflexão pudesse liberá-las do primado das funções, ou seja, dos trabalhos a partir dos quais as análises sobre as instituições escolares são, de modo geral, efetuadas e voltassem as suas atenções para o objeto em si, enquanto fato e fenômeno institucional, que tem suas próprias características; quer dizer, por meio de um entendimento das formas de escolarização mediante uma pesquisa que tome a escola secundária como um fato institucional, numa visão de conjunto.

De fato, as *formas* são mencionadas sobre diversas denominações, são estudadas; formas essas que se diferenciam e que precisam ser pesquisadas segundo as suas diferenças e diversidades; porém não são detectadas como tais e, desse modo, precisariam ser reveladas na sua gênese, originalidade e historicidade desde o seu aparecimento, isto é, explicadas da forma como são instituídas estruturalmente. Quero supor que, se assim fosse feito, haveria uma melhor compreensão da sua lógica e funcionalidade. Assim, a realidade não apenas seria explicada melhor, mas, até mesmo no presente, as ações em torno da sua sistemática de operacionalidade, na relação com os processos sociais mais globais, dentre outras definições da escolarização, como alerta Briand e Chapoulie (1994), e até no que diz respeito ao campo econômico, etc., poderiam ser diferentes, nessa relação, porque os agentes executivos do ensino, ao menos em tese, teriam à sua disposição informações úteis quanto à distinção das diversas formas de escolarização no desenvolvimento das políticas escolares e educacionais.

Por outro lado, não há necessidade de mencionar taxativamente que a própria dinâmica das relações pedagógicas, que isso poderia suscitar, implicaria em possibilidades concretas de transformações no sentido positivo. Tudo isso sugere que, agindo assim, seriam levados em consideração não apenas o primado das funções e da utilidade dos processos educacionais, tal qual ocorre nas contingências reais da sociedade moderna, em sua organização, enquanto sistema, mas também estariam dando a devida atenção à sua existência e estruturação instituída e determinada como *formas de escolarização*.

Convém citar Marie-Madeleine Compère e Philippe Savoie (1997), em estudo sobre *Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire em France depuis deux siècles*, no qual percebem a necessidade imperiosa de distinguir as diversas formas escolares, os diversos estabelecimentos dos vários níveis de ensino que, aparentemente, teriam as mesmas características, principalmente os liceus. Mas, também, os diversos estabelecimentos de ensino secundário, bem como as diversas "formas escolares", como esses autores as denominam, de modo que as explicitam muito claramente, justificando, inclusive, essa necessidade das distinções entre cada uma das instituições e dos estabelecimentos em particular, pelas suas análises cujo objetivo é o de compreender historicamente os "tempos escolares" dos professores (profissionais do ensino) e, por extensão, compreender a categoria "tempo" enquanto elemento essencial para a explicação da história da instituição escolar.

Entretanto, Geraldo Basto Silva parece ter acreditado entusiasticamente em seu trabalho e tentado ir até as últimas consequências. O exame do seu trabalho no confronto com o de autores em outros países, como os que já foram analisados ao longo do presente capítulo, revelam que há semelhanças, segundo a lógica como apresentam a temática e o problema, bem como em relação à maneira de explicá-lo. De fato, o estudo desse autor, em particular, parece ter sido de alguém que não se conformava com tal estado de coisas e foi tentado a desenvolver esse tipo de trabalho com o objetivo de chegar "às raízes mais profundas" que o assunto poderia lhe proporcionar.

Retomando a análise do ensino secundário na história da educação brasileira, se se considerassem como escolas de ensino secundário os seminários criados pelos jesuítas no século XVI, momentos após a sua chegada, esses seriam os primeiros estabelecimentos escolares criados no Brasil sob denominações diversas, inclusive os estabelecimentos sob tal forma de escolarização. Silva (1969) os considera, porém, deixando bem claro que essa "tradição do ensino secundário é anterior ao termo que veio designá-lo" (SILVA, 1969, p. 178) e, nesse sentido, cita a existência de três colégios nos primórdios da educação jesuítica no Brasil: o da Bahia, o do Rio de Janeiro e o de Olinda (1969, p. 179).

É essa tradição "que se vai ampliar e consolidar no período seguinte" ao que denomina de "período heróico"[27],

> com a criação de outros colégios – vinte ao todo, além de doze seminários, à época da expulsão – com suas bibliotecas organizadas, com um corpo docente especializado e dedicado exclusivamente aos estudos e ao ensino. Os alunos, em classes seriadas, mergulhavam no estudo das sutilezas e dos

[27] Como "período heróico", o autor está se referindo ao período iniciado com a chegada dos Jesuítas nos primórdios da colonização do Brasil, quando são instituídas escolas de primeiras letras, inclusive nas aldeias indígenas.

> aspectos formais da cultura, programadas num currículo que na época era considerado o melhor e mais moderno. Com pequenas adaptações, em que se destacava a substituição do grego pelo tupi, os nossos jovens colonos estavam estudando as mesmas coisas que os jovens nobres e burgueses de Paris, Bordéus, Colônia, Roma, Florença, Nápoles, Messina, Madri, Salamanca, Lisboa e Coimbra" (MATTOS, 1958, p. 158 apud SILVA, 1969, p. 182).

Considerando as características peculiares que a ação jesuítica tomou "em nossa terra", em linhas gerais, a aplicação da sua pedagogia baseada no Ratio Studiorum era muito semelhante à dos colégios e seminários existentes na Europa. No Brasil, os jesuítas foram os mais ilustres representantes do ensino clássico que se ministrava "em todo mundo" e que visava à "criação de uma cultura de elite" (SILVA, 1969, p.182). Porém, como já foi esboçado, com as análises baseadas em Chervel e Petitat, o *secundário* com essa denominação só surge no século XIX, de forma que tal hipótese referente aos Jesuítas e os seus seminários e colégios devem ser colocados naquela análise, em última instância, que considera a origem dos colégios da forma como noticia Petitat, como instituições pertencentes ao antigo sistema educacional religioso. Assim o faz também a interpretação de Silva em relação ao Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino secundário confessional é substituído pela instituição das aulas avulsas, chamadas "aulas régias", em diversas províncias como imposição da Coroa Portuguesa mediante as normas decretadas pelo Marquês de Pombal. Embora essa expulsão tenha ocorrido como uma ruptura, fato que poderia levar a um entendimento de que houvera uma interrupção abrupta da sua "tradição educacional", isso não chegou a acontecer. "A continuidade do ensino de base clássica e finalidade religiosa" permaneceu mesmo em pequena escala através de outras ordens religiosas. E as "aulas régias" são instituídas apenas após a instituição do "subsídio literário" de 1772 (SILVA, 1969), ou seja, a mais ou menos uma década após a expulsão dos religiosos.

Com essa forma das "aulas régias", institui-se, no ensino, a fragmentação com "as aulas de disciplinas isoladas" em contraposição ao ensino jesuítico com suas classes, seriações, etc. seja do ponto de vista formal, quanto do ponto de vista "essencial", inaugurando uma nova fase da história da educação brasileira. Primeiro, pela instituição "da influência do enciclopedismo francês" e segundo porque rompia com "o princípio unificador" do ensino religioso dos jesuítas (SILVA, 1969). Também em relação a Portugal há, segundo Barroso (1995, p. 144), estudos que "procuram realçar a importância e o significado das transformações introduzidas no método de ensino"; por outro lado, outros "historiadores mais modernos relativizam o conteúdo da própria reforma sublinhando as continuidades".

Há aqui um problema curioso e quase paradoxal que precisa ser, ao menos, anotado: Geraldo Bastos Silva tenta interpretar a instituição das "aulas régias" do ponto de vista da qualidade e do valor em relação às mudanças sociais, que já se anunciavam nos finais do século XVIII, notadamente pelas ideias Iluministas, que ganhavam campo de disseminação. E, nesse sentido, ele julga que as mudanças tanto quanto o aparecimento de novas matérias científicas e iluministas seriam a prova de rompimento com a "tradição" clássica e conservadora dos religiosos e o seu ensino, o que seria um avanço em relação ao ensino anterior. Porém, se analisado do ponto de vista da história da educação e das transformações institucionais, que há muito vinham se dando em relação aos tipos de escola na Europa e em todo o mundo, como já foi colocado nas análises anteriores, o seu julgamento precisaria ser posto em outros termos, haja vista que o sistema de ensino dos jesuítas em classes seriadas, com organização curricular em ordem hierárquica, com a formação de um corpo de especialistas na docência, com os conteúdos ministrados por meio de uma didática própria regulamentada, entre outras características, era o que de mais moderno, em termos de organização pedagógica e escolar, poderia existir em matéria de escolarização. Ou seja, há um confronto entre as matérias e os seus conteúdos a serem ensinados e a organização pedagógica e institucional da escola, uma conservadora no conteúdo das matérias e avançada na sua organização institucional por ser seriada; a outra com cadeiras isoladas apresentam características antiquadas, mas que se definia pelas matérias com conteúdos de cunho científico baseados nas novas ideias do mundo moderno.

Para G. Bastos Silva, as modificações processadas na sociedade brasileira por ocasião da expulsão dos jesuítas até a abolição da escravatura, "possivelmente, viriam dar novo significado social a um ensino do tipo secundário tão eficiente como o que os jesuítas estavam capacitados a ministrar", pois as elites e os filhos dos senhores estavam sendo atraídos para a "vida urbana", e também "aqueles que se enriqueciam nas atividades urbanas e quase urbanas" que tendiam a ocupar posições sociais superiores "por meio da educação ministrada a seus filhos nos velhos colégios" (SILVA, 1969, p.186).

Por outro lado, na tentativa de dar uma melhor explicação da institucionalização das "aulas régias", o autor esboça uma definição, recorrendo aos atos oficiais, bem como aos dicionaristas da época em que ainda estava em vigor esse tipo de ensino, a exemplo do "Dicionário de Morais Silva (1813)" e do "Novo Dicionário da Língua Portuguesa de 1859, de Eduardo Faria". Nesse sentido, tudo que se referia a "aulas régias" tinha sinônimo de escolas e, portanto, quando havia qualquer referência à criação dessas "aulas", elas correspondiam à criação de "escolas dessa ou daquela matéria, de latim ou de outras

disciplinas, como aritmética, geometria, trigonometria" (SILVA, 1969, p.188). Outra comparação dessas "aulas" com as instituições dos jesuítas confirma que esses colégios "eram instituições em que havia uma organização e divisão do trabalho pedagógico", enquanto as "aulas" "eram instituições menos desenvolvidas e menos diferenciadas internamente do que aqueles (colégios), além de não serem confiadas a professores do mesmo nível, formação e vocação dos jesuítas" (1969, p. 188). Nesse paralelo, Geraldo Bastos Silva vai além da demonstração de certa discrepância na qualidade institucional das "aulas régias" e dos referidos colégios, fazendo a relação com a mesma discrepância que poderia existir entre "os grupos escolares e as escolas isoladas", os quais viriam a aparecer mais tarde no Brasil, no final do século XIX e do início do século XX (SILVA, 1969).

Com a instituição das "aulas régias" e, posteriormente, com o aparecimento dos liceus inicia-se a nova fase de mudanças e a instauração de novas formas de escolarização secundária. Nesse sentido, as referidas "aulas régias" representam o rompimento com o modelo de tradição religiosa dos colégios jesuítas, "pelo aparecimento das novas matérias, em resposta a novas exigências de ordem prática ou de natureza cultural". Dessa maneira, "a paisagem escolar do Brasil inclui as matemáticas e outras disciplinas, como o desenho, o francês e o inglês" (SILVA, 1969, p.189).

Além das aulas avulsas e dos colégios particulares, poucas são as instituições existentes mantidas por outras ordens religiosas católicas no século XIX. São essas "aulas" que vão cumprir o papel de instituição de instrução secundária até a Primeira Regência, no Império, com exceção de algumas iniciativas também religiosas, a exemplo do Seminário de Olinda, fundado em 1800, pelo Bispo Azeredo de Coutinho, influenciado pela "Universidade de Coimbra reformada por Pombal", onde estudara. E os liceus começam a aparecer no final da década de vinte do século XIX, de maneira que, em 1826, é criado o primeiro liceu, denominado Liceu Provincial de Pernambuco, como uma "iniciativa excepcional". Porém, as instituições, que são criadas em seguida, como os liceus da Bahia e outros, como o Colégio Pedro II, iniciam a "fase de ação mais ampla dos poderes públicos no sentido de criação de estabelecimentos de ensino secundário". Tais instituições servirão, a partir desse momento, como instituições que abrigarão cursos complementares às "aulas ou cadeiras preexistentes". E "ambos confluem a tradição do ensino clássico, representada pela predominância acentuada do latim", mas com "tendência inovadora de serem preparatórios para o ensino superior" (1969, p. 191).

A influência francesa é identificada na educação brasileira a partir da Independência (em 1822) e está presente nos artigos da própria Constituição Brasileira, a primeira; bem como

pelas circunstâncias de instalação do ensino secundário público sobretudo pelas ações governamentais quando da criação do referido Colégio Pedro II com o ato do "Governo central" como também pela criação dos liceus, que continuam a ser instalados pelos governos locais das Províncias.

Isso é bastante salutar de ser observado pelo fato de que a fundação das referidas instituições dos liceus aconteceu quase concomitantemente no Brasil e em Portugal, como fica claro na presente análise. Não é menos digno de nota afirmar que, na década de trinta do século dezenove, quando se prolifera a criação dessas instituições escolares em Portugal e aqui no Brasil, este país já goza de independência como uma nação livre e soberana, diferentemente do período da instalação das "aulas régias", as quais foram implantadas pela Metrópole Portuguesa e em suas colônias como era o caso da condição do Brasil.

A referida influência francesa é verificada a partir daí e remete diretamente para a questão da origem dos termos, que designam as escolas, as instituições e cada "grau do processo educativo" (1969, p.192). Convém informar o fato de duas referências aqui reportadas coincidirem na busca da problemática do significado e conceituação do termo secundário. Chervel, na França, como pode ser visto nas páginas anteriores e, agora, para o caso do Brasil por meio de Geraldo Bastos Silva, quando tenta ensaiar um raciocínio semelhante ao que foi desenvolvido por aquele autor, sobre a origem do termo secundário, embora com objetivos distintos.

O liceu se constitui como uma das formas de escolarização originárias da França que se disseminaram internacionalmente, no século XIX. Essa constatação pode ser ilustrada com a citação abaixo atribuída a Nóvoa, Barroso e Ó (2003, p. 18-19), localizada em uma das suas análises e investigações em Portugal:

> A criação dos liceus em França, no ano de 1802, constitui uma referência para o conjunto dos países europeus, ainda que, mais tarde, os 'reais-ginásios' alemães […] tenham exercido uma grande influência, sobretudo na Europa central e oriental. São duas realidades distintas, mas que configuram um mesmo modelo de ensino secundário, que se impõe, progressivamente, durante o século XIX. Realce-se o significado de um conjunto de reformas que têm lugar neste período – a reforma prussiana de 1900, a reforma do 'baccalauréat' francês em 1902, o Education Act inglês de 1902, etc. – que instituem os liceus na sua forma contemporânea. As escolas secundárias adquirem, então, um conjunto de características curriculares e organizacionais que se manterão até aos anos cinqüenta/sessenta, período que ficou conhecido por 'explosão escolar'.

O momento, segundo o qual o termo "secundário" é usado no Brasil para a designação escolar, educacional e pedagógica, é com a criação do Colégio Pedro II, conforme decreto regencial de 2 de dezembro de 1837 e executado pelo Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos. Será essa a instituição que vai pôr tal forma de escolarização sob a denominação expressa de "secundário" no Brasil, tanto no aspecto legislativo quanto em termos práticos. Dessa maneira, como afirma Geraldo B. Silva (1969, p. 197), "o Pedro II inicia, desse modo, o ensino nominalmente secundário, entre nós, ao mesmo tempo em que inicia a ação do governo central no campo desse mesmo ensino sob outra forma que não a de aulas isoladas ou cursos de preparatórios anexos a escolas superiores". Registra-se, assim, a herança da influência francesa não apenas em relação à designação dos termos que passam a vigorar na educação brasileira, mas também em relação à própria institucionalização da organização escolar quando as autoridades as definem com a operacionalização das leis, dos atos, etc.

O que pode ser observado é que essa influência decorre do processo social mais amplo, dos movimentos políticos e sociais da Independência, como também das ideias iluministas e científicas, sendo registrada nas diversas propostas que surgem, nesse momento, em relação à questão educacional, como, por exemplo, o projeto de Constituição de 1824, que adota, pela primeira vez, o termo "primário", dando a ideia de graduação, bem como o termo "ginásios", sendo que esse último parece ter outra influência que não a francesa (SILVA, 1969, p. 192), como já foi destacado nas páginas anteriores.

Por outro lado, o que, de fato, vai vigorar é uma lei de 15 de outubro de 1827, que atribui ao que seria ensino "primário" a denominação "escolas de primeiras letras", como resultado de propostas discutidas no parlamento nas quais incluíam um "projeto do deputado Cônego Januário da Cunha Barbosa, de 1826, que propunha escolas de quatro graus: *pedagogias, liceus, ginásios e academias"*. Assim, "o ensino dos liceus poderia, em vez de articular com o dos ginásios, ser apenas prolongado em *escolas subsidiárias"*, mas o que se levou em consideração foi apenas "o primeiro grau de instrução" (1969, p.193, itálicos do autor). Nesse sentido, Geraldo Bastos Silva faz o seguinte comentário:

> As palavras não teriam maior importância se não estivessem associadas a idéias, e estas têm valor na medida de sua possível correlação com as tradições e condições objetivas de determinada sociedade. A expressão "ensino secundário" se generaliza, entre nós, com aquela acepção restrita que viera a ter na França e, daí, se irradiara para outros países. "Ensino secundário", como anteriormente mostramos, não tem a acepção de simples nível, mas a de um tipo de ensino, aquele tipo ministrado em instituições que, entre nós, têm sido chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus, e cujo currículo tem concretizado uma conciliação, mais ou menos

> bem sucedida, entre a tradição pedagógica anterior ao século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno (SILVA, 1969, p. 198).

Em resumo, o aparecimento das primeiras instituições públicas de ensino secundário no Brasil se dá por meio da fundação dos liceus, em várias províncias do país, ainda no período imperial quando os mesmos foram instalados em algumas capitais das Províncias e eram destinados às classes privilegiadas. Na Capital do Império, foi criado o Colégio Pedro II. Dentre as referidas instituições escolares provinciais, estão o Ateneu do Rio Grande do Norte, 1835, e os Liceus da Bahia e Paraíba, ambos criados em 1836. Mais tarde, aparecem, também, os Liceus do Piauí em 1845 e o de Alagoas em 1849, sem esquecer que, em 1826, já havia surgido o Liceu Provincial de Pernambuco.

São essas instituições de ensino secundário que fazem parte das iniciativas de implantação dessa nova forma de escolarização com o objetivo de educar a elite da sociedade brasileira e que manteve um ensino também fragmentário por todo século XIX. Essa situação é analisada por G. B. Silva como ações governamentais do "governo central" de criar uma única instituição secundária com a denominação de Colégio Pedro II, facultar às Províncias a criação dos liceus e assumir para a maioria da população das camadas populares dos pequenos aglomerados urbanos "um sumário ensino de primeiras letras" (SILVA, 1969).

Convém destacar que o curso secundário, como um curso regular, tem sua definição somente com a Reforma Rocha Vaz, no final do primeiro quartel do século XX do Brasil republicano e, apenas na década de quarenta, é que será iniciada a sua expansão, ocasionada pela crescente demanda social, provocada por diversos fatores. Na década de cinquenta, essa expansão se torna irreversível, exigindo maior atenção por parte dos poderes públicos (NUNES, 2000). A rigor, o século XX é o tempo por excelência da consolidação da *modernidade institucional* do ensino secundário, de modo a favorecer a consolidação e a sedimentação dessas formas de escolarização, como uma escola destinada às amplas parcelas da população. Somente no final da primeira metade desse século, com a difusão dos ginásios (40, 50, 60), depois dos colégios (60, 70 em diante), esses últimos com certas variações e também distintos das formas originais como existiram na Europa, das escolas técnicas (especializadas) e outras formas, que surgiram nos finais do referido século.

Há um conjunto de trabalhos referentes a teses acadêmicas sobre o ensino secundário, que podem ser tomados como base para o aprofundamento dessa análise. Peres (1973) faz um estudo sobre o ensino secundário no período de 1890 a 1920 e discute "aspectos da educação secundária republicana" para atingir o "movimento de idéias" sobre esse nível de ensino nos

anos vinte do século XX. Haidar (1971), em sua tese, trata da "pseudodescentralização dos estudos secundários", enfocando a análise na legislação do período anterior à Proclamação da República e, especificamente, à vigência do Ato Adicional. A partir daí, aborda diversos aspectos peculiares ao secundário e ao seu desenvolvimento, as reformas sofridas pelo Colégio Pedro II, "a influência dos exames parcelados nos estudos secundários" relativos à "área do ensino público", bem como às questões relacionadas com o setor privado e à liberdade de ensino.

Em outro estudo, Antunha (1980) define como objetivo discutir as reformas educacionais do ensino secundário implantadas na primeira república. Esse autor dá sua contribuição para o aprofundamento do estudo sobre esse tipo de ensino no Brasil. Seu intento é o de "descrever o processo de consolidação do regime ginasial" e, nesse sentido, o estudo empreendido visa "contribuir para a reconstituição e a descrição da estrutura e do funcionamento do ensino nacional durante a república velha". Referindo-se ao seu próprio trabalho no desenvolvimento do estudo com os "níveis" de ensino, ele afirma que foi mais difícil lidar com o secundário, sendo obrigado a incluir uma descrição sucinta do período imperial para, em seguida, aprofundar-se no estudo da primeira república. Também observa que, nos projetos de reformas, as mudanças ocorridas no ensino foram apenas de natureza legal e que nem sempre o que é definido por decreto se cumpre na realidade, de forma que o "regime de ensino" é, de fato, realizado num processo de dualidade, no qual se encontra de um lado o ensino oficial e do outro, o "regime tradicional" mantido na prática desde os tempos do Império.

As "reformas do ensino secundário" do ministro Gustavo Capanema, no período de 1934 a 1945, também são analisadas num estudo desenvolvido por Moraes (2001). Nesse trabalho, procura-se estabelecer uma comparação entre os sistemas educacionais de "nações européias modelares" com o ensino secundário brasileiro no período citado. Segundo a sua autora, os objetivos dessas reformas seriam "a manutenção do *status quo* das elites condutoras da nação". E, em outro estudo, a "modernização do ginásio secundário brasileiro" que culminou com o surgimento da "nova escola fundamental" é a questão analisada por Nunes (1979). Nessa dissertação, é analisado, historicamente, esse processo, marcado pelas propostas e projetos apresentados nas diversas instâncias da política educacional do país, delimitando-se "três fases cronológicas" correspondentes aos períodos de 1946 a 1960, 1961 a 1964 e a partir de 1964, e conclui-se que "os projetos de renovação do ensino secundário surgiram em decorrência" de fatores contraditórios do processo político do Brasil, sobretudo, no período em que prevaleceu o "modelo desenvolvimentista".

São analisadas as mudanças ocorridas no desenvolvimento do ensino secundário no país, nesse período, e as experiências surgidas, com relação também às mudanças ocorridas na legislação educacional, que culminam com a lei de diretrizes, aprovada, em 1961, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, posteriormente, a lei nº 5692 de 1971. Para a presente discussão, o que de mais importante se coloca, nessa dissertação, refere-se à análise dos diversos tipos de ginásios e formas de escolarização postas à experiência no Brasil, dos *ginásios vocacionais*, dos *ginásios orientados para o trabalho* e os *ginásios polivalentes*. Esse e outros trabalhos constituem-se como contribuições para o entendimento da institucionalização e sedimentação das formas de escolarização secundária no Brasil. Porém, os aspectos da institucionalização das formas de escolarização secundária serão matérias de análise no capítulo um da parte seguinte.

Por fim, ainda que a análise, aqui desenvolvida, possa ter, de alguma maneira, atingido apenas certo grau de convencimento de forma taxativa e imediata, uma vez que essas questões são colocadas de modo muito genérico, envolve, porém, um campo alargado dos estudos da história educacional, deixando, por outro lado, e isso é o que há de mais importante, questões para futuros estudos de aprofundamento, que poderão surgir. Em síntese, o objetivo foi obter uma maior aproximação da ideia de que as formas de escolarização precisam ser estudadas como tais. E não se trata apenas de propor um estudo das formas de ensino, do seu conteúdo pedagógico, da sua pedagogia ou organização curricular, seja qual for o tipo, grau ou nível de ensino, nem dos seus agentes, professores, alunos, funcionários, etc. Mas, trata-se de identificar, além das relações pedagógicas, que também são importantes, nessa perspectiva, as formas de escolarização existentes, bem como os momentos da sua institucionalização, procurando entender como essas formas se institucionalizaram e ainda se institucionalizam como estruturas específicas no campo educacional e, ainda mais especificamente, as formas de escolarização secundária.

Como já foi colocado ao longo desse capítulo, trata-se das formas de escolarização que não se impõem apenas como uma definição, como se fossem partes segmentadas da escola ou do ensino; porém, mais do que isso, são formas que se configuram como fenômeno dotado de certas características institucionais e peculiares, que se apresentam material e simbolicamente nas relações que se dão diretamente entre os seus agentes e as práticas sociais. E, portanto, estão inseridas na estrutura global da institucionalização do campo educacional e, por extensão, em relação ao campo social mais amplo. São, verdadeiramente, formas de escolarização, mais do que simples categorias classificadas. E são dotadas de uma racionalidade, enquanto fato e fenômeno institucionais do campo educacional. Os modos, os

modelos, as definições, as práticas, as características, são segmentadas pela fragmentação proporcionada pelos vários ramos, níveis, graus, etc., de maneira que, as mesmas formas são operacionalizadas na aplicabilidade no interior do próprio campo institucional, seja em termos discursivos a partir das análises e das definições normalizadoras ou nos termos de fato consoante à sua institucionalização. Porém as questões relativas a tais formas não devem prender-se apenas nessas segmentações, pois é preciso compreendê-las nas constituições da sua estruturação interna. Talvez seja mesmo possível até vislumbrar uma teoria geral das formas de escolarização.

PARTE II

A ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL E NA BAHIA:"A BATALHA DA EDUCAÇÃO SE TRAVA NO ENSINO MÉDIO"

1. É "NO CAMPO DO ENSINO MÉDIO QUE SE FERE A GRANDE BATALHA": A "SOPA DOS POBRES DA EDUCAÇÃO" VERSUS AS "CASAS DE NEGÓCIOS DO ENSINO" VERSUS O ENSINO OFICIAL

Três questões aparecem a partir da análise desenvolvida e podem ser pontuadas como importantes no estudo da escolarização secundária brasileira: primeiramente, a de que é possível tomar conhecimento de uma situação genérica da educação brasileira e do secundário, de modo mais específico, que nos revela, razoavelmente, a dimensão do campo educacional no período abordado. Segundo, pela demonstração, que se reveste de grande importância, como a desse quadro do campo educacional, contendo outros elementos que vão além das questões e situações postas pelas análises convencionais amplamente difundidas nos estudos sobre a educação brasileira. E, por último, pelo aspecto mais inusitado e surpreendente, que seria a introdução de questões que desvendam o fenômeno da estruturação instituinte (ou que o institui) do ensino secundário, em sua gênese de institucionalização, sobretudo, quando irrompem as diversas formas de escolarização secundária, como um fenômeno e fato institucional, no confronto dessas formas de escolarização com as formas de escolarização primária. Embora tal conteúdo esteja diretamente relacionado aos aspectos do ensino secundário a partir dos autores aos quais venho me referindo e tomando-os como agentes que participaram ativamente das políticas e vivenciaram, eles próprios, os processos educacionais na contemporaneidade das suas existências, diz respeito, também, a questões fundadas em referências complementares e outros títulos da história da educação de autores diversos, bem como de teses e trabalhos acadêmicos que versaram sobre o assunto.

Essas relações aparecem emblematicamente a partir das análises de João Roberto Moreira e são fundadas e confirmadas a partir dos dados fornecidos e das análises e interpretações realizadas por autores como Jayme Abreu e Nádia Cunha, ambos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Sobre a escolarização na Bahia[28], pode ser observado como o educador Anísio Teixeira expõe algumas questões que, ao que parece, embora ele mesmo não as tenha feito conscientemente com essa intenção, corroboram a presente interpretação. São questões recorrentes, também, em trabalhos de autores como Geraldo Bastos Silva e outros, ainda que não sejam enfatizadas e nem providas da clareza de uma relação conceptual, dando margem à interpretação de que tais autores não dispensaram maiores atenções para essas

[28] As questões referentes à educação na Bahia serão abordadas com maior atenção no capítulo seguinte.

questões, pois a essas não é dada ênfase nos seus trabalhos. No entanto são aspectos apreendidos, a partir desses autores, pela perspectiva e abordagem desenvolvidas na presente tese, com a noção de campo e a análise de fontes privilegiadas, como a imprensa pedagógica, fundados em uma perspectiva da história das relações.

Entretanto, convém ressaltar que, em tal interpretação, são tomados os trabalhos desses autores, com as suas concepções, como objeto de fundamentos para essa inferência e análise. Quanto mais conhecimento se puder adquirir do campo específico, melhor apreensão se pode ter dos casos particulares e mais desenvoltura se terá no transito da investigação referente ao objeto o qual se busca conhecer. Essa é uma das indicações sugeridas por Pierre Bourdieu em sua vasta obra na qual desenvolve a sua teoria geral dos campos e outros conceitos, como o de *habitus* e o próprio conceito de campo, que também é tomado aqui como referência conceptual.

Nesse sentido, a análise desenvolvida sobre o campo educacional e, mais especificamente, sobre o ensino secundário no Brasil, que talvez pudesse ser considerado, no atual estágio do desenvolvimento social e educacional da sociedade brasileira ou até mundial, como um subcampo do campo mais vasto da educação, permite vislumbrar várias questões, que podem ser pontuadas como interpretações distintas da maioria dos trabalhos encontrados na literatura do campo educacional e da história da educação no Brasil, como um todo, de forma geral, abarcando os diversos níveis e formas de escolarização. Essa é a questão inspiradora, que se encontra em Bourdieu, quando o mesmo afirma que a noção de campo permite desenvolver estudos de casos particulares, pois, ao mesmo tempo em que essa noção fornece os "princípios gerais de universos sociais da forma campo", seja o campo científico ou qualquer outro campo, pois suscita a formulação "de questões sobre a especificidade" dos "princípios gerais em cada caso particular" (BOURDIEU, 2004c, p. 54). No caso específico, que está sendo tratado, verifica-se que ela permite que se apreenda uma visão realista da escola secundária, que outras abordagens não demonstram conseguir e "romper com pressupostos tacitamente aceitos pela maioria" e, assim, superar, também, muitas questões que passam despercebidas por outras perspectivas (2004c, p. 67).

Duas coisas parecem ficar bem claras: a de que a noção de campo permite um conhecimento do caso particular em profundidade e contribui, também, para captar os movimentos, as tensões e conflitos, bem como a dinâmica das relações da realidade social no interior do campo, mesmo que seja de um objeto de estudo o qual muito já se tem pesquisado, ou que muitos pesquisadores já tenham se detido e apresentado as suas interpretações e as suas descrições históricas, etc. A noção de campo permite outra visão desse mesmo objeto,

embora tenha os temas dos discursos dos mesmos autores em pauta. Em segundo lugar, diz respeito às fontes ou ao material empírico que ao ser operacionalizado, como um periódico como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), por exemplo, conforme as diretrizes emanadas da lógica que a noção de campo nos fornece e proporciona, permite, também, que tenhamos acesso a informações, dados, etc., que, por meio de outras fontes, seriam percebidos de modos diversos e enviesados, ou, talvez, nem mesmo proporcionasse tal percepção.

Há muitos estudos e demonstrações teóricas e empíricas para essas afirmações relativas à imprensa pedagógica a exemplo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. António Nóvoa e Denice Catani são autores que desenvolveram estudos nessa perspectiva e podem ser citados como referência. Eles defendem que "A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível *macro* do sistema, mas também no plano *micro* da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente". E que "a imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo", pois "revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.), além do "caráter único e insubstituível" que ela representa com "a natureza da informação fornecida" (NÓVOA, 1997, p. 11-13). E, como aponta Denice Catani, quando afirma que isso é importante pelo "fato desses periódicos constituírem um meio próprio para a investigação de múltiplos aspectos do funcionamento do campo educacional" (CATANI; VICENTINI; LUGLI, 1997, p. 79).

A análise que prossegue, a partir daqui, tem o objetivo de apresentar um quadro da situação da educação secundária, no Brasil. Assim sendo, três aspectos podem ser identificados nessa análise. Primeiramente, um quadro muito realista da educação secundária neste momento histórico, difícil de ser encontrado por meio de outras abordagens. Embora outras perspectivas possam informar sobre acontecimentos muito importantes, que tenham sido até descritos e demonstrados, deixam despercebidas muitas informações sobre fatos significativos e determinantes da dinâmica histórica, no interior da qual a realidade tenha, de fato, acontecido. Segundo, sobre a relação entre os agentes, as instituições e a própria relação daqueles entre eles próprios, os conflitos e as propostas que permeiam o campo nesse momento da história. Nesse sentido, são identificados agentes, instituições, etc. considerados como muito importantes nessa dinâmica, que, muitas vezes, podem não aparecer se analisados de outra forma. E, em terceiro lugar, o processo histórico-antropo-sociológico de constituição e institucionalização das formas de escolarização e sua diversificação, condicionadas por

diversos fatores nesse momento da história, ou seja, a sua estruturação instituinte (ou que o institui). É a partir daí que se pode detectar e observar pistas da variedade e diversificação, que a escolarização pode assumir, verificando-se, com isso, o aparecimento das formas de escolarização que o movimento que compreende a instituição escolar como uma forma única da realidade educacional e escolar, não consegue nem apreender e nem se aperceber desse fato e fenômeno institucional.

Com base nessas ideias, podemos vislumbrar esse movimento das formas diversificadas da estruturação do campo educacional. E, assim, verificar, por exemplo, outros modos pelos quais o campo educacional é possível de ser apreendido na sua constituição. Em síntese, trata-se de ter a percepção desses modos genéricos de escolarização, os quais se processaram historicamente, a partir da década de quarenta, na sociedade brasileira, caracterizados como *a sopa dos pobres da educação* instituídos na forma de uma Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), ou como *as casas de negócios do ensino* instituídos pelas escolas particulares e o sistema privatista da educação escolar, ou até pelo *ensino oficial*, representado pelo sistema oficial de ensino, tanto o estatal quanto aquele semiprivatista subvencionado pelo governo, instituídos especificamente para tal finalidade.

As alternativas de leituras, dos autores, que estiveram disponíveis na formulação desse raciocínio respondem à definição e menção de secundário e/ou médio, expressos por meio dos termos já nos títulos das respectivas referências, sejam aquelas provindas dos artigos publicados pela RBEP, ou outras referências de obras de autores diversos e até documentos oficiais, como relatórios institucionais, etc. No encaminhamento desse estudo, não tomei em consideração os títulos que se reportam ao ensino técnico, comercial, agrícola, normal e ao ensino profissional. A despeito desses tipos de ensino referir-se ao ensino médio, o entendimento foi o de não incluí-los, pois o ensino secundário e médio delimitado sem essas características, de ensino técnico-profissional, já se constitui como um amplo objeto de estudo para as pretensões da investigação em desenvolvimento e suficiente para o nosso alcance e escopo.

1.1. Elementos para a análise da gênese da estruturação do ensino ginasial

João Roberto Moreira e Jayme Abreu são os dois autores mais presentes e influentes nos debates do campo educacional, relativo ao ensino secundário, no Brasil, no período dos anos que medeiam o século vinte. Isso pode ser constatado nas publicações de muitos artigos da própria Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Eles apresentam, mediante dados e análises convincentes, um panorama da educação secundária nacional, principalmente nos

artigos publicados nos anos de 1954 e 1955. Em *O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio* (RBEP, nº 56, 1954, p. 39-52), apesar de João Roberto Moreira não tratar especificamente do ensino médio, parte da análise da situação das escolas elementares (ensino primário) para estabelecer uma relação direta com a implantação, a instauração, a institucionalização e a finalidade do ensino médio, atendo-se ao processo de passagem ou transição entre o ensino primário e o secundário. Discute a explosão de matrículas e a insuficiência de escolas de ensino primário, o número de turnos e de horas de atividades, analisa o que chama de causas aparentes e causas eficientes do desvirtuamento desse ensino e aborda a questão da sua filosofia, fazendo, assim, uma relação direta com o impacto da expansão do secundário, que já se generalizava no início da década de cinquenta.

Tendo em vista uma análise sociológica, esse autor sugere, entre outras coisas, que a escola primária urbana é uma instituição apegada a um processo, que denomina de "mediativo", explicando, ao mesmo tempo em que afirma por que considera tal fenômeno puramente urbano. Também apresenta um quadro comparativo da relação entre escola elementar e ensino médio em vários países, voltando sua atenção para o caso do Brasil, sem deixar, porém, de propor soluções no sentido de valorizar o ensino elementar em relação à articulação com o ensino médio. Nesses termos, chama a atenção para vários problemas que afetam o ensino elementar na sua peculiaridade, como a constatação da existência de "supermatrícula e desdobramento em turnos", bem como da existência de vários modos de tempos escolares, de 4h, 3h, 2h15min e 1h30min, de horas de estudos e dias com 2, 3, 4 e 6 turnos, em escolas que estão situadas nos centros urbanos, principalmente em algumas capitais do Brasil, na década de cinquenta (MOREIRA, 1954, p. 39).

É isso, então, que ele apresenta como resultado dos estudos, justificando o seu trabalho como parte de um esforço oficial realizado pela CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar), enquanto órgão do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), responsável pelo levantamento da situação do ensino no país. Para um ensino primário, que cumpre muito mal com o papel de realizar a alfabetização dos jovens e das crianças brasileiras, o crescimento da matrícula, a falta de recursos financeiros para a construção de novos prédios escolares e as insuficientes instalações são os fatores reconhecidos como causas aparentes dos problemas desse tipo de ensino oferecido pelas instituições oficiais. Por outro lado, são atribuídas como causas eficientes do processo crítico de desvirtuamento desse grau de ensino, outros fatores como: a deficiência dos prédios escolares, o problema social e cultural baseado numa filosofia superficial de valores, objetivos

e fins, bem como uma simplificação progressiva desse nível de ensino, ao qual correspondia um caráter "mediativo" da escolarização. Conceito esse, "mediativo", entendido como uma filosofia popular da escola elementar existente, pois seria uma ideia que se encontrava enraizada na sociedade brasileira (MOREIRA, 1954).

São essas análises e interpretações do sistema elementar de ensino segundo as quais havia uma relação entre a conclusão do ensino elementar/primário e a aquisição de empregos em firmas, por parte dos rapazes e moças, em ocupações, como almoxarifes, correntistas, caixas, correspondente, arquivistas, gerentes, despachantes, balconistas, expedidores, escriturários, auxiliares de escritórios etc., cobrindo grande área das profissões urbanas, isto é, de um ensino com características de preparação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a situação da escola elementar é apresentada, notadamente, antes da década de trinta, como uma escola primária urbana de 07 anos que, apesar de ser intelectualista, era eficiente. Porém, com a reforma do secundário, após a década de trinta, e a facilitação proporcionada à criação de estabelecimentos particulares, houve certo desenvolvimento desse setor, favorecendo as cidades mais importantes a terem seus ginásios e, mais tarde, os seus colégios, causando dessa forma um impacto na escola elementar. Houve toda uma situação de rearranjo não voluntário causado pela demanda e por propostas de disseminação das formas de escolarização secundária, provocando, assim, um impacto estrutural nos serviços educacionais e atingindo diretamente o respectivo ensino primário (MOREIRA, 1954).

Ao apresentar a sua análise e interpretação sobre a situação do ensino elementar e sua relação com o secundário, ou seja, com o que surgia/aparecia naquele momento com essa forma de escolarização, João Roberto Moreira deixa como legado para os historiadores e analistas atuais, pistas e indícios de questões que implicaram uma relação estrutural de um fenômeno, que precisa de um estudo cuidadoso, qual seja o das questões referentes à transformação estrutural do ensino secundário, sua gênese e origem, enquanto fenômeno marcante daquele momento. Caberia, assim, identificar os fatores que caracterizam esse fenômeno que fora provocado por demandas sociais, estruturais e institucionais, que precisam de melhores análises e explicações.

Tomando por base dados estatísticos com números de estabelecimentos e de alunos matriculados no ensino secundário, tendo como fonte o IBGE e outros órgãos oficiais criados especificamente para levantar dados sobre a situação educacional do país, a exemplo do Serviço de Estatística do MEC, foi possível demonstrar que o crescimento do secundário, a partir de 1929, teve uma mudança quantitativa, que se apresenta da seguinte forma: em 1929,

havia mais ou menos 100 escolas secundárias; em 1938, 717; em 1950, 1789; respectivamente, um aumento de 717%, de 1929/1938; e de 249,51%, de 1938/1950. Até 1938, havia 143.289 alunos matriculados e, em 1950, 389.000, o que corresponde a um aumento de 271,47% nas matrículas, no período 1938/1950 (MOREIRA, 1954, p. 43-44).

Por outro lado, impressiona o descompasso entre o ensino elementar e o ingresso no ginásio (ensino secundário), situação essa, dentre outras, advinda do impacto sofrido pelo ensino primário "complementar", que se viu desvalorizado, cedendo espaço para o secundário em todas as cidades onde puderam contar com ginásios, devido, principalmente, à perda da sua função com a redução do número de anos letivos. É a partir daí que o ensino primário como um todo passa a ser realizado em cinco anos em vez de quatro de primário elementar, propriamente dito, e três de ensino complementar como era antes, quando totalizava, na prática, sete anos, ou seja, desse momento em diante, o complementar passa a ser realizado em apenas um ano em vez de três. Assim, ele deixa de ser um curso complementar e passa a ser apenas um curso de preparação para o exame de admissão ao ensino secundário. Dessa forma, os ginásios trouxeram consigo a concorrência com o primário complementar, levando esse último a uma crise e, consequentemente, à sua extinção, transformando-o em cursos especiais de admissão de um ano, de seis meses e até de três meses, processo esse, de simplificação da transição de um nível para o outro, que foi bem aceito pelos pais dos alunos (MOREIRA, 1954).

Isso possibilita inferir, através das seguintes hipóteses, a saber: 1) acerca da evolução dos graus e níveis de ensino, no que se refere à gênese da estruturação, formação e constituição social da rede de ginásios no país; 2) em relação ao desaparecimento do ensino primário complementar e ao surgimento do ginásio em sua modalidade de expansão, como alternativa desse tipo de ensino, para atender a um contingente maior da população; 3) e, referente à transformação total do tipo de ensino primário complementar, que, pouco a pouco, foi substituído pelo curso preparatório de admissão ao ginásio, abrindo espaço para a expansão do secundário, gerando, assim, uma crise de existência no "moribundo" ensino *primário complementar*, que se extinguiu logo depois. Convém assinalar a partir daqui, por exemplo, o que se deu na Bahia e como isso aconteceu de forma vertiginosa conforme foi anunciado pelo educador Anísio Teixeira quando o mesmo ocupava o cargo de Secretário de Educação e Saúde do governo do Estado.

João Roberto Moreira explica a causa desse processo a partir de uma análise que indica uma "filosofia superficial de que a simples escolarização era um meio de ascensão social" que persiste na população e que leva a mesma a "atender também a necessidades imediatas". Diz

que, além de ser uma “escola simplesmente alfabetizante”, a escola primária é uma instituição simplificada e reduzida que atende às crianças com fins imediatos; assim, segundo essa filosofia, é por meio da escola que os jovens adquirem um emprego e um “meio de aumentar os minguados recursos domésticos”; por isso esse processo é caracterizado como um “simples processo mediativo” (MOREIRA, 1954, 44-45).

Segundo esse autor, as escolas urbanas passam por um processo de deterioração, e o surto renovador que acontece, a partir das cidades do interior nas escolas rurais, é um fato difícil de explicar, mesmo porque a escola rural não passa de uma escolinha isolada de um professor mal qualificado, com uma filosofia diferente das escolas das cidades. A capital e o interior têm, portanto, duas escolas com filosofias diferentes: no interior, não existe razão desse entendimento por parte da população, qual seja o de uma escola como processo “mediativo”, porque a sociedade do campo não vê nesse tipo de escola um meio de ascensão social. Na cidade, no entanto, o entendimento da escola como meio de ascensão social se dá devido ao desenvolvimento comercial, industrial e urbano. Isso favorece, por outro lado, a entrada de jovens no mercado de trabalho devido a um bom emprego remunerado, característica essa de escola voltada para a qualificação, o que corresponderia a um “fenômeno puramente urbano”. E, enquanto há crise nas escolas primárias das grandes cidades e capitais, há renovação nas escolas do interior, caracterizadas como escolas rurais (MOREIRA, 1954).

Ao fazer uma comparação com outros países mediante dados estatísticos, o autor esboça uma definição dos graus e níveis de ensino a que reporta. Ensino elementar refere-se ao primário propriamente dito, correspondendo aos quatro anos iniciais, no caso do Brasil; ensino intermediário é o primário complementar, os três anos escolares após os quatro anos iniciais do primário, o mesmo que 1º ciclo do secundário; e ensino médio é o secundário completo ou o 2º ciclo do secundário, o mesmo que médio superior. Enquanto, no Brasil, o ensino elementar é apenas para alfabetizar e não mantém nenhuma vinculação ou articulação com o ensino médio, em outros países, mantém-se essa articulação, sendo que o referido grau de ensino elementar se caracteriza por ser, verdadeiramente, uma educação de base. Em outros países, não há uma filosofia específica para o ensino médio como algo em si, desvinculado dos outros graus ou ramos de ensino, já no Brasil, as escolas são instalações isoladas, estanques e compartimentadas; não existem as escolas elementares entendidas como um grau anterior à qual seria dada continuidade. Situação essa que poderia ser diferente se o ensino secundário fosse realizado nas próprias instalações da escola elementar, e sua continuação poderia ser mais um aspecto da formação profissional média, ou realizada junto

aos próprios estabelecimentos de ensino superior "como necessária preparação diversificada" (MOREIRA, 1954).

João Roberto Moreira (1912 – 1967)

Nasceu em Mafra (SC). Realizou curso primário em Joinville. Estudou no Seminário Central dos Padres Jesuítas de São Leopoldo (RS). Concluiu o secundário no Colégio Paranaense em Curitiba. Fez curso superior de Filosofia e Pedagogia pela PUC-Rio nos anos de 1951 e 1954 respectivamente. Fez cursos de extensão e especialização em Sociologia e Psicologia da Educação na USP e de Psicologia de Relações Humanas e Psicotécnica no DASP e estágios de observação e treinamento no exterior. Esteve em visita ao College of Education da State of Arkansas University, o State Teatcher's College of Emporia em Kansas, o Teatcher's College da Columbia University, nos Estados Unidos, e o Institut Pédagogique National, na França. Exerceu o magistério na Escola de Professores de Ponta Grossa (PR) em 1933 e 1934. Desenvolveu experiências com as idéias escolanovistas quando era Diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de Joinville em 1934 e 1935. Atuou como professor de Psicologia, Pedagogia e Didática nos de 1937 a 1943 no Instituto de Educação de Santa Catarina. Sob a influência de Fernando Azevedo, publicou seu primeiro livro intitulado "Os sistemas ideais de educação: da crítica à Sociologia e Psicologia Educacionais e do seu valor nas aplicações pedagógicas". São Paul: Cia. Editora Nacional, 1945. Chefiou a Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal e de Recrutamento do DASP nos anos de 1944 a 1946. Em 1947, foi concursado como Técnico em Educação, abrindo caminho para a sua inserção no INEP nos anos de 1949 a 1951, no qual foi Diretor da Seção de Documentação e Intercâmbio. Em 1951, trabalhou como Diretor Técnico do Colégio de Cataguazes em Minas Gerais e, nos anos de 1952 e 1953, como Coordenador e Vice-Diretor do Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro. A convite de Anísio Teixeira, atuou no INEP coordenando a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). No Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), dirigiu o Setor de Planejamento e a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Publicou "A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação" Rio de Janeiro: CILEME/INEP/MEC, 1954. Escreveu artigos sobre a escola elementar de estados como o Rio Grande do Sul: "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: CILEME/INEP/MEC, 1955 e vários artigos sobre a

educação em Pernambuco na revista Educação e Ciências Sociais do INEP. Publicou o primeiro livro sobre currículo no Brasil, intitulado "Introdução ao estudo do currículo da escola primária" Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1955. Foi o Coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNAE), a convite do Governo JK. Sobre essa experiência, publicou o livro "Uma experiência de educação". Publicou também: "Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário". Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1960 e "Educação e desenvolvimento no Brasil" Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960. Esse último livro foi publicado também nos Estados Unidos em coautoria com J. Havighurst, professor da Universidade de Chicago. Em 1959, foi professor visitante na Universidade de Chicago. Em 1961, integrou a direção do Departamento Nacional de Educação do MEC. Nos anos 1961 e 1962, participou da coordenação de projetos sócio-econômicos do Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais. Nesse mesmo período, instala-se no Chile onde leciona em cursos do Centro Latino-Americano de Formação de Especialistas em Educação, responsabiliza-se por outros cursos no Centro de Planejamento da Escola de Economia da Universidade do Chile e assume posto de comando na UNESCO para a America Latina em 1963 no qual se mantém até 1965. Ainda em 1965, retorna ao Brasil e volta a ocupar funções públicas no INEP/CBPE. Assume atividades de ensino no Curso de Sociologia e política da PUC-Rio. Em 1966, atua como professor visitante e consultor na Universidade de Porto Rico e organiza o Centro Internacional de Educação Comparada. Publicou vários artigos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e na revista Educação e Ciências ambas do INEP.

Em uma análise mais geral, João Roberto Moreira discute a necessidade de ampliação de turnos e horas da escola elementar, sugerindo que "a solução nos parece ser a de um mais íntimo entrosamento entre os graus de ensino" do que propriamente acréscimos de turnos de estudo. Afirma que a "retomada do problema de construções escolares nas grandes cidades", como São Paulo, Porto Alegre e outras, assim como "a renovação dos debates em torno dos problemas educacionais", provocada por eventos e ações do governo (INEP, IBGE, Serviços de Estatística do MEC), da sociedade por entidades como a ABE e iniciativas de pessoas como Anísio Teixeira, são grandes ações que merecem destaque (MOREIRA, 1954, p. 49-50). Nesse sentido, uma das soluções para o problema educacional seria a valorização do ensino elementar e sua articulação com o ensino secundário.

Jayme Abreu, porém, em artigo intitulado *A educação secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais)* (RBEP, nº 58, 1955), esboça uma análise realista do ensino secundário no Brasil a partir de dados oficiais, aos quais tem acesso como técnico do Ministério da Educação e Saúde. Aliás, Anísio Teixeira apresenta-o como um agente conhecedor dessas formas de escolarização secundária, legitimando-o na sua função, enquanto membro oficial do campo da educação. Esse mesmo artigo é precedido por uma apresentação assinada por Anísio Teixeira, que não faz apenas menção ao texto, mas faz, também, a apresentação do próprio autor aos leitores e à comunidade educacional, qualificando-o como alguém que tem "longa experiência com esse ramo de ensino e que agora passa a integrar o corpo de estudiosos da educação do INEP no CILEME" (ABREU, 1955). Nesse artigo, juntamente com outro publicado nessa mesma edição da RBEP, Jayme Abreu, com a experiência de já ter ocupado o cargo de inspetor desse ramo de ensino, segundo Anísio Teixeira, trata "o assunto com a largueza, a segurança e a intrepidez necessária à análise de um ramo do ensino médio, que está sendo, no Brasil, por um conjunto de circunstâncias, o mais importante, do ponto de vista de conseqüências sociais" (ABREU, 1955).

O referido artigo é escrito por meio de pontos de análises enumerados. Em nota de texto, há a informação de que o trabalho fora apresentado ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile, em janeiro de 1955, e o modo como foi elaborado atendeu ao temário organizado pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana. Essa informação é confirmada pela própria edição da RBEP que traz, nas suas páginas, outro artigo do próprio autor intitulado: *Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária* (RBEP, nº 58, 1955). Jayme Abreu não só apresenta um quadro, que presume ser o mais real, da situação do ensino secundário no Brasil, utilizando-se para isso dados estatísticos, mas também de tabelas e quadros numéricos no corpo do texto e nos anexos, para ilustrar e dar visibilidade ao discurso, ao mesmo tempo em que tece críticas e aponta sugestões de como poderia ser esse "ramo" de ensino. Segundo afirma o próprio autor, seu trabalho refere-se a um "Ensaio de identificação"; a uma descrição geral e relativamente detalhada e minuciosa das principais características do ensino secundário do País, até a data daquela publicação, em 1955.

Jayme Abreu (1909 – 1973)

Nasceu em Salvador (BA). Estudou no Ginásio da Bahia. Em 1930, colou grau na Faculdade de Medicina da Bahia, defendendo a tese de doutorado em Psiquiatria sobre o tema "Da lucidez dos alienados". Trabalhou como interno no Hospital Estadual da Força Pública. Foi auxiliar acadêmico do Hospital Estadual Juliano Moreira e médico psiquiatra do Hospital de Alienados São João de Deus. Em 1927, iniciou suas atividades na função de Inspetor do Ensino no Ginásio da Bahia. Em 1931, foi nomeado Inspetor Federal do Ministério da Educação e Saúde para o ensino secundário. Em 1942, iniciou uma aproximação com Anísio Teixeira quando foi nomeado para trabalhar como técnico na Secretária de Educação do Estado. Em 1949, foi nomeado para o cargo de Superintendente do Ensino Médio, cuja atuação o credencia a participar com destaque na elaboração do anteprojeto de lei das diretrizes do Ensino Médio, Formação do Magistério Elementar e Reorganização do Departamento de Educação e Cultura do estado. Transferiu-se para o Rio de Janeiro a convite de Anísio Teixeira para coordenar os projetos do ensino médio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio (CILEME). Publicou trabalho sobre "O sistema educacional fluminense". Em 1957, foi designado para a chefia da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE. Participou ativamente da Campanha em Defesa da Escola Pública, tendo proferido palestras, publicado artigos em jornais e concedido muitas entrevistas. Foi signatário do "Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados" redigido por Fernando de Azevedo, em 1959. Participou de vários seminários e conferências internacionais: em 1958, promovido pela OEA/UNESCO sobre Planejamento Integral da Educação, realizado em Washington; em 1962, do Seminário sobre Educação e Desenvolvimento Econômico Social na América Latina, realizado em Santiago do Chile; e presidiu o Comitê do Ensino Primário da conferência sobre Educação e Desenvolvimento Socioeconômico na América Latina também em Santiago do Chile promovida pela UNESCO/OEA/CEPAL/FAO/OIT. Apresentou o trabalho sobre os "Obstáculos ao planejamento educacional em países em desenvolvimento" como membro da delegação brasileira à Conferência das Nações Unidas sobre Avaliação da Ciência e Tecnologia em Benefício das Artes Menos Desenvolvidas ocorrida em Genebra no ano de 1962. Proferiu palestras e apresentou trabalhos em conferências nacionais promovidas pelo INEP em várias capitais do país (Porto alegre, Salvador e São Paulo). Em 1969, elaborou programa de pesquisa e apresentou no I Seminário de Treinamento de Pessoal em

Pesquisa Educacional, promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, pelo INEP e pela UNESCO. Foi autor de vários artigos, entrevistas e estudos publicados em diversas revistas e jornais do país, tendo destaque os trabalhos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

Em linhas gerais, são apresentados os objetivos e as leis desse tipo de ensino, centrando-os nos aspectos considerados os mais importantes da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Apontam, também, os objetivos da educação secundária como sendo os de desenvolver e formar a personalidade integral do adolescente, desenvolver a consciência patriótica e humanista, a cultura geral e servir de base para os estudos superiores. Seriam esses objetivos no ensino secundário que atenderiam à "conversão progressiva de ensino para as classes menos privilegiadas" e que deveriam articular-se com os demais ramos desse mesmo grau de ensino, quais sejam, o agrícola, comercial, industrial, isto é, os cursos técnicos. E estariam programados mais para orientar aptidões do que propriamente preparar os alunos para os estudos superiores, constituindo-se como uma crescente agência distributiva da adolescência brasileira (ABREU, 1955).

Uma série de críticas é formulada, como a de que "o conceito excede a realidade" e que "o ideal institucional fica muito além de sua efetivação". Assim, a escola se caracteriza pela "preocupação de preparar apenas para exames", principalmente nos aspectos internos a ela, pela quantidade de dias/ano/turno letivos oferecidos aos alunos, o número de alunos por classes etc. Nesse sentido, essas ações da escola são até "consideradas boas", porém não atingem "os fins de formação integral", como estava definido na lei. Dessa forma, a escola secundária se apresenta como uma "instituição conservadora" e "transmissora da herança social e não reconstrutora de ideais de cultura", pois há um desajuste entre os princípios de uma escola de elite para a classe dominante e a incorporação, nesse momento, de camadas populares, promovendo "uma desarmonia entre a superestrutura educacional e a estrutura social". Assim, a escola mantinha-se presa a fórmulas e estilos acadêmicos, humanistas, beletristas e clássicos, indo de encontro às multiformes exigências de uma considerável massa, fato esse que acontece devido a uma acelerada multiplicação e heterogeneidade dos discentes, dos quais apenas 20% chegam à conclusão do curso (ABREU, 1955).

A escola secundária, assim, é caracterizada como o "habitat" de uma classe média urbana em ascensão social e, ao mesmo tempo, anacrônica. Citando Fernando de Azevedo, Jayme Abreu associa o anacronismo, o desajuste, a crise e o conservadorismo presentes nessa escola às questões sociais e culturais de um passado histórico de transplantação de uma cultura

medieval, religiosa e dogmática, definindo-a com uma configuração verbalista (beleza estética e ornamental do ensino e não instrumental) de tradição cultural da elite rural brasileira. O currículo dessa escola de inspiração "humanista", baseado em princípios aristocráticos, provoca desinteresse e aliena progressivamente o caráter do ensino da classe privilegiada, como consequência principal da expansão, pois não consegue atender suas próprias finalidades para as quais deviam servir a 90% dos seus alunos (ABREU, 1955).

Do ponto de vista da sua "natureza", essa modalidade escolar é definida e especificada, na sociedade brasileira, como correspondente à "segunda divisão da escala educacional, de cujo tronco (ensino médio) é o ramo julgado mais importante", com a terminologia de ESCOLA SECUNDÁRIA. Esse conceito, segundo Jayme Abreu, "não era de escola para as classes populares e sim da classe dominante"; porém, com as mudanças na estrutura social do país, "ela perde gradativamente esse caráter", e o princípio da universalidade não alcança o da obrigatoriedade pelo poder público, uma vez que "as leis que estabelecem a obrigação de ministrar educação secundária restringem-na aos desfavorecidos e, mesmo assim, não se tem o efetivo cumprimento". Ou seja, aquelas referentes à idade mínima de 11 anos para ingresso, a frequência obrigatória, a laicidade, a coeducação, o financiamento, a gratuidade, entre outras questões, que compõem as características que lhes são peculiares. Porém, onde existem escolas públicas, embora prevaleça o regime de total gratuidade, que concede em alguns casos, uniformes, livros, etc., ela também pode ser caracterizada como uma escola intelectualista, preparatória para exames, ou seja, tem características elitistas e não passa de uma "instituição restrita em finalidade e pobre em conteúdo" (ABREU, 1955).

Tanto Jayme Abreu quanto João Roberto Moreira atribuem uma definição para esse tipo de ensino e, ao mesmo tempo, tenta especificar uma forma com características próprias. Isso faz retomar aquela assertiva segundo a qual, muitos pesquisadores e educadores que analisam o ensino secundário sempre buscaram também apresentar uma definição que, efetivamente, determinasse o ensino secundário, suas estruturas, práticas e regulamentações. Cumpre enfatizar que não se encontra nenhuma dessas definições que corresponda a uma definição segura e precisa dos termos do *secundário*, ou do ensino médio, ou do segundo grau, etc., o que leva a inferir e reforçar a ideia de que tais classificações são, na verdade, apenas aproximações que se prestam às especificações legislativas e políticas, para momentos históricos bem demarcados.

1.2 EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BRASILEIRA E FORMAS GENÉRICAS INSTITUCIONAIS

Números e quadros estatísticos são apresentados por Jayme Abreu para demonstrar a situação global da escola secundária no Brasil, até o ano de 1955. Para tratar da sua "generalização", são elaboradas análises a partir da estatística da expansão da escolarização secundária em relação às oportunidades de trabalho, à população em idade escolar e à distribuição geográfica (regiões), às matriculas, aos diversos níveis e ramos de ensino primário, médio (secundário, comercial e industrial), e em relação ao ensino superior. De forma semelhante ao raciocínio de João Roberto Moreira, Jayme Abreu julga haver uma "anomalia" no crescimento e na expansão do secundário em relação à escola primária, caracterizando a instituição escolar brasileira como "uma instituição puramente urbana", mesmo sabendo da existência de muitas cidades sem esse grau de ensino.

No país, havia, "no ano de 1953, aproximadamente, 1253 sedes municipais sem um só ginásio", e a rede de escolas secundárias nacional era praticamente de iniciativa privada. Esse diagnóstico deixa claro, também, que os Estados, nesse período entre os anos de 1953 e 1954, mantinham apenas um ginásio nas suas Capitais e a União apenas um ginásio padrão, na Capital da República, o Colégio Pedro II. Havia somente dois Estados com a tendência propícia à criação de vagas e abertura de matrículas em escolas públicas, as quais se sobrepunham à das escolas particulares, quais sejam o Estado do Paraná, onde as matrículas públicas já superavam as escolas particulares, e o Estado de São Paulo, onde apenas iniciava essa tendência (ABREU, 1955). Esse é um quadro que se confirma com a situação educacional da Bahia e mais ainda com a da cidade de Juazeiro, corroborando as nossas hipóteses iniciais e confirmadas com os resultados da pesquisa.

Portanto, a expansão da escola secundária, nesse período, atende a um modelo bastante criticado por ser pouco favorável à maioria da população e à sua própria qualidade, pois era "predominantemente privada, funcionando esses estabelecimentos com fins lucrativos, o que não garante nenhum padrão de qualidade de ensino". Essa situação começava a despertar "preocupações das autoridades controladoras do ensino secundário do MEC", autoridades as quais se interessavam em "desenvolver orientação para solucionar ou atenuar esse problema com duas perspectivas de ação, uma relacionada à expansão da rede oficial e outra ligada à expansão através de financiamento, com subsídios de auxílios e bolsas para a iniciativa privada e fundações" (ABREU, 1955). Essa situação, também, foi confirmada pelas ações e disputas, existentes no quadro do campo educacional da Bahia caracterizado pelos debates referentes à criação de ginásios no interior do Estado e pela apresentação de um plano de

implantação de um sistema educacional elaborado por Anísio Teixeira a partir de 1947, junto ao governo do Estado e ao parlamento baiano.

Havia, também, as propostas de criação de escolas e ginásios a serem mantidos pela sistemática do cooperativismo, por meio das cooperativas escolares, que seriam fundadas para garantir a manutenção das escolas pelos convênios com os governos estadual e federal, quando fosse o caso. Fato e fenômeno que também podem ser analisados numa perspectiva institucional e que estão presentes nas discussões em termos de Estado da Bahia, conforme podem ser vistos nos capítulos seguintes, bem como, enquanto questão essencial para o entendimento da história de outros estabelecimentos como o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro. De qualquer maneira, cabe a advertência de que, mesmo sendo essas cooperativas de importante significado na expansão do ensino secundário brasileiro, nesse período da história, elas quase não aparecem nas análises do ensino realizadas pelos articulistas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. E mesmo quando aparecem, é de forma muito rara ou quase nula, não despertando tanto interesse como outras questões.

Do ponto de vista dos custos e financiamento da educação secundária, Jayme Abreu (1955) afirma que, ao medir o custo médio por aluno da escola pública em comparação com o da escola privada, observa-se certa discrepância, sendo os custos da escola pública superiores aos da privada. Principalmente porque "a escola particular abrange apenas a escola secundária", e a escola oficial engloba além desta, a normal, a comercial, a agrícola e a industrial (técnica), "ramos mais dispendiosos", diferenciando, também, a situação salarial dos docentes, de modo inverso aos custos e, por isso mesmo, justificando-os, pois os salários mais baixos são pagos pelas escolas particulares. Nesse sentido, era muito mais fácil para os setores privatistas atuarem no setor da educação secundária, como escola particular totalmente paga pelos alunos ou através desse tipo de escola que recebia subsídios e subvenções governamentais.

Com relação à "Organização e administração" havia, no MEC, uma Diretoria do Ensino Secundário com a finalidade de "fiscalizar" esse nível de ensino, contando para isso com um corpo de inspetores "segundo um modelo pedagógico uniforme", que deveria funcionar para todo país. Porém, o quadro de inspetores, a quantidade, a formação, a forma de ingresso na carreira, as suas atividades na função, bem como a legislação pertinente que o institui, nem sempre atendiam às necessidades exigidas pelo sistema. Havia uma centralização pedagógica, garantida pela própria legislação vigente sobre esse grau de ensino, que não ajudava na melhoria da qualidade, devido às limitadas competências das várias instâncias administrativas da escola secundária, bem como ao alcance das suas ações pelo MEC, pelas Secretarias de Educação e Saúde dos Estados, os Departamentos, etc., inclusive em relação às escolas

particulares. Além do mais, outros aspectos da situação como os equipamentos e instalações físicas das escolas apresentavam certas características, enquanto regras de funcionamento, na prática desfavoráveis, notadamente, em relação às "improvisações de prédios e a pobreza dos equipamentos" (ABREU, 1955).

É, portanto, nesse panorama que se desenvolvem os debates acerca das questões educacionais em geral e, particularmente, em relação ao ensino secundário. A expansão da escola secundária parece fazer-se necessária, e os setores sociais passam a empreender esforços no sentido de garantir esse nível de ensino para as amplas camadas da população. É nesse contexto que João Roberto Moreira afirma que "a batalha da educação se trava no ensino médio". Esse é o título do seu artigo publicado em 1959, no qual chama a atenção, inclusive, para o conflito existente no campo educacional, que já se vinha exacerbando, a partir da década de quarenta. Ao analisar todo esse processo, o autor o relaciona com as preocupações educacionais por parte da sociedade brasileira, afirmando que o "interesse nacional por questões educacionais era tão reduzido" no período muito anterior à promulgação da Constituição Brasileira de 1946, que as decisões sobre esse campo eram tomadas sem que se chamasse a atenção ou despertasse preocupação de muita gente, sobretudo em relação às regras, às normas e à legislação. Afirma que, na verdade, o quadro de desatenção com as questões educacionais no Brasil começa mesmo a mudar a partir de 1930, através da crescente "pressão popular, principalmente nas cidades, por igual oportunidade de educação para todos" (MOREIRA, 1959, p. 264-266).

Porém, o fato é que, como afirma João Roberto Moreira, "tanto as escolas primárias como os ginásios e colégios, mantidos pelo Estado, por serem gratuitos, rapidamente são superlotados", enquanto a "iniciativa privada, de 1930 em diante, dedicou-se, sobretudo, ao ensino secundário". E, para atender às reivindicações por melhores salários do professorado, sobretudo das escolas particulares, que havia iniciado um processo de organização com esses objetivos, desencadeia-se um movimento com um "apelo ao Governo, o que deu margem à criação do Fundo Nacional de Ensino Médio, que outro sentido não teve, ao ser instituído, senão o de permitir às escolas privadas ensino mais barato e melhor salário aos professores". Ao lado disso, "os Municípios e os Estados, tendo de ceder à pressão das camadas populares por mais educação se lançaram à criação de ginásios, colégios e escolas normais e, como era natural, passaram a recorrer ao Governo Federal, inclusive ao Fundo Nacional de Ensino Médio" para a manutenção dos mesmos (MOREIRA, 1959, p. 264-266).

Essa situação pode ser ilustrada com outro estudo sobre o ensino público, que trata especialmente do ensino secundário e dos ginásios, realizado por Spósito (1984), e que analisa

a situação do Estado de São Paulo e da Capital paulista, segundo o qual se observa que havia uma política educacional, que, aliás, pode ser estendida para todo o país, baseada em discursos e afirmações de educadores da época a exemplo de Almeida Jr. e outros agentes sociais, como políticos, cuja atenção prioritária estava voltada para o ensino primário. E que não se deviam dispensar maiores preocupações em relação ao ensino secundário até que fosse resolvido o problema daquele nível de ensino, pois o mesmo ainda requeria maiores atenções.

O ensino de "nível ginasial" permanecia até o início da década de quarenta, no próprio Estado de São Paulo, que, naquele momento, já era considerado o mais desenvolvido do país, com características muito seletivas e sob o domínio da iniciativa privada. Eram incipientes as vagas existentes nesse "nível" de ensino, em relação à grande parte da população, que almejava frequentá-la, pois ao ensino público correspondia um ínfimo número de escolas. O referido estudo constata que "somente após 1945 tem início o processo de expansão das possibilidades de acesso à escola secundária pública, particularmente, ao curso ginasial na cidade de São Paulo" (SPÓSITO, 1984, p. 45). E, mesmo assim, essa expansão só será mais significativa nos finais da década de cinquenta, período que, segundo a autora "pode ser configurado como a *gênese da expansão do ensino ginasial na cidade de São Paulo*" (1984, p. 47, itálico da autora)

Tal situação de expansão do ensino secundário fez surgir, fora do âmbito governamental, em termos de país, um movimento denominado de Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), "com mais de 300 estabelecimentos" de ensino médio, que "teve também que apelar para os poderes públicos, a fim de poder manter operantes as suas escolas e de garantir a expansão de sua rêde (sic)" (MOREIRA, 1959, p. 265). É nessa época, segundo o autor, que começa a grande batalha no campo educacional entre a escola pública e a escola particular, pois "houve, portanto, a partir de 1945, uma crescente concorrência da escola pública" e gratuita em relação "ao ensino privado ou particular, no setor secundário". Ele diz que "com o ensino primário, que é fundamental para o desenvolvimento de um povo, ninguém se preocupa", e "com o ensino superior também há pouca preocupação", mas *"é no campo do ensino médio que se fere a grande batalha"*. Assim, é esse setor da educação que "se torna o ponto nevrálgico de qualquer reforma educacional no Brasil". Portanto, é a partir daí que começa o perigo do ensino privado se apoderar dos recursos públicos e "impedir a universalização (ou extensão a todos) desse grau de educação escolar" (MOREIRA, 1959, p. 266), ou seja, é a luta dos interesses privados, que objetiva o lucro contra os interesses públicos por educação gratuita para a população em geral.

Quanto às duas questões básicas do debate educacional nesse período da história da educação brasileira, seja referente à relação entre os vários níveis de ensino, seja quanto à polarização dos movimentos de lutas entre grupos privados e públicos por ocupação desse espaço no campo educacional, atribui-se ao secundário o que se chama de "problema chave, esse da educação de segundo grau, ou pós-primária", que diz respeito não só à educação nacional, mas também e, "sem exagero", "à problemática universal da educação" (MOREIRA, 1959). Jayme Abreu (1960), por seu turno, em artigo no qual analisa as "tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro", cita I. L. Kandel para falar da universalização da escola secundária e da "inelutável opção social pela extensão da escolaridade comum ao nível de segundo grau" (ABREU, 1960, p. 3), em um mundo de amplo desenvolvimento científico, tecnológico, de industrialização, de democracia, de urbanização e de crescentes mudanças nos padrões sociais e culturais, tanto em termos internacionais, ou seja, referindo-se ao mundo, quanto em termos do Brasil, em particular.

Da mesma forma que João Roberto Moreira, Jayme Abreu também compara esse setor intermédio da educação com os outros níveis de ensino. Toma-os como comparação de relação para exemplificar e ilustrar o seu discurso. Diz que a escola primária é algo incontestável na sociedade do seu tempo e que as controvérsias "são já de outra espécie", porque "ninguém mais discutirá, ao menos em países democráticos", a sua universalidade e obrigatoriedade, em que pese estarmos num país como o Brasil, "de demora cultural acentuada". E o ensino superior como aquele grau no qual predomina um "saudosismo nostálgico" do "bacharelismo beletrista", implicando o "'abastardamento' de uma conspícua, egrégia nobreza universitária, de cunho jurídico-literário". Assim, é possível observar, segundo o próprio autor, que o secundário apresenta "problemas de outra natureza", sendo esse de uma complexidade que os outros níveis não apresentam, tanto do ponto de vista das suas finalidades, que seria de oferecer uma cultura geral e, ao mesmo tempo, promover a iniciação profissional dos jovens, como em relação à "heterogeneidade de interesses e vocações, de distributividade social da escola" (ABREU, 1960, p. 3-4).

Jayme Abreu recorre novamente à Kandel em *Uma Nova Era em Educação,* para reafirmar que o grande problema da educação do seu tempo, nos países desenvolvidos, é o "da reorganização do sistema educacional no nível secundário" e que às questões relativas à especificidade desse nível de ensino, como as finalidades formativas de cultura geral em continuidade à escola primária, de formação para o trabalho e de base para a preparação de ingresso à formação de nível superior, juntam-se "a nova dimensão de sua universalização, como superação do tradicional esquema dualista de escola primária para as massas e

secundária para os poucos privilegiados", aflorando com isso, novos problemas da teoria e prática nesse grau de ensino, além dos problemas relacionados com a sua expansão (ABREU, 1960).

Nesse quadro, surgem tendências antagônicas como resultado desse processo de expansão e crescimento da escola secundária, dentre as quais se podem indicar duas: a citada acima, Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), e a campanha das Classes Secundárias "Experimentais", que, segundo Abreu, "funcionam sob signos opostos". A primeira, mais tendente aos aspectos da expansão e, por isso mesmo, do crescimento quantitativo da rede escolar secundária gratuita; a outra, de inspiração mais qualitativa, relacionada aos experimentos de teorias e práticas educacionais em sala de aula. Um desses movimentos é "novo e o outro novíssimo", de modo que não são conhecidos mesmo nos meios educacionais. O próprio autor esclarece que seu discurso está vinculado a uma proposta de estudo já iniciada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), constituindo esses movimentos como objetos de estudo do que "resultarão, oportunamente, publicações, das quais esta palestra[29] representa uma espécie de nota prévia" (ABREU, 1960, p. 4-5).

A CNEG tem origem "pelos idos de 1943, quando um grupo de universitários idealistas do Recife lançou a campanha para criar escolas de nível médio, gratuitas, acessíveis às classes pobres, e era instalado o Ginásio Castro Alves em agosto de 1944" onde "os alunos assistiam às aulas de pé, por não haver carteiras e nem mesmo cadeiras". Essa Campanha apresentou razoável crescimento numérico ao longo dos anos, pois "são já 257 estabelecimentos existentes em 1959", e dada a precariedade e a pobreza dessas escolas, elas podem ser consideradas verdadeiras *"sopa dos pobres da educação"* e *"enganosos ovos de Colombo"*, mas é preferível antes essa "iniciativa em franca e multiforme expansão e cômoda e enganosa", do que a "iniciativa privada em matéria de expansão da escola secundária". Em vários Estados (Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo), estão presentes as escolas da chamada CNEG (escolas "cenegistas"), sendo que, no Estado de Alagoas, as mesmas já chegam a ultrapassar o número de ginásios oficiais. Uma "pesquisa empreendida em 1959, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais sobre o funcionamento desses estabelecimentos" mostram "à sociedade, as condições extremamente desfavoráveis de sua existência", pela precariedade com que tais unidades estão instaladas e em funcionamento. Dentre as referidas precariedades, são apontadas a falta de registro da maioria dos professores

[29] O referido artigo foi, na verdade, uma palestra proferida pelo autor. Observa-se que fazia parte da linha de editoração da RBEP a publicação de palestras e outras intervenções realizadas por educadores vinculados aos órgãos governamentais e por outros intelectuais.

e os baixos salários, falta de reconhecimento oficial pelas instâncias do MEC, responsável por esse nível de ensino, funcionamento em prédios cedidos, pobreza "franciscana" dos equipamentos, inclusive o fato de alguns ginásios "e até escolas normais", funcionarem no turno noturno, etc. (ABREU, 1960, p. 6-7).

A crítica à CNEG é de modo tão forte que Jayme Abreu, apesar de anteriormente ter afirmado ser preferível esta às particulares, não recomenda seu funcionamento porque "evidentemente se trata de uma inautenticidade estrutural" e que é "perfeitamente claro não ser possível aceitar o funcionamento nos moldes atuais" dessas escolas e justifica exemplificando: "situação análoga à de escolas primárias instaladas, a título precário, em galpões, em grandes centros urbanos e que terminam convertendo o precário em definitivo e até acabando por prevalecer, institucionalizando a precariedade como o padrão básico do sistema". Por outro lado, para contrabalançar as duras críticas à CNEG, cita outras formas de movimento, defendendo propostas de "diretrizes lúcidas, racionais, operativas ao idealismo de uma mística" (ABREU, 1960, p. 8-9). Assim, melhor do que ficar preso a essa mística, nesse caso da campanha das escolas cenegistas, seria positivo o contrário, envidar esforços "em favor das classes primárias complementares nos grandes centros urbanos ou mediante os centros compreensivos de educação média", sobretudo porque a CNEG é um movimento cujo interesse se concentra basicamente na expansão quantitativa, não se preocupando com a qualidade das escolas e do ensino. Está aqui um aspecto da análise de Jayme Abreu que converge com a de Anísio Teixeira, segundo o qual, antes de promover a expansão dos ginásios, seria oportuno construir uma rede que atendesse às séries iniciais em um sistema completo de ensino por meio dos centros educacionais, que vai propor nos debates educacionais no Estado da Bahia. Cabe, nesse sentido, afirmar que Jayme Abreu era um dos seus auxiliares de elaboração do projeto apresentado na Bahia, quando ocupava o cargo de superintendente do ensino médio na Secretaria de Educação e Saúde nesse Estado.

Um aspecto que chama muita atenção nesse discurso é o fato de que o mesmo suscita duas questões que estão na linha de raciocínio levantada com as formulações da presente tese: primeiro, porque esse discurso em defesa das escolas primárias complementares articula e converge com o discurso de Anísio Teixeira, quando esse trata da educação na Bahia em sua interpretação das concepções e valores educacionais predominantes nos meios sociais, os quais davam mais valor à criação de ginásios em detrimento das escolas primárias, concepções essas às quais o mesmo era terminantemente contrário[30]. É o que consta no seu

[30] Ver o capítulo seguinte.

relatório enviado ao governador do estado; segundo, porque se refere à relação entre o primário complementar, nesse momento da história da educação no Brasil, e à explosão dos cursos e cursinhos de "admissão" ao ginásio, e os próprios ginásios, marcando, assim, uma tendência de substituição dessa escola primária, com esse tipo de curso complementar ou *post-primário,* pelos ginásios. E converge, também, com o que afirmava João Roberto Moreira, quando formulou o problema da substituição/transformação de um curso no outro.

Nessa retórica, portanto, Jayme Abreu toma partido a favor da escola com o primário complementar ou dos "centros compreensivos" de educação, propostos por Anísio Teixeira, como alternativa de contenção da CNEG, bem como dos cursinhos de admissão e dos ginásios desse tipo, com pouca estruturação física e carente de pessoal qualificado, que se proliferavam pelo país. Da mesma forma, essa questão também pode ser ilustrada por meio da análise de Spósito, em relação à "*expansão da rede de ensino médio e superior*" que acontecia em São Paulo, "*os quais estariam provocando prejuízos irremediáveis na escola elementar, 'relegada' a posições secundárias nos orçamentos e prioridades dos legisladores e chefes de governo*" (1984, p. 115, itálicos da autora), segundo críticas proferidas por diversos agentes sociais, daquele Estado, naquele momento. Concepções presentes, por exemplo, "em trabalhos de vários educadores como Almeida Jr., figura atuante no ensino em São Paulo por várias décadas, e Carlos Correa Mascaro, que ocupou, durante alguns anos, cargos na Secretaria da Educação" (1984, p. 115). Nesse caso, Almeida Jr. optava por defender que as atividades fossem concentradas em instituições de grande capacidade e em número reduzido e, também, que fosse instituído um programa de bolsas de estudos para os alunos carentes (1984, p. 117).

O fato é que aparece, alguns anos depois, outro movimento que diz respeito às "classes secundárias 'experimentais'", que "constituem o fato novo mais rico de virtualidades no campo da nossa escola secundária" (ABREU, 1960, p. 11). Os elogios a tal experiência são muitos, mesmo admitindo-se ressalvas quanto à validade do movimento, visto que essa foi uma experiência desenvolvida em apenas 1% das escolas secundárias oficiais, particulares e confessionais do país, correspondendo, em números, a 25 escolas, "sendo, portanto, estatisticamente pouco significativas", abrangendo os estados do Distrito Federal, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará e Rio de Janeiro, algumas capitais e cidades do interior, a maioria realizada em estabelecimentos de ensino particulares e outras poucas, em escolas públicas (ABREU, 1960).

Trata-se de uma experiência de cunho qualitativo para a melhoria dos processos didáticos de ensino e aprendizagem, realizada numa pequena amostra do sistema educacional do país.

Dessa forma, são apontadas as suas virtudes e enumeradas as características básicas do seu funcionamento, vislumbrando como resultado uma proposta de educação para o sistema educacional como um todo. Ironicamente, Jayme Abreu afirma que essa seria uma saída "sem a celeridade de crescimento própria aos ovos de Colombo", mas que, sob o "signo da melhoria qualitativa", seria parte significativa "no processo de expansão da escola secundária brasileira" (ABREU, 1960, p. 18). Ou seja, tudo o que falta à CNEG é encontrado nessa experiência, como melhores equipamentos, pessoal qualificado, financiamento etc.

É possível identificar, no discurso do autor, as características desse movimento das classes experimentais vivenciadas em algumas escolas do país, embora não seja o caso de aprofundar uma discussão sobre esse movimento, mesmo porque isso não caberia nesse espaço de análise; porém, reveste-se de muita importância assinalar algumas características desse movimento, tais como o interesse e o entusiasmo despertado pela "experiência" nos "alunos, pais e responsáveis escolares" e o "esforço persistente por melhorar" a qualidade da escola; o que provocou demanda por mais classes experimentais. E, como resposta, providências foram tomadas no sentido de aumentar o tempo escolar dos alunos e implantar, "na maioria dos casos, o tempo integral".

Ao lado disso, diversas atitudes foram tomadas em relação à instituição escolar como: planejamento curricular "comum entre o coordenador ou responsável pela classe e seus professores"; possibilidade de elaboração dos programas "sob a responsabilidade do professor e a sua discussão comum nos conselhos de classe"; "preocupação de não fazer do ritual dos exames a razão de ser das escolas"; "cuidado de dar presença ao trabalho de grupo" a partir de "resultados de sociogramas"; funcionamento da orientação educacional como órgão de "plena integração e articulação na tarefa escolar"; práticas de estudos dirigidos com os alunos, por meio da utilização de métodos ativos, bem como acompanhamento da Diretoria do Ensino Secundário como agente institucional observador, por pessoal qualificado, e orientação do professorado jovem por pessoal com maior experiência no trabalho escolar (ABREU, 1960, p.12-13).

Em torno dessas características, são apontadas outras que apresentaram problemas e dificuldades de implantação, como a dos equipamentos e dos livros didáticos, a fusão das disciplinas de história e geografia em "Estudos Sociais", "o custo aluno-ano". Nesse último caso, observa-se que o desenvolvimento dessa experiência é mais promissora para as escolas particulares na medida em que pode atingir apenas uma elite que possa pagar os custos. A alternativa de expansão desses experimentos para a escola pública seria, portanto, pela criação e pelo funcionamento de Centros Compreensivos de Ensino Médio em áreas de grandes

aglomerados urbanos. Como exemplo, já na década de sessenta, cita-se um desses centros com previsão de inauguração em Brasília, inspirados nas *comprehensive schools* americana. E, como última característica, é apontada a "integração escola e família" como uma característica razoavelmente bem sucedida, nessa experiência, chamando a atenção, porém, para o fato de que, apesar de os Centros propostos por Anísio Teixeira terem inspiração no modelo americano, as classes experimentais estão mais próximas do modelo da "inovadora posição francesa das *classes nouvelles*", que tem como característica uma maior atenção ao aluno (ABREU, 1960, p. 14-15). Convém lembrar que, nesse momento, tais educadores já haviam passado pela tentativa de implantação, na Bahia, dos centros educacionais idealizados por Anísio Teixeira.

E, assim, são apresentadas as características dessa experiência, que, como se pode ver, está mais voltada para as questões de ordem interna ao processo e de desenvolvimento das atividades escolares e à qualidade do ensino, ficando claramente explicitada a defesa por esse tipo de experimentação. Nesse sentido, sugere-se que o engajamento de todos havia sido aprovado em reunião dos órgãos do INEP e dos Centros Regionais de Pesquisa, na participação mediante apoio e pesquisas, para que assim pudessem atuar "cooperando com as instituições que queiram e possam realizá-la", ou seja, a experiência das classes experimentais (ABREU, 1960, p. 18).

Em síntese os modos de condução e institucionalização da escola secundária no Brasil são bastante criticados, bem como ao "inaproveitamento das oportunidades" a exemplo, segundo Jayme Abreu, da "organização das classes secundárias 'experimentais'". Dessa forma, é esboçado esse quadro da educação secundária. E, deixando de lado a questão da escola normal, que se vincula mais ao "problema do ensino primário por suas intrínsecas conexões, pode afirmar-se que, em matéria de ensino médio brasileiro, até bem pouco, praticamente tudo era *escola secundária*..." (ABREU, 1961, p. 10, itálico do autor), escola essa que tem estado "avassaladoramente" em expansão no Brasil em relação aos outros ramos de ensino, e com dados numéricos, que apontam para um crescimento, nos trinta anos a partir de 1930, da ordem de 500%, comparado ao crescimento da escola primária, que foi de apenas 100%, em termos relativos. Separando o crescimento da escola secundária propriamente dita dos demais ramos desse mesmo nível de ensino, as matrículas ficam, assim, distribuídas: "75% nesse nível de ensino (secundário), 16% no comercial, 2% no industrial, 0,5% no agrícola e o restante no ensino normal" (ABREU, 1961, p. 11).

Jayme Abreu chama de “forças imobilistas” as diversas situações que obstaculizavam as mudanças educacionais, que persistiam como uma rotina de fenômeno típico de desajuste entre a “superestrutura educacional e a estrutura social”, como já havia informado em outro estudo no qual são levadas em consideração as causas sociais e políticas no processo de institucionalização da escola secundária. Instituição essa, segundo o referido autor, montada historicamente para ser “propedêutica para uns poucos candidatos aos estudos de nível superior”. Constata-se, porém, que houve um progressivo afluxo de camadas populares à sua procura sem que essa mesma escola encontrasse formas de atender à nova clientela, de modo que “menos de vinte por cento (sic) de sua população discente é que chega à conclusão do seu curso”. Por outro lado, observa que “sua clientela é, sobretudo, a de uma classe média urbana em ascensão social”, que atende a uma “estratificação” escolar “em torno a um conservadorismo anacrônico” que a leva a insistir enfaticamente no seu papel básico de “preparadora de individualidades condutoras”, dotada de uma “centralização pedagógica”, que impõe “um modelo único” para o país e, em termos gerais, “numa caracterização global”, apresenta-se como uma “instituição restrita em finalidade e pobre em conteúdo”, entre outras características (ABREU, 1961, p. 11-13).

São inúmeras as deficiências da escola secundária, podendo ser categorizadas, visto que há “insuficiência quantitativa geral em relação à população escolarizável”, “prevalecimento desproporcional da matrícula nas escolas secundárias acadêmicas” e “insuficiência da rede escolar pública”, as quais favorecem a proliferação de verdadeiras empresas com interesses estranhos à finalidade educativa e outras instituições com “critérios discriminatórios antidemocráticos e dominantes propósitos proselitistas”. As deficiências qualitativas são decorrentes de dois fatores: legislação e estrutura econômica do país. As deficiências decorrentes da legislação são: congestionamentos dos currículos com “extravagância pedagógica”, uniformidade de organização, centralização pedagógica para todo o país, currículos e programas uniformes, ampliação desmedida dos programas, multiplicidade e diversidade dos ramos de ensino e de cursos (ginasial, comercial, normal, industrial e agrícola) desde o ciclo básico, acarretando formas de opção muito precoce, tendência acadêmica do ensino, padrões únicos de exames e provas. E as deficiências decorrentes da estrutura econômica do país são: maioria dos municípios brasileiros sem escolas médias, deficiência de recursos financeiros, tolhendo a continuidade dos estudos pelos alunos e provocando uma tendência à concessão de bolsas ou “soluções de campanhas precárias, de tipo assistencialista, financiadas pelo poder público”, além de remuneração inadequada de

professores, deficiência na formação de diretores e professores e deficiências de prédios e equipamentos (ABREU, 1961, p.14-16).

Outras deficiências são oriundas da má tradição do ensino e das insuficiências decorrentes de uma filosofia educacional. Aquelas relativas à má tradição têm relação com uma maior ênfase nos resultados dos exames como "suprema razão de ser da vida escolar". Nessa perspectiva, "o diploma e o certificado perdem seu real valor simbólico". Também se atribuía maior valoração ao formalismo do ensino "predominantemente livresco e formal" e a "alienação da escola em relação à comunidade", além de facilitar o funcionamento dos estabelecimentos particulares, que atuavam "como verdadeiras *casas de negócio do ensino*, autênticos 'pague e passe'", enquanto que as insuficiências decorrentes da filosofia educacional estão relacionadas a uma concepção de escola que "oscila de um ponto de vista cultural, entre o regressivismo e o conservadorismo", a um conceito de humanismo distante do moderno e preso a um "sistema divisionista de escolas multipartidas (secundário, industrial, comercial, agrícola)" (ABREU, 1961, p.16-18, itálicos meus).

Por outro lado, a legislação brasileira, também, recebe fortes críticas, inclusive a LDB, que passava pelo processo de tramitação em vias de aprovação pela Câmara dos Deputados. Nesse sentido, ao lado da discussão das diretrizes gerais da educação nacional, enquanto lei a ser aprovada, discute-se, ainda, o mérito de um Projeto de Lei proposto pela Confederação Nacional da Indústria, interpretando-o como uma suposta bandeira de luta de "certos movimentos que se vêm intitulando de "terceira força educacional", não representando nem os pontos de vistas públicos nem os privados", mas, de "fundações e de entidades", enquanto "formas hábeis de conseguir que o estado promova no todo ou em grande parte o financiamento da educação para interesses privados", isto é, questões referentes "a uma escola 'pública, mas não estatal', o que, no caso brasileiro, soa-nos como algo estapafúrdio ou solerte", como assinala o próprio Jayme Abreu (1961, p. 18-20). E, assim, as críticas à escola secundária e ao seu desenvolvimento, até a década de sessenta, sucedem-se, sejam nos aspectos referentes às questões pedagógicas, sejam nos referentes à expansão e institucionalização no Brasil e, principalmente, em relação à legislação do ensino.

Cabe reiterar que as críticas de Jayme Abreu são eivadas de ironia em relação às propostas de educação secundária da CNI e da CNEG. Esta última entidade reivindicava explicitamente a classificação de "terceira força" educacional como se encontra no artigo publicado pela própria RBEP, assinado pela assessora da diretoria da referida entidade, a professora Eliana Maria de Oliveira, a pedido, como "cotejo" em relação ao trabalho do próprio Jayme Abreu, o qual tece as críticas à Campanha: "o designativo de TERCEIRA FORÇA, no sistema

educacional em que vivemos" pode ser expresso "quando referimos à *obra cenegista*", pois a mesma era bem aceita e recebia conceitos "pela consagração popular", haja vista que oferecia "ensino popular, gratuito" sem exigir "nomeações para seus educandários", mantendo-se "sem interesses particulares" e sem "interferências afilhadísticas" (RBEP, 1960, p.153-154, itálico da autora).

Em resumo, ao mesmo tempo em que esse nível de ensino passa por problemas, como os já apontados acima, em relação às suas finalidades, o mesmo parece requerer transformações compatíveis com as mudanças sociais em curso, sobretudo, do ponto de vista da sua institucionalização, face aos problemas referentes à estrutura social, política, cultural e econômica alcançada pela sociedade brasileira a partir do início da década de sessenta. E, assim sendo, teria que enfrentar problemas, que se caracterizavam como radicais e "diferentes, por sua complexidade, daqueles do tempo em que era, pura e simplesmente, uma pequena e homogênea escola da classe dominante, preparatória a estudos superiores, realizando-se e esgotando-se no âmbito do ensino acadêmico, para uns poucos privilegiados" (ABREU, 1961, p. 9). A escola secundária brasileira até 1930 é bastante elitista e, somente a partir da década de sessenta, é que começa a se transformar, surgindo, assim, um novo tipo de escola secundária, em estado de franca expansão e com características bastante diferentes, para atender a um contingente maior de jovens vindos das classes médias e, até mesmo, das camadas populares.

Por meio de uma análise estritamente estatística da situação da educação secundária brasileira, nos anos de 1961 e 1962, Nádia Cunha esboça uma caracterização geral em uma análise feita por região, levando em consideração a expansão e os déficits. Afirma que, nesse momento, os gastos com a educação secundária pública já ultrapassavam os gastos com as escolas privadas. Ainda que se vislumbrassem essa ideia, em termos numéricos absolutos, havia maior quantidade de alunos matriculados nos estabelecimentos particulares. Tal comparação seria por demais procedente, pois o fato é que, mesmo nas escolas particulares de ensino médio, muitos alunos eram custeados pelo governo, com bolsas de estudos pagas às instituições privadas de ensino, de forma que, quando se somavam as matrículas custeadas por essas bolsas com as matrículas das escolas públicas, chegava-se a um número maior de alunos mantidos com recursos públicos do que o total de matrículas das escolas particulares.

Isso chama a atenção para um questionamento: a expansão desmedida do ensino secundário, como afirmam os autores, em questão, diz respeito às escolas da iniciativa privada? Tudo indicava que sim. Porém, após um estudo das estatísticas desenvolvido por

Nádia Cunha (1963), observa-se que, "contrariamente à impressão generalizada de que os gastos com a escola secundária brasileira estão principalmente a cargo da contribuição direta de particulares, na realidade o esforço público tem-se revelado atuante em proporções apreciáveis" (CUNHA, 1963, p. 188). E, em relação à "expansão do ensino médio", em seus diversos ramos, "será plausível admitir que as crescentes oportunidades de trabalho especializado decorrentes do atual processo de desenvolvimento e seus reflexos em nossa estrutura ocupacional sejam as principais determinantes dessa procura" (CUNHA, 1963, p. 189).

Em relação ao tema da democratização e reforma, Nádia Cunha (1971) retoma toda discussão histórica do ensino médio e secundário, reelabora as análises do "ensino médio antes da Reforma de 1971" detalhando a análise, inclusive, com quadros demonstrativos de estatística sobre a expansão, estimativas demográficas, sociedade, emprego, questões internas do ensino, matrículas etc., bem como sobre a articulação do ensino médio com o ensino primário e superior nesse período dos meados do século XX. Ao comentar as questões relacionadas à inovação e à reforma do ensino médio, propostas pela lei 5692/71, ainda no bojo da discussão dessa mesma lei, identifica onde se inova com a mesma e as deficiências que seriam atendidas por tal legislação, para melhorar o sistema educacional da época. Com os quadros estatísticos utilizados por ela, as questões reportam-se às comparações com outros países e retoma a discussão acerca da "articulação do ensino de segundo grau com o ensino superior" (CUNHA, 1971, p. 38-56).

Dentre as conclusões a que cheguei, portanto, a partir das interpretações realizadas e possíveis de serem feitas, é a de que a produção presente na RBEP corresponde ao que de fato estava acontecendo durante esses anos, desde a década de quarenta até os anos de 1960, sobre a educação secundária no Brasil. Muitas referências consultadas constituem-se de palestras proferidas em instituições de diversas cidades e capitais do país. Jayme Abreu é o interlocutor que tem maior número de publicações anuais no periódico a partir da década de cinquenta até o início da década de setenta. Em muitos casos, as próprias produções desse autor são feitas por meio de recorrências às suas próprias publicações anteriores, acrescidas de novas informações e aprofundamentos com as suas próprias análises. É esse autor quem apresenta o maior número de trabalhos sobre os mais variados temas relacionados com o ensino secundário; seu posicionamento institucional, no campo educacional, como funcionário do MEC, articulista e administrador de assuntos específicos sobre as formas de escolarização secundária, dão-lhe a legitimidade para que assim acontecesse.

Todos esses aspectos explicitados nesta análise revelam, então, que a escola secundária pública de massas estava realmente ampliando as oportunidades para as amplas parcelas da população, nesse processo de institucionalização, ocasionado por uma pressão popular muito forte, em decorrência, obviamente das oportunidades oferecidas pelos órgãos governamentais quanto à educação escolar, que se ampliavam e, consequentemente, pelo próprio desenvolvimento econômico, social e cultural os quais o país começava a esboçar.

Nessa ótica, os artigos analisados dão a entender que os autores selecionados como os mais frequentes em publicações na RBEP parecem trabalhar coordenados, até mesmo porque alguns deles são responsáveis pela área no INEP, indicando como, de fato, as relações aconteciam nesse processo. As publicações somadas às atuações desses agentes e interlocutores, junto às instâncias decisórias e formuladoras das políticas escolares, quanto às formas de escolarização em pauta, convergem no sentido de atender à dinâmica que o espaço social mais amplo, conjugado com o movimento dos diversos setores sociais parece impor, como também em relação às ações dos educadores que estavam bem posicionados no campo educacional e, por conseguinte, na RBEP, enquanto órgão oficial de divulgação das questões educacionais, frente à situação educacional e social daquele momento. Por outro lado, não é menos importante identificar a componente da análise que revela a dimensão das relações institucionais presentes no interior do campo educacional, especialmente quando me reporto aos agentes institucionais envolvidos na disputa, qual seja a disputa que diz respeito às instituições defensoras do ensino particular na relação com os assistencialistas e as instâncias governamentais.

Convém reiterar que, no conjunto das publicações[31], quase não há lugar para aqueles interlocutores posicionados no espaço antagônico da relação. Porém, não prescinde de registrar que esses setores têm atuação digna de concorrência no campo de lutas da institucionalização da escola secundária. São os participantes da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), que surgem no cenário retratado pelo periódico e citado pelos próprios autores dos artigos. De qualquer maneira, cabe assinalar que a única matéria publicada e assinada pelos representantes da CNEG diz respeito a uma nota em resposta às críticas publicadas pela Revista[32]. Do mesmo modo, identifica-se, também, a existência de outros interlocutores representados por uma proposta de projeto de lei apresentada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que Jayme Abreu reconhece como "terceira força educacional", sendo que a própria CNEG se autodesignava como essa "terceira força" do

[31] Ver os quadros e as tabelas nos anexos.
[32] Ver página 123.

sistema educacional brasileiro. Essas são as forças atuantes no campo educacional e, mais especificamente, na educação secundária, a saber, os assistencialistas, incluindo-se a CNEG, além da proposta da CNI; os vinculados às escolas particulares; e o próprio ensino oficial, representado pelos analistas aqui evocados, que influenciam de uma maneira ou de outra, direta ou indiretamente, os rumos da educação secundária no país durante esse período.

2. A EDUCAÇÃO NA BAHIA E OS CENTROS EDUCACIONAIS PROPOSTOS POR ANÍSIO TEIXEIRA – OBSTÁCULOS E DISPUTAS

A discussão que passo a introduzir, a partir daqui, refere-se à situação do ensino secundário, especialmente o ensino oficial, e sua relação com as concepções de escolarização existentes, entre os finais da década de quarenta e os anos 1950, no Estado da Bahia. Está relacionada com a concepção dominante no espaço social mais amplo, sobretudo o campo educacional e a do educador Anísio Teixeira, tendo em vista os seguintes pontos: o estudo sobre o Ginásio Ruy Barbosa; ao alcance dessa forma de escolarização na Bahia e no Brasil; e a análise das concepções que se encontram no campo educacional e escolar com as diversas denominações (educação *post-primária*, ginásio, secundário, colégio, ensino médio, centros educacionais, etc.). Tem como objetivo dar sustentação à argumentação da tese e fundamentar uma história da escolarização e uma história de uma instituição ginasial em Juazeiro. As análises pontuadas referem-se a questões que não se circunscrevem apenas no âmbito regional (estado) ou local (cidade), mas que se entrecruzam nesses âmbitos envolvendo, ainda, aspectos que se encontram no âmbito nacional.

A inexistência de instituições de ensino secundário, públicas ou particulares em Juazeiro, até a primeira metade da década de quarenta, é fato que se constata na literatura e nos testemunhos de educadores da época. Até aí, na metade dessa década, também não havia escolas públicas secundárias em outras cidades do interior da Bahia, e, na própria Capital, existia, até então, uma única instituição pública desse nível de ensino. Os poucos estabelecimentos de ensino correspondentes a tais formas de escolarização existentes têm origens semelhantes ás dos demais estabelecimentos do restante do país. Os próprios ginásios e colégios eram basicamente particulares, e o aparecimento da primeira instituição sob essa forma e de caráter público tem uma história parecida com a de outros estabelecimentos, que surgiram no bojo da criação dos liceus em várias províncias do Brasil no século XIX. Deu-se através do Liceu Provincial da Bahia, fundado em 1836, o qual passou a ser denominado depois de Colégio Estadual da Bahia (DICK, 2001; TAVARES, 2001). Verifica-se, portanto, historicamente, que havia carências e ineficiências nos serviços educacionais oferecidos oficialmente na Bahia e até em relação ao sistema educacional como um todo, bem como à sua quase inexistência em todo o Estado ou à inegável precariedade desses serviços durante esse período da história da educação baiana.

Tratando-se de estudos realizados sobre esse tema da história da educação secundária na Bahia, encontram-se alguns trabalhos de teses e dissertações. Na análise desenvolvida por Dick (2001) sobre as "políticas públicas para o ensino secundário durante o século XIX, na Província da Bahia", é possível verificar que a política educacional tratada como trabalho de tese coincide com a própria história dessa instituição escolar secundária denominada de Liceu Provincial e a razão para isso parece encontrar-se no fato de ser essa a única instituição de ensino secundário, pública, a existir na Bahia nesse período, que se estende até os anos quarenta do século XX. Entretanto, num trabalho realizado anteriormente em relação ao citado acima, Dick (1991) informa ter tido por propósito "articular através de uma análise histórica as relações que envolvem a origem da política pública para o ensino secundário na Bahia, no século XIX". Nesse sentido, a autora parece ter sido compelida, dadas as características do tema desenvolvido, qual seja, política de educação secundária no Estado da Bahia, a desenvolver sua pesquisa de mestrado sobre a "única instituição pública para o ensino secundário" existente na época, o referido Liceu Provincial da Bahia.

Outros trabalhos podem ser citados aqui com o objetivo de suscitar discussões sobre esse tema. O trabalho de Lima (2003), que analisa diversos aspectos educacionais do Ginásio da Bahia, o tipo de educação oferecido pela instituição e o corpo docente e discente, numa perspectiva que a própria autora diz ser "nos moldes de tendências mais recentes da história da educação", o objetivo foi "explorar um conjunto de aspectos" dessa instituição baiana de ensino, no final do século XIX, 1895, e na primeira metade do século XX, 1942. O estudo de Santos (2000b), que tem como foco central o Ginásio Municipal de Feira de Santana na Bahia, nos anos de 1963 e 1964, aborda, como se vê, um período que é o outro extremo de um largo espaço temporal. Nesse trabalho, são analisadas as "condições" de surgimento do ginásio, em um contexto de lutas e demandas sociais "que culminaram na conquista do ensino secundário público e gratuito na cidade". Observe-se que a referência temporal desse trabalho encontra-se na segunda metade do século XX. E pode ser citada, também, a dissertação de Barbosa (2001) cujo objetivo foi o de "analisar a evolução histórica da rede pública do ensino médio em Ilhéus, durante as décadas de 1940 a 1980". Nesse caso, o autor optou pelo estudo dos "colégios mais antigos da rede pública da cidade" e operou com as categorias que ele próprio as definiu como de "ensino médio, necessidades sociais e democratização". E analisou, historicamente, cada um dos colégios a partir da própria "organização, composição social e grupo pedagógico envolvido", no estabelecimento de ensino, tendo, ainda, como referência "estudos sobre o ensino médio no Brasil, na Bahia e em Ilhéus".

No estudo de Dick (2001), porém, ficam demonstradas as precárias condições de existência daquela que foi a primeira instituição escolar de ensino secundário da Bahia, o Liceu Provincial, surgida no século XIX. Aspectos do seu desenvolvimento na relação com as demandas escolares por ensino secundário, na capital e no interior da Província da Bahia, apresentados nesse estudo, apontam para uma discrepância de funcionamento, relativa a essa forma de escolarização secundária, entre as instituições particulares existentes e dessas em relação à referida instituição pública. Enquanto essa última sobrevivia às intermináveis crises e às permanentes ameaças de fechamento das suas portas, principalmente pelo baixo número de alunos matriculados, aquelas particulares funcionavam quantitativa e qualitativamente bem, com elevado número de alunos.

Entretanto, o ex-deputado Rubem Nogueira, em seu livro de memórias intitulado *O homem e o Muro (memórias políticas e outras)*, também testemunha o fato de que, no ano de 1948, "nenhuma cidade do interior da Bahia tinha ginásio público estadual", e que, "na Capital", havia apenas "o Ginásio da Bahia, único estabelecimento de ensino secundário mantido pelo governo do Estado" (NOGUEIRA, 1997, p. 269). Nesse ano, o mesmo exercia o mandato de deputado estadual. Com efeito, em levantamento realizado pelo INEP no ano de 1945, sobre o ensino secundário no Brasil, o quadro dessa mesma forma de escolarização na Bahia apresenta-se da seguinte maneira: existiam, naquela época, 28 estabelecimentos de ensino secundário em todo Estado, dos quais apenas nove instituições são situadas no interior e 19 na Capital, sendo que, seguramente, de todas elas, têm-se apenas o Colégio Estadual da Bahia e o Ginásio do Instituto Normal como instituições públicas de ensino secundário.

Embora o quadro apresentado pelo INEP possa deixar alguma margem de dúvidas quanto a algumas instituições localizadas no interior, como o Ginásio Municipal de Ilhéus, o Ginásio de Conquista e o de Jequié, se eram ou não públicas, reveste-se de grande importância afirmar que, mesmo que fossem públicas e municipais, é possível que sua manutenção tivesse caráter misto em sua administração, isto é, que fossem associadas a alguma instituição do tipo cooperativa educacional ou cultural ou associação similar, e mantidas pela cobrança de taxas para sua sustentação. Ou seja, não eram administradas pelo Estado e, mesmo que os municípios as administrassem, não eram mantidas com recursos totalmente públicos; porém, eram particulares ou subvencionadas.

Tabela – O ENSINO SECUNDÁRIO NA BAHIA EM 1945

	Capital/Estabelecimentos Particulares	Interior/Estabelecimentos Particulares
01	Colégio Antônio Vieira	Ginásio Conquista (Vitória da Conquista)*
02	Colégio Carneiro Ribeiro	Colégio Santanópolis (Feira de Santana)
03	Colégio Dois de Julho	Ginásio Municipal de Ilhéus (Ilhéus)*
04	Colégio Ipiranga	Ginásio N. S. da Piedade (Ilhéus)
05	Colégio N. Sra. das Mercês	Ginásio Taylor Egídio (Jaguaquara)
06	Colégio N. Sra. da Vitória	Ginásio de Jequié (Jequié)*
07	Colégio Santíssimo Sacramento	Ginásio Clemente Caldas (Nazaré)
08	Colégio São Salvador	Ginásio Santamarense (Santo Amaro)
09	Colégio Sofia Costa Pinto	Ginásio Sagrado Coração (Sr. do Bonfim)
10	Ginásio Baiano de Ensino	
11	Ginásio Dom Macedo Costa	
12	Ginásio N. Sra. Auxiliadora	
13	Ginásio N. Sra. de Lourdes	
14	Ginásio N. Sra. da Soledade	
15	Ginásio Salesiano	
16	Ginásio Santa Bernadete	
17	Ginásio São José	
	Capital/Estabelecimentos Públicos	**Interior/Estabelecimentos Públicos**
18	Colégio Estadual da Bahia	(?)
19	Ginásio do Instituto Normal	

Fonte: RBEP, Vol VI, n. 17, nov. 1945, p. 288-289

As propostas de ampliação e oferta do ensino secundário, na Bahia, pelas autoridades e instâncias dos poderes políticos e administrativos têm início apenas na segunda metade da década de quarenta. Somente na década de cinquenta, é que são efetivamente concretizadas as primeiras iniciativas e tentativas de implantação de políticas de expansão dessa modalidade de ensino, por meio da criação de várias instituições em cidades do interior e na capital, notadamente pela proposta de implantação de um sistema escolar, apresentada pelo educador e então Secretário da Educação e Saúde, Anísio Teixeira, proposta essa que teria como objetivo essencial, segundo o próprio educador, retirar a Bahia do atraso educacional e social em que se encontrava. Esse "programa de educação vem colocar a Bahia entre os grandes centros educacionais civilizados, cujo programa está dentro das intenções do governador Dr. Otávio Mangabeira, que é o de ajustar o Estado baiano no ritmo de progresso do mundo atual" (REVISTA FISCAL DA BAHIA, 1949, p. 124). Porém, um fator fundamental, nesse processo de implantação dos ginásios no interior do Estado, foi, principalmente, a oportunidade proporcionada pelos debates nos anos 1947 e 1948, no interior da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia e do Governo, bem como pela aprovação do projeto de lei apresentado pelo deputado estadual Rubem Nogueira, o qual defendia a proposta de criação de ginásios totalmente públicos em algumas cidades cujas localizações eram consideradas pelo referido deputado como "centros aglutinadores de três regiões importantes em que se

divide o território baiano" (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3845).

É imperativo admitir, numa análise da história das instituições e das relações, numa perspectiva de descrição dos fatos, no interior do campo educacional, que os estabelecimentos propostos só, concretamente, foram institucionalizados e, efetivamente, funcionaram devido a certas circunstâncias em meio a um complexo de relações, que se processaram em cada cidade, com as suas especificidades e campos de lutas e de relações de força, as quais tiveram a influência, inclusive, dos respectivos agentes, Rubem Nogueira e Anísio Teixeira. Isso confirma a tese segundo a qual esses dois agentes são os elementos que desencadeiam esse processo. Na cidade do referido deputado, Serrinha-BA, houve, como será visto adiante, disputas políticas entre as forças que o apoiavam e outras, da política local, que criavam obstáculos, atuando no processo de implantação do seu ginásio, o qual é instalado somente quatro anos depois, em 1952. Por outro lado, é importante ressaltar que a proposta do educador Anísio Teixeira, dos centros regionais de educação, como propunha, não se concretizará, de forma que, em cidades como Juazeiro, por exemplo, desenvolver-se-á uma dinâmica bastante peculiar até que o ginásio público seja definitivamente implantado depois de muitas circunstâncias conflituosas. Algum tempo após a sua instalação, é que veio a ser concretizada a oficialização pelo governo estadual[33].

São diversas ocorrências, de relações institucionais, que podem ser confirmadas pelas próprias "memórias" de Rubem Nogueira, a exemplo do caso da cidade de Serrinha. O deputado afirma que:

> Três meses após, graças ao empenho que tive, no dia 14 de dezembro de 1948 o meu projeto era convertido na Lei nº 130, sancionada pelo Governador Otávio Mangabeira. Mas só em março de 1952 – no governo Régis Pacheco e vencidas algumas dificuldades burocráticas, o Ginásio de Serrinha, com a denominação de Ginásio Regional do Nordeste, foi o primeiro a instalar-se e funcionar.
>
> Não percorri, entretanto, estrada suave até alcançar o objetivo colimado. Houve obstáculos, não da parte da Assembléia Legislativa. Lá, ao contrário, e ao que me conste, nunca – nem antes nem depois, houve proposição de relevância semelhante, ou mesmo análoga, que chegasse ao seu termo final de aprovação em tão exíguo tempo. Os obstáculos, que felizmente pude remover, provinham de setores da Administração estadual (NOGUEIRA, 1997, p. 269).

[33] Ver essa questão com mais detalhes na Parte III.

Com efeito, a proposta do deputado teria sido apresentada como uma alternativa viável às ideias dos centros regionais de educação, sugeridos por Anísio Teixeira e acatados pelo governo do Estado. A política baiana de educação tem, portanto, além do nome de Anísio Teixeira, como principal agente, o de Rubem Nogueira como o outro agente, de importância no campo educacional, que tentou pôr em prática ações das quais resultassem concretamente no funcionamento de ginásios públicos no interior do Estado. Apesar de a proposta inicial, do referido deputado, na Assembleia Legislativa, abranger apenas poucas cidades, foram acrescidas emendas por outros agentes, como o deputado juazeirense Edson Ribeiro, o que fez com que a mesma fosse ampliada relativamente, contribuindo consequentemente com as ações no sentido da instalação dos ginásios. No entanto, para Rubem Nogueira, a proposta dos centros regionais de educação de Anísio Teixeira não era exequível naquele momento, pois segundo o deputado, tratava-se

> de um vasto empreendimento, talvez inédito no país e cuja realização promoverá certamente o alevantamento (sic) do nosso empobrecido e rotineiro interior. Basta enunciá-lo, no entanto, nos seus delineamentos gerais, para ver que, em face dos recursos financeiros hoje em dia destinados aos serviços educacionais do Estado, ele seria inexeqüível (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

Porém, quanto à implantação das suas propostas referentes aos ginásios, o deputado atribui as dificuldades à administração estadual, como está citado em sua fala nos parágrafos anteriores. A Bahia, nesse momento, era governada por Otávio Mangabeira, que tinha como líder dirigente da área educacional ninguém menos do que o próprio Anísio Teixeira. Isso caracteriza a evidência das disputas em relação aos modos como deveriam ser instalados os ginásios e outras formas de escolarização secundária no interior do Estado. Logo em seguida à crítica feita por Rubem Nogueira ao plano do referido educador, como sendo "inexeqüível", o mesmo pondera, afirmando que, "mesmo assim, só seria impraticável, se lhes tentássemos a 'execução em bloco. A sua execução parcial e por etapas é perfeitamente viável com as atuais forças do Erário'" (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844). Entretanto, afirmava, ainda, que bastava ter "boa vontade e compreensão" quanto à gravidade dos problemas educacionais do interior do Estado e isenção de implicação "político-partidária" para que tal plano fosse levado à frente, afinal não se deveria "fazer política" com questões relativas à educação dos mais jovens. Nesse sentido, o seu projeto deveria ser considerado como uma contribuição ao próprio plano apresentado pelo referido

educador, pois se poderia iniciar com um "pequeno número de ginásios oficiais, nas zonas que mais necessitam", de forma que, no momento oportuno,

> em exercícios vindouros e segundo as forças orçamentárias outros poderão ser criados. E quando, com a execução da Lei Orgânica do Ensino o plano geral do dr. Anísio Teixeira puder ser realizado, já encontrará em funcionamento uma parte dos seus centros regionais de educação, composta pelos ginásios criados neste projeto (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

Dois anos após a aprovação da lei de criação dos ginásios, pode ser verificada na "Exposição de Motivos do Sr. Secretário de Educação e Saúde" do "Ante-Projeto de Lei do Ensino Médio" apresentado e encaminhado ao Governador do Estado em 1950, a afirmação de Anísio Teixeira segundo a qual, apesar dos esforços empreendidos pelo governador Otávio Mangabeira em quase três anos, seria necessária uma reorganização dos serviços educacionais, pois "é preciso lembrar que, no período ditatorial, a educação fora levada, em nosso Estado, a condições tão graves que a Bahia passou a ocupar em 1946, o penúltimo lugar entre todas as unidades da federação, inclusive os Territórios", chegando a ter um déficit de matrículas de alunos em idade escolar de 73%, ficando à frente apenas "do igualmente infortunado Estado do Maranhão", que tinha um déficit de 74% de alunos matriculados (TEIXEIRA, 1950, p. 9).

Nos finais da década de quarenta, o Estado da Bahia atingia um contingente populacional de mais de quatro milhões de habitantes, e sua população não tinha disponível um sistema escolar que atendesse suas mínimas necessidades. Na própria capital, existiam apenas três escolas de nível elementar, com instalações adequadas (TAVARES, 2001), o que leva a imaginar o quanto era difícil e insuficiente a situação da educação escolar no interior. Dentre essas, cabe ressaltar, a situação da cidade de Juazeiro. E mais grave, ainda, quando se refere às formas de escolarização superiores ao ensino primário e elementar. No relatório apresentado ao Governador do Estado, em 1948, o Secretário da Educação e Saúde, Anísio Teixeira, afirmava que o sistema escolar baiano não passava de "um corpo de professores primários aglomerados nas cidades ou dispersos pelas vilas e povoados", sem instalações adequadas e sem os necessários recursos materiais ou humanos. E que havia "um corpo de professores secundários distribuídos por três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário e três institutos de formação de magistério primário". Desses, apenas um, com boas instalações (TEIXEIRA, 1948, p.3).

Na relação entre ensino primário e ensino secundário, esta última modalidade de ensino recebia, relativamente, maior importância, despontando nesse período, segundo o próprio

Anísio Teixeira, como detentor de um crescimento em relação ao próprio ensino primário, em termos numéricos, bem como quanto à valorização perante a sociedade de um modo geral. Quanto a isso, Anísio Teixeira parecia referir-se tanto às instituições particulares de ensino ginasial quanto aos serviços educacionais do interior do Estado e aos serviços circunscritos à Capital, sobretudo pelos setores sociais mais bem posicionados economicamente, que estavam à frente dos destinos da sociedade baiana naquele momento, o que seria válido para todo o Estado da Bahia.

O que havia, na verdade, dizia ele, era um processo de "deformação dos institutos educativos", uma vez que a escola primária, paradoxalmente, ao invés de obter aceitação pela população, sofre um desprestígio social, ao passo que os ginásios, nesse momento, ganham mais "receptividade social", substituindo a escola primária e sendo procurados e "improvisados aqui e ali", com extrema facilidade, revelando "a ansiedade por 'ginásios'" por parte da população do Estado. Assim, embora tenha assinalado, por outro lado, que todo esse quadro da educação baiana "nada tem de exagerado", também afirma que:

> Diante da falência da escola primária os ginásios tomam as suas funções, com duplo resultado: facilidade de organização, pois são apenas cursos primários avançados, e altíssima compensação, pois servem para dar entrada às classes ornamentais do país, compostas do velho binômio de funcionários e doutores. A comprovação dêste (sic) fato é abundante, mas basta referir a situação da Capital, com cerca de 10000 alunos nas escolas primárias públicas e 5500 nos dois cursos secundários oficiais, para se perceber o rápido desaparecimento do ensino primário e a inflação do secundário. Há caso de município, no interior do Estado, sem ensino primário digno dêste (sic) nome, mas com ginásio quase luxuoso (TEIXEIRA, 1948, p. 4).

É isso que "por um lado, demonstra a sêde (sic) de educação que, a despeito de tudo, marca o nosso desenvolvimento, por outro, revela pouco sabermos das dificuldades da manutenção de ensino desse grau" (1948, p. 4). Com efeito, é preciso esclarecer que uma análise, mais detida em suas minúcias, poderá revelar um viés anacrônico. Submetido à ótica do campo social e educacional, de hoje, essa interpretação poderia induzir ao erro e levar o pesquisador a cair na armadilha de observar o fato e o fenômeno distante da realidade histórica pela qual passavam e ver um paradoxo que não teria existido, sobretudo, se se levam em conta os valores sociais e educacionais do ponto de vista do espaço social e educacional, historicamente situado, qual seja o de considerar a educação secundária como mais valorizada do que a educação primária.

A interpretação de Teixeira converge, porém, com uma análise mais ampla desenvolvida por João Roberto Moreira ao tratar da "(des)articulação" entre o ensino primário e o ensino

secundário no Brasil[34] como um todo, fenômeno esse que tem sido uma regularidade nacional e uma tendência que prevaleceu na própria configuração institucional da escola no Brasil, condicionado, entre outros fatores, pelo momento histórico que o país atravessava, o que demonstra algo, até mais do que a mera valorização de um tipo de ensino, o ensino secundário, em relação à desvalorização do outro, o ensino primário, e aponta para um aspecto institucional da educação configurado estruturalmente, que precisa ser analisado histórica e sociologicamente, isto é, examinado a partir da gênese da estruturação do ensino secundário no Brasil e do fenômeno da sua difusão e expansão por todo país.

Trata-se de um aspecto configurado, que corresponde à linha de raciocínio esboçado[35], enquanto formulações teóricas e conceituais referentes às formas de escolarização secundária, noções, conceitos e história, e, também, introduzido em grau aproximado com os dados e informações das análises sobre a situação da educação secundária no Brasil[36]. Essas análises, ainda que introdutórias, corroboram a ideia de que a estruturação instituinte das formas de escolarização requer outros estudos, a serem realizados com certa agudeza e profundidade, para a compreensão desse fenômeno da escolarização em sociedades como a brasileira, assim como das diversificações dessas mesmas formas, notadamente, às que me refiro como formas de escolarização secundária.

A situação educacional da Bahia e as recomendações de Anísio Teixeira são, surpreendentemente, inusitadas quando tomamos conhecimento dos testemunhos do político Rubem Nogueira ao comentar certas situações ocorridas, a partir das relações políticas e institucionais mantidas entre os próprios interlocutores, em relação à instituição escolar baiana e ao ensino secundário do interior do Estado. Rubem Nogueira afirma que, apesar de Anísio Teixeira ser um "educador de notório mérito e de muito prestígio no governo", não era, nos finais da década de quarenta, favorável aos "ginásios públicos" e, também, não apoiava a instalação de tais ginásios, sugerindo, em vez disso, a "'subvenção' do ensino posterior ao primário" (NOGUEIRA, 1997, p. 269).

Dessa forma, a opinião de Anísio Teixeira, em relação a essa forma de escolarização secundária, seria a de que deveriam ser fundadas cooperativas para, a partir daí, criarem-se os respectivos ginásios. Em suas memórias, Rubem Nogueira afirma que o próprio Anísio Teixeira dirigiu-lhe as seguintes palavras: "Dr. Rubem Nogueira, por que o sr. não parte para

---

[34] Ver Moreira, João Roberto. O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* Vol. XXII, n. 56, 1954, p. 39. Este artigo foi analisado no capítulo anterior e as questões dessa relação entre o ensino primário e o ensino secundário também.

[35] Ver Parte I.

[36] Ver capítulo anterior.

a criação de cooperativas e com elas fazer os ginásios?" (NOGUEIRA, 1997, p. 269). É possível inferir, a partir dessa relação e do que vem se constituindo nessa análise, como a concepção de Anísio Teixeira, que, muito além de estar contra ou a favor de uma ou de outra forma de escolarização, o referido educador estaria muito mais preocupado com a situação da educação da população, enfatizando o quadro geral da educação do Estado, optando pela prioridade das formas de escolarização que antecedem o ensino secundário, entendido, naquela época, como ensino ginasial. Esse educador toma partido pelo oferecimento do ensino primário para as amplas parcelas da população, estendendo, no máximo, ao ensino complementar ou *post-primário*. Porém, a despeito dessa questão, é evidente que suas ambições eram muito maiores, como pode ser deduzido do seu plano e das suas propostas de transformação da educação do Estado da Bahia, apresentados ao governador.

De qualquer maneira, na leitura da realidade sócio-educacional da situação, no interior do Estado, Rubem Nogueira avalia que "o dr. Anísio Teixeira, apesar de baiano, também parecia não estar muito a par da realidade social no interior do Estado, tanto assim que se mostrou surpreso" de vê-lo, Rubem Nogueira, "empenhado em levar o ensino secundário gratuito" à Serrinha e a outras cidades. E, portanto, Anísio Teixeira só teria aderido à tese dos ginásios públicos, após o encaminhamento da proposta do referido deputado e, por conseguinte, à expansão das formas de escolarização secundária para o interior, quando:

> Dez anos mais tarde, durante o governo de Antônio Balbino, reencontramo-nos no Palácio de Ondina e ele veio, efusivamente, a mim com estas palavras: 'Deputado Rubem Nogueira, hoje estou com a sua tese dos ginásios públicos'. Vindo de um espírito pragmático como o de Anísio Teixeira, muito me confortou esta sua manifestação (NOGUEIRA, 1997, p. 270).

A proposta de Rubem Nogueira, porém, era a de criar "os primeiros ginásios estaduais do interior" os quais seriam instalados "segundo um critério de localização regional. Assim, havia o do Nordeste, que deveria situar-se na sua terra natal, Serrinha; o do Sudoeste em Jequié; os do Sul em Itabuna e Canavieiras; e o do Sertão, em Caetité" (1997, p. 269). O deputado defendia que os ginásios fossem criados e mantidos pelo Estado, pois "impunha-se ao Estado *criar* e *manter* – não simplesmente 'amparar', 'subvencionar' – estabelecimentos de ensino médio" (NOGUEIRA, 1997, p. 270). O fato é que partiu de Rubem Nogueira a iniciativa de criação desses, que teriam sido os "primeiros ginásios estaduais no interior" do Estado, por meio do citado projeto de lei elaborado pelo próprio deputado em 1948. Esse projeto, então, foi "convertido na Lei nº 130, e sancionada pelo Governador Otávio Mangabeira" em 14 de dezembro de 1948 (1997, p. 270). Tal projeto de lei recebeu emendas

para a inclusão de outros estabelecimentos, que, também, seriam criados em outras cidades a exemplo de Juazeiro. Nesse caso, também foi aceita uma emenda apresentada pelo então deputado Edson Ribeiro, eleito por essa cidade.

Rubem Rodrigues Nogueira (1913)

Nasceu em Serrinha (BA). Iniciou os estudos primários em sua própria casa, pois sua mãe era professora. Seguiu, ainda criança, para Salvador onde completou os estudos elementares com o mesmo professor que foi da sua mãe. Depois, foi admitido no Ginásio da Bahia. Concluiu o bacharelado em ciências jurídicas e sociais na Faculdade de Direito da Universidade da Bahia em 1937. Elegeu-se deputado à Assembleia Legislativa da Bahia em 1947 pelo Partido de Representação Popular (PRP). Em 1951, tornou-se procurador-geral da Justiça do estado da Bahia até o ano de 1954. Elegeu-se para um segundo mandato de deputado estadual em 1954 pela mesma sigla PRP. A partir de 1956, assume a função de professor titular de introdução à ciência do direito na Faculdade de Direito da Universidade Católica de Salvador. Em 1961, assumiu mandato de deputado federal, pois havia conseguido a suplência nas eleições do ano de 1958. Até 1965, assumiu o mandato de deputado federal de modo fragmentado devido ter apenas a suplência. Após o Ato Institucional nº 2 do Regime Militar em 1965, que instaurou o bipartidarismo, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional – Arena, partido do governo. Nesse mesmo ano de 1965, foi procurador-geral da prefeitura de Salvador. Em 1966, é eleito deputado federal pela Arena, cumprindo mandato até 1971 quando se recolhe às atividades particulares. Em 1979, retorna à vida pública, assumindo o cargo de consultor do Ministério da Justiça, quando essa pasta era administrada por Petrônio Portela. Deixa esse cargo em 1981, na gestão do ministro Ibrahim Abi-Ackel. Reassumiu a cadeira de professor titular da Universidade Católica de Salvador, ocupando-a até o ano de 1991. A partir de então, dedica-se à atividade de advogado e torna-se membro do Conselho da Ordem dos Advogados do Brasil (seção da Bahia). Escreveu artigos em revistas e coletâneas e livros: O advogado Rui Barbosa (1949); História de Rui Barbosa (1954); Pareceres do procurador geral da Justiça (1954); Rui e a técnica da advocacia (1956); Condições jurídicas das riquezas minerais do subsolo (1960); Greve e serviço público (1966); Introdução ao estudo do direito (1978); O homem e o muro: memórias políticas e outras (1997); Rui Barbosa combatente da legalidade (1999). Foi militante ativo do movimento integralista, tendo participado da fundação de um núcleo da Ação

integralista Brasileira (AIB), na Bahia, a partir da Faculdade de Direito quando ainda era aluno desta instituição.

A questão da forma como parece ter sido defendida por Anísio Teixeira era bastante delicada, haja vista que, como estava em discussão, na Bahia, institucionalmente pelos setores governamentais, dos quais Anísio fazia parte e também pela Assembleia Legislativa do Estado, configurava-se um momento no qual não seria possível tomar medidas mais amplas, porquanto que se discutia bastante e tomavam-se poucas decisões referentes ao que prescrevia a Constituição, cuja regulamentação teria sido através da "Lei Orgânica do Ensino, ficando, assim, a Secretaria privada dos poderes legais necessários para dar início à reforma", apresentada pelo mesmo. O que se poderia fazer, diante disso, era envidar "esforços para dar ordem e sistematização aos serviços que vinham sendo mantidos, melhorando, sempre que possível, as condições, sobretudo de espírito e de ânimo do professorado, pois, materialmente, pouco se poderia fazer com o orçamento existente" (TEIXEIRA, 1948, p. 5), reforçando a assertiva de que era preciso desenvolver "medidas corajosas e radicais" no sentido de transformar tais situações em que se encontrava a educação na Capital e no Interior.

Com esse espírito, é que se realizam iniciativas como a da expansão dos ginásios da Capital com a abertura de filiais do Ginásio Baiano para diversos bairros como registrou o próprio Rubem Nogueira na "justificação" do seu projeto de lei.

> No princípio do corrente ano, a Secretaria da Educação, dando um louvável passo à frente, instituiu filiais do antigo Ginásio e atual Colégio da Bahia, que passou a destinar-se, exclusivamente, aos cursos científico e clássico, ao passo que aquelas filiais, localizadas em bairros de grande densidade populacional, se reservaram para a instrução do ciclo apenas de ginásio. Essa providência foi inspirada, em parte pela necessidade de desafogar o tradicional estabelecimento da Praça Carneiro Ribeiro, que, entre outras inconveniências menores, oferecia a de ser pouco acessível, sobretudo nesta época de crise de transportes urbanos, aos alunos residentes nos bairros e que constituem a maioria (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

Acontece que os serviços públicos educacionais, sob a liderança, naquele momento, de Anísio Teixeira, encontravam-se em uma situação que carecia de medidas urgentes, de modo que não havia como esperar a aprovação da Lei Orgânica do Ensino e dos planos educacionais propostos e, muito menos, aguardar que fossem autorizadas as suas execuções. Quanto ao ensino secundário da Capital, "o problema inicial era o descongestionamento dos institutos oficiais, o Colégio da Bahia e o Instituto Normal" que estavam bastante sobrecarregados quanto ao uso do espaço e das instalações, de forma que os seus administradores foram

obrigados a proceder a uma estratégia de descongestionamento ao mesmo tempo em que mantinham a oferta de vagas para a população. Nesse sentido, assim se pronuncia Anísio Teixeira:

> Com prédio excedido em sua capacidade e o ensino reduzido a períodos mínimos, registrou-se ali o paradoxal desperdício do edifício, cujas instalações mal utilizadas deram como resultado a perda de eficiência do ensino. Procedeu-se à redução da matrícula do Instituto de 3.000 alunos para 1.800 e a do Ginásio de 2.500 para 1.500. Instalaram-se, para isto, três secções do Colégio da Bahia, a fim de nelas se abrigarem os alunos excedentes. Depois dêste descongestionamento, poder-se-á examinar o problema do melhoramento das condições do ensino. O Colégio da Bahia terá em suas instalações somente os três anos de colégio. E o Instituto Normal voltará ao endereço de formação do magistério primário que vinha perdendo (TEIXEIRA, 1948, p. 5-6).

2.1. AS CONCEPÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO DOMINANTES E A DE ANÍSIO TEIXEIRA

Convém acrescentar que, nesse momento, a sociedade baiana e a brasileira, estavam ávidas pela ampliação do ensino secundário, a despeito desse raciocínio desenvolvido pelo próprio Anísio Teixeira e corroborado por João Roberto Moreira, principalmente quanto à relação entre o ensino primário e o ensino secundário e, desses, na relação com a situação educacional e a realidade social. Nesse sentido, predominava essa concepção que está por trás desse processo, e que, do mesmo modo, requer uma análise histórico-sociológica, ou seja, referente à evidente necessidade subjetiva e à crescente demanda objetiva por esse nível de ensino e o modo como essas formas de escolarização se expandem e se disseminam pelo país, sobretudo no caso da Bahia.

A maior preocupação de Anísio Teixeira nesse momento em que o mesmo apresenta suas preocupações e propostas no que diz respeito, particularmente, à situação do sistema escolar na Bahia, é a de que, na realidade, o que há é um "ensino oficial" que "é fraco e deficiente e o particular, sobretudo *fácil*...". Então, era essa a concepção que se mantinha com as características nas quais parecia predominar uma ideia que considerava "*normal* certo estado de ignorância e *normal* a maior ou menor ineficiência dos institutos de educação", tendo como marca dominante um modo de ver a educação como um "velho conceito medieval e não o moderno conceito de educação" (TEIXEIRA, 1948, p. 7-8).

Conceito tão antiquado que, nessa visão, a aquisição do saber poderia ser entendida como equivalente, conforme afirma Anísio Teixeira, às "conquistas pessoais de seres excepcionais como a força de gigante ou a habilidade manual de um prestidigitador", caracterizando-o mais como proezas de sujeitos superdotados e de indivíduos autodidatas, do que propriamente a valorização dos estudos escolares, para os quais deveriam ser considerados os anos iniciais de

estudos a serem aplicados concomitantemente com o desenvolvimento etário da criança e do jovem. Isto é, não se poderia, segundo Anísio Teixeira, priorizar o ensino ginasial e secundário se o ensino primário e elementar ainda não havia sido oferecido para a maior parte da população (TEIXEIRA, 1948, p. 8).

Essa é a crítica professada pelo educador baiano, não apenas ao sistema escolar existente, mas a toda *uma forma de entendimento* presente na conduta dos agentes sociais no interior do campo educacional e no espaço social mais amplo. Porém, cumpre anotar que tal concepção e interpretação podem ser detectadas em circunstâncias fortuitas da ação de Anísio Teixeira na sua prática como educador, e pode ser entendida ainda como uma crítica ao autodidatismo e ensino nas próprias dependências dos lares pelas "bancas" de ensino, estranho a um ambiente escolar que pudesse fazer parte de um sistema de ensino democratizado e democratizante pelo governo estadual. Essa interpretação é verossímil, considerando-a como uma concepção que se encontra presente nas ideias de Anísio Teixeira, conforme o exemplo, com base numa entrevista realizada com um dos fundadores do Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, que relata um encontro seu com o educador baiano, quando de uma visita a essa cidade, caracterizando, assim, a forma como teria se dado a formação de um educador local e, nesse sentido, evidenciando e ilustrando a sua concepção de formação, de educação, ensino e escola.

Segundo o entrevistado, Anísio Teixeira, ao deixar o local onde se encontrava hospedado, em Juazeiro, o abordou à procura do professor Agostinho José Muniz. O entrevistado relata que, na conversa que teve com o educador baiano, esse teria afirmado que o professor juazeirense era um dos maiores educadores que havia conhecido. E havia, também, expressado a opinião de que o educador local era ao mesmo tempo uma espécie de "deformação" intelectual, pois, embora desenvolvesse como poucos essa capacidade, por outro lado, não agia sistematicamente conforme os preceitos dos estudos teóricos e as regras acadêmicas e universitárias. Anísio Teixeira quis dar a entender que o professor Agostinho José Muniz deveria fundamentar cientificamente seus conhecimentos adquiridos de forma empírica, como autodidata. Realmente, conforme testemunha esse mesmo entrevistado, houve certo episódio no qual o professor Agostinho José Muniz ensina-o como adquirir conhecimentos ou desenvolver as capacidades de apreender e aprender novos conhecimentos, num processo pedagógico semelhante ao do autodidata que teria sido[37].

Assim, parece ficar evidenciado que as concepções pedagógicas, de aprendizagem e de estudo de Anísio Teixeira, estavam relacionadas com os processos educacionais que se

[37] O referido episódio e outras questões referentes a Juazeiro serão descritas com mais detalhes na Parte III.

chocavam com as ações, que não reforçavam a especificidade escolar, principalmente nos anos iniciais da escolarização. Porém, com base nesses episódios, cabe assinalar, por outro lado, que o educador juazeirense Agostinho José Muniz tentou pôr em prática grandes iniciativas de escolarização, que estavam além das ações do bom professor que foi, na formação de muitos conterrâneos, o que fica claro quando se relatam suas ambiciosas tentativas de construção de um prédio para abrigar uma grande escola na cidade. Longe de querer criticar o professor Agostinho José Muniz, Anísio Teixeira, na verdade, explicitou com base nas próprias convicções educacionais, a capacidade e o valor do referido professor que, naquela época, envidava esforços, como poucos, para implantação do ensino secundário em Juazeiro e lutava pela difusão da escolarização para todos. A valorização do professor Agostinho José Muniz no discurso de Anísio Teixeira reside sobremaneira no reconhecimento da sua capacidade de homem culto, homem de visão da cultura e da educação, notadamente pelos esforços empreendidos para a ampliação da escolarização na cidade e para que a mesma fosse de fácil acesso às populações menos favorecidas.

Anísio Spínola Teixeira (1900 – 1971)

Nasceu em Caetité-BA. Estudou o primário e o secundário no Instituto São Luís, instituição escolar dos padres Jesuítas na sua cidade natal. Depois foi transferido para outra instituição de ensino também de jesuítas na cidade de Salvador, o Colégio Antônio Vieira. Gostaria de ter sido padre, porém, decidiu estudar o curso superior por solicitação de seu pai na Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro no ano de 1922. Em 1924, foi diplomado bacharel em Direito e ocupou o cargo de inspetor geral da instrução da Bahia, mesmo cargo que passou a ser chamado de Diretor Geral de Instrução. Entre os anos de 1924 e 1929, implantou a reforma do que seria o primeiro sistema educacional baiano através da reforma executada conforme a Lei nº 1846, triplicando o número de matrícula escolar. Conheceu a Europa na companhia de religiosos da alta hierarquia (dom Augusto Álvaro da Silva, bispo primaz do Brasil) ainda nos marcos da reforma da educação baiana. Em 1928, viajou aos Estados Unidos onde realizou curso de pós-graduação na Columbia University em Nova York e conheceu as idéias de John Dewey. Escreveu, nesse período, um relatório publicado com o título de Aspectos americanos da educação. Fez revisão da sua própria reforma à luz das novas idéias adquiridas nos EUA. Com a mudança do governo da Bahia demitiu-se da Diretoria de Instrução e passou a lecionar na Escola Normal da Bahia. Em 1931, recebeu o convite do prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, para o cargo de

Diretor da Instrução Pública da capital do país. Em março de 1932, criou, na capital do país, o Instituto de Educação integrando com inovação a Escola Normal, o jardim de infância, o primário e o secundário em um único estabelecimento, no qual foi professor de filosofia da educação. Com a projeção adquirida no cargo anterior, passou a ocupar a função de secretário de Educação do Distrito Federal, cuja marca deixada foi um programa de educação pública do pré-escolar ao ensino superior, e a criação da Universidade do Distrito Federal, da qual foi o primeiro reitor. Foi signatário do Manifesto dos Educadores da Educação Nova de 1932, participou ativamente da Associação Brasileira de Educação, ABE. Em 1935, exonerou-se do referido cargo de secretário de educação. Recolheu-se da vida pública por algum tempo em sua cidade natal (Caetité) onde permaneceu por alguns anos, até retornar em Salvador. Posteriormente, já vivendo em Londres e Paris, em 1946, assumiu o cargo de consultor especial da UNESCO, órgão da Organização das Nações Unidas, ONU. Em seguida, recebeu o convite do governador eleito Otávio Mangabeira para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Ofereceu sua contribuição para o projeto da Constituição baiana de 1947 no capítulo sobre a educação. A partir daí, concebeu um grande plano educacional para o Estado da Bahia, criando as Escolas Classe e Escolas Parque, e projetou os Centros Educacionais os quais comportariam as respectivas Escolas. Em 1951, assumiu cargo executivo na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, a convite do ministro da educação Ernesto Simões Filho e, logo depois, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP. Criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE, a partir do qual foram criados também os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, CRPE, e realizado um levantamento e estudo sobre a situação do ensino médio e elementar no Brasil. Lançou campanha do livro didático e dos manuais de ensino e participou ativamente dos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (1961). Foi professor residente nas universidades norte-americanas de Colúmbia e Califórnia. Foi consultor educacional da Fundação Getúlio Vargas e, em 1970, recebeu o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Teve uma vida pública e intelectual bastante ativa, realizado palestras, conferências, entrevistas, no Brasil e no exterior, publicando vários livros com as suas ideias consideradas inovadoras e artigos em jornais e revistas. Dentre os livros publicados, podem ser citados os seguintes: A educação no estado da Bahia (1928); Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação (1932); Em marcha para a democracia (1934);

Educação para a democracia: introdução à administração escolar (1936); A educação e a crise brasileira (1956); Educação não é privilégio (1957); Educação é um direito (1967); Educação no Brasil (1969); Educação e o mundo moderno (1969); Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969 (editado postumamente). Foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília e seu reitor nos anos de 1963-1964. Sofreu perseguição dos setores conservadores da igreja católica, que o acusaram de ser extremista e comunista, chegando até a lançar um memorial onde solicitavam a demissão de Anísio Teixeira quando o mesmo assumia funções no governo JK, demissão que não se concretizou pelo apoio e solidariedade que recebeu de cientistas, educadores e professores de todo o país, sendo, então, mantido no cargo.

Voltando à análise da concepção de escola existente no espaço social global e ainda dominante no campo educacional, Anísio Teixeira diz que a instituição escolar existente na Bahia, naquele momento, só "preenche funções formais", operando o milagre de diplomar, como os cartórios têm de registrar títulos, em vez de educar. Tal conceito de educação é que "explica o desaparecimento da escola primária", pois, no interior do Estado, ela vai sendo transformada em "classes para ensinar a assinar o nome" e, "na Capital, vai sendo substituída pelos 'cursos de admissão' ao ginásio", como já foi mencionado.

De fato, esse ponto da análise é recorrente na interpretação que realizo, suscitando a observação de muitos aspectos que parecem ser de ordem estrutural em relação ao aparecimento da forma de escolarização ginasial pública, portanto, merecedor de aprofundamento [38]. Isso justifica o interesse cada vez mais crescente, nesse momento da história, em meados do século XX, pela escola secundária, principalmente por parte de certos setores sociais que desejavam, a todo custo, essa *forma de escolarização* para os seus filhos. É isso, ou seja, tal concepção, que pode explicar também o desencadeamento dos conflitos e as lutas pelo domínio e o poder de criar escolas secundárias, ou impedir que tantas outras fossem instaladas para atender os setores populares.

Convém ressaltar, a partir daí, a divergência de concepção quanto à criação e à instalação dos ginásios na Bahia, com as propostas de Anísio Teixeira e Rubem Nogueira. Parece que está presente, aí, a origem dos conflitos, inclusive em Juazeiro, quando da instalação do Ginásio Ruy Barbosa, bem como em Serrinha, na instalação do ginásio estadual. E como podem ser verificados, historicamente, os mais diversos conflitos em relação à implantação da

---

[38]No capítulo anterior esse aspecto foi desenvolvido com base nas análises de João Roberto Moreira e Jayme Abreu.

escola de massas no âmbito nacional, marcadamente nesse período caracterizado pela expansão das formas de escolarização secundária. Tudo indica que esse processo estava disseminado por toda a Bahia e é provável também que em todo o Brasil[39]. A literatura histórica da educação mostra que esse período foi de muitos conflitos em relação aos processos de disseminação da escola secundária no Brasil. João Roberto Moreira, por exemplo, afirma que "a batalha da educação se trava no ensino médio", e que é "no campo do ensino médio que se fere a grande batalha"[40].

Em Serrinha, o conflito se deu em relação à instalação do ginásio. Segundo Rubem Nogueira, o maior empecilho partiu do deputado Nestor Duarte, que também era Secretário da Agricultura, criando dificuldades à ocupação do "prédio da antiga Estação Experimental de Sericicultura", já extinto na cidade. Enquanto Rubem Nogueira queria aproveitar o imóvel para instalação imediata do ginásio, Nestor Duarte queria ocupá-lo para outros fins referentes a experiências de beneficiamento agrícola. Esse teria sido um dos maiores impasses, que fez com que Rubem Nogueira tomasse providências de propor emendas ao projeto junto à Assembleia Legislativa e, ao mesmo tempo, inserir "no Orçamento de 1949 para a construção de uma sede própria", sabendo, porém, que isso poderia implicar em "delongas burocráticas para a liberação de verbas" (NOGUEIRA, 1997, p. 271). A propósito, é curioso observar que, já no início da "justificação" do projeto de lei, Nogueira ressaltava a necessidade de colocar o projeto sob apreciação e votação, dado que estava "prestes a conhecer" o orçamento para o referido ano (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

Dessa maneira, "logo no início do Governo Régis Pacheco", quando Rubem Nogueira já se encontra em outra condição institucional, qual seja a de Procurador-Geral da Justiça, o mesmo consegue que o referido imóvel seja transferido do "patrimônio da Secretaria da Agricultura para o da Secretaria da Educação". Outra medida providenciada foi a de encaminhar, pessoalmente, no Ministério da Educação ações concretas para a realização do "exame de admissão" para o início das atividades letivas, o que veio favorecer ao funcionamento do ginásio público, "o primeiro instalado no interior da Bahia", em 30 de março de 1952 (NOGUEIRA, 1997, p. 271).

---

[39] Cf. SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1984, como exemplo para o Estado de São Paulo, E BEISIEGEL, Celso de Rui. *Ação política e expansão da rede escolar*. São Paulo: CRPE, 1964, também para São Paulo e Brasil.

[40] Essa questão foi analisada no capítulo anterior.

2.2. OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS NA BAHIA: OBSTÁCULOS E DISPUTAS

Anísio Teixeira propõe seu sistema educacional por intermédio de uma proposta ao capítulo da própria Constituição baiana em 1947 e, em 1949, esse educador dava início ao processo de implantação dos Centros Educacionais em vários bairros de Salvador, além de um estabelecimento, que já se encontrava em fase de construção no bairro mais populoso dessa Capital, o da Liberdade. Em 1950, houve a inauguração de apenas três escolas-classes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o que representava muito pouco para a proposta que se previa com os Centros Educacionais e que deveria englobar desde o jardim de infância, e escola de curso básico de ler, escrever e contar, história e ciências, passando pelas atividades, que comportariam educação física, recreação, jogos, desenho, música, educação social, educação de saúde e atividades extraclasses, até as instalações de ginásio, ateliês, oficinas de desenho e artes industriais, etc., teatro, cantinas e unidades administrativas, dos professores e de funcionários (MENEZES, 2001; TAVARES, 2001).

Essa seria uma ideia inovadora que estava à frente do que se concebia como educação na Bahia e no Brasil, apesar de o país já estar vivendo um processo inicial de industrialização e de democracia. Ainda assim, não foi possível construir e instalar os Centros Educacionais não só devido às condições financeiras do Estado, mas também devido ao fato de que sua ideia "escapava da escola tradicional, dos quadros de uma educação de arranjos", que "não foi, e ainda não é pacífica a aceitação dessa Escola intentada", como afirma Tavares (2001). Somente com o financiamento e apoio do INEP, quando o próprio Anísio Teixeira ocupava o cargo de diretor dessa instituição, é que se concretiza a construção do único Centro, inaugurado em 1955, em meio a mais de uma dezena desses que foram propostos e que ficaram apenas como ideia e projeto.

O fato é que, ao assumir o governo em 1947, Otávio Mangabeira convida para ser seu Secretário de Educação e Saúde, o educador Anísio Teixeira, que, ao tomar posse, desenvolve, como primeira tarefa, a elaboração do capítulo de educação e cultura da Constituição baiana de 1947, na qual especifica os termos da gratuidade do ensino e a organização do sistema escolar do estado, entre outras diretrizes. Além disso, o educador propõe, como atividade de sua secretaria, desenvolver uma proposta de trabalho que poderia contemplar o ensino secundário com o objetivo de "oferecer educação post-primária, ou secundária, a uma porcentagem apreciável da população escolar" (TEIXEIRA, 1948, p. 12). Era o que estava inserido no amplo plano de desenvolvimento dos serviços educacionais, com a criação e construção dos chamados Centros Regionais de Educação, os quais deveriam ser implantados em cidades polos do interior e outros tantos Centros Educacionais em bairros da

Capital. Ao lado disso, para que sua obra fosse legitimada, esse educador ainda envida esforços, no sentido da aprovação da Lei Orgânica do Ensino, que regulamentaria o capítulo da Constituição Estadual. A proposta de Anísio Teixeira estava assim sintetizada:

> imaginamos uma rêde (sic) de sete a onze centros regionais de educação. Em tais centros, manteremos escolas normais e escolas secundárias (com os cursos de cultura geral, comercial, doméstica e industrial) com regime de externato e internato. Nos internatos, serão matriculados os alunos mais dotados dos municípios pertencentes à região. As construções desses (sic) centros compreenderão as escolas normais com as suas escolas anexas, as secundárias com recursos para a variedade dos seus currículos, os internatos e os edifícios sociais e recreativos. Serão verdadeiros núcleos de educação com uma população escolar interna de uns quinhentos alunos, escolhidos dos municípios subsidiários do centro, e abundante matrícula local (TEIXEIRA, 1948, p. 13).

Registram-se, porém, no próprio governo Otávio Mangabeira, conflitos relacionados com a proposta educacional apresentada pelo referido educador; conflitos esses que dificultam e obliteram a consecução das suas propostas inovadoras e democratizantes do sistema de ensino e dos centros educacionais. São três as questões que fazem parte das preocupações de Anísio Teixeira e que merecem uma analise, considerando-as distintas, requerendo o mesmo grau de aprofundamento para se entender esse momento da história da educação na Bahia: o capítulo da Constituição Estadual sobre educação, a Lei Orgânica de Ensino do Estado e o Anteprojeto de Lei do Ensino Médio, enviado, em 1950, à Assembleia Legislativa, contendo, em detalhes, as informações sobre a organização dos centros educacionais, da Capital e os regionais do Interior, que já se vinham tentando construir e pôr em funcionamento.

Desse processo, que parece não ter sido muito tranquilo, e da proposta apresentada para a construção dos referidos centros educacionais na Capital e no Interior, além de um plano de criar e construir escolas elementares e rurais por todo o interior do Estado, no sentido de ampliar os serviços educacionais, primários e secundários, apenas a construção do centro educacional da Capital foi, de fato, executada, mesmo assim, com a ajuda do INEP. Não se concretizou, porém, a construção de nenhum centro regional de educação e não foi implantado nenhum outro que não o de Salvador, apesar de se terem propostas de outras construções e até de créditos aprovados, como o que se refere ao de Itabuna, onde ocorreu, inclusive, a desapropriação do terreno para tal fim (MENEZES, 2001).

As propostas de Anísio Teixeira eram bastante abrangentes de maneira que atingia todos os aspectos dos serviços educacionais a serem oferecidos, os quais exigiam não apenas esforços subjetivos e empenho da vontade, mas principalmente recursos financeiros a serem investidos. Nesse sentido, o referido educador com a sua equipe elabora, como item básico

para "a solução do problema" referente ao "prédio escolar na Bahia", um "plano de edificações escolares"[41], uma vez que havia "a necessidade de construir, o mais rapidamente possível, não alguns prédios, mas todo um sistema escolar", e para isso exigiam-se "planos de economia e construção em massa" (REVISTA FISCAL DA BAHIA, 1949, p. 125), os quais deveriam ter a colaboração de convênios do governo federal.

Para isso, o plano de edificações contemplava o ensino primário do interior, para construção das seguintes escolas: escolas rurais, "para a população rural dispersa"; uma rede de escolas diferenciadas para "os núcleos urbanos", que se tipificava desde uma "escola mínima" que seria a mais simples, até ao "o grupo escolar completo" (escola mínima, escola nuclear, grupo escolar médio, grupo escolar completo). Havia um plano de construções escolares específicas para a Capital; quanto ao ensino primário e no que se refere aos centros educacionais; havia, também, um plano de construção dos centros regionais de educação para o interior do Estado. A previsão era a de que o plano de construções teria início em janeiro de 1950. Para esse último caso referente aos centros regionais, o Estado foi

> dividido em dez regiões educacionais. Na sede (sic) de cada uma haverá um centro regional de educação, onde se ministrará a educação de nível médio, geral e profissional e o ensino de formação do magistério, e que se constituirá no núcleo de difusão cultural de tôda (sic)região (REVISTA FISCAL DA BAHIA, 1949, p. 125).

Em Juazeiro, município que seria contemplado com um desses centros educacionais, tal qual aconteceria em outras cidades, como deveria ter sido construído, pois já haviam sido criados pelo Decreto n. 14.296-A, de 29 de janeiro de 1950. Porém, isso não foi concretizado. De fato, a construção do centro de Juazeiro foi de fato iniciada, de forma que um bloco de uma parte desse plano fora erguido nesse período estipulado em lei, contudo foi deixado, posteriormente, com as obras paralisadas, servindo como a sede do ginásio público da cidade instalado em março de 1953[42].

Por outro lado, aconteceram conflitos provavelmente devido às interferências do campo do poder político, além dos problemas relacionados com a criação e implantação dos serviços educacionais, principalmente, no que se refere ao ensino secundário, nessa cidade. Existiam propostas de implantação de ginásios por meio do sistema cooperativo, no que cabe a seguinte pergunta: Se grande parte dessas propostas estavam embasadas pelas ideias do educador Anísio Teixeira, como se caracterizariam as outras, se é que existiam? Em Juazeiro, já havia

---

[41] Para maiores detalhes deste plano ver: REVISTA FISCAL DA BAHIA. *Quatro séculos de história da Bahia – cidade do Salvador, em 1949.* Álbum comemorativo do 4º centenário/publicado pela Revista Fiscal da Bahia, 1949, p. 124-146.

[42] Essa questão será matéria de análise na Parte III.

iniciativas, nesse sentido, da instalação de cooperativas com o fim de levar adiante tais propostas e como meio de criação de ginásios, no período que vai da metade da década de quarenta até os primeiros anos da de cinquenta.

E, como será analisado em detalhes mais adiante, especialmente no capítulo dois da terceira parte, em 1953, o professor Agostinho José Muniz, assumindo a função de diretor pedagógico, lidera um grupo objetivando ocupar esse prédio, que fora deixado em fase de construção, para instalar, como de fato aconteceu, uma escola secundária denominada de Ginásio Ruy Barbosa. Acontece que esse educador juazeirense teve certa aproximação com Anísio Teixeira, relação essa que pode ter implicado nas ações de Agostinho José Muniz, nesse processo localizado na cidade de Juazeiro, e o prédio ocupado, certamente, fez parte da proposta de Anísio Teixeira, do referido plano de construções escolares para o ensino secundário e normal.

Tal prédio parece mesmo ter feito parte de um plano de construções escolares, desenvolvido mediante um convênio entre o governo estadual e o governo federal, no início da década de cinquenta. No mesmo relatório encaminhado ao Governador, em 1948, esse educador já acena para as "campanhas de educação em articulação com o governo federal". Essas pistas sinalizam para o fato de que tenha havido a construção de escolas em algumas cidades. Talvez isso merecesse maior aprofundamento de pesquisas sobre a história da educação na Bahia e, especificamente, sobre esse tema, dado que não é possível maior aprofundamento no presente trabalho; também pelo fato de várias dessas informações sobre as edificações escolares no interior da Bahia possuírem muitas lacunas e serem, ao mesmo tempo, questões importantíssimas para a compreensão da educação na Bahia, nesse período da história. Anísio Teixeira afirma que o governo estava "levando a cabo, por meio de outro convênio com o Ministério da Educação, a construção em massa de prédios escolares rurais" (1948, p. 19), em um momento no qual havia, além disso, outras demandas e a devida atenção dos setores educacionais em termos nacionais:

> Confiado o Ministério da Educação e Saúde à cultura e capacidade excepcionais de Clemente Mariani, tivemos, com o início da atual era de reconstrução, assegurada a fomentação descentralizadora da constituição em matéria de educação. Todas as grandes obras nacionais do Ministério vêm obedecendo ao regime de convênios, pelos quais o Govêrno Federal transfere ao Estado a faculdade de executar e administrar, guardando para si a de orientar e sugerir os padrões mais aconselháveis (TEIXEIRA, 1948, p. 18).

Anteriormente, porém, em Juazeiro, ou seja, no ano de 1946, houve a instalação do Ginásio de Juazeiro que deveria se dá pela iniciativa de uma associação educacional, sendo

encaminhada, porém, tal proposta, por uma reunião de políticos e educadores da cidade para a concretização da fundação do ensino secundário particular no município. As análises demonstram[43] que houve conflito quando da instalação do referido Ginásio Ruy Barbosa, o ginásio público, entre os adeptos do professor Agostinho José Muniz e o grupo do Ginásio Juazeiro, privado, liderado por políticos influentes locais.

Da mesma forma, cabe lembrar o outro processo conflituoso, que, embora seja em outro contexto e tenha outras características, é ilustrativo dos acontecimentos dessa dinâmica, que transcorria no campo educacional na Bahia, nesse momento da história da educação. Isso é importante como perspectiva para uma análise mais aprofundada por pesquisadores interessados pela história da educação baiana. Nesta tese, não é possível aprofundar tal caso pontualmente e nem mesmo seria esse o objetivo, como já foi destacado anteriormente, de empreender estudo dessa dimensão com instituições de várias cidades da Bahia. Entretanto são casos que têm relação e que, portanto, precisam ser reconhecidos nesse processo mais amplo da estruturação e da institucionalização do ensino secundário público. Refiro-me, principalmente, à localização de Serrinha quando da implantação de seu Ginásio Estadual, criado pela Lei 130 de 14 de dezembro de 1948 e implantado somente em 1952, como proposição do deputado Rubem Nogueira, o qual participou ativamente das disputas com outros grupos políticos da cidade nesse episódio. Ocorreram divergências entre setores políticos liderados pelo deputado Rubem Nogueira, que discordavam das iniciativas de Anísio Teixeira, no modo como deveriam ser instalados os ginásios no interior do Estado, pois o referido deputado não concordava com a criação da instituição baseada no sistema cooperativo. Esse Ginásio, como tantos outros, inclusive o de Juazeiro, foram criados por essa mesma Lei de 1948, a qual fora sancionada pelo Governador do Estado.

Fica, assim, constatada a ineficiência de atendimento dos serviços educacionais na Bahia, até o final da década de quarenta, quando o secundário público era praticamente inexistente em todo o Estado e que, mesmo em termos de ensino primário, havia uma precariedade inegável. Porém, é possível verificar que existiam propostas bem fundamentadas para todos os graus de ensino, notadamente as propostas do educador Anísio Teixeira, que são fáceis de serem localizadas, sobretudo, pelo prestígio e notoriedade que alcançou o educador baiano até os dias atuais, como um grande nome da intelectualidade educacional, não apenas do Estado da Bahia, mas também do Brasil e até no âmbito internacional.

---

[43] Ver Parte III, especialmente os capítulos dois e três.

Ademais, é possível perceber que outras propostas existiam e podem ser examinadas, como a proposta do deputado Rubem Nogueira, da cidade de Serrinha; que os conflitos políticos, no interior da Assembleia Legislativa, que levavam a debates calorosos quando da apresentação dos planos bem fundamentados e propostos por Anísio Teixeira, sob a chancela do próprio governador do Estado, aconteceram frequentemente. Cabe citar, também, os obstáculos à concretização dos planos e projetos, que apontam para outros embates, de concepção e funcionamento da instituição educacional e escolar, existentes de fato ou enquanto projeto. Desacordos esses que parecem encontrar-se no próprio governo Otávio Mangabeira e, também, nas relações políticas nas principais cidades do interior do Estado, que incidiram no modo como foram encaminhados, posteriormente, nos governos seguintes, os projetos, os planos, as ideias, sejam as de Anísio Teixeira, uma obra verdadeiramente completa para um sistema de educação quase ideal, bem como a de Rubem Nogueira, enquanto simples projeto de criação de instituições ginasiais em algumas cidades do interior. Tais projetos, lamentavelmente, foram obras que ficaram, de modo geral, apenas como propostas iniciais e não tiveram a realização satisfatória, em sua amplitude.

PARTE III

GINÁSIO RUY BARBOSA (1953 – 1963) – "UMA DAS BRAVATAS DA ARRAIA MIÚDA"

1. ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL, DO CAMPO DE PRODUÇÃO CULTURAL E DA ESCOLARIZAÇÃO EM JUAZEIRO/BA (1832-1963)

Enquanto nos capítulos anteriores tratei das questões mais gerais da escolarização secundária no Brasil e na Bahia, a partir da noção de formas de escolarização, conceito esse desenvolvido na primeira parte da tese, o presente capítulo tem por objetivo esboçar uma descrição da estruturação do espaço social e cultural da cidade com as suas instituições, os agentes e as relações que se estabeleceram, historicamente, entre todos esses elementos, a partir do interior do campo de produção cultural em termos mais amplos e os registros das primeiras escolas. Do período que se inicia com o surgimento da primeira instituição escolar, no século XIX, até a segunda metade do século XX; descrevo e analiso os aspectos da história da cidade, as escolas que existiram, as entidades sócio-educacionais e até profissionais, as sociedades culturais, a imprensa, a cultura, os intelectuais, os educadores, etc. Apresento, também, as formas de escolarização que existiram ao longo do período abordado de modo a estabelecer a relação entre as escolas isoladas, os grupos escolares, as escolas reunidas e os colégios, ressaltando o aparecimento das primeiras formas de escolarização secundária, bem como das primeiras instituições com essas características, inclusive o Ginásio Ruy Barbosa, citando-o, entre outros que surgiram após a década de sessenta.

Dessa maneira, desenvolvo, ainda, uma análise das relações entre o campo de poder, o campo social e o processo de escolarização em Juazeiro, relações essas estabelecidas entre os agentes, as relações políticas, as posições sociais e institucionais de famílias dominantes e as instituições do poder local. A finalidade é situar, historicamente, o espaço social mais amplo, onde aconteceram as relações de poder, as relações sociais e as institucionais, as quais fazem parte das interações processadas no campo específico da educação onde está posicionado o objeto de estudo; e conhecer como se constituiu o campo educacional, da cidade, no qual se insere o objeto específico, que analiso histórica e sociologicamente, qual seja o GRB.

É partindo da compreensão da importância histórica de Juazeiro para a região do Vale do São Francisco, para a Bahia e para o Nordeste brasileiro, que ensaio esse panorama da sua história. Nesse sentido, é que se pode tratar de muitos fatos e acontecimentos históricos dessa cidade já na condição de unidade municipal da Província da Bahia a partir da segunda metade do século XIX e o início do século XX. Apesar de não ser uma cidade das mais antigas do interior do Brasil, Juazeiro também não é uma das cidades mais novas como se poderia imaginar, em termos de emancipação política. E não poderia ser considerada nova em

hipótese nenhuma, muito menos quando se leva em consideração a sua formação do ponto de vista social e cultural, pois há registros de povoamento e de organização social no seu espaço territorial datados do século XVII, mencionados por Cunha (1950), Ribeiro (1968) e outros[44]. Algumas datas marcantes na cronologia político-administrativa da cidade são as seguintes: 1776 – primeira consagração administrativa com elevação à categoria de Julgado; 1833 – promoção de Julgado para a condição de Vila; 1834 – criação da primeira Câmara Municipal; 1878 – elevação à categoria de Cidade.

Muitos fatos e acontecimentos, que levarei em consideração, estão relacionados ao desenvolvimento sócio-estrutural, às demandas educacionais e, para o que mais interessa aqui, aos fatores que desencadeiam a emergência do primeiro ginásio e ao processo de culminância com a "luta", desde a segunda metade da década de quarenta até o início da década de cinquenta, por um ginásio público para as camadas mais amplas da população. Faz sentido e é mesmo possível percorrer historicamente o desenvolvimento social e cultural desse município para identificar e descrever, por exemplo, os diversos aspectos da história da educação local, da sua origem e do período muito anterior ao do aparecimento dos ginásios, até bem próximo das últimas décadas citadas, mediante um estudo de caráter sócio-histórico e cultural.

Esses aspectos são importantes para a compreensão e o entendimento de todo esse processo que aqui é tomado como objeto de investigação. E, como já foi assinalado, não se trata de proceder a um regresso infinito dos motivos, mas apenas de tomar conhecimento do campo específico com o qual se está lidando, para explicar e compreender a história da escolarização e de uma instituição escolar. Porém, para os limites e os objetivos do presente estudo, é suficiente apontar algumas marcas históricas até chegar ao aprofundamento das questões colocadas, em termos de espaço temporal, de desenvolvimento da sociedade e da memória. Em resumo, este capítulo trata de alguns momentos e situações decisivas da sociedade, da cultura e do desenvolvimento da escolarização na cidade em um período relativamente longo, a partir do aparecimento da primeira escola, no segundo quartel do século XIX, até a expansão da escola secundária na segunda metade do século XX.

---

[44] Encontram-se, na literatura, muitos historiadores renomados e suas obras que tratam das incursões para a exploração do rio São Francisco e do sertão nordestino e, especialmente, do sertão baiano, bem como dos primórdios e da evolução sócio-histórica de Juazeiro, dentre os quais pode-se consultar: ABREU, Capistrano de. *Caminhos antigos e povoamento do Brasil*. RJ: Livraria Briguiet, 1930, 4ª ed.; NANTES, Pe Martinho de. *Relação de uma missão no rio São Francisco*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979, 2ª ed.; PIERSON, Donald. *O homem do vale do São Francisco*. Rio de Janeiro, 1972. 3º volume; SAMPAIO, Teodoro. *O rio São Francisco e a Chapada Diamantina trechos de um diário de viagem.* São Paulo: Editora Salesiano, 1903; SOBRINHO, Barbosa Lima. *Pernambuco e o São Francisco*. Recife: Imprensa Oficial, 1929; CALMON, Pedro. *História da Casa da Torre. Uma dinastia de pioneiros*. Bahia: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1983, além dos autores mais recorrentes nesta tese sobre a história local da cidade, como João Fernandes da Cunha, Edson Ribeiro e outros.

1.1. O ESPAÇO SOCIAL E CULTURAL E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS NA CIDADE

De forma sintética, trata-se da história da educação em Juazeiro, partindo do período imperial e início do republicano, tem-se, no século XIX, segundo uma periodização em termos da história do Brasil, as informações que se seguem, as quais caracterizam a estruturação do campo cultural e educacional da cidade. Assim, tomando como referência historiadores dessa localidade, como João Fernandes da Cunha, Walter de Castro Dourado e Edson Ribeiro, observa-se que, já no período imperial, quando da institucionalização e descentralização da instrução pública primária no Brasil, Juazeiro, que é apenas um povoado, foi contemplada com uma cadeira de primeiras letras, conforme decreto provincial de 16 de junho de 1832, tendo sido nomeado para a mesma Manoel de Melo Afonso, que tomou posse somente em 19 de agosto do ano seguinte, para prover a "referida cadeira pelo método simultâneo" de ensino escolar.

Essa foi a primeira escola da cidade e mantinha em 1834, 30 alunos, sendo 28 do sexo masculino e dois do sexo feminino. Mais tarde, pelo do decreto-lei nº 469 de 25 de abril 1853, sancionado pelo presidente da Província da Bahia, João Maurício Wanderley, é criada a segunda escola de ensino primário, exclusiva para o sexo feminino e nomeada para a função a professora Hermelinda Custódio de Lima. Esses dois professores pioneiros da escolarização primária na cidade não eram diplomados, exercendo, então, as atividades do magistério como professores leigos. Somente a partir de 1865, é que foram designados dois professores diplomados, Francisco José do Nascimento e Rosalina Mata do Nascimento, os quais eram cônjuges, para exercerem as funções do magistério em Juazeiro na segunda metade do século XIX (CUNHA, 1950, p. 19-20; e 1978. p. 122-125; RIBEIRO, 1968, p. 51-55).

Ainda no período imperial, José Inácio da Silva, médico e futuro intendente[45], ofereceu um curso para os jovens com o objetivo de ministrar aulas de matérias cujo conteúdo proporcionava condições de ingresso, mediante exames, ao curso ginasial. Portanto, esse educador poderia ser considerado o pioneiro da educação secundária neste município (DOURADO, 1983. p. 04). Mas, onde iriam cursar o ginásio esses alunos privilegiados, já que não há indícios de escola desse tipo, na cidade, nesse período? Nesse momento da história, isto é, no ano de 1883, Juazeiro já havia se emancipado administrativa e politicamente e esses jovens se deslocariam, naturalmente, à Capital da Província para dar continuidade aos seus estudos em alguma instituição de ensino secundário, talvez particular,

[45] Nesse momento da história do Brasil, o cargo de intendente municipal corresponde ao de prefeito.

uma vez que, nesse momento da história da educação na Bahia, havia apenas uma escola pública de ensino secundário, o Liceu Provincial, que funcionava, inclusive, segundo Dick (2001), em condições críticas, ou seja, os jovens que conseguiam frequentar o curso oferecido pelo referido médico, tinham como única opção deslocar-se até Salvador, se optassem por continuar os seus estudos, e apenas uma pequena parcela privilegiada da população local tinha recursos para aspirar à aquisição dessa forma de escolarização.

Nos anos iniciais da República, o Clube Comercial de Juazeiro, fundado em 21 de maio de 1893, por iniciativa de José Mercês dos Santos e Cirilo Sales, abre uma escola de alfabetização de Adultos, oferecendo, concomitantemente, cursos diversos, de língua portuguesa e até de iniciação profissional, como o de escrituração mercantil, que visava preparar jovens trabalhadores para o comércio local. Esses cursos se prolongam pelos primeiros vinte anos da existência desse clube. Em anos posteriores, tal instituição notabilizar-se-á por sua grande contribuição cultural à cidade e por possuir um dos maiores acervos bibliográficos do interior do Estado da Bahia, embora sua denominação esteja relacionada a uma atividade econômica, "Comercial", dado que seus respectivos fundadores e os seus membros teriam sido "auxiliares do comércio, que tomaram sobre os seus ombros a tarefa da (sua) fundação" (RIBEIRO, 1968, p. 269). Esse Clube constituiu-se, segundo os registros de João Fernandes da Cunha e Edson Ribeiro, como uma sociedade literária que marcou "um dos pontos de partida da sociabilidade da nossa gente (de Juazeiro), que tanto tem sabido manter as instituições destinadas ao congraçamento dos habitantes da cidade" (CUNHA, 1950, p. 36). Era, desde o momento da sua fundação, a referência e o ponto de encontro de aspirantes à intelectualidade, na qual se reuniam "quase que cotidianamente" para exercitar "tertúlias literárias", promovendo o estímulo a "vôos intelectuais cada vez mais altos", pois

> foi ali que se forjaram as intelectualidades de Joaquim de Queirós, Raul de Queirós, Eugênio Lima, Cândido Cardoso Leal, Antônio Soares de Miranda, na poesia; Francisco Neto, Jesuíno D'Ávila, Dermeval Ferreira Lima, Olegário de Assis, Manuel Antônio do Nascimento, no jornalismo; Constantino Hermilo do Nascimento e Dermeval Ferreira Lima, como dramaturgos; Anísio de Queirós e Joaquim de Queirós, como escritores e polemistas (RIBEIRO, 1968, p. 272-273).

As escolas noturnas e diurnas, que eram mantidas nas suas dependências, destinavam-se "exclusivamente para pessoas pobres, de ambos os sexos, que além de propiciar a matrícula e a frequência gratuitas, ainda lhes forneciam os livros e todo material escolar necessário à instrução" (CUNHA, 1950, p. 36-37). Essas escolas foram dirigidas, em anos diferentes, pelos

professores Joaquim de Queirós, Antônio Nascimento, Josias Wilson e pela professora Idália Dantas Martins que assumiu a direção da escola feminina (RIBEIRO, 1968, p. 270-271).

Muitos anos após a sua fundação, na década de cinquenta, essa entidade contava com uma biblioteca de milhares de livros catalogados em seu acervo, além de possuir, também, revistas e diversos periódicos nacionais e estrangeiros. Grande parte dos volumes desse acervo foi constituída pelas doações generosas realizadas por terceiros desde os anos iniciais da existência da sociedade, principalmente, no início do século XX, pelas ofertas de Antônio Ribeirão Ferreira, um filho da terra domiciliado no Rio de Janeiro "que de uma vez só lhe ofertou cerca de 3.000 volumes" (CUNHA, 1950, p. 36-37).

Várias entidades e sociedades dos mais diversos tipos tiveram origem e foram fundadas a partir das suas instalações e dos desdobramentos das suas atividades. Podem ser enumeradas e citadas algumas, como as sociedades de previdências (A Previdente e a Mutuária dos Artistas); sociedades literárias (Sociedade Literária José Pititinga e Clube Patriótico), alguns clubes carnavalescos (Embaixadores de Veneza); outras sociedades também comerciais (a exemplo da Associação Comercial de Juazeiro); várias entidades assistencialistas e filantrópicas (Rotary Clube Juazeiro) e até uma "Academia de Letras de Juazeiro fundada por Agostinho José Muniz, em 1945", mas que não chegou a ter vida ativa (RIBEIRO, 1968, p. 273-274).

Como pode ser observado, o Clube Comercial parece ter favorecido toda atmosfera social para o ajuntamento e a formação de intelectuais da cidade e proporcionado, com o seu significativo acervo bibliográfico, bem como por meio das iniciativas dos seus sócios mais esclarecidos, as condições favoráveis de desenvolvimento de uma produção cultural também significativa para os padrões da cidade e da região por longo período a partir da primeira metade do século XX, produzindo uma rica tradição sócio-cultural voltada para o cultivo de valores relativos às letras, às artes, à ciência e aos conhecimentos literários e educacionais, que permaneceram enraizados na cultura da sociedade local.

Porém, não foi apenas o Clube Comercial que proporcionou esse rico ambiente para tal tradição e cultura. A cidade de Juazeiro ficou conhecida também como o centro cultural da região, pois, desde os finais do século XIX, registram-se as diversas modalidades de práticas culturais, ao longo da sua história e que permanecem na memória do seu povo, como as artes cênicas, danças, etc., o cultivo da música, o desenvolvimento de uma imprensa local e, mais tarde, também, a apreciação do cinema, que ficaram guardadas como marcas significativas presentes na vida local. Já no ano de 1874, havia um prédio construído para fins de representação teatral e, posteriormente, foi construído um novo teatro que, por muito tempo,

recebeu grupos de regiões do sudeste do país, que se deslocavam até Juazeiro para fazerem suas apresentações e representações artísticas. A produção musical da cidade, por sua vez, ainda permanece como uma marca indelével na cidade, mesmo porque é fator de muito orgulho para o seu povo, devido à celebridade do seu filho mais ilustre, um dos criadores do estilo musical surgido nas décadas de cinquenta e sessenta, denominado Bossa Nova, o cantor e compositor João Gilberto. Essa tradição musical, há muito tempo arraigada na cidade, é antiga e vem desde as primeiras filarmônicas fundadas ainda no final do século XIX, até às que apareceram muito tempo depois, como a Filarmônica 28 de Setembro e, logo após, a Filarmônica 1º de Maio entre outras.

A presença da imprensa local, desde os anos iniciais da emancipação política da cidade, foi bastante significativa, tendo papel importantíssimo nos momentos marcantes da história política e social da cidade, registrando-se a existência de dezenas de jornais surgidos nos anos finais do século XIX, apesar de a maioria ter curto ciclo de vida. Foram os seguintes: A Cidade de Juazeiro, primeiro jornal a circular, fundado por Raimundo Azevedo; depois apareceu o Palinúro do poeta Eugênio Lima; e, a partir daí, surgiram os outros órgãos de imprensa, como o Correio do São Francisco de Jesuíno d'Ávila e Raimundo de Azevedo; a Folha do São Francisco de Francisco Neto; a Folha do Povo dos irmãos Raul e Américo Alves; o Diário de Juazeiro de Olegário de Assis e Dermeval Lima; A Manhã; O Direito; O Eco de Aprígio Araújo e depois de propriedade de Wilson Lins com a participação na orientação da redação de Agostinho José Muniz; O Momento da família Viana; A Voz do São Francisco; O Trabalho, editado por Edson Ribeiro e Agostinho José Muniz; A Luta; e muitos outros[46].

Voltando à identificação da escolarização em Juazeiro nos finais do século XIX, registra-se que, em 1896, o intendente Ramiro Antônio Ribeiro sanciona resolução estabelecendo normas para o ensino público municipal e, seguindo as diretrizes nacionalmente discutidas na época e relacionadas mais uma vez à descentralização da instrução pública, cria uma escola municipal, nomeando e empossando no dia 07 de abril do mesmo ano a professora Maria Isabel Carolina de Carvalho (CUNHA, 1950; DOURADO, 1983).

Nas três primeiras décadas do século XX, Juazeiro é uma pequena cidade, mas tem um pujante e crescente desenvolvimento econômico e cultural, notadamente pela localização

[46] Para um conhecimento com maior abrangência e profundidade sobre a imprensa em Juazeiro consultar DIAS, Wilson. *História da imprensa juazeirense.* Juazeiro: Gráfica Santa Inês, 1982, e DOURADO, Walter de Castro. A imprensa e vultos do passado de Juazeiro – ano 100. In: JUAZEIRO – ANO 100. *Lances de sua história*. 1978. p. 75-83.

geográfica, entreposto de passagem entre as regiões, Nordeste e Sudeste, o qual se transforma, não apenas em via de intercâmbio comercial, mas também em grande centro cultural como foi assinalado acima, que recebe pessoas dessas regiões, de várias localidades do país e, inclusive, do exterior. Nesse período, já funcionava a ferrovia, que dava acesso à capital baiana, e a hidrovia, que proporcionava o transporte de mercadorias entre as diversas cidades ribeirinhas do vale do rio São Francisco subindo até o Estado de Minas Gerais (CUNHA, 1950 e 1978; e DOURADO, 1973).

Registra-se a primeira embarcação a vapor a navegar o rio São Francisco em fevereiro de 1871 no trecho entre os estados de Minas Gerais e Bahia, que, mais tarde, veio a compreender uma rota regular de transporte hidroviário, tendo as cidades de Juazeiro na Bahia e Pirapora em Minas Gerais como sedes dos portos terminais de navegação os quais mantinham a ligação e o intercâmbio entre Juazeiro e o sudeste do Brasil (CUNHA, 1950; e DOURADO, 1973). O transporte fluvial, de grande porte regular nessa rota, teve sua interrupção registrada na década de setenta com a construção da Barragem de Sobradinho; já a linha ferroviária que ligava Juazeiro a Salvador e, portanto, ao litoral, teve o terminal ferroviário da cidade inaugurado em 24 de fevereiro de 1896 (CUNHA, 1950, p. 24 e 28). Muito tempo depois, a partir da década de setenta, ou seja, depois de muitas décadas de funcionamento, a referida ferrovia passa por um processo de abandono e sucateamento, acompanhando um processo, que atinge toda malha ferroviária do país, não funcionando mais regularmente, nem como transporte de passageiros nem como transporte de cargas e mercadorias.

Não obstante não ter centralidade, no presente estudo, uma discussão sobre a situação política, social e econômica da cidade ao longo da história, porém, após recorrer aos historiadores locais já citados e ter constatado informações relacionadas com a cultura e a educação, reveste-se de suma importância apontar alguns aspectos, ainda que a título de informações gerais, da situação política, econômica e social da sociedade juazeirense ao longo do tempo. Isso pode ser enriquecedor e favorecer o entendimento e uma melhor compreensão da relação entre o espaço social mais amplo dessa cidade através da sua estruturação sócio-histórica com o campo de produção cultural e educacional. Embora se afigurem como requisito de explicações os fatos sociais e econômicos, que são colocados ao lado dos fatos educacionais e culturais, isso não quer dizer que estejam necessariamente implicados numa relação de condicionamentos inexoráveis de dependências entre uns e outros. São mencionados e tomados como objetos de descrição e análise, apenas como dados e informações importantes os quais estão presentes nas características estruturais da localidade. E, por extensão, isso também não quer dizer, de maneira alguma, que as situações

educacionais emanam como reflexos das estruturas sócio-econômicas ou políticas locais. Quero enfatizar que tais relações são construídas historicamente nas situações concretas e nas relações que se estabelecem sociologicamente.

Ronald H. Chilcote em *Transição capitalista e a classe dominante no nordeste* (1991) é quem examina internamente e da forma mais aprofundada a sociedade juazeirense, e o faz a partir do ponto de vista da "estrutura de poder e das classes dominantes", tomando como categorias de análises esses aspectos sociais, políticos e econômicos. Após a realização de uma pesquisa empírica exaustiva e da análise de grande volume de material escrito, jornais antigos, documentos, fontes primárias e secundárias e outras, utilizando-se de métodos da ciência política e econômica, fundados em estudos comparativos, este autor traça um diagnóstico sócio-econômico da cidade e procede a uma verdadeira radiografia político-sociológica das classes dominantes e da situação dessas mesmas classes nas duas cidades fronteiriças de Juazeiro e Petrolina[47], comparando-as a elas mesmas. Tal análise afigura-se como muito importante, pois oferece uma dimensão da estrutura da sociedade e da cultura, na qual se pode identificar e localizar a posição das famílias nesse espaço social, além de fornecer também a dimensão sócio-econômica da população local. É nesse sentido que se justificam as referências desse tipo operadas no conjunto destas páginas.

A conclusão a que Chilcote chega em relação a Juazeiro é a de que esta cidade foi, desde os momentos iniciais da sua formação social, política, e administrativa, "dirigida por uma burocracia paternalista" que tinha como característica um "sectarismo endêmico", onde o que prevalecia na "administração municipal em Juazeiro baseava-se primordialmente no clientelismo" (CHILCOTE, 1991). Foi isso que levou a cidade a perder, posteriormente, nas décadas que avançaram pela segunda metade do século XX, segundo a análise desenvolvida pelo referido autor, a sua privilegiada condição de "importante centro econômico do interior" do Nordeste, de domínio da "navegação e o comércio pelo rio, que se estendia pela Bahia e Minas Gerais adentro". Domínio esse que há muito tempo atingia "a economia do interior do Piauí e de Pernambuco", pois grande parte desses estados tornaram-se também "dependentes

[47] Ronald H. Chilcote é professor da Universidade da Califórnia, Riveside (EUA), e o seu interesse "pelo estudo dessas duas comunidades foi despertado pela leitura de *Os Sertões*: pelo tamanho, localização, inter-relações e história (...)". O trabalho desenvolvido por esse pesquisador "compreendeu a identificação da estrutura de poder em cada uma dessas localidades, entrevistas com líderes locais importantes, pessoas influentes, tomadores de decisão e pessoas bem informadas em geral, inclusive estudantes secundários, além de uma investigação sobre a história da região. Ao longo de alguns anos Chilcote esteve ligado ao homem e ao meio de Juazeiro e Petrolina, vivendo a realidade desses dois centros nordestinos, convivendo com seus problemas e realizações, apreendendo os passos de sua evolução capitalista e da classe dominante local". Sua pesquisa teve início nos últimos anos da década de sessenta e foi concluída em agosto de 1971; porém teve um prolongamento complementar no início da década de oitenta, quando o referido autor retornou em visita às duas cidades, segundo as notas indicadas no seu livro (CHILCOTE, 1991).

de Juazeiro", cidade na qual teria sido passagem obrigatória, "por onde os produtos agrícolas, os minerais e outros artigos em geral acabavam passando em sua rota para Salvador e outros pontos do litoral". De forma que, devido a essa perda, já na década de sessenta, Juazeiro apresenta, nas suas características sócio-econômicas, sinais de uma decadência gerada por essa "burocracia paternalista", pois as "divisões no seio das forças políticas contribuíram para a dependência de Juazeiro em relação ao mundo exterior e para o seu fracasso em promover qualquer desenvolvimento capitalista considerável", em contraposição à sua posição de centro mercantil, social e cultural que havia sido desde o início do século XX e que a caracterizava como uma cidade cosmopolita.

Aliás, esse cosmopolitismo sempre marcou a cidade de Juazeiro e permanece na memória coletiva do seu povo até os dias atuais. Como infere o próprio Chilcote: "Evidentemente, a vida social em Juazeiro é não só mais importante como mais cosmopolita do que em Petrolina". É o que fica diagnosticado com a pesquisa de Chilcote, mesmo em se tratando do exame da vida social baseada no "seio das camadas mais elevadas, núcleo central da classe dominante", pois "os entrevistados de Juazeiro estavam ligados a maior número de organizações e eram mais cosmopolitas quanto aos tipos de organização que sustentavam" (1991, p. 192-194). Por outro lado, Juazeiro pode ser caracterizada como uma cidade que, desde os seus primórdios, produziu heranças das famílias dos coronéis[48] (Coronel João Evangelista de Pereira e Melo, Cel. Aprígio Duarte, Cel. Miguel Siqueira Lopes, Cel. Alfredo Viana, etc.) que a dominaram desde a sua formação sócio-econômica, marcando a sua estrutura de poder e os "estilos de política" na administração da cidade e dos seus problemas, que se prolongaram ao longo do tempo e do seu desenvolvimento histórico, inclusive, no campo educacional, como poderemos ver mais adiante.

1.2. AS ESCOLAS ISOLADAS, OS GRUPOS ESCOLARES, AS ESCOLAS REUNIDAS E OS COLÉGIOS – FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Quanto à educação, alguns fatos se sucedem marcando a história da escolarização do município. A capacidade de atendimento educacional, no início do século XX ainda é bastante pequena, e a escolarização na cidade é ínfima, considerando o próprio desenvolvimento econômico e social atingido pela mesma ou até a efervescência intelectual e cultural marcante

[48] Mencionar os coronéis necessariamente remete-se ao fenômeno do coronelismo no Nordeste, muito estudado pela sociologia brasileira por autores como, LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 1986; SOUZA, Elísio Fernandes Barbosa de. *O Coronelismo no Médio São Francisco. Um estudo de poder local*. Salvador: UFBA, 1973. E, sobre os coronéis locais, os mesmos são abordados nas descrições feitas por RIBEIRO, Edson, Op. Cit. e CHILCOTE, Ronald H. Op. Cit.

na história como foi afirmado. Havia, porém, alguns cursos particulares e estaduais ministrados por professores nomeados, como os cursos do professor Luis Cursino da França Cardoso e o de Rosalina Maria dos Santos. Várias escolas municipais isoladas são criadas a partir daí. Porém, é desse período a construção do *grupo escolar* da cidade inaugurado em 1923, como parte das obras idealizadas pelo então prefeito Aprígio Duarte Filho (CUNHA, 1978; RIBEIRO, 1968). É importante assinalar que se tem aí a notícia do primeiro estabelecimento sob a forma de escolarização dos *grupos escolares*.

Falar dos *grupos escolares* é remeter para as referências da modernidade educacional. Sobre tais tipos de instituições escolares e sobre a modernidade educacional, alguns autores como Rosa Fátima de Souza (1998), Luciano Mendes de Faria Filho (2000), entre outros, têm-se dedicado em suas pesquisas. Cabe assinalar que, ao referir-se à *grupo escolar,* consequentemente necessariamente remete-se ao seu contrário, ou seja, às *escolas unitárias* ou *escolas isoladas*. Os *grupos escolares* fazem parte da modernidade pedagógica ou educacional insurgida mundialmente e também no Brasil, no século XIX, como uma forma escolar[49] que, pouco a pouco, foi consolidando-se no século XX e tomando o lugar antes ocupado apenas pelas escolas isoladas. Os primeiros *grupos escolares* do Brasil foram implantados em São Paulo no ano de 1893 e, a partir daí, os demais estados os tomaram como modelo, difundindo-os por todo país. Não obstante ser demasiado apressado afirmar que se trataria de uma defasagem o fato de a cidade de Juazeiro não possuir mais do que um *grupo escolar* após a primeira metade do século XX e ter como predominância as *escolas isoladas*, ainda assim, talvez, seja problemático afirmar que seria de qualquer modo obra de um atraso educacional, pois, de acordo com Souza (1998), também na Espanha, até o final desse mesmo período, da primeira metade do século XX, esse país não havia se definido, por opção, pela adoção dessa forma de escolarização primária, sendo que as *escolas unitárias ou isoladas* eram predominantes com mais de 80% das instituições existentes (SOUZA, 1998). A

[49] Nos estudos e pesquisas sobre os grupos escolares, os autores referidos, SOUZA (1998) que faz um estudo circunscrito ao Estado de São Paulo e FARIA FILHO (2000) ao Estado de Minas Gerais, recorrem à *forma escolar* como o recurso conceitual para a compreensão desse fenômeno na modernidade no Brasil. Ambos têm como referências os autores: VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001. Por outro lado, no presente trabalho, em se tratando dessas conceituações da escolarização, passei a referir-me ao conceito de *formas de escolarização* tomando por referência CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação e Sociedade*, nº 47, abr/1994. Dessa maneira, compreendo tratar-se mais de *formas* dentro da diversidade e modos de escolarização do que de uma configuração sócio-estrutural como demonstram as análises que utilizam o conceito de forma escolar daqueles autores (VINCENT, LAHIRE e THIN) da teoria da forma escolar. Porém, convém afirmar o suposto segundo o qual os dois modos de entendimento são complementares, um ajudando a compreender as questões específicas da escolarização em suas formas, seja a forma mais geral ou as formas mais específicas (o das formas de escolarização) e o outro na compreensão do campo educacional em sua amplitude, nas questões mais gerais da educação como processos de socialização na contraposição com os processos educacionais não escolares (o de forma escolar).

defasagem e o atraso educacional que, porventura, fossem possíveis diagnosticar em Juazeiro, nesse período, estariam vinculados muito mais às questões de ordem social e política na circunscrição da Bahia e desta no estado federativo brasileiro do que relacionados com as formas de escolarização existentes e tipos de instituições escolares.

De qualquer maneira, nesse sentido, essa modernidade pedagógica parece constituir-se como um profícuo objeto de estudo para pesquisas em termos de predominância e difusão dessas formas de escolarização instituídas no Brasil, incluindo, assim, o Estado da Bahia. Chamo a atenção, com isso, para o fato da centralidade, no presente trabalho, à necessidade de se colocar em questão as *formas de escolarização* dentre elas as que se afiguram nesta análise, da estruturação do espaço social e cultural da cidade, quais sejam as formas de escolarização dos *grupos escolares* e as *escolas isoladas*. Diferente de outros estados, a Bahia tem uma história peculiar quando se trata desses tipos de escolas, pois não houve, nesse Estado, a disseminação dos grupos escolares. Essa influência contagiou os estados de Minas Gerais, Paraíba, Maranhão, Paraná, Mato Grosso e Sergipe, além das cidades do seu próprio centro difusor, São Paulo, os quais construíram prédios que foram "verdadeiros palácios". Na Bahia, porém, esse fenômeno ficou registrado, apenas, em pequenas menções na letra da lei, nos finais do século XIX e início do século XX, sendo que "o modelo das Escolas Reunidas" foi a opção adotada pelos dirigentes educacionais da época, notadamente o educador Anísio Teixeira com a sua reforma em 1925 (VIDAL et al, 2006), sem ter havido, porém, continuidade.

Por outro lado, ao longo de um grande período da história da educação local do município de Juazeiro, que se estende do início do século XX até finais da década de sessenta e início da de setenta, o que predomina, efetivamente, na cidade em termos de escolarização primária encontra-se sob a *forma* das *escolas isoladas*, que se espalhavam "pelas várias ruas da cidade e também nos bairros, escolas isoladas que, a bem da verdade deve ser dito, não possuíam condições pedagógicas. Mesmo assim as professoras superavam as dificuldades e a instrução alcançava nível bem significativo" (DUARTE, M. de L., 1978, p. 24), como analisa a professora Maria de Lourdes Duarte como regente titular de uma dessas escolas, através da sua própria experiência adquirida em anos subsequentes aos da década de cinquenta.

A própria escola dessa professora pode ser tomada como exemplo dessa *forma de escolarização primária*. Após aprovação em concurso público, a referida professora, ao adquirir o título de professora regente, assumia as suas funções com a designação publicada no Diário Oficial do Estado pelo governador passando a atuar sob a orientação da administração educacional do Estado por meio do acompanhamento de uma "Delegada

Escolar". Maria de Lourdes Duarte foi, então, nomeada pela portaria de número 272, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, no dia 26 de fevereiro de 1950, para atuar como professora de uma escola pública estadual e assumiu, efetivamente, as suas funções em 03 de março do mesmo ano. Segundo a professora, consultada através de entrevista e pelos seus registros pessoais, a partir da sua nomeação, ela mesma teria a responsabilidade de providenciar o local e a infra-estrutura adequada para o funcionamento da escola. Poderia ser uma sala da sua própria residência ou uma sala de aluguel em casa de moradia de terceiros ou prédio comercial, desde que fosse um espaço que fornecesse as condições mínimas para o funcionamento de uma turma de mais ou menos cinquenta alunos. No seu caso, ela daria início às atividades letivas em uma sala de residência, alugada, situada na Rua Cel. João Evangelista, no centro da cidade, com uma turma de 40 alunos matriculados. Porém, nos anos que se seguiram, a escola precisou mudar de endereço mais de uma vez.

Frequentemente, ocorriam visitas da Delegada Escolar para o acompanhamento dos trabalhos da professora "regente". No período inicial aos seus trabalhos, a função de Delegada Escolar era exercida pela professora Lília Siqueira e suas visitas aconteciam numa frequência de uma a duas vezes por mês. Posteriormente, a escola teve o acompanhamento da Delegada Escolar Judith Leal Costa, que perdurou até o encerramento das atividades dessa escola no ano de 1966 e de Maria Angélica Puccini de Almeida, que ocupava a função de Assistente de Delegada Escolar. O material pedagógico para o desenvolvimento das atividades era fornecido pelo Departamento de Educação e Saúde da Secretaria de Educação e Saúde do Governo do Estado, material esse que consistia dos itens estritamente necessários para a manipulação pela professora. Não obstante houvesse distribuição de material escolar para os alunos, esse material não era suficiente para todos, pois não chegava a atender a totalidade dos alunos matriculados numa relação de um livro para cada um deles. Os exames finais dos alunos eram realizados perante uma banca examinadora composta por duas professoras sob a anuência e o acompanhamento da delegada escolar. Muitos anos após a inauguração, essa escola teve seus trabalhos encerrados em decorrência da designação da professora Maria de Lourdes Duarte para ocupar um cargo de assistente da Delegacia Escolar na cidade. Posteriormente, a referida professora atuou como diretora de outra escola, no modelo similar aos grupos escolares, nas décadas de setenta e oitenta.

Não era fácil atuar como professora nesse período. Segundo Maria de Lourdes Duarte (informação verbal) as dificuldades eram muitas, porém, para superá-las, ela e suas colegas, obviamente as que se encontravam em semelhante situação, agiam com criatividade com o objetivo de exercer da melhor forma possível o cumprimento das funções como educadoras

das crianças na cidade. Um exemplo digno de nota é a associação realizada entre esta e a professora Terezinha Oliveira, as duas professoras "regentes", respectivamente, da Escola Padre Anchieta e da Escola Brasil. As aulas nessas duas *escolas isoladas* funcionavam em turnos das 8 às 10horas e das 10 às 12horas, de forma que, como as escolas eram próximas uma da outra, as respectivas professoras faziam permutas de atuação em horários e turnos diferentes, bem como no ajuntamento dos alunos para o desenvolvimento das atividades em conjunto. Isso ocorria de modo frequente e rotineiro e nesse tipo de trabalho criativo, para os modos escolares existentes na cidade naquela época, pois, além dessas haviam outras escolas isoladas na periferia urbana e, ainda, escolas rurais no interior do município, as respectivas professoras ministravam os conhecimentos de acordo com a afinidade que cada uma tinha com as matérias de ensino. Assim, Maria de Lourdes Duarte ficava responsável pelas aulas de História do Brasil, Geografia e Ciências Naturais e Terezinha Oliveira ministrava as aulas de Português e de Matemática.

Nada é mais revelador das características dessa *escola* e aqui cabe assinalar que se trata de uma escola que funcionava em razoáveis condições objetivas em relação às demais *escolas isoladas* que, porventura, existissem na cidade, do que a descrição feita por um aluno de 11 anos de idade na década de sessenta. A propósito, por essa escola passaram muitos alunos que, mais tarde, vieram a constituir uma parte significativa da elite da cidade, entre políticos (prefeitos, vereadores e deputados), empresários bem sucedidos, profissionais liberais (advogados, médicos), etc.

> Minha nova escola
> A minha nova escola está localizada à rua Capitão Esmeraldo Aragão.
> Seu nome é Escola Padre José de Anchieta.
> Tem duas portas, é ampla e arejada, seu piso é de cimento vermelho, suas paredes são amarelas. Detrás de uma das portas, estas azuis, está um armário verde, onde está o material das duas professoras, ambas simpáticas.
> Têm dez quadros nas paredes, entre os quais o de Nossa Senhora de Lourdes, Ruy Barbosa e o do Padre Anchieta e, mais ainda, um quadro negro e muitas carteiras de madeira.
> Eu gosto da minha nova escola. (Aluno. ANEXO DO LIVRO DE TERMOS E ATAS ESCOLA PÚBLICA. Profª. Maria de Lourdes Duarte)

Muitas outras iniciativas de escolarização são identificadas ainda nas primeiras décadas da República, tanto as realizadas pelos poderes públicos quanto por particulares, como a fundação, em 1917, de um estabelecimento de aprendizado que aceitava, preferencialmente, órfãos de ambos os sexos, denominado Aprendizado Agrícola "Pereira Lima". Foi criado também, um externato com a denominação Externato "Cousin", que, segundo historiadores

locais, utilizavam-se métodos pedagógicos novos. Houve, ainda, uma tentativa fracassada de instalação de um colégio diocesano, entre outras instituições. Essa iniciativa de instalação de um colégio diocesano é atribuída ao Bispo Dom Augusto de Azevedo, da cidade de Barra do Rio Grande onde estava localizada a sede da diocese da qual Juazeiro era apenas parte da sua circunscrição. De acordo com Dourado (1983), era o desejo desse Bispo de transferir a sede da diocese para Juazeiro. No ano de 1928, tem-se o início da construção do segundo prédio escolar, estando presente ao ato de lançamento da pedra de fundação o educador Anísio Teixeira. As obras de construção desse prédio se prolongaram até o ano de 1937 quando foi inaugurado pelo governador do Estado (CUNHA, 1978; e DOURADO, 1983).

Dos estabelecimentos particulares que podem ser listados nesse processo de escolarização, na história da educação em Juazeiro, há vários "colégios" e escolas, tais como: uma "escola complementar" dirigida pelo Padre Pedro Esteves; o Colégio Diocesano Pio XI, estabelecimento que fez parte da experiência em Juazeiro desenvolvida pelo Bispo da cidade de Barra do Rio Grande citado acima; a Escola Frei Caneca do professor Salvador da Rocha Passos; o Colégio Americano Geraldo Rocha dirigido pelo professor José Lúcio e depois pelo professor Agenor Cavalcante; o Colégio Aprígio Duarte dirigido pelo professor Olavo Balbino; o Colégio José Joaquim Seabra do professor Aristóteles Pires de Carvalho; o Externato Nossa Senhora Auxiliadora das Irmãs Salesianas; o Colégio 11 de Junho fundado pelo Monsenhor Antônio da Costa Rego, e os cursos particulares oferecidos pelo professor Agostinho José Muniz (DOURADO, 1995; DUARTE, M. de L., 1978). Essas foram experiências de estabelecimentos educacionais, alguns dos quais tiveram curtíssimo ciclo de vida, além de uma experiência fracassada desse último professor na tentativa de construção de um prédio, para o funcionamento de uma escola, que não foi concluído. Convém assinalar a importância que teria para a história da educação local inventariar e desenvolver em forma de repertório, um estudo sobre essas escolas e outras, para compreender melhor esse processo de escolarização, pois dadas as características bastante peculiares da cidade de Juazeiro, o que tem ficado claro nestas páginas, é bem provável que algumas dessas experiências possam apresentar também características profícuas para o estudo das formas de escolarização na cidade.

O que se designa por "colégio", historicamente situado pelas instituições em Juazeiro nesse período, leva ao entendimento de que se trata apenas dessas instituições, referentes à forma "colégio", quanto à denominação, não se configurando em um conceito como o de *colégio* ou de *secundário* como é visto em referências históricas segundo alguns historiadores da educação geral quando se referem a *colégio* como uma forma de escolarização secundária

surgida na Europa[50], que se dissemina por várias cidades de países diferentes no século XVI, ou os colégios e seminários dos Jesuítas surgidos no Brasil e disseminados no século XVII, ou, até mesmo, à forma do que se denominou de colégios da década de sessenta em diante. É nesse sentido que se justifica assinalar, ainda, a importância de se desenvolver estudos como o que está sendo sugerido no capítulo dois da primeira parte desta tese.

Com efeito, quando menciono as instituições escolares de *colégio* em Juazeiro, na história da primeira metade do século XX, essas se referem às escolas particulares, ensino privado, que atendiam a um contingente de alunos para os estudos da escola primária e que só, eventualmente, ofereciam estudos preparatórios para a admissão ao ensino ginasial o qual, inclusive, inexistia na cidade nesse período. Como poderá ser visto mais adiante, os alunos que se preparavam para o ginásio teriam que se deslocar para a cidade de Petrolina ou para Salvador se os pais tivessem esse interesse e os recursos necessários para matricularem seus filhos em ginásio privado.

Discorrer um pouco sobre uma dessas instituições que existiu em Juazeiro é uma boa oportunidade para tentar uma articulação entre esses estabelecimentos de ensino existentes na cidade com a relação que procuro estabelecer no desenvolvimento desta tese, notadamente quando me reporto à conceituação das *formas de escolarização*. E aqui será apresentada apenas uma dessas instituições, pois seria desnecessário fazer uma descrição de cada uma das experiências citadas, e até mesmo explanar sobre cada uma das especificidades de tais "colégios", pois seria uma tarefa quase impossível, nem tanto pelo número de estabelecimentos, mas, principalmente, porque não haveria fontes, no momento, e informações suficientes, para uma analise em profundidade, ou seja, como já foi mencionado, seria algo para se proceder a um estudo específico na forma de repertórios ou outras formas de pesquisa. Descrevo apenas algumas situações e características do Colégio Aprígio Duarte para ilustrar esses tipos de estabelecimentos existentes na cidade.

O Colégio Aprígio Duarte oferecia aos seus alunos aulas até o quarto ano primário e, em seguida, era ofertado também um curso especial de preparação para o exame de admissão ao ensino ginasial, ao lado de cursos de francês, inglês, pintura e outros. Esse estabelecimento de ensino ficou famoso pelo desempenho dos seus alunos, que se deslocavam para prestar exames em Salvador, e lá ingressarem em um ginásio. Apesar de ser um estabelecimento de

---

[50] Em relação à temática da história dos colégios e sua conceituação, um autor importante e que é tomado como referência fundamental é PETITAT, André. *Produção da Escola Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Na Parte I, capítulo dois, tentei encontrar uma aproximação teórico-conceitual para a compreensão das designações de *colégio* e de *secundário,* enquanto *formas de escolarização.*

ensino particular, admitia uma cota de alunos pobres para estudarem gratuitamente e mantinha esse regime por meio de uma denominada "Caixa Escolar" fundada pelo próprio diretor, com doações solicitadas a entidades de assistência social e filantrópica, bem como por ajuda subvencionada e enviada pelo governo estadual, na forma de material escolar, e subvenções também oferecidas pelo governo municipal.

O Colégio estava situado na Praça Desembargador Monteiro (Praça da Bandeira), comportava mais de uma centena de alunos, dos quais vinte deles eram pobres e estudavam gratuitamente, distribuídos em um prédio de razoáveis dimensões para os padrões da época (DUARTE, C. M., 1994). Estava instalado em uma casa, retratada em suas características por um Termo de Inspeção escrito por Luiz da França dos Santos Piedade, inspetor de ensino do Estado e reproduzido por Duarte, C. M. (1994, p. 41):

> está em boas condições higiênicas e materiais, tendo um salão onde está a diretoria, duas salas para o funcionamento de classes, além de dois alpendres laterais aproveitados para o descanso e recreio dos alunos. O mobiliário é pedagógico, constando de carteiras americanas para dois alunos cada uma, e os materiais em uso, estão de acordo com o momento. A impressão que tive nesta visita de inspeção, é de ponto boa (sic), pois encontrei bem orientados os trabalhos por seu Diretor e pelo jovem Olavo Balbino Filho, que já se mostra gosto pela tão sublime arte de ensinar. A escrituração escolar deparei em dia e em ordem. Ao regente, como das outras vezes, dei as instruções necessárias e tudo o que se prende ao serviço escolar. E para constar lavrei o presente termo que assino com o diretor e seu auxiliar". Juazeiro, 20 de agosto de 1930. Luiz da França dos Santos Piedade (inspetor), Olavo Balbino (diretor) e Olavo Balbino Filho (adjunto).

Esse "colégio" foi fundado em 1921 pelo professor Olavo Balbino, mas teve um ciclo de existência relativamente curto, sendo fechado em 1935. Ainda sobre as escolas existentes na cidade, não se pode deixar de mencionar a escola particular da professora Honorina Puccini e a escola criada na Sociedade Beneficente dos Artífices Juazeirense, na qual atuou também a professora Maria de Lourdes Duarte. Foi nessa mesma escola que esta professora teve a oportunidade de desenvolver, inicialmente, as suas experiências no magistério primário na década de quarenta.

Maria de Lourdes Duarte (1917)

Foi aluna da professora Honorina Puccini e da professora Angélica Maltez. Fez o curso de magistério na Escola Normal Nossa Senhora Maria Auxiliadora em Petrolina/PE, concluindo-o em 1936. Lecionou alguns meses no ensino ginasial na Escola Nossa Senhora Maria Auxiliadora em Petrolina. Em Juazeiro, lecionou com a ajuda de um benfeitor (Lafaiete Castro) que doava o material, na Sociedade dos Artífices Juazeirense.

Essa escola teve seu registro concedido pela Secretaria do Estado graças ao reconhecimento do seu trabalho nas atividades em sala de aula. Por motivos financeiros devido à falta de freqüência de pagamentos dos seus proventos, Maria de Lourdes Duarte deixou de lecionar nesse estabelecimento, mas continuou dando aulas particulares até ser contratada por concurso em março de 1950 pelo Governo do Estado, quando abre a sua classe de "regência" em escola isolada. Foi assistente da Delegacia Escolar e Diretora dos Grupos Escolares Hildete Lomanto e Nossa Senhora das Grotas. Aposentou-se em 1980. Foi fundadora e membro da diretoria da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda em 1953. Autora do capítulo sob o título: "Educação em Juazeiro". In: "Juazeiro Ano 100. Lances de sua história". Juazeiro/BA: 1978, p. 21-28.

Em resumo, existia em Juazeiro, no ano de 1911, apenas quatro escolas públicas, sendo, pois, esse município servido educacionalmente mais por escolas particulares. No ano de 1912, foi criada mais uma escola no bairro de Piranga, para atender aos filhos de operários da empresa ferroviária federal na cidade, entregue à responsabilidade da professora Emília de Matos Cajé e outra na Viação Baiana do São Francisco (muito tempo depois transformada na Companhia de Navegação do Vale do Francisco), completando um número de 06 escolas públicas no perímetro urbano do município e atingindo, assim, um pequeno contingente de 300 crianças assistidas com educação gratuita. Em 1940, a cidade era dotada da capacidade de matricular 1.275 alunos, incluindo as vagas, muitas vezes não preenchidas, do único grupo escolar existente. Em discurso proferido no Clube Comercial, em ato solene aos festejos do centenário de autonomia do município em 1940, na presença do prefeito Aprígio Duarte e outras autoridades, a professora Emília de Matos Cajé afirma que nem todas as vagas do único grupo escolar da cidade (Escolas Reunidas Dr. José Inácio da Silva) eram preenchidas. Se neste estabelecimento havia a capacidade para absorver um contingente de 500 alunos, "têm somente 250" crianças matriculadas e o motivo era a situação financeira das famílias, pois "alguns pais pobres não dispõem da primeira alimentação para os filhos". A professora aponta, como alternativa e solução para o referido problema, o oferecimento de "escola e merenda escolar", bem como a criação de uma Caixa Escolar e acrescenta que muitas cidades, a exemplo do Recife capital de Pernambuco, já disponibilizava essa assistência aos alunos. Afirma, ainda, que, em "existindo merenda escolar, aumentará o número de matrícula e, em vez de 800 alunos, teremos 1277" (DUARTE, C. M., 1994, p. 141-142).

Emília de Matos Cajé (1890 - ?)

Nasceu em Penedo-AL. Veio morar em Juazeiro com 10 anos de idade, quando seus pais, a convite do seu tio, Coronel Leônidas Gonçalves Torres, mudaram-se para essa cidade. Em Juazeiro, foi aluna da professora Isabel Carvalho de Almeida, do professor Luiz Cursino da França Cardoso e do professor Saeguy, entre outros. Seus pais retornaram à cidade de Penedo-AL, o que favoreceu os seus estudos na Escola Normal de Penedo onde se formou no magistério em 1906. Foi professora nomeada no Grupo Escolar de Penedo/AL atuando até 1910. De volta a Juazeiro com os seus pais em 1911, consegue, no ano posterior (1912), ser nomeada para Escola da Empresa Leste Brasileira (empresa ferroviária) localizada no Bairro de Piranga. Em 1920, foi transferida para outra escola devido ao fechamento daquela escola e, em 1926, é transferida mais uma vez para uma escola no centro da cidade. Aposentou-se em 1942 e, em 1953, recebeu o convite do professor Agostinho José Muniz para lecionar a disciplina francês no Ginásio Ruy Barbosa.

Até o início da década de setenta, a cidade contou apenas com um *grupo escolar* e, na década de cinquenta, teve sua primeira "delegada escolar", a professora Lília Café Siqueira, que, posteriormente, foi substituída pela professora Judith Leal Costa no ano de 1952, "quando o município contava com 50 professoras" (DUARTE, M. de L., 1978). Essa última "delegada escolar" deixou as suas atividades no ano de 1972, no momento em que a cidade atingia o número de 447 "regentes" em *escolas isoladas*.

1.3. RELAÇÕES ENTRE O ESPAÇO SOCIAL, O CAMPO DE PODER E A ESCOLARIZAÇÃO EM JUAZEIRO

Observa-se, pois, que a história da educação local é uma sucessão de fatos educacionais que se institui mediante a criação de estabelecimentos de instrução elementar e de iniciativas de particulares voltadas para esse mesmo nível de ensino. Somente após a década de trinta, é que tais iniciativas se ampliam com o intento, de alguns agentes sociais, de implantarem escolas de ensino secundário no município. No final dessa mesma década, é inaugurado um prédio para abrigar o *grupo escolar*, cuja denominação será Escolas Reunidas[51] Dr. José

[51] Há uma questão que vem sendo pontuada neste capítulo que merece posteriores aprofundamentos: diz respeito à denominação das "escolas reunidas" que parece corresponder à equivalência das formas de escolarização dos "grupos escolares". Até o momento, não conhecemos nenhum estudo que aponte, distinções ou semelhanças. De qualquer maneira, fica a questão assim posta. Mesmo em trabalhos que introduziu esse tema referente e

Inácio da Silva. Além dessa instituição, Juazeiro contou com os estabelecimentos de ensino já citados, sendo a maioria particular (CUNHA, 1978; e DOURADO, 1995). Surge, também, no ano de 1954, uma Associação de Pais e Mestres pela iniciativa de um grupo de professoras e pais de alunos da cidade "como uma obra organizada e divulgada por professores e pedagogos ilustres" para cujos "resultados serão apenas beneficiar a criança". Tal entidade é constituída sob a liderança das professoras Maria Franca Pires, Maria de Lourdes Duarte e Terezinha Ferreira Oliveira. E seu espaço institucional passa a ser um local de encontro de pais de alunos, e, principalmente, de professoras, intelectuais e profissionais da saúde (médicos e enfermeiras) da cidade os quais eram convidados a proferir palestras sobre temas diversificados, como a higiene, a participação da família na educação das crianças, a necessidade de pontualidade e assiduidade dos alunos na escola, o cinema e a escola, a biblioteca infantil, etc. Dentre esses convidados, estão: Agostinho José Muniz, Expedito de Almeida Nascimento, Edson Ribeiro, além das professoras Maria de Lourdes Duarte e Judith Leal Costa, assim como representantes dos setores religiosos.

Por outro lado, em face da situação educacional de Juazeiro, a cidade vizinha de Petrolina em Pernambuco, na outra margem do rio, dava um salto de amplas dimensões, criando instituições escolares como escolas primárias, ginásios e cursos de formação de professores, bem como instituições educativas, como bibliotecas, fundações educacionais e outras, não apenas pelos poderes públicos e setores da política, bastante interessados que estavam, na época, nesse campo, a exemplo do político Luiz Augusto Fernandes, idealizador da Biblioteca Pública e da Fundação Educacional, mas também pelo setor religioso através da diocese local. Na década de vinte, Petrolina já contava com oito escolas primárias, públicas e particulares, e teve ampliado o seu campo educacional com a criação, pela diocese sob a iniciativa do seu Bispo Dom Antônio Maria Malan, de escolas primárias, bem como de escolas de médio e grande porte como a Escola Nossa Senhora Maria Auxiliadora, que mais tarde instalou um curso de magistério e atendia à formação de educadoras de Petrolina e Juazeiro. Além dessas instituições, acontece a fundação, em 1927, do Ginásio Dom Bosco, que também passou a atender contingentes educacionais da região. A partir daí, será esse ginásio, juntamente com a Escola Normal Nossa Senhora Maria Auxiliadora, que irá receber, além dos jovens escolarizáveis demandados pela população de Petrolina, os estudantes de Juazeiro que careciam desses tipos de ensino.

---

circunscrito ao Estado da Bahia, ROCHA, Lúcia Maria da Franca e BARROS, Maria Lêda Ribeiro de. A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, as dúvidas permanecem.

Petrolina desenvolveu seus serviços educacionais obtendo mais sucesso do que Juazeiro, sobretudo quanto à criação de instituições escolares. Sua população orgulhava-se desses serviços de tal modo que, nos anos subsequentes à década de trinta, os petrolinenses consideravam a sua cidade como o "centro da vida intelectual" e a "capital intelectual do São Francisco". Isso demonstra como os setores do poder local em Petrolina eram atentos à questão educacional e dispensavam maiores investimentos nesse campo do que os de Juazeiro. Tal situação era utilizada como fator de superação da dependência que essa cidade tinha face a Juazeiro do ponto de vista econômico e social, o que fez com que isso viesse a refletir, mesmo que simbolicamente, como uma situação de resistência, como demonstra Chilcote (1991), em sua pesquisa com os moradores dessa cidade.

> Por falta de vagas nas escolas de seu município, os estudantes de Juazeiro há muito tempo iam estudar em Petrolina (ou Salvador, quando tinham recursos para isso). Devido às suas deficiências quanto à educação, Juazeiro era freqüentemente alvo de chacotas de Petrolina quanto à qualidade dos alunos que atravessam o rio, segundo entrevista com um membro de proeminente família de Petrolina, a 9 de junho de 1971. Eram freqüentes as referências a Petrolina como a capital intelectual do São Francisco (CHILCOTE, 1991, p. 112).

Somente na metade da década de quarenta, o desejo por escola secundária em Juazeiro transforma-se em iniciativa de ação da sociedade local, na qual se destaca o professor Agostinho José Muniz, que lança um "apelo" e, posteriormente, une-se a políticos e outras pessoas da comunidade e fazem circular um panfleto, convocando a sociedade e as autoridades estaduais para a criação de uma escola secundária, a qual seria, como esboçava a reivindicação, o "Ginásio de Juazeiro" (DOURADO, 1995). Presume-se que essa campanha, iniciada para a instalação de um ginásio na cidade por parte desse "apelo" feito por Agostinho José Muniz, em 1944, refira-se a uma aspiração por uma instituição pública, embora, em pouco tempo, após o lançamento do apelo, para o qual foram realizadas reuniões, tenha sido instalada e possa ter-se consumado com o Ginásio de Juazeiro, estabelecimento particular, atualmente denominado de Colégio Dr. Edson Ribeiro[52].

Após o ato de fundação do ginásio, enquanto instituição escolar que passa a existir a partir daquele momento, é instalado, nas dependências das Escolas Reunidas Dr. José Inácio da Silva, um curso preparatório de admissão de alunos ao referido ginásio. Teria sido uma iniciativa que partiu do "professor Agostinho José Muniz", que "lança um apelo aos juazeirenses no sentido de" organizar-se o "Ginásio de Juazeiro por meio de uma sociedade

[52] Essa questão será matéria de maior aprofundamento nos capítulos seguintes.

de ações" (DOURADO, 1995, p. 60). Esse "Apelo" teria sido verbal, dada a carência de ensino ginasial na cidade, na presença do Secretário da Educação e Saúde do Governo do Estado da Bahia, Manoel Vilaboim, quando o mesmo esteve em visita à cidade no ano de 1944 (DOURADO, 1995). A partir de então, o Prefeito Cel. Aprígio Duarte assume a convocação desse grupo de pessoas, atribuindo a Edson Ribeiro a tarefa de liderar a criação do referido ginásio.

Segundo Walter de Castro Dourado, conclui-se, assim, "a polêmica em torno deste estabelecimento de ensino, *que alguns elementos desejavam desviar e instalar em outra cidade ribeirinha*" (DOURADO, 1995, p. 63, itálicos meus). É curioso verificar citações como essa, cuja fonte é um historiador local como Walter de C. Dourado, pois a mesma envolve uma complexidade de questões, que dizem respeito ao tratamento das fontes pelo pesquisador e que, por conseguinte, provoca uma série de indicações, como, por exemplo, a de que se foi assim, então, a quem se estava referindo ao mencionar-se esses "elementos"? Qual era essa outra cidade? E poderia daí por diante enumerar tantas outras indagações.

Ademais, não é difícil, também, nesse sentido, construir formulações quanto às disputas e concorrências por escolas, entre cidades, como se a *escola* fosse qualquer outro bem material que se pudesse "desviar e instalar" em outro local. Aliás, essa não é a única referência a esse tipo de episódio e procedimento, que se processou historicamente, segundo a fonte mencionada e outras, pois esse mesmo historiador afirma que, em anos anteriores, na década de trinta, outro estabelecimento educacional, o denominado Aprendizado Agrícola de Juazeiro, havia sido fechado e transferido para outro local, qual seja, a cidade de Barreiras, também no Estado da Bahia, como retaliação política levada a efeito pelo interventor do município o Capitão Nelson César Xavier, após a Revolução de 1930. Com efeito, esse episódio está relacionado como mais um desses acontecimentos marcantes da história do Brasil que, em Juazeiro, teve um desfecho, que abalou seriamente as estruturas políticas e administrativas da cidade, dentre outros fatos ocorridos e narrados por diversos historiadores, os quais contam que os acontecimentos chegaram próximos às vias de fato, quando houve a fuga dos representantes das forças legalistas que, em Juazeiro, eram capitaneadas pelo, então Deputado Federal, Cel. Cordeiro de Miranda, ameaçado de fuzilamento pelas forças revolucionárias, em praça pública[53] (DOURADO,1995; RIBEIRO, 1968).

Isso se deu devido ao posicionamento das autoridades políticas e administrativas do município de Juazeiro que haviam tomado partido favorável às forças legalistas derrotadas

[53] O referido caso é narrado com detalhes por RIBEIRO, Op. Cit., p. 127-130, além de Dourado, Walter, Op. Cit.,

com a Revolução. De acordo com Edson Ribeiro (1968, p. 109-111), a cidade foi sitiada pelos revolucionários, que ficaram estacionados, inicialmente, em Petrolina e depois, fazendo o cerco a Juazeiro, também pelas áreas à sua volta e, penetrando até a área urbana pelos distritos, conseguiram apoderar-se do município após a vitória da Revolução em nível nacional e da derrubada do Presidente Washington Luis. Assim, "não tardou o revide à cidade que havia combatido a revolução de 30. A Repartição Geral dos Correios foi suspensa, a Agência do Banco do Brasil foi rebaixada de categoria, o *Aprendizado Agrícola de Juazeiro* (...), o Horto Florestal, foram transferidos para a cidade de Barreiras, onde se extinguiram"[54] (DOURADO, 1995, p. 14, itálicos meus).

Walter de Castro Dourado (1909-1987)

Nasceu em Casa Nova/BA. Completou o curso ginasial na cidade de Alagoinhas/BA. Participou da criação, em 1944, da Cooperativa Mista do Consumo e Crédito de Juazeiro juntamente com Edson Ribeiro, sendo esse último o seu primeiro presidente e Walter de Castro Dourado, o Diretor Secretário. Foi colunista literário em vários jornais da cidade e região. Fez muitas viagens por várias capitais e outras cidades do país (Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Montes Claros), além das viagens de navegação realizada a "Vapor" pelas cidades da Bahia e Minas Gerais às margens do rio São Francisco. Foi "Censor" no Ginásio Ruy Barbosa até o ano de 1957, abandonando essa função "devido ao atraso nos pagamentos". Trabalhou em emissora de rádio na cidade de Goiânia. Adquiriu a Escola Remington de Juazeiro (única escola de datilografia na região) e a registrou na Secretaria de Educação e Cultura do Estado, mantendo-a até a década de oitenta. Foi fundador da Associação Juazeirense de Imprensa. Pertenceu à Maçonaria. Escreveu os seguintes livros: "Pequena História da Navegação no Rio São Francisco". Juazeiro/BA: Gráfica Baraúna, 1973; "A imprensa e vultos importantes do passado em Juazeiro". In: VVAA. "Juazeiro Ano 100. Lances de sua História". Juazeiro. 1978, p. 75-84. "Juazeiro da Bahia à Luz da História". Juazeiro/BA: s/ed., 1983, vol I; "Juazeiro da Bahia à Luz da História". Juazeiro/BA: Gráfica Beira Rio Ltda, 1994, vol II (postumamente); "Aprígio Duarte Filho – biografia, 1874-1974: centenário de nascimento". Juazeiro/BA: Gráfica Joalina.1974; e "Dr. José Inácio da Silva – esboço biográfico". Juazeiro/BA: Gráfica Velho Chico, 1978.

[54] Citações como esta e outras, de Walter de Castro Dourado tornam-se de grande relevância, pois o referido historiador local aponta muitas pistas da dinâmica e do transcurso históricos. Embora seja notório que esse interlocutor da cultura e da história local tenha sido um dos agentes que vivenciou em parte muitos desses acontecimentos a partir da década de quarenta, cabe acrescentar que muitas das suas afirmações requerem que sejam postas em discussão e em questão, em termos de críticas das fontes, como deve ser feita com toda escrita da história que se presume ser de elevado rigor metodológico e compromisso com a veracidade dos fatos. Tal zelo com questões referentes às fontes como essa é inspirado em autores contemporâneos da História como E. P. Thompsom, C. Guinzburg, J. Ravel e outros, bem como da História da Educação como, Denice Barbara Catani, Luciano M. de Faria Filho, e da Sociologia como Pierre Bourdieu e Sérgio Miceli. Aliás, os vários historiadores locais da cidade de Juazeiro, além de Walter de Castro Dourado, como João Fernandes da Cunha, o próprio Edson Ribeiro e até a professora Maria de Lourdes Duarte são também protagonistas da história em muitos episódios, portanto, testemunhas de muitos acontecimentos. Ademais, eles conviveram com antigos agentes de gerações anteriores e desenvolveram suas narrativas também baseados em testemunhos e memórias.

Cabe, ainda, assinalar que não se deve esquecer o episódio do Colégio Diocesano da cidade de Barra do Rio Grande, que o seu respectivo Bispo tentou, sem sucesso, transferi-lo para Juazeiro, numa tentativa de sentido inverso de outra cidade para esta, como já foi mencionado. São fatos que se caracterizam como algo peculiar, pois, além de apresentarem-se como informações históricas relevantes, suscitam um raciocínio – que será discorrido mais adiante – referente à relação direta entre os dois principais ginásios instalados na cidade, o Ginásio de Juazeiro na década de quarenta e o Ginásio Ruy Barbosa instalado na década de cinquenta. Essa relação deixa bem evidenciada uma disputa num campo de lutas e de forças configurado nesse espaço social, bem como os vieses caracterizados pelas situações apontadas de disputas entre diferentes localidades.

Como a referência ao Ginásio de Juazeiro ganha destaque na presente análise, a partir daí, ocorrem os indícios das implicações dessa relação de forças e de "luta" por uma escola pública na cidade, contrapondo essa instituição privada ao Ginásio Ruy Barbosa, instituição pública. Essas são questões a serem analisadas posteriormente. Na verdade, são indícios que direcionam para formulações e interpretações de relações sociais e políticas e do campo educacional, que requerem descrições e que precisam ser demonstradas através das fontes, etc., com a análise sócio-histórica do Ginásio Ruy Barbosa. Por outro lado, isso remete às questões relativas à "estrutura de poder e de classes" como a que foi desenvolvida por Ronald H. Chilcote (1991).

Esse autor faz um ensaio baseado principalmente na obra de Edson Ribeiro (1968), no qual esboça um mapeamento da classe dominante da cidade desde os seus primórdios e tenta descrever, também, a árvore genealógica dos cargos políticos dentre os quais os mais destacados nos domínios, social, político e econômico, bem como os seus respectivos membros, representantes das famílias mais abastadas da localidade. Nesse mapeamento, aparecem com destaque, nos governos e nos cargos proeminentes entre os períodos do Império compreendidos entre os anos de 1834 e 1890 e os da República Velha, considerando, entretanto, as próprias características, que se afiguravam ao município como uma burocracia paternalista, das principais famílias, as quais são as seguintes: Duarte, Ferreira, Pereira e Melo, Silva e Souza, inclusive as famílias Viana, Ribeiro, Siqueira e outras que tiveram papel secundário. Porém, nenhuma das famílias teve o poder absoluto em suas mãos, ou monopolizou as esferas, social, política ou econômica, mesmo que a cidade possua uma marca histórica das famílias oligarcas próprias ao coronelismo herdada da sua formação sócio-política, como já foi citado.

Dentre as famílias que mais dominaram o poder em Juazeiro, após a revolução de 1930, segundo o referido autor, está a denominação Viana, que teve grande influência nos destinos da cidade por muito tempo e que se destaca com maior força a partir do início da década de quarenta até o final da de sessenta.

> De início, a política sectarizada dos muitos partidos beneficiava os remanescentes da ordem patriarcal, agora inteiramente dominada pela família Vianna. Alfredo Vianna e Edson Ribeiro dominaram a política municipal de 1945 a 1955 e de 1955 a 1963, mas a força da política patriarcal também se desgastou gradualmente no correr desse período (CHILCOTE, 1991, p. 71).

Encontram-se agentes das "classes dominantes" vinculados diretamente ao processo que institucionalizou a escolarização secundária na cidade, sendo que esses, mesmo não tendo laços de consanguinidade com a referida família, eram ligados pelo exercício da atividade político-partidária e compunham as mesmas hostes de poder ocupadas por ela, como o prefeito Edson Ribeiro, a vereadora e depois deputada Ana Oliveira e o advogado (depois diretor do GRB na década de sessenta e setenta) e, posteriormente, também vereador Raimundo Medrado Primo. Nessa constatação, não pode ficar ausente o próprio Alfredo Viana, que exerceu a função de prefeito no ano de 1937 e depois no período de 1948 a 1951. Esse agente tinha laços de consanguinidade e era ligado diretamente a Luís Viana Filho, que foi governador do Estado da Bahia na década de sessenta e depois senador federal. Assim, fica marcadamente constatada a presença do poder político ligado à facção Viana até os anos de 1970, quando "a política de Juazeiro foi destruída pelo sectarismo", pondo-se fim à dominação política da referida família (CHILCOTE, 1991), de um poder que antes, na década de cinquenta, refletiu sua predominância por meio da vereadora e deputada Ana Oliveira e do prefeito Edson Ribeiro, sendo que esse último teve importante atuação como educador cuja obra é, até os dias atuais, de enorme reconhecimento pelos munícipes.

Então, sucedem-se os fatos e, em relação ao Ginásio de Juazeiro, esse é fundado por um grupo de pessoas, que se reúne com esse fim e, em seguida, passa a ser liderado pelo médico e político Edson Ribeiro. O professor Agostinho José Muniz, que havia lançado o apelo pela criação do ginásio de Juazeiro e também participa da reunião de fundação, é, nesse momento, a pessoa indicada para "a tarefa de preparar a documentação necessária para se requerer ao governo Federal a autorização de funcionamento do Ginásio, registrando-se o seu reconhecimento oficial posterior pela Diretoria do Ensino Secundário" (RIBEIRO, 1968, p. 163) do Ministério da Educação, o qual se deu através da portaria nº 536, de 12 de setembro de 1946, (CUNHA, 1978. p. 127; e RIBEIRO, 1968, p. 164).

Posteriormente à fundação, com evidente sucesso, do Ginásio de Juazeiro, Edson Ribeiro, já como diretor desse estabelecimento de ensino secundário, funda no ano de 1950, dois outros cursos para funcionarem paralelamente. Trata-se de um curso técnico para o comércio e o curso de formação de professores primários. São cursos que, apesar de fazerem parte da iniciativa das mesmas pessoas e professores do Ginásio de Juazeiro e de funcionarem nas mesmas dependências físicas desse, terão denominações próprias como escolas independentes e graus diferenciados, enquanto *formas de escolarização secundária*, a Escola Técnica do Comércio de Juazeiro e a Escola Normal.

Não prescinde de importância assinalar que essas duas escolas são registradas historicamente como as instituições que abrigaram "os primeiros cursos de segundo grau" na cidade. Fizeram parte das medidas "previdentes" de Edson Ribeiro que, com vistas a evitar a interrupção dos estudos por parte do alunado, que estaria concluindo o curso ginasial já na última série, providenciou a criação dos cursos os quais representavam a futura etapa na carreira estudantil. O Curso Normal da Escola Normal do Ginásio de Juazeiro, como foi denominado, teve suas atividades iniciadas em março de 1950 e sua autorização levada a efeito pelo Secretário da Educação e Saúde, Anísio Spínola Teixeira após a assinatura do decreto pelo Governador do Estado Otávio Mangabeira e publicado no Diário Oficial de 21 de abril de 1950 (CARDOSO, 1997, p. 101). A partir daí, Juazeiro passou a contar com os serviços de uma instituição de formação de professores, que muito influenciou o desenvolvimento educacional nas séries iniciais da educação primária, seja do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo, notadamente porque formou grande número de professoras, que atuaram no sistema educacional público e privado. Já o Curso Técnico de Contabilidade da Escola Técnica do Comércio de Juazeiro, também fundado na mesma data que a do Curso Normal, não teve a mesma facilidade de instalação do seu correlato na área educacional. Foi criado como um curso noturno e passou por sérias dificuldades entre as quais a falta de professores. Porém, esse é também considerado o primeiro curso de ensino técnico profissional da região do médio São Francisco e, não obstante as dificuldades, não teve as suas atividades interrompidas, permanecendo ativo por muitos anos (CARDOSO, 1997; ESCOLA TÉCNICA DO COMÉRCIO DE JUAZEIRO, 1953).

Edson Ribeiro (1899-1965)

Nasceu em Juazeiro. Filho de Josino Alcides Ribeiro e Izabel Augusta de Oliveira Ribeiro. Foi aluno dos seguintes professores: profª Adelina de Oliveira Sayeg, Pe. Pedro Ventura Esteves e do prof. Luiz Cursino da França Cardoso, tendo concluído o curso

primário em 1911. Fez o curso ginasial como aluno interno do Ginásio Ipiranga em Salvador. Diplomou-se em medicina em 1924 com a tese sob o título "Ligeiro ensaio sobre a Bromélia Gigântea". Atuou como médico (clínico) nos anos iniciais da profissão em várias cidades próximas a Juazeiro, como Curaçá, Uauá e outras. Foi fundador e membro da diretoria de diversas entidades sociais, assistencialistas, beneficentes, culturais e recreativas, como a Sociedade Rodoviária "Sertaneja" (1926), a Sociedade Beneficente dos Artífices Juazeirenses (Presidente de 1928, ano de fundação até o ano de 1935), o Aeroclube de Juazeiro (Presidente em 1943), a Cooperativa do Consumo dos Operários de Juazeiro (1945). Foi Provedor da Santa Casa de Misericórdia de Juazeiro (1928-1932), entre outras. Juntamente com algumas professoras da cidade, fundou a Caixa Escolar de Juazeiro em 1943, sendo o seu presidente. Foi fundador do Ginásio de Juazeiro em 1945 e diretor desse estabelecimento secundário até 1950. Nesse mesmo ano, fundou a Escola Técnica do Comércio de Juazeiro e a Escola Normal. Atuou também como professor desses estabelecimentos de ensino. Participou da, ainda, da fundação da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, que impulsionou a criação do Ginásio Ruy Barbosa. Foi eleito vereador em 1925, interrompendo o mandato com a Revolução de 1930. Fundou o partido político, a União Trabalhista de Juazeiro com Agostinho José Muniz e outros intelectuais e políticos da cidade. Foi deputado constituinte na Assembleia Legislativa da Bahia, em 1934, atuando, principalmente, em relação à Assistência social, interrompendo o mandato com o advento do Estado Novo em 1937. Assumiu a prefeitura da cidade em 1945 por poucos meses. Elegeu-sei novamente a Assembleia Legislativa do Estado da Bahia durante a constituinte de 1946. Foi, mais uma vez, Prefeito de Juazeiro de 1951 a 1955. Escreveu, "Juazeiro na Esteira do Tempo. Suas Origens, sua Política Administrativa e social", publicada postumamente em 1968. A obra mais consultada sobre a história da cidade e prefaciada por Luis Viana Filho e por Wilson Lins (políticos e intelectuais baianos de renomes nacionais). Esteve à frente também de jornais locais como o jornal O Trabalho.

Outras iniciativas de escolarização na cidade de Juazeiro podem ser citadas, como a da autorização feita pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, em 1949, para a construção de um prédio destinado à fundação de uma "escola rural" (DOURADO, 1995. p. 92). De qualquer maneira, são acontecimentos que, como história da educação, não diriam muita coisa se fosse feita uma descrição apenas, em forma de menção e de uma interpretação fatual, com as datas e as fundações de estabelecimentos, institucionalizações oficiais, etc., de

modo estático e isolado, no tempo e no espaço. Porém, se o que deve ser considerado são os vários elementos conflituosos, indiciários de uma história dinâmica do ponto de vista do espaço social e do campo de produção cultural, assim, é possível encontrar pontos de confronto, tanto quanto os que já foram mencionados, entre os diversos agentes sociais, conflitantes no processo de escolarização da cidade e, mais especificamente, na institucionalização da escola pública. Encontra-se aí, dessa forma, a oportunidade de se localizar e analisar tais elementos e tais pontos de confrontos e conflitos no tempo e no espaço, constituintes desse processo. Há, também, lacunas nos fragmentos da história de modo geral e, especificamente, da memória já conhecidas, que necessitam ser identificadas por meio de uma investigação que possa buscar interpretações e compreensões após as análises a serem feitas.

É no bojo dessa discussão da escolarização secundária na cidade, que surgem as informações sobre as propostas do governo do Estado da Bahia, na década de cinquenta, para a instituição de vários ginásios e/ou centros regionais de educação em alguns municípios do interior[55], dentre os quais se encontra Juazeiro e que, segundo Dourado (1995), os mesmos teriam o "funcionamento à base do sistema cooperativo". No ano de 1950, Juazeiro tem características de uma pequena cidade com uma população de 35.000 habitantes, distribuídos em 18.000 moradores na área urbana e 17.000 na rural, com uma estimativa de aproximadamente 2.500 alunos frequentando a escola primária. Em 1953, cria-se, em Juazeiro, uma cooperativa para fins de instalação do ginásio, na cidade, tendo como um dos líderes Agostinho José Muniz. Assumindo a função de diretor pedagógico, o mesmo lidera um grupo cujo objetivo era ocupar o prédio destinado à "escola rural" e ali instala o ginásio, que passa a denominar-se Ginásio Ruy Barbosa, o qual começa a funcionar em condições muito precárias (DOURADO, 1995. p. 104). O referido ginásio somente é oficializado após encampação realizada pela Secretaria de Educação do Estado, através de portaria assinada nas dependências do mesmo, ao tempo em que foi realizada a inauguração oficial com a presença do próprio Governador do Estado, Antônio Balbino de Carvalho Filho (CUNHA, 1978; DOURADO, 1995). Essa história será descrita com detalhes no capítulo seguinte.

Nos finais da década de sessenta até meados da de setenta há a ampliação da escolarização secundária na cidade, com o surgimento de outros estabelecimentos e a implantação de outras modalidades desse grau de ensino, como o colegial preparatório para o vestibular. Em 1963, o Ginásio Ruy Barbosa amplia a oferta de vagas e de curso com a criação do chamado colegial

[55] Ver capítulo dois da Parte II.

e científico e passa a denominar-se Colégio Estadual Rui Barbosa. Outros colégios são instalados como o Complexo Escolar Lomanto Jr. e o Colégio Municipal Paulo VI (CUNHA, 1978). É importante observar que, até o início da década de sessenta, não existia em Juazeiro essa modalidade de ensino, preparatória para o ensino superior ou a universidade. Esses fatos aguçam ainda mais as indagações sobre o processo de escolarização, sobretudo em relação ao ensino secundário, fazendo ver a relação entre o espaço social mais amplo (do desenvolvimento social, político e econômico da cidade), a sua cultura e a educação escolar, relações essas que serão matéria de maior aprofundamento na sequência destas páginas.

2. SÓCIO-GÊNESE DO GINÁSIO RUY BARBOSA – O PAPEL INSTITUCIONAL DA COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA E AS RELAÇÕES HISTORICAMENTE ESTABELECIDAS

O Ginásio Ruy Barbosa reúne, em sua história, os requisitos de uma instituição de importante significado para a sociedade local, no espaço geográfico da cidade de Juazeiro e regional[56] nos termos do Vale do Médio Rio São Francisco. E do ponto de vista da sua gênese e desenvolvimento, essa instituição escolar representa, do mesmo modo, um caso emblemático no bojo da institucionalização da educação secundária na Bahia, pois há muitos aspectos, que se destacam nessa relação, do local e do regional, quando se analisa a sua história, tomando, também, como referência o sistema educacional do Estado; de forma que é possível relacionar tal história com os aspectos que dizem respeito, inclusive, à expansão da educação secundária, no Brasil. Neste capítulo, procedo à descrição e à análise do objeto de estudo o qual define, por excelência, esta tese e justifica a realização da investigação empreendida. Inicio explicando por que o GRB é uma instituição de importante significado histórico para a cidade e para a história da educação local e regional da Bahia; por isso mesmo, o seu estudo se justifica por ser significativo também para a própria análise historiográfica da educação.

Procuro estabelecer a relação que têm a dinâmica da luta pela criação e fundação de instituições de ensino secundário na cidade, com o movimento de expansão da escolarização desse nível, e outros, nesse período da história do Brasil. E, ao descrever os fatos que se sucederam com o aparecimento do GRB, tento interpretá-los. Nesse sentido, apresento as posições e os agentes implicados nas situações e relações do processo que culminaram com a instalação do ginásio; aponto quem são os agentes e quais são as suas vinculações sócio-institucionais; apresento os fatos e a dinâmica da origem do GRB que têm relação com a

[56] Para evitar equívocos que se possa cometer com o termo *regional*, nos vários sentidos que são utilizados nesta tese, é preciso que se esclareça que, realmente, têm-se dois espaços sociais e geográficos tomados como regionais. O espaço que se encontra mais próximo do local onde se insere a instituição e que diz respeito à área circunvizinha a Juazeiro e onde estão localizadas outras cidades às margens do rio São Francisco. E o espaço que se refere à circunscrição do Estado da Bahia, como parte da federação. Dificilmente, reporta-se aqui à primeira opção, de forma que o que prevalece é a segunda, quando esse termo regional é usado como referência na análise no nível do Estado da Bahia, visto que, é dessa opção que, efetivamente, faz-se uso para reportar-se aos espaços social, geográfico e das relações situados no campo do objeto de estudo. Por outro lado, a menção ao espaço regional relativo à circunscrição do Vale Médio Rio São Francisco é de fato mais ocasional e circunstancial do que analítico. Quanto ao conceito de região referente ao espaço social, este sim tomado como uma referência analítica, para isso conferir, BOURDIEU, Pierre, A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: _____. *O Poder Simbólico*. RJ: Editora Bertand Brasil. 1989, p. 107-132.

entidade instauradora desse processo, qual seja a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, nos momentos decisivos, nas relações que se estabeleceram, nesse primeiro momento no interior da mesma. E apresento, também, as posições e os agentes que se defrontam nos embates sócio-institucionais, no interior da Cooperativa, fazendo, ao lado disso, uma análise da própria constituição e das características dessa entidade de cooperados.

Na sequência, descrevo e analiso a dinâmica das relações entre os agentes e as instituições, que os mesmos estão vinculados na sociedade juazeirense, a partir dessas relações que são instituídas, historicamente, e das próprias biografias desses agentes. Depois, faço a análise da gênese da institucionalização propriamente dita do GRB e continuo com a descrição, a análise e a interpretação dos debates, no interior da entidade de cooperados, pelos agentes que ficaram responsáveis pela manutenção do referido ginásio e, ainda, das crises que perpassaram esse processo, até o momento em que a Cooperativa foi herdada, quando essa já se aproximava da sua extinção. Analiso o final desse processo de existência da Cooperativa e a dinâmica das relações entre a instituição escolar, o GRB, e aquela entidade, quando deixa, então, de existir, e o ginásio segue em sua "marcha" histórica, para cumprir seu papel sócio-institucional. Ao fazer as análises, procedo, ao longo do texto, à crítica das fontes, como tenho feito em toda a perspectiva de trabalho, pois essa crítica perpassa paralelamente as análises e interpretações, notadamente nesta parte do trabalho, com a ênfase especial às atas da Cooperativa, embora eu tenha dado a devida atenção às outras fontes e ao período abordado.

Prenunciando o raciocínio lógico temporal para o capítulo seguinte e, até, concomitantemente, seguindo a análise histórica do capítulo anterior, o período foi delimitado aos marcos definidores da gênese dos debates e dos anseios da sociedade local por uma instituição desse tipo, demarcados pela dinâmica sócio-histórica ocorrida a partir da segunda metade da década de quarenta, perpassando pela origem do GRB, no início da década de cinquenta, e pela dinâmica de todo esse processo, ou seja, os fatos, as relações e as contingências sucedidas que instauram o ginásio em definitivo, como a instituição que atinge um grau de funcionamento relativamente consolidado no ano de 1954. E, assim, segue até o momento quando a instituição é provida de mobiliário escolar, circunstâncias que vão concorrer para o estabelecimento definitivo e a oficialização pelo governo do Estado no ano de 1956.

2.1. O GINÁSIO RUY BARBOSA COMO UM CASO DE IMPORTANTE SIGNIFICADO HISTÓRICO

Em se tratando da institucionalização do ensino secundário de modo geral no País, nesse momento da história, ou seja, nas décadas de quarenta e cinquenta, apesar de haver crescentes demandas por esse nível de ensino em todo país, existiam, por outro lado, resistências de setores sociais que tentavam, não involuntariamente, obstar a expansão dessa forma de escolarização. Havia todo um ambiente de "batalha", como afirma João Roberto Moreira em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, intitulado de "A batalha da educação se trava no ensino médio" (MOREIRA, 1959, p. 233), e de disputas[57], sintetizadas na relação *sopa dos pobres de educação* versus *casas de negócio do ensino* versus *ensino oficial*. São disputas provocadas por aqueles setores que já ocupavam o espaço do campo educacional e, com isso, temiam perdê-lo, bem como outros grupos de agentes sociais, que queriam ocupar posições de controle nesse espaço.

A história do Ginásio Ruy Barbosa não ficou isenta dessa situação e problema. Ela é marcada decisivamente por esse tipo de "batalha", mesmo que restrito às suas particularidades, nesse universo da institucionalização educacional desse imenso País. A história dessa instituição, que ocorreu em Juazeiro, em relação a esse fenômeno mais geral, parece ser algo localizado, como se fosse uma amostra de um modelo ou paradigma generalizado, que ocorria em termos nacionais. Talvez pudesse, até mesmo, operar a partir daqui, com a categoria de homologia sugerida pela teoria geral dos campos formulada por Pierre Bourdieu ao afirmar que se trata mesmo de uma estrutura homóloga, a que se verifica no processo de constituição dessa instituição escolar[58].

Como já foi enfatizado, muitas questões que ocorrem, quando se tenta levantar informações sobre Juazeiro, desde a sua origem, suas referências históricas e suas fontes levam-nos até aos problemas relacionados com o desenvolvimento histórico e a memória. E, dentre esses problemas, estão aqueles que se referem à forma como se processou a produção da escolarização na cidade, como, ao papel exercido pelos poderes públicos municipal e estadual nesse processo e, ainda, à forma de interlocução desses poderes com a população e a

---

[57] Ver capítulo um da Parte II.

[58] Além dessa inflexão teórica, considerando tal situação, enquanto estruturação social localizada como um processo homólogo baseado na teoria dos campos de Bourdieu, convém citar os trabalhos que, em outras perspectivas teóricas e metodológicas, desenvolveram estudos específicos sobre a escolarização secundária nesse momento da história da educação no Brasil em cidades e estados como, São Paulo, SPÓSITO, Marília Pontes, *O Povo Vai à Escola.* São Paulo: Edições Loyola, 1984; ou como BEISIEGEL, Celso de Rui. *Ação Política e expansão da rede escolar.* São Paulo: CRPE. 1964. Também cumpre acrescentar que isso é bem caracterizado por autores como Moreira, João Roberto e outros nos artigos da RBEP desse período como está analisado no capítulo um da Parte II.

escolarização. Destacam-se os problemas referentes à relação entre o desenvolvimento social e a estruturação do campo de produção cultural na cidade, além da escolarização, e os problemas referentes às lutas sociais pela construção e implantação de escolas, atingindo os relacionados com a criação do próprio Ginásio Ruy Barbosa, o qual se constitui como a problemática central que se tenta compreender e explicar.

Há uma conjunção de fatores que justificam pensar a história desse ginásio, também em sua gênese, a partir da segunda metade da década de quarenta até o início da década de oitenta. E o que permite esse raciocínio espaço-temporal situado nesse período é, de um lado, a relação que se pode estabelecer entre o surgimento, em 1946, do primeiro estabelecimento de ensino secundário na cidade, o Ginásio de Juazeiro. Tal fato pode ser associado, nessa mesma relação, à elaboração da Lei Nº 130 de 14 de dezembro de 1948, pela Assembleia Legislativa e o governo do Estado da Bahia, a qual determina a criação, porém sem concretizar a instalação de um ginásio nessa cidade. E, por outro lado, esse raciocínio também é instigado pela ideia, preconcebida e talvez até, simbolicamente, mitificada, que toma por base certo consenso generalizado da sociedade local, segundo o qual o Ginásio Ruy Barbosa teria sido a melhor instituição escolar da cidade até os finais da década de setenta e início da de oitenta[59], o que justificaria a demarcação do tempo final do período.

Os poderes públicos municipal e estadual têm, apenas, como será verificado, um papel coadjuvante na gênese e instalação do ginásio, pois o encaminhamento desse processo foi marcado pela atuação destacada de alguns agentes sociais situados numa posição importante no campo intelectual e educacional da cidade, dentre os quais se sobressai Agostinho José Muniz, que, por não ocupar postos ou cargos, não representava os setores governamentais, embora tenha sido o líder que atuou com muita determinação, vontade e coragem, enfrentando as circunstâncias e as contingências postas pela situação em cada momento da realidade construída nesse universo social. Esse agente ocupou um cargo na administração pública do governo municipal do prefeito Edson Ribeiro, porém, demitiu-se logo que assumiu outras responsabilidades como diretor do referido ginásio[60].

---

[59] Esse período foi estabelecido empiricamente por uma observação inicial, tendo como referência temporal estes dois aspectos supra-citados: o primeiro referente à década de quarenta em decorrência do surgimento do Ginásio de Juazeiro em 1946, e depois, devido à ideia preconcebida que atribuía ao Ginásio Ruy Barbosa grande credibilidade e a categoria de melhor escola até os finais da década de setenta. Como está colocado na introdução, o período de 1940 a 1980 havia sido definido em termos de estudo para escrita desta tese, porém o decurso da investigação com as suas contingências, bem como os resultados preliminares pressionaram a redefinição das datas e marcas temporais desta história.

[60] Não há informação que aponte para a existência de alguma relação entre esse cargo e o movimento de instalação do referido Ginásio. Embora não existam fontes que a confirmem, porém os indícios são de que não há relação alguma.

Contudo, quanto à relação que os setores dos governos municipal e estadual, em especial esse último, têm, nesse momento, com a escolarização secundária na cidade, fica cada vez mais evidenciado, quando se aprofunda com uma análise sócio-histórica, que esses setores políticos e governamentais não estavam dotados suficientemente de recursos[61], no sentido mais amplo do termo, nem de competências para atender à população, com o oferecimento de níveis mais elevados de escolarização, além do ensino primário. Se existiam fatores positivos para que isso ocorresse, outras implicações de ordem política os obstavam.

Entretanto, o papel que esses mesmos setores tiveram no encaminhamento da escolarização secundária, na cidade, foi de segundo plano, porque, primeiramente, surge o Ginásio de Juazeiro e, no processo histórico em que se instaura e se desenvolve, o mesmo é controlado pelos setores mais abastados da cidade, transformando-o em escola privada. Segundo, porque isso também pode ser demonstrado pela própria experiência histórica do Ginásio Ruy Barbosa, concretizada com os desdobramentos históricos, que garantiram seu sucesso como escola pública, que conquistou a sua oficialização muito tempo depois da sua instalação. No último caso, a experiência foi conduzida por esse educador idealista, da cidade, que não se considerava pertencente à elite, nem adotava uma concepção elitista de educação: o professor Agostinho José Muniz.

É bem evidente a carência por instituições escolares em Juazeiro, nesse período da metade do século XX. A história dessa cidade como a de muitas outras do interior do Brasil caracteriza-se pelo elevado grau de demanda por escolarização, sobretudo de níveis acima da escola primária, que pressionava, politicamente, os diversos setores sociais, governamentais ou não. E, assim, fica evidente que os setores médios da sociedade local ressentiam-se também da inexistência de vagas escolares para os seus filhos, como está bem claro na análise sobre a estruturação social na história da cidade e estruturação do campo de produção cultural e educacional[62].

Quando se observa que a expansão da educação secundária no país dava seus passos iniciais[63], não se deve surpreender que tais formas de escolarização secundária, em Juazeiro, ainda estavam se implantando entre as décadas de quarenta e cinquenta. E se tem como referência o desenvolvimento social e educacional do País e do Estado da Bahia. Como se pode afirmar, então, o atraso ou a defasagem de escolarização na cidade é apenas relativo ao seu próprio desenvolvimento social e por extensão do Estado e do País. Não fica sem

---

[61] Assunto que requer um estudo à parte e que não se constitui como problema central a ser abordado na presente tese.
[62] Ver capítulo anterior.
[63] Ver análise desenvolvida no capítulo um da Parte II.

sustentação a assertiva segundo a qual procedem as iniciativas das ações com vistas à implantação das formas de escolarização secundária, na cidade, já a partir da segunda metade da década de quarenta, tendo as lideranças e as pessoas que representam os diversos setores da sociedade local realizado essas ações e participado da institucionalização educacional desse nível de ensino ou forma de escolarização.

Então, o desenvolvimento social e cultural, historicamente situado em Juazeiro pode ser questionado sob os mais diversos aspectos, sendo, pois, inúmeras as indagações que ocorrem nessa direção, já que é muito importante identificar e compreender, além do que se constata globalmente, os posicionamentos dos agentes sociais diante da produção da escolarização. É relativamente fácil localizar, nas malhas da história, os agentes e as suas posições dentro do campo educacional e verificar que havia projetos e perspectivas díspares, em meio às relações que aí se estabeleceram. É evidente, ainda, que a implantação do ensino ginasial na cidade foi mesmo uma necessidade do momento, não havendo, portanto, atraso nessa implantação, o que justifica, pois, tal situação pelo relativo atraso educacional da Bahia[64]. Como já ficou bem claro, o posicionamento do próprio educador Anísio Teixeira não foi de todo favorável à expansão dessa forma de escolarização ginasial, às expensas dos gastos públicos; porém, o referido educador era, antes, favorável à ampliação de escolas primárias e primárias complementares ou pós-primárias e complementares, bem como à qualidade do ensino, desde que essas atingissem o maior contingente da população em idade escolar.

Por outro lado, se realmente havia atraso educacional em termos de escolarização secundária, na cidade, para os mais amplos setores sociais e as parcelas mais pobres, isso ocorreu, notadamente, pela situação social e pela ineficiência das ações governamentais quanto ao problema educacional, que atinge, naquele momento, todo o Estado da Bahia, haja vista ser uma situação condicionada pelas políticas públicas em termos de Estado da Federação, que não oferecia escolas públicas, na quantidade suficiente, das formas de escolarização secundária para a população, limitando-se a manter poucas vagas na capital. Esse atraso educacional existente dizia respeito não só à esfera do Estado da Bahia, mas também, ao próprio País, estando, portanto, generalizado, nesse período da história. Isso está demonstrado claramente pelo fato de o primeiro ginásio público do interior do Estado ser instalado em março de 1952, na cidade de Serrinha como resultado das ações e tomadas de posição do deputado Rubem Nogueira.

---

[64] Ver capítulo dois da Parte II.

Constata-se, por outro lado, que havia certa discrepância entre as cidades de Juazeiro e de Petrolina, registrando-se, nessa última, melhor desempenho no campo educacional, conforme está assinalado. Em Juazeiro, apenas uma parcela da população, ou seja, a elite, foi contemplada quando surgiu o Ginásio de Juazeiro e, mesmo assim, essa instituição surge, na prática, como uma escola de acesso restrito à população menos favorecida economicamente, mas, ao contrário, ela é criada para atender as parcelas privilegiadas da população local, enquanto escola privada, garantindo, assim, ensino ginasial somente aos filhos dos mais favorecidos economicamente. As dificuldades de acesso à escola pública desse nível de ensino estão diretamente relacionadas ao fato de não existirem ofertas de vagas; de não haver oferecimento, por parte dos governos, de escolarização para todos. Tal situação já era, naquele momento, motivo de críticas, porque já se cogitavam os avanços sociais no campo educacional, no Brasil, como os da democratização e da luta por "escola para todos", assim como da universalização do sistema educacional no país[65].

Com essa situação, configurada no campo educacional e no espaço global da sociedade, sobretudo quando se sabe que a escola pública é efetivamente o modo de abertura para a escolarização dos setores populares da sociedade e, por isso mesmo, de acesso à aquisição dos bens culturais que estão distantes do seu meio, podem ser identificados os posicionamentos dos agentes que participaram do processo de instauração da forma de escolarização ginasial, em Juazeiro, e as tomadas de posição pelos mesmos agentes, em especial quando se deu concretamente a instalação do Ginásio Ruy Barbosa.

Esse é um dos fatores de divisão e de visão dos grupos presentes nas tomadas de posição para a própria implantação dessa instituição escolar, revelado pela interpretação dos fatos, quando se tenta compreender esse problema, enquanto objeto de estudo por meio de uma análise sócio-histórica e de uma história das relações. Tentar um aprofundamento para explicar e compreender os posicionamentos dos agentes envolvidos concernentes à história tal qual se pode descrevê-la, como será feito mais adiante, sejam os posicionamentos atinentes à elite, bem como os que se filiam às camadas menos favorecidas, que diz respeito ao GRB e à escolarização secundária em Juazeiro, é algo que convém ser realizado.

Por outro lado, as próprias condições culturais e sociais da cidade, no período, parecem ter contribuído para o êxito da instalação desse ginásio público, mesmo que algumas

[65] A literatura da história da educação brasileira está repleta de estudos sobre movimentos políticos, movimentos sociais, bem como ações governamentais oficiais quanto às questões da democratização da escola, nesse momento da história. E desses, o que expressou muita visibilidade refere-se ao processo de elaboração da legislação educacional, através do processo de discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os dois manifestos dos educadores "pioneiros da educação nova", além dos movimentos institucionais mencionados no capítulo um da Parte II, bem como o do cooperativismo, como será possível verificar mais adiante.

circunstâncias e ações tenham se dado no sentido contrário à sua efetivação, como, por exemplo, certas ações de resistências por parte dos setores mais abastados. Então, o que fez com que o Ginásio Ruy Barbosa se consolidasse de modo sublimar e emblemático senão toda essa conjunção de fatores aqui colocados? O que se depreende dessas questões, como será visto adiante, é o fato de que não se podem compreender essas mesmas questões sem a análise minuciosa da atuação destacada de Agostinho José Muniz, pois o mesmo pode ser considerado o agente que atuou como um *verdadeiro arrimo* e agente central, do Ginásio Ruy Barbosa, nessa história peculiar, que é a história dessa instituição escolar, construída socialmente, nesse campo de lutas e de relações de força.

Já foi dito que a década de quarenta é um momento crítico de demanda por escolas no qual o processo de escolarização em Juazeiro tende a se ampliar, e, assim, toma corpo a ideia de implantação de um ginásio público. Tudo isso se configura como uma situação e um momento emblemáticos e simbólicos, pois sinalizam, do ponto de vista da história da educação e da estruturação desse campo especifico de relações, dessa situação no interior do campo mais amplo da educação, nos diversos níveis da estrutura global da sociedade, o local, o regional ou o nacional, como uma necessidade da população local, que se colocava como a reivindicação cada vez mais urgente. Ou seja, da necessidade por educação secundária nos diversos âmbitos, do próprio município, do contexto regional da Bahia e até mesmo do nacional, pois é mesmo nesse momento que se amplia o número de propostas e projetos educacionais e de difusão e expansão da escolarização elementar, em especial, da escola secundária em nosso país[66].

O Ginásio Ruy Barbosa se caracteriza como uma instituição escolar de ensino secundário que, apesar de ter origem no bojo da difusão e expansão desse nível de ensino, na Bahia e no Brasil, configura-se como uma instituição cuja gênese é perpassada por um campo de forças e de lutas, de poder político e simbólico, muito significativo entre diversos grupos, numa sociedade com as características sociais, culturais e históricas peculiares, como a cidade de Juazeiro. Porém, não apenas por isso, pois ele tem essas características porque se define como o resultado de um caso simbólico de exacerbação em um processo desse tipo. De uma história na qual se encontram os elementos para a escrita de uma sócio-história da escola, da educação, de uma instituição escolar e dos fatores, que se estabelecem nessas relações com os aspectos globais da realidade social mais ampla, implicando, para isso, vários fatores que proporcionam essa explicação sociológica das relações, que permeiam seu universo.

---

[66] Ver Parte II.

Essa instituição não é uma instituição qualquer, que se cria, que se instala, que se inaugura, que se desenvolve, que se consolida, em que se organiza seu corpo de agentes sociais, alunos, professores, funcionários. E que se organiza material e simbólica, pedagógica e burocraticamente e que passa em *brancas nuvens*, no limbo da história como apenas um estabelecimento de ensino, que compõe o conjunto das instituições escolares de um determinado sistema educacional, ou para uma escrita apenas das memórias, dos opúsculos e das polianteias, com uma data **x** de fundação, inaugurações solenes, etc. Nela, as relações materiais e imateriais dão-se num processo de construção de uma realidade social que se faz historicamente, relações que atendem não a arbitrários sociais pré-fabricados, mas, às determinantes da existência social dentro de uma realidade que se produz segundo as regras e a lógica das condutas sociais dos agentes do campo de produção cultural e social[67].

Nesse processo de interação entre sujeito e objeto, a construção teórica, na interpretação dos fatos, tem sua contrapartida numa atenção especial dada ao papel dos agentes na produção social. Essa perspectiva requer considerações, ao mesmo tempo, históricas e sociológicas, no sentido de buscar a apreensão dos fenômenos ou fatos, das relações, no movimento, além dos próprios mecanismos sincrônicos, encarando a escola na sua contribuição para a emergência de estruturas e dos grupos sociais. Sendo assim, a escola passa a ser compreendida como um agente institucional, que contribui para a gênese de categorias sociais, a exemplo, como afirma Petitat (1992), da emergência dos colégios no século XVI, na qual a relação entre colégios e classe burguesa ilustra muito bem esse ponto de vista. Nesse caso, conforme cita Petitat, os colégios representaram uma autoconstrução da burguesia, na medida em que a abertura de determinados colégios, com frequência, esteve ligada às camadas abastadas das cidades, na época.

Do mesmo modo, ao considerar o estabelecimento de ensino como um aspecto da forma escolar ou formas de escolarização[68], é possível problematizar a relação entre grupos sociais, pois essa mesma forma define os novos estabelecimentos de ensino criados nas cidades e nas mudanças identificadas nos estabelecimentos existentes, principalmente os colégios. Assim, a instituição escolar possibilita estudos numa perspectiva sócio-histórica e, a partir de suas práticas interna e externa, dá a ideia do grau de predominância da escolarização em relação às

---

[67] Para melhor vislumbrar a compreensão dos processos de construção social, do espaço social e das condutas dos agentes frente ao campo de produção cultural e social, é preciso conferir em profundidade Bourdieu, Pierre, quando este trata de espaço social, especialmente os capítulos intitulados, BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. In:_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989, p. 133-161, e BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In:_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense. 2004, p. 149-168.

[68] Ver capítulo II da Parte I.

outras formas de relações sociais, do ponto de vista dos processos de socialização, na instauração de relações entre indivíduos e grupos sociais, como será possível verificar.

Referindo-se ao Ginásio Ruy Barbosa, essa instituição foi motivo de disputas que levaram grupos em Juazeiro a lutarem, política e socialmente, de forma que, nos dias de hoje, ainda há uma ambiência nebulosa na qual os vários setores da sociedade local parecem ter receios de que os antigos ressentimentos ressurjam. Há algo que tem sido esquecido e evitado de maneira deliberada, mas que, como diz Michael Pollak (1989, p. 5), permanecem guardadas "nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade", revelando apenas "as lembranças dissidentes".

Algumas perguntas podem ser sugeridas a partir daqui, de questionamento propriamente dito, e que, também, podem soar como deduções de outras constatações. Por exemplo, como a que se coloca nos seguintes termos: Como uma instituição de notório destaque, em uma cidade como Juazeiro, nunca recebeu a atenção intelectual de escrita de sua história, ainda que fosse algo de celebração? Não seria pelo fato de não haver motivos para celebrações solenes, devido aos constrangimentos que poderiam causar? Não seria pelo fato de não se querer tocar em algo melindroso e delicado para pessoas e grupos? Ou colocando de outra forma, por que instituições, que são consideradas muito importantes, têm suas histórias escritas, suas celebrações, etc., e o GRB não tem as suas? E, mesmo com a marcante presença na sociedade local, por que o GRB passou seus cinquenta anos de existência sem realizar tais celebrações? Por que, na única iniciativa que se fez algo de solene, no seu cinquentenário[69], tal ato revelou momentos delicados que envolveram, inclusive, pessoas ausentes ao ato?

Apreender as variáveis institucionais que constituem o processo de escolarização e as implicações, quanto aos condicionantes que o compõem, é o que tento realizar. Como a escolarização é um fato institucional, o estudo de sua história e percurso requerem que sejam levadas em consideração as dimensões e os condicionantes institucionais que a determinam tal qual ela é ou se fez, dentro do processo de construção social. Dessa forma, é possível melhor compreender a relação entre essa instituição e os fatores externos e internos à mesma e como esses fatores concorrem para o seu desenvolvimento, seja o seu desenrolar, enquanto dinâmica que segue uma trajetória, práticas etc., tanto quanto o seu crescimento progressivo, como instituição, que está inserida num *universo* de um sistema social mais amplo, sendo importante, também, dar destaque às dimensões institucionais que a constituem e a

[69] A solenidade a que me refiro ocorreu no ano de 2002, quando foram festejados os cinquenta anos do GRB, na qual estive presente e onde obtive, como está citado na Introdução, uma cópia do discurso do filho do fundador da instituição, Agostinho José Muniz, proferido naquela oportunidade.

condicionam. Assim, considera-se a escola, ou o próprio estabelecimento, como um fato institucional.

A origem e a consolidação desse Ginásio ativaram vetores capazes de mobilizar dispositivos sócio-institucionais, políticos e culturais mediante as relações entre indivíduos e grupos, gerando conflitos e disputas numa luta pelo poder de conduzir a sua criação (fundação), implantação (instauração), desenvolvimento (operacionalização/projeção) e consolidação (sucesso/perenização). Por outro lado, ativaram, também, bloqueios no sentido, ao que parece, de se evitar a sua instalação, forçando obstáculos à sua criação, para que essa não acontecesse e não houvesse a sua implantação, isto é, para que essa instituição, no sentido de institucionalização, não se consolidasse. Convêm, portanto, localizar e identificar os grupos e os agentes implicados na rede de relações que definem o processo, identificar os vitoriosos da disputa, descrever como se dão essa disputa e esse processo, verificar que repercussão a instituição provocou na sociedade local, em termos de benefício e de influência, assim como sua trajetória no desenvolvimento social e histórico da cidade.

2.2. POSIÇÕES E AGENTES QUE SE DEFRONTAM NOS EMBATES DO PROCESSO

Agostinho José Muniz é o agente central de toda a teia social tecida na constituição da história do Ginásio Ruy Barbosa. Foi ele quem conseguiu trazer até Juazeiro um cidadão, nome muito importante e influente no movimento cooperativista do Brasil, chamado Valdiki Moura. Esse agente era um educador e representava o cooperativismo cultural e escolar, já institucionalizado pelos órgãos governamentais e dispositivos da legislação nacional e estadual. Ele era o Coordenador da Campanha Nacional de Cooperativas Culturais e da Distribuidora de Material Escolar do Ministério da Educação e Saúde, sendo provável que esteve fundando cooperativas desse tipo em várias cidades da Bahia sob a anuência do governo do Estado. E, assim, por iniciativa de Agostinho José Muniz e da elite dirigente da época na cidade, liderada por Edson Ribeiro e composta por Ana Oliveira, pelo médico João Baptista da Costa Pinto e por Benedito Ferreira de Araújo, entre outros, tendo a participação fundamental desse líder do movimento cooperativista, juntos fundaram, em 27 de janeiro de 1953, na sede da prefeitura, a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, cuja finalidade principal seria a de instalar e colocar em funcionamento um ginásio para as amplas camadas sociais da cidade.

Porém, observar-se-á que apenas poucos membros da Cooperativa contribuíram com a instalação do ginásio, de forma que o que se gerou, como desdobramento do ato de fundação dessa entidade de cooperados, “foi uma luta terrível” (informação verbal) entre os próprios

membros. E Agostinho José Muniz, então, apressou-se em instalar o referido ginásio, consumando o fato, pois não se podia desperdiçar essa oportunidade para realizar uma antiga aspiração, qual seja, a criação de um ginásio em Juazeiro e grande era a sua vontade em vê-lo funcionando. Contudo, era preciso apressar-se não apenas pela vontade de ver a escola instalada, mas também pela "concretização de uma escola que estava sendo alvo de emperramentos ocultos, como tentativa de adiá-la ou até mesmo de impedir o seu funcionamento" (MUNIZ FILHO, 2002), por parte de "forças políticas" e de personalidades da elite da cidade também envolvidas com a educação. De forma que, devido a essa "luta terrível" (informação verbal), não se poderia dar crédito incondicional e sem reservas ao auxílio dos demais membros da Cooperativa para prosseguir na consecução do objetivo principal.

A Cooperativa, portanto, já se inicia constituída por grupos de interesses conflitantes, pois, de um lado, havia os representantes do "'Zé Povinho', do operariado, dos que tinham fama de esquerdistas e do outro lado, o grupo de direita" (informação verbal), representados pela elite da cidade e a classe dirigente. Há alguns agentes de destaque que podem ser caracterizados e localizados desde já, nesse espaço de posições na Cooperativa. Seja pelo capital simbólico e cultural adquiridos nas relações sociais e políticas, acumulado por cada um nas suas posições ocupadas perante a sociedade juazeirense, ou pelas influências que possuíam nesse momento e que podiam ser demarcadas pelos posicionamentos nas disputas e que aparecem no processo que se desenvolveu historicamente, às vezes, de forma esporádica; e outras vezes, de forma regular e frequente.

Edson Ribeiro era prefeito e só, ocasionalmente, mostra-se com a sua face e como alguém interessado. Esse agente quase não aparece ao longo do processo, porém, não deixa de marcar presença nos momentos mais decisivos. João Batista da Costa Pinto, médico muito conceituado, inicialmente é o líder. Foi eleito o primeiro presidente da Cooperativa, depois desaparece totalmente, tendo, também, uma atuação destacada na política da cidade como presidente da Câmara de Vereadores e até prefeito interino da cidade. Ana Oliveira é a agente que se manifesta mais abertamente em contraposição aos ideais de Agostinho José Muniz. Ela está sempre envolvida nos embates mais acirrados com esse professor e não se pode deixar de ressaltar as suas características e habilidades como a de uma política profissional muito atuante. Na cidade, Ana Oliveira é conhecida como a representante destacada das hostes políticas da família Viana[70]. Foi vereadora e, depois, deputada estadual.

---

[70] Ver capítulo anterior.

Porém, o agente, que mais se destaca e se apresenta no processo e que está presente nos momentos cruciais da Cooperativa e nos debates após a instauração da mais aguda crise é Benedito Ferreira de Araújo, que se mantém numa posição de liderança, ainda que apenas aparente, na Cooperativa. Na situação de confronto com Agostinho José Muniz, aquele agente se mantém, no início, quase à sombra; porém, em meio à crise, ele alterna situações mais discretas concomitantes com os embates frontais, que não cessam de ocorrer. Isso é constatado pelas suas críticas ao Diretor Pedagógico, quando, em alguns momentos, suas palavras correspondem às conveniências e quando, em outros, a sua tolerância já se torna insustentável em relação às atitudes de Agostinho José Muniz as quais o obrigam a se posicionar contrário ao referido professor. Embora, em apenas uma ocasião, dirija-se diretamente ao seu interlocutor, porém sempre esteve votando contra as propostas do mesmo. Por outro lado, é difícil identificar qual seria o lado de muitos agentes, que se manifestavam apenas ocasionalmente sem se expor de que lado ou facção se encontravam, ou se eram independentes ou não, nesse campo de forças.

Benedito Ferreira de Araújo (1922)

Nasceu em Ouricuri/PE. Estudou em Seminários Católicos. Foi professor do Ginásio Dom Bosco em Petrolina. Compôs o corpo docente do Ginásio de Juazeiro ainda em 1946, quando esse ginásio havia sido recém-fundado. Foi vice-diretor do Ginásio de Juazeiro em 1949. Em 1954, assumiu definitivamente o cargo de diretor desse estabelecimento, cargo que já vinha exercendo interinamente desde 1952. Em 1957, deixa Juazeiro e vai residir em Salvador. Participa da organização da Escola Técnica de Comércio "Abílio César Borges" em Salvador. Trabalhou como professor do Colégio Militar e da Escola de oficiais da Polícia Militar. Foi presidente da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda.

2.3. A ORIGEM DO GINÁSIO RUY BARBOSA A PARTIR DA COOPERATIVA – MOMENTOS DECISIVOS

As disputas, de fato, aconteceram e foram de tal ordem que logo após a instalação do ginásio conduzida por Agostinho José Muniz, a elite atribuiu a essa instituição escolar recém--fundada "a alcunha de 'ginásio dos miseráveis', porque para lá só ia gente pobre, 'a ralé'" (informação verbal), como se poderá observar mais adiante. O fato é que a Cooperativa trazia mais problemas do que soluções, "deixando todos muito apreensivos e tensos", de modo que suas atividades não têm muita duração; "ela 'morreu' antes mesmo que pudesse ser salva"

(informação verbal). Enquanto o GRB desenvolvia as suas atividades já como instituição escolar, operando-se e construindo-se socialmente, a Cooperativa entrava em crise em meio a um jogo de poder, de interesses e de relações, que se complicava cada vez mais, marcando uma polarização entre Agostinho José Muniz (diretor pedagógico) e a maioria dos membros da diretoria executiva.

Ao expor os motivos de constituição da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, Valdiki Moura, que presidiu os trabalhos de sua instalação, afirma que todos estão ali reunidos para atender à confiança depositada pelo governo do Estado da Bahia quanto à "organização e administração do seu estabelecimento de ensino secundário" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Há, portanto, correlação direta entre as tomadas de posição em relação à criação da Cooperativa, à abertura do ginásio e às intenções do governo estadual pertinentes à escolarização secundária na cidade, pois esse seria o "seu estabelecimento de ensino secundário" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953) nesse município. E o GRB traz, enquanto instituição, já nos termos que o propunham, portanto quando ainda é apenas ideia e proposta, essa vinculação com o governo do Estado.

Os objetivos da Cooperativa são bem claros, quais sejam os de estabelecerem convênio com o governo estadual para a manutenção da sua instituição escolar e para cuja finalidade seria "manter cursos de diversas categorias, visando à melhoria qualitativa do ensino e barateamento do seu custo" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Não são ações isoladas de pessoas da elite ou de apenas educadores sonhadores, mas, daqueles que estão ligados, por algum motivo, às mesmas pretensões do governo do estado, no que diz respeito à criação de cooperativas escolares e à ampliação da rede dos serviços de educação secundária na cidade. Com feito, as cooperativas foram, de forma concreta, entidades utilizadas como um dispositivo institucional idealizado para a criação e a expansão da rede de ginásios, não somente na Bahia, mas também em todo Brasil. Tratava-se de uma estratégia, que servia como meio de garantir o funcionamento do sistema escolar nos níveis acima do ensino primário, e, ainda, a ampliação da rede de ginásios, ou seja, que oferecesse condições para a difusão, a expansão e o acesso às formas de escolarização secundária, estratégia essa utilizada e bastante difundida por governantes na Bahia e agentes do movimento cooperativista nacional.

O uso de cooperativas como estratégia de disseminação e facilitação de manutenção de escolas secundárias no País, é algo que ainda requer uma investigação sócio-histórica. Grandes nomes do cooperativismo no Brasil têm, nessa época, ampla circulação nos meios

educacionais, influindo decisivamente, não somente na difusão dessa estratégia de ampliação da rede de ginásios pelo País, mas até propondo modos e métodos de ações pedagógicas e educacionais a serem implantados nas escolas dos diversos níveis de ensino a partir do conceito de atividade pedagógica desenvolvida pelas cooperativas educacionais e que poderiam ser tarefa de aprendizagem e socialização dos próprios alunos nas escolas e serem utilizadas como um dos recursos do movimento da escola nova. Dentre os adeptos do cooperativismo, temos Valdiki Moura que vai criando cooperativas escolares na Bahia e no Brasil, além de manter contatos com o cooperativismo de países da América Latina e de outros continentes. E encontram-se outros nomes que se destacam nessa tarefa. Todos se apresentam como verdadeiros ideólogos do cooperativismo de maneira geral e do cooperativismo escolar em particular, como Fábio Luz Filho, que segue a tradição do seu próprio pai, Fábio Luz, autores[71] de obras nacionalmente difundidas sobre o cooperativismo.

Na Bahia, esse sistema de cooperativas escolares foi instituído pelo decreto-lei nº 12.840 de 04 de agosto de 1943, assinado por Renato Aleixo, Interventor do Estado e "dispõe, taxativamente, sobre a criação das cooperativas escolares nos estabelecimentos de ensino, mantidos pelo Estado, e dá outras providências". No seu artigo primeiro, esse decreto-lei determina que "é obrigatória nos estabelecimentos oficiais de ensino, mantidos pelo Estado, a organização de cooperativas escolares" (BAHIA, DECRETO LEI ANO de 1943, 1950). No caso particular aqui analisado, foi a Cooperativa Cultural de Juazeiro que desencadeou todo o processo de instalação do ginásio e fez irromper algo que parecia estar latente, pois já existia, inclusive, o próprio prédio escolar construído na cidade e deixado quase ao abandono, além do desejo por escolas desse nível e da demanda por essa forma de instituição escolar na cidade.

Ademais, já havia uma lei aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado, a Lei Nº 130 de 14 de dezembro de 1948[72], criando um ginásio em Juazeiro. Portanto, a Cooperativa teve o papel de possibilitar a instauração das ações e práticas que conduziram a constituição do referido ginásio e que culminaram com o início das aulas em março de 1953. A partir daí, esse ginásio prosseguiu com as suas atividades sem jamais haver qualquer interrupção, isto é, nunca foram interrompidas as atividades do Ginásio Ruy Barbosa, que permanece em

---

[71] Estes autores, Fábio Luz, Fábio Luz Filho, Valdiki Moura publicaram livros e manuais sobre o cooperativismo, dentre os quais podem ser citados: MOURA, Valdiki. *Pesquisas e Estudos de Cooperativismo Prático*. Estudos e Ensaios, n. 24 Rio de Janeiro: 1960. _____. *Bibliografia Brasileira do Cooperativismo* (Pequeno Ensaio de Sistematização). Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil. Rio de Janeiro, 1951; LUZ FILHO, Fábio. *Cooperativas Escolares*. Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro, 1960, e muitos outros.

[72] Sobre essa Lei ver análise do capítulo dois da Parte II, referente ao debate na Assembleia Legislativa do Estado da Bahia sobre a criação dos ginásios pelo deputado Rubem Nogueira.

funcionamento até os dias atuais. Por conseguinte, essa cooperativa foi o veículo de agregação inicial das diversas forças que disputaram a condução do processo instaurado de fundação e definição da direção dessa instituição escolar, enquanto campo de embates na relação de forças e no campo de lutas.

A Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda foi fundada com o objetivo bem específico de abrir e manter um ginásio na cidade. Não obstante essa entidade ter sido fundada com esse objetivo, a abertura e a instalação do Ginásio Ruy Barbosa, não foi, na prática, de responsabilidade direta dos seus membros, como já mencionei anteriormente, pois quando certo telegrama chegou até às mãos do professor Agostinho José Muniz com a "ordem" para que se procedesse à abertura imediata da instituição escolar ginasial, – isso será analisado em seguida – o referido professor tomou todas as iniciativas para colocar a instituição em funcionamento, independente das discussões realizadas pela diretoria nas sessões realizadas desde a sua constituição. Aliás, as iniciativas para pôr o ginásio em funcionamento passaram a ser obra realizada a partir das atitudes e ações do referido professor, muito embora várias deliberações iniciais da entidade tivessem atribuído poderes a esse mesmo agente para a execução de ações com esse objetivo.

Os procedimentos de Agostinho José Muniz foram tais que a Cooperativa parecia ser a instância que deveria apenas referendar ou homologar as suas decisões relacionadas com a instalação e o funcionamento do ginásio. Nas quatro primeiras sessões realizadas pela diretoria e conselhos, fiscal e de administração, as discussões aconteceram em torno das ações realizadas pelo referido professor e estão, segundo os registros das atas, diretamente relacionadas com a abertura da referida instituição escolar. Em vários momentos, esse agente é chamado para proceder à prestação de contas perante os órgãos que compunham a entidade. Era notório que Agostinho José Muniz já tinha em mente o propósito de instalar um ginásio na cidade, sendo, então, a Cooperativa o veículo que poderia facilitar a concretização de objetivos desse tipo, há muito desejado. A ideia, ao que parece, era a de que, com a criação da Cooperativa, tudo se agilizasse, uma vez que, para tal fim, dependia-se apenas dessa "ordem", ou seja, de uma autorização oficial para abrir um ginásio a ser oferecido aos filhos das camadas menos favorecidas da cidade, de modo que a Cooperativa teria, então, a função de mantenedora do referido estabelecimento a ser inaugurado e Agostinho J. Muniz não deixou escapar essa oportunidade, usando todas as prerrogativas de membro e de diretor pedagógico da entidade, somando, assim, com a sua posição social de respeitado intelectual na cidade para realizar essa *utopia*.

No entanto, percebe-se que havia uma movimentação nos moldes de “um golpe”, por parte da “oposição à criação do Ginásio”, representada por “forças políticas predominantes”, que resolveram “comparecer com maioria à reunião, e assim formou o seu primeiro conselho, com nomes impuros que assinaram a ata” (MUNIZ FILHO, 2002). Ana Oliveira, que era uma dessas lideranças, foi indicada para presidir à Cooperativa, porém, “recusou, mas os seus parceiros formavam a maioria tranqüila” (MUNIZ FILHO, 2002). Entretanto, foi nessa mesma sessão, a primeira, de constituição da Cooperativa, realizada imediatamente após a instalação da Diretoria e dos Conselhos de Administração e Fiscal, que esses mesmos órgãos deliberativos escolheram, com base “no artigo 35 dos estatutos” e ouvido o próprio Conselho de Administração, Agostinho José Muniz para o cargo de Diretor Pedagógico, sendo-lhe atribuída a importante incumbência de iniciar “as providências necessárias ao pronto funcionamento dos cursos” (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

A escolha desse agente para o referido cargo, com as atribuições que lhes eram pertinentes, parece ter sido a decisão de maior significado histórico e prático desenrolado em todo o processo. Essa decisão tomada pela Diretoria e o Conselho de Administração, porém, não parece ter sido a atitude consciente, conveniente ou oportuna para o grupo dos “impuros”, pois a mesma se deu no sentido de uma concessão que se fazia ao “senhor” Agostinho José Muniz. Em parte, porque, aparentemente, os agentes controladores da entidade não imaginavam o que poderia representar uma função desse tipo para as aspirações de um educador como Agostinho José Muniz, mas, principalmente, porque talvez, naquele momento, esses mesmos agentes, que se tornavam detentores dos poderes da Cooperativa, ao assumirem a Diretoria e o Conselho de Administração, acreditavam que seria fácil a manipulação das decisões em relação à criação e instalação do ginásio, ou, mesmo, até que seria fácil criar obstáculos, impedimentos, protelações ou tudo o que se fizesse necessário ao seu funcionamento. Ou ainda, não teriam acreditado, naquele momento, que Agostinho José Muniz pudesse ir tão longe, de tal forma a escapar e ir além do controle desses mesmos agentes. São atitudes que misturam falta de conhecimento em relação à normalização do campo educacional e do próprio sistema cooperativo e ingenuidade política e, ao mesmo tempo, esperteza por parte de todos e presunção quanto ao controle da Cooperativa. Porém, da parte de Agostinho José Muniz, esse parece ter demonstrado sagacidade e conhecimento das regras, dos trâmites e dos dispositivos estatutários e institucionais, como também, da situação posta em causa.

É a partir daí que se desdobram as situações, as manobras e os trunfos usados nesse jogo, que já se iniciara havia muito, de modo que vão se revelando pouco a pouco. Aliás, de qualquer maneira, todos tinham respeito e apreço por Agostinho José Muniz e nele depositavam toda a confiança quanto à referida tarefa, pois não era a primeira vez que esse professor iria ocupar uma função dessa natureza e desempenhar um papel com essas características. Todos sabiam que fora ele quem, tempos atrás, ficara responsável e, efetivamente, tinha providenciado a regularização oficial do próprio Ginásio de Juazeiro. Como poderá ser visto com o desenrolar dos acontecimentos e do jogo de relações, que se estabelecem a partir daí, o fato é que, já na primeira reunião e na definição de constituição dos órgãos dirigentes da Cooperativa, as tomadas de posição dos agentes selam os destinos da entidade e as ações destes mesmos agentes nesse processo, que se seguirá.

Num empreendimento decisivo, Agostinho José Muniz segue a mesma orientação daquela que será a sua oposicionista mais radical, Ana Oliveira, e, também, não aceita o cargo de presidente da Cooperativa, aguardando a escolha quanto ao cargo de diretor pedagógico. Se ele sabia que, de acordo com as normas estatutárias e conforme consta na regulamentação da lei referente às cooperativas escolares, o diretor pedagógico poderia ser o responsável pela condução do funcionamento do ginásio após a sua instalação, é algo difícil de afirmar, porém, é de todo modo razoável supor que sim, porque isso era o que se podia interpretar da lei: no artigo 11, da regulamentação do Decreto Lei nº 12.840, indica-se que "cada cooperativa escolar será assistida por um orientador, que poderá ser o próprio Diretor do estabelecimento ou outro professor por ele indicado ou escolhido pela cooperativa" (BAHIA, DECRETO LEI ANO 1943, 1950).

Ora, com os serviços educacionais prestados à comunidade que há muito se vinham realizando, com todo seu notório saber quanto às questões pedagógicas e trato com assuntos referentes à causa educacional, além da contribuição que havia dado ao Ginásio de Juazeiro na diligência da documentação para o seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde, ou seja, com todo seu currículo e capital cultural e simbólico acumulados, principalmente, no campo educacional, além da própria vontade, Agostinho José Muniz era não apenas a pessoa mais indicada, porém a mais preparada para tais encargos, porque não existia nenhum outro que se assemelhasse a ele em qualidades desse tipo nesse momento, ou que pudesse fazer frente às suas aspirações quanto à ocupação de tal posição nas relações que se estabeleceram na criação e instalação do Ginásio e, por conseguinte, para o cargo de diretor. Portanto, esse agente era o que tinha maiores credenciais legitimadas diante do próprio processo sócio-institucional instaurado, para estar à frente dessa causa sócio-educativa e não havia nenhum

outro, é o que parece, com iguais qualidades, de forma que os diretores da Cooperativa, através dos seus órgãos, Diretoria e Conselho de Administração, viram-se compelidos a aceitar que o mesmo assumisse o cargo de Diretor Pedagógico da entidade.

Assim, Agostinho José Muniz toma para si a responsabilidade de liderar a criação do referido ginásio. E, dessa forma, assume a sua diretoria por iniciativa própria com o apoio da comunidade e até da prefeitura, em especial porque muitos dos que ali estavam, como Edson Ribeiro, prefeito da cidade, não tinham disponibilidade ou não podiam assumir tal função. Não obstante existirem pessoas ligadas ao Ginásio de Juazeiro, ninguém parece ter demonstrado de forma explícita, a princípio, qualquer atitude de concorrência ou de disputa. Aliás, Edson Ribeiro que, na verdade, era antes muito mais a favor do Ginásio de Juazeiro, pois era seu patrono, fundador e diretor quase vitalício e ao mesmo tempo em que era o prefeito, até esse momento, não havia se afastado em definitivo do cargo de diretor daquela instituição escolar, o que possibilitava, assim, a atuação do professor Benedito Ferreira de Araújo como diretor interino desse ginásio.

De qualquer maneira, o referido prefeito prestou relativas providências no sentido favorável à fundação do Ginásio Ruy Barbosa, de modo que a sua atuação foi importante até mesmo no reconhecimento desse ginásio, o que se deu mais tarde, após três anos de funcionamento. Isto é, Edson Ribeiro foi atuante na fundação da Cooperativa Cultural e, após a instalação do GRB, continuou prestando apoio decisivo para a sua consolidação. A ausência de atitudes que demonstrassem concorrência, disputas, etc., entre as forças que atuavam nesse processo e as duas instituições escolares (Ginásio de Juazeiro e Ginásio Ruy Barbosa), ou seja, entre os agentes daquele ginásio, que já estava consolidado e reconhecido, o da elite e os desse último, em vias de inauguração, ficava apenas na aparência, mas não continuou por muito tempo. Logo após a instalação do GRB, no espaço físico existente em que o mesmo foi ocupado, os ânimos se acirraram de forma que ficou – como poderá ser visto mais adiante – simbolizado negativamente pelo insulto de "ginásio dos miseráveis", uma marca que é preciso ser assinalada, não permaneceu expressa na memória da instituição, podendo, por outro lado, ser detectada de modo indiciário nas "redes" da memória de certos grupos, de famílias e de amizade, para usar os termos de Michael Pollak (1989), talvez como um "esquecimento deliberado".

Então, sendo o ginásio uma instituição dotada de certas características simbólicas que só ela pode oferecer à sociedade, de modo específico, os saberes e a certificação, próprios a essas formas de escolarização, foi gerada uma disputa pelo controle da referida instituição, já mesmo a partir da sua instalação, isto é, pelo controle dos dispositivos, que são sua razão de

ser, como veículo de transmissão, reprodução e produção de um bem cultural o qual todos almejam, quais sejam aqueles relativos aos processos escolares e os saberes transmitidos por meio do ensino desse grau escolar, mas ainda, restritos e inacessíveis aos grupos sociais menos favorecidos da sociedade local neste dado momento.

Se se considerar, com Pollak (1989, p. 9), que "a memória se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: por regiões, aldeias, famílias etc.", o que aqui se observa, enquanto objeto de análise e tal como vem sendo destacado, enquanto problema da memória, parece apresentar-se nos termos sugeridos por esse autor. O GRB, particularmente, e o secundário de maneira geral, produziram conflitos e lutas pelo poder, que não se apagaram no tempo, estando encobertos sob a forma de esquecimentos voluntários, ou estão "zelosamente guardados em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante" (POLLAK, 1989, p. 8). Da mesma forma, é possível inferir ante tais situações e estádios sociais e simbólicos como está caracterizado, o desejo do exclusivismo e do monopólio de um bem cultural escolar pela elite da cidade. Pierre Bourdieu em *As Regras da Arte* demonstra uma situação do ensino secundário na França do século XIX, que bem se aplica a essa mesma situação:

> o exclusivismo da grande burguesia que, especialmente sensibilizada pelas experiências revolucionárias, percebe toda forma de mobilidade ascendente como uma ameaça para a ordem social (como testemunha o discurso de Guizot, em 1º de fevereiro de 1836, diante da Câmara dos Deputados, sobre o caráter inadaptado do ensino das humanidades) e que tenta reservar as posições eminentes, em especial na alta administração, aos seus próprios filhos – entre outras coisas, esforçando-se por conservar o monopólio do acesso ao ensino secundário clássico (BOURDIEU, 2005, p. 71).

É claro que se devem ter reservas quanto às particularidades, aos momentos históricos, à dimensão dos atos praticados, à dimensão social dos exemplos para cada sociedade particular, considerando o presente objeto de análise sem as dimensões de uma Paris e de uma grande burguesia do século XIX. É evidente que o processo em pauta não tem as características de uma ameaça à ordem social. Esse é apenas um exemplo correlato dessa luta pela formas de escolarização que se dão nas disputas sociais, notadamente no campo educacional. Outrossim, tudo isso não parece fugir à regra das próprias disputas e batalhas no Brasil como um todo[73]. Mas, ao contrário, isso parece fazer parte de um processo generalizado para o qual chamo a atenção em relação à institucionalização das formas de escolarização secundária. Nesse

[73] Ver capítulo dois da Parte I e capítulo um da Parte II, nas análises sobre o Brasil e as formas de escolarização secundária.

momento da história da educação local, são três as formas de escolarização secundárias, as quais se instituem na cidade a partir das iniciativas de um grupo de pessoas, e lideradas por Edson Ribeiro: o curso ginasial (Ginásio de Juazeiro), o curso técnico-profissionalizante (Escola Técnica do Comércio), e o curso normal (Escola Normal)[74].

Os fatos se sucedem, e a Cooperativa realiza as suas sessões iniciais de deliberações, de tomadas de decisão e de encaminhamentos. Na segunda sessão, realizada no dia seguinte, logo após a sessão anterior de fundação da entidade, que ocorreu em 27 de janeiro de 1953, Agostinho José Muniz faz uso da palavra e apresenta, perante a diretoria da Cooperativa, as providências a serem tomadas para os encaminhamentos de criação e instalação do ginásio. E, dentre as "que julga necessárias" está o imediato "entendimento com as autoridades estaduais, quais sejam, o Exmo Governador do Estado, o Secretário de Educação e Diretoria do INEP". Afirma, ainda, que, para tanto, necessitaria do apoio em forma de acompanhamento do senhor Valdiki Moura "nas visitas programadas" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Após a aquiescência de todos, a Cooperativa, através do Presidente João Batista da Costa Pinto, autoriza o diretor pedagógico a realizar tal viagem "por via aérea para Salvador" e lhe atribui "amplos poderes para iniciativas tendentes à instalação do ginásio" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Valdiki Moura (? – ?)

Idealizador de cooperativas escolares em nível nacional e internacional. Foi coordenador da Campanha Nacional de Cooperativas Culturais e da Distribuidora de Material Escolar do Ministério da Educação e Saúde e proponente do cooperativismo como sistemática educacional, figurando ao lado de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira na qualidade de incentivador do cooperativismo como matéria do currículo escolar e recurso pedagógico do movimento da escola nova, além de ser autor de duas dezenas de obras sobre o cooperativismo: Oração de formatura – oficina da Escola de aprendizes Artífices, Bahia, 1937; Organização Cooperativa da Citricultura Baiana – Departamento de Assistência ao Cooperativismo, Bahia, 1941; Organização Cooperativa da Ovinocultura Baiana – Departamento de Assistência ao Cooperativismo, Bahia, 1941; Democracia Econômica (Introdução à Economia Cooperativa) – Cia Editora Nacional, São Paulo, 1942; Cooperativismo Escolar (Palavras ao Professorado

---

[74]Ver capítulo anterior.

e Pais de Alunos) – Departamento de Assistência ao Cooperativismo, Bahia, 1944; Diretrizes Cooperativistas (Notas e Comentários) – Editora Brasiliense, São Paulo, 1946; Notícia do Cooperativismo Brasileiro – 1ª ed. União Panamericana, Washington, DC, 1947 e 2ª ed. Instituto Progresso Editorial S/A., São Paulo, 1948; Por que as Cooperativas Fracassam – Departamento de Assistência ao Cooperativismo do Paraná, 1948; Problemas da Educação Cooperativa – Divisão de Economia Agrícola do Estado do Rio, 1950; Concepções Cooperativas de Estado in "Temas Cooperativos" Ed. Centro Nacional de Estudos Cooperativos, Rio de Janeiro, 1950; Fundamentos Democráticos da Cooperação – Ed. Centro Nacional de Estudos Cooperativos, Rio de Janeiro, 1950; Bibliografia Brasileira do Cooperativismo (Pequeno Ensaio de Sistematização) – Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, Rio de Janeiro, 1951; Brazilian Cooperation in "Yearbook of Agricultural Cooperation" – Horace Plunkett Foundation, London, 1953; Dez Faces do Mundo (uma Visão da Terra e da Gente) Aspectos do Movimento Cooperativista na Suécia, Dinamarca, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, França, Espanha, Inglaterra e Portugal – Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, Rio de Janeiro, 1954; Cooperation of Education, in "Yearbook of Agricultural Cooperation" – Horace Plunkett Foudation, london, 1955; Edificação do mundo socialista (impressões de Viagem, do movimento Cooperativista e do Problema Habitacional na Dinamarca, Suécia, Finlândia, Noruega, Alemanha, Áustria, França e Suíça) – Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, Rio de Janeiro, 1956; Hacia um Mundo Mejor por la accion Cooperativa – (Colaboração com vários autores internacionais) Libreria y Editorial de la Federación Argentina de Cooperativas de consumo, Buenos Aires, 1957; O Problema da Eletrificação Rural no Brasil, Edição do Serviço de Informação Agrícola, Ministério da Agricultura, 1957; Manual de Organização Cooperativa (Cultural e Escolar), Edição da Campanha Nacional de Material de Ensino, Ministério da Educação e Cultura, 1958; e ABC da Cooperação – Uma Iniciação Doutrinária, Edição do Serviço de Informação Agrícola, Ministério da Agricultura, 1958.

Na sessão realizada em 02/02/1953, o diretor pedagógico Agostinho José Muniz expôs aos presentes o resultado de seus entendimentos com as autoridades estaduais, notadamente o Secretário da Educação e o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério da Educação e Saúde, relativos à instalação do ginásio. Ele afirma que, embora tenha recebido "a melhor acolhida moral por parte daquelas autoridades, no entanto, no

domínio do material, tudo teria de ser feito aqui, num regime de colaboração", desde que se atendesse "ao desejo expresso do governo do Estado no sentido do funcionamento do ginásio ainda no corrente ano" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). E acrescenta que a Secretaria de Educação "não dispõe, no momento, do material necessário", nem mesmo o INEP, enquanto órgão do governo federal, dispunha. Porém, esse órgão "se prontificou a, futuramente, atender às nossas necessidades" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Parece até que Agostinho José Muniz tomava as suas decisões e as propunha a todos na Cooperativa de acordo com o que para ele estivesse mais afinado com os desejos do governo estadual. Na continuidade de sua fala, o Diretor Pedagógico consulta a todos se diante de tais resultados, perante as autoridades competentes do governo e da Secretaria de Educação do Estado seria "aconselhável" dar continuidade às "medidas de ordem geral que se processavam normalmente" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953) para instalação do ginásio. Após discussões num ambiente onde predominou um clima de discussão coletiva, foi posta em votação a instalação ou não do ginásio, obtendo-se o resultado favorável ao funcionamento imediato, numa eleição nominal na qual essa proposta sagrou-se vitoriosa, isto é, numa votação bastante estreita, registrando-se apenas um voto de vantagem. Foram dois votos contrários e três votos favoráveis à instalação do ginásio. Agostinho José Muniz tinha autoridade suficiente, adquirida na sua vivência e autoformação, nas suas idas e vindas pelas instâncias burocráticas, da política e do governo, decisórias do campo educacional, para se posicionar e se fazer entender na condução desse processo, que o mesmo passa a liderar concretamente.

Dois desses votos são dignos de comentários. Trata-se dos votos de Benedito Ferreira de Araújo, que foi contrário e o de Francisco Dias Gonçalves da Silva, que votou a favor da instalação imediata. Benedito Ferreira de Araújo era, naquele momento, um dos dirigentes do Ginásio de Juazeiro e aqui se presume que tal posição no campo educacional de dirigente de uma instituição que sofreria concorrência tenha influenciado em tal decisão. Já a tomada de posição de Francisco Dias chama a atenção pelo fato de, nessa mesma reunião, antes que a votação fosse cogitada, o mesmo declinou, através de uma atitude de generosidade, uma demonstração de desejo que o ginásio fosse instalado imediatamente e a qualquer custo, pois, fazendo uso da palavra na sessão em andamento, ofereceu "alguns pranchões de madeira, por empréstimo ao ginásio" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Deduz-se, desse último caso, que havia certa

predisposição por parte da maioria da Diretoria e do Conselho de Administração para a instalação do ginásio, embora fique óbvio que havia divergências quanto à instalação, pois, caso contrário, não haveria necessidade de votação e todos teriam aprovado a abertura imediata do ginásio sem a necessidade de votação, ou o contrário, evidentemente. Após o resultado, o presidente da sessão "declarou", nesse sentido, "que os trabalhos de instalação do ginásio prosseguiriam sob a orientação do diretor pedagógico e que o mesmo *iniciaria os trabalhos escolares no mês de abril"* (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953, itálicos meus).

A declaração feita pelo Presidente da Cooperativa, João Baptista da Costa Pinto, juntamente com o resultado da votação, que aprovou o imediato funcionamento do ginásio, era tudo o que Agostinho José Muniz esperava para tomar suas providências. A partir daí, ele não demonstrou nenhuma atitude rogatória, mesmo porque a autorização para o pleno funcionamento do ginásio já havia sido dada naquela reunião e, assim, imediatamente agilizou a inauguração, ainda que seus adeptos estivessem conscientes de que as instalações físicas onde o ginásio seria efetivamente instalado, não possuíam as melhores condições materiais ou até subjetivas, como um corpo de professores, mobiliário suficiente, etc. para tal iniciativa. Porém, ele assim o fez, não aguardando o "mês de abril", como determinara o presidente da Cooperativa, e resolveu tomar as decisões de imediato, de maneira que, na sessão seguinte, a quarta de todas as sessões realizadas pela Cooperativa, datada de 21/03/1953 já consta na sua pauta, como objetivo central das discussões o "plano de organização dos trabalhos escolares". E, mesmo assim, ainda que alguns agentes, como Ana Oliveira e Benedito Ferreira de Araújo tenham manifestado, embora de maneira implícita, certa hesitação em aprovar todos os atos do Diretor Pedagógico, é possível verificar, ao examinar a ata dessa sessão, que o que fica marcado em primeiro plano é o agradecimento do Presidente, em nome de todos, louvando "a atuação do prof. Agostinho José Muniz, de referência aos trabalhos já executados no ginásio 'Ruy Barbosa'", tecendo os mais respeitosos elogios em torno "do ato inaugural" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). A despeito da análise dessa ata antecipar a inauguração do ginásio, mais adiante veremos como se dará, de fato, essa inauguração. Ademais, essa sessão traz muitos elementos importantes quanto às providências para o funcionamento do ginásio, bem como os tipos de encaminhamentos a serem tomados, que, a partir daí, irão configurar-se efetivamente como os primeiros indícios das divergências, que se irromperão logo mais.

Até aí, foram analisadas as quatro sessões realizadas desde a constituição da Cooperativa, de maneira que, na continuidade do exame das atas, é possível constatar o movimento

institucional das relações e dos agentes conforme se realizou nesse processo histórico, do ginásio em sua fase inicial, bem como a constatação de muitos fatos e indícios de outros acontecimentos até a realização, muito tempo depois, da última sessão, apesar de a Cooperativa – como poderá ser visto mais adiante – não ter perdurado por muito tempo, ou seja, de não ter atingido nem mesmo dois anos de funcionamento, enquanto o ginásio continuou a sua existência e se mantém ativo até os dias atuais.

2.4. CONSTITUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA

A Cooperativa tem uma história, que pode ser descrita à parte, pelos registros do livro de atas no qual se encontram registradas 22 reuniões realizadas de um modo perceptivelmente claro, que proporcionam a visualização, se não de todas, mas, ao menos de uma parte significativa das manifestações dos agentes e suas posições no campo da produção social e cultural em que os mesmos têm lugar, assim como seus posicionamentos diante dos fatos que se sucedem a partir da fundação da entidade. Tais reuniões podem ser identificadas da seguinte maneira: uma assembleia de constituição; cinco sessões extraordinárias; uma sessão conjunta; cinco sessões de assembleias extraordinárias; uma sessão especial e nove sessões ordinárias[75]. Não havia regularidade quanto à realização dessas assembleias e sessões.

No início, aconteceram seguidas sessões em prazos bastante curtos; porém, pouco a pouco, elas foram reduzidas e realizadas esporadicamente, muitas delas em caráter extraordinário cujos objetivos seriam os de discutir e deliberar sobre problemas considerados graves, relacionados com a prestação de contas e o funcionamento do GRB, que estava sob a responsabilidade do professor Agostinho José Muniz, imbuído que foi, por eleição, ao cargo de Diretor Pedagógico na Cooperativa e que assumiu, por conseguinte, o cargo de Diretor do referido ginásio. Registra-se, na Ata de constituição da sociedade cooperativa, um contingente de 23 pessoas. Porém, o número de pessoas que se associaram, posteriormente, foi bastante significativo, computando-se mais de uma centena. O período de existência da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda iniciou-se em 27 de janeiro de 1953 e terminou em 18 de agosto de 1954, perfazendo um ano e meio de funcionamento com registros em livro de atas, ou, quase exatos, 18 meses de existência.

A primeira diretoria foi composta da seguinte maneira, em "eleição e aprovação por aclamação": O Conselho de Administração foi composto pelos cargos executivos de:

---

[75] *Sessões* estão relacionadas às reuniões da diretoria e de todo o corpo administrativo, e *assembleias* são as reuniões plenas a partir da convocação dos cooperados como um todo.

Presidente – João Batista da Costa Pinto; Diretor Tesoureiro – Olegário Santos; Diretor Secretário – Rinaldo Oliveira; os Conselheiros Vogais – Padre Clemente Tresor e Profª Dinorah Albernaz Mello da Silva; o Conselho Fiscal – Ana Oliveira, Benedito Ferreira de Araújo e Francisco Dias Gonçalves da Silva (efetivos) e Luis Libório, Antônio Pereira Nunes e Maria de Lourdes Duarte (suplentes); e para Diretor Pedagógico "com base no art. 35 dos estatutos e, ouvido o Conselho de Administração, foi escolhido" Agostinho José Muniz. Os locais de realização das sessões foram diversos, como: a Prefeitura Municipal, onde foi realizada a reunião inaugural de constituição da entidade, a Sociedade Apolo Juazeirense, a Sociedade 28 de Setembro, a sede do Grêmio "Cruzados Literários" e, ainda, as Salas de Aula do Ginásio Ruy Barbosa, em cujo local se realizou a "sessão especial" quando se discutiram os rumos do GRB já instalado e em pleno funcionamento. Reportam-se, nesta sessão, os momentos decisivos de debates que aconteceram para os destinos do ginásio, quando se deu a crise mais aguda e chegaram até mesmo a cogitar no fechamento do mesmo – tudo que está relacionado com tais questões será matéria de análise posteriormente.

Convém inteirar-se um pouco sobre a instituição da Cooperativa a partir dos seus registros, que aqui são manipulados como fontes, das mais importantes, quais sejam os registros do livro de atas nos termos lavrados e que permitem o presente estudo com relativo aprofundamento. Ao serem analisadas, tem-se a impressão de que essas atas possuem a sua história própria. A primeira contém a história da fundação, instalação e criação da sociedade Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda e as demais com suas particularidades de acordo com a pauta de expedientes e ocorrências em discussão, conforme seus registros lavrados, uma vez que são poucas as atas que têm sequência de debates e pautas. Não obstante se possa obter esse material, que se constitui, na verdade, como uma fonte privilegiada e tomando como referência e modelo de análise e interpretação, um estudo realizado por Sérgio Miceli (2001)[76], sobre o Conselho Nacional de Educação, considero as as Atas da Cooperativa, criticamente, como material empírico central na minha análise. E, ainda assim, observo que esse material, aqui utilizado, não oferece os mesmos recursos como os utilizados pelo referido autor cujas fontes foram, também, as atas daquele Conselho Nacional. Com as atas do Conselho Nacional de Educação, esse autor teve à sua disposição um material mais privilegiado ainda, se é que posso fazer uso desses termos para qualificá-lo assim.

---

[76] Trata-se de MICELI, Sérgio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de estado (1931-7), In: _____. *Intelectuais à Brasileira.* São Paulo: Cia das Letras, 2001, p. 293-337. Para melhor esclarecimento sobre a forma como este autor encontrou as suas fontes e desenvolveu seu trabalho, consultar este mesmo texto.

Não há a pretensão de comparar essas duas entidades e os seus documentos, nem tampouco o trabalho desse renomado sociólogo. Convém, porém, apontar algumas características de tais documentos como fontes de análise. As *suas* atas, em grande parte, são reproduzidas e "publicadas na íntegra e com regularidade" no Diário Oficial da União, por meio de um "registro taquigráfico", que "logrou preservar um referencial que não se liga apenas a uma dimensão discursiva (...)". Pois, em "vez de reduzir a fala aos padrões de fatura usuais de um texto convencional (...) tal modalidade de registro como que procedeu, sem o saber, a uma transcrição do corpus em chave etnográfica, retendo certas dimensões das práticas sociais que outras formas de transcrição se dispensam de indicar" (MICELI, 2001), como é caso das *minhas*. De fato, neste trabalho, reserva-me apenas a contingência convencional sem a mesma felicidade que teve o referido autor com as suas fontes, nos seus estudos histórico-sociológicos e que aqui tomo como referência.

No livro da Cooperativa, não são feitos registros desse modo taquigráfico com essa "chave etnográfica" e, devido a isso, para esse caso, usando as próprias palavras de Miceli, "o material torna-se bastante precário, já que não mais se tem acesso às marcas que sinalizavam os diversos passos por que passavam os debates", impelindo-me a ficar apenas com "uma dimensão discursiva, expressa na fala de seus membros (no caso da Cooperativa) convertida em texto corrido, esvaziado das propriedades inerentes à linguagem falada", de forma que se encontram à minha disposição apenas os discursos reduzidos, como já foi dito, a uma forma padrão usual de textos e registros convencionais. Porém, como pode ser facilmente verificado, apesar de tudo que é ponderado, é possível, por outro lado, captar grande parte das relações, que perpassam o processo histórico analisado, o que justifica de todo modo, tal procedimento de consulta a esse material como fonte de análise e de escrita de uma história das relações trazidas a partir do seu interior, sem que se deixe de perceber, mesmo porque seu conteúdo é bastante instigante e provocador, a riqueza dos seus registros. E, mais do que isso, a própria quintessência do processo construído social e historicamente.

2.5. RELAÇÕES SÓCIO-INSTITUCIONAIS E AGENTES NA DINÂMICA DA REALIDADE CONSTRUÍDA SOCIALMENTE

Voltemos, porém, um pouco das nossas atenções para as relações institucionais a partir dos agentes presentes nessas mesmas relações. A dinâmica da história das relações que se quer compreender é cada vez mais explicitada na medida em que se expõem os agentes, com suas vozes ecoando no espaço e tempo dessas relações constituídas e registradas pela memória. Assim, convém, e faz-se mesmo necessário, dar voz aos agentes que a construíram

individual e coletivamente, a partir e para além dos próprios documentos, pois, dessa forma, ficará mais clara a dinâmica da realidade construída socialmente. É flagrante o processo conflituoso presente continuadamente na vida e existência do Ginásio Ruy Barbosa desde a sua origem.

Também parece ser marcante e heroica a luta de Agostinho José Muniz em defesa desse Ginásio, desde os momentos iniciais da sua criação e implantação até o momento em que foi afastado do cargo de Diretor. Talvez se possa dizer que esse professor tenha se empenhado com tenacidade em prol dessa instituição escolar, de modo que ela e esse agente da história, quer dizer, do GRB e de Agostinho J. Muniz, confundem-se como marcas presentes na memória desse processo histórico. Agostinho José Muniz ficou um bom tempo em Salvador, para onde foi antes da criação do Ginásio Ruy Barbosa e, quando retornou a Juazeiro, trabalhou na Prefeitura na gestão do prefeito Edson Ribeiro, deixando o serviço municipal imediatamente após a inauguração do GRB, em 1953. Os dois eram intelectuais ligados por laços de amizade e muito respeitados na cidade; conheciam-se de datas muito anteriores, tendo, juntos e ao lado de outros, participado da fundação do Ginásio de Juazeiro.

Já na década de quarenta, Agostinho J. Muniz quis instalar em Juazeiro um estabelecimento de ensino e, então, começou, por sua própria iniciativa, a construção do que seria um grande colégio, de enorme estrutura física: "comprou um vasto terreno, onde começou a construir um imenso prédio para um centro de educação, o qual jamais foi concluído, e onde hoje é o Centro de Saúde. Durante muito tempo a carcaça daquele prédio lá ficou..." (MUNIZ FILHO, 2002). Seria um colégio particular, mas, provavelmente, ele não teria condições de mantê-lo, sem o apoio de outras instituições; por isso, ao mesmo tempo em que setores poderosos da elite das duas cidades (Juazeiro e Petrolina) alimentavam ciúmes sobre as suas pretensões, muitos o tachavam de um "lunático" idealista. Segundo informações de fontes verossímeis, o educador Anísio Teixeira teria afirmado que Agostinho José Muniz tinha as características dos homens abnegados e inteligentes, portanto ele era como uma espécie desses personagens "que crescem mais com certas qualidades... todo autodidata é assim, era antológico" (informação verbal). Era ele, pois, conforme o próprio Anísio Teixeira, e segundo essa mesma fonte, um dos maiores educadores existentes, que se conhecera na região do Médio São Francisco até aquele momento.

Embora tenha sido tachado, por alguns, de esquerdista e de ter pertencido ao Partido Comunista, a verdade é que Agostinho José Muniz "nunca foi fichado no Partido..." (informação verbal). Ele pertenceu ao movimento denominado de Aliança Nacional Libertadora (ANL), tendo, de fato, amigos que, além de serem ligados a esse mesmo

movimento, também eram vinculados ao Partido Comunista do Brasil, como Saul Rosas e outros intelectuais de renome na cidade, como o médico Giuseppe Mucini e até os que tiveram destaque nacional, como o historiador Clóvis Moura. Muitos outros participavam da Sociedade Beneficente dos Artífices Juazeirense, cujas finalidades e atuação eram promover o convívio social para aglutinar setores sociais, inclusive apoiar e defender os direitos dos trabalhadores. Essa sociedade foi uma grande incentivadora das ações de Agostinho J. Muniz, dando-lhe apoio total quando da campanha de instalação do Ginásio Ruy Barbosa.

Criada com a denominação de Sociedade Beneficente dos Artistas Juazeirenses, em 25 de dezembro de 1928, essa sociedade teve marcante "influência na vida social, política, cultural e administrativa da cidade" (R IBEIRO, 1968, p. 238) e Agostinho José Muniz era um dos sócios fundadores que prestavam honrosos deveres para com a comunidade a partir dessa sociedade. Da mesma forma que o médico Edson Ribeiro, também sócio fundador e primeiro presidente, o qual prestava assistência médica aos associados e ao povo de modo geral, o referido professor prestava, por outro lado, serviços de assistência jurídica aos sócios da entidade como advogado provisionado. Em episódios marcantes da história dessa sociedade, encontram-se outras tantas facetas da versatilidade do professor Agostinho José Muniz, como a que se segue. Logo após a sua fundação como uma das marcas presente na memória dessa sociedade e registrada por Edson Ribeiro (1968), está a difusão dessa organização e das suas características como um tipo de organização e de atividade social, cultural e política, que foi disseminada por outras cidades, como Petrolina em Pernambuco e Jacobina e Senhor do Bonfim na Bahia. Por influência dessa sociedade, foram fundadas outras nas referidas cidades, seguindo o mesmo modelo, sendo Agostinho José Muniz o agente responsável incumbido da missão de levar até às mencionadas cidades, principalmente às últimas, a "mensagem da Beneficente Juazeirense" e, sobretudo, passar as orientações com o objetivo especial de difusão e de fundação e instalação desse tipo de sociedade nas respectivas localidades. Em Jacobina, assim, noticia um jornal local:

> A Unificação do Operariado Jacobinense. A visita que fez a 1º deste, o nosso talentoso confrade Prof. Agostinho Muniz, aos artistas de Jacobina, em nome dos seus confrades do Juazeiro, fincou o 1º marco para a confraternização da classe. O distinto moço que veio fazer sentir aos artistas desta cidade a necessidade de se unirem em comunhão de idéias para se auxiliarem mutuamente e para efetivarem a independência da classe, foi religiosamente ouvido por quantos tiveram o grato ensejo de tomar parte na reunião (...). A palestra versou exclusivamente sobre interesses, deveres e liberdade do operário (...). O Prof. Agostinho começou demonstrando aos seus ouvintes, o papel preponderante que exerce o operário, o seu valor, atuação, pujança, enfim, da classe operária, cujos serviços são imprescindíveis para a grandeza social e material da Comunidade. Demonstrou que esta classe vive

> apagadamente, afastada do meio culto por não possuir instrução que lhe dê ingresso nas rodas salientes e daí a necessidade da fundação de associações beneficentes, por meio das quais o operário receberá instrução comungando os mesmos ideais, ajudando-se mutuamente, visando, sobretudo, a afastar o operário do cativeiro social em que se acha, não só pela falta de cultura como pela falta de iniciativa (O LIDADOR, 29/09/1933 apud RIBEIRO, 1968, p. 242-243).

Na cidade de Senhor do Bonfim, o jornal "O Imparcial" de 8 de outubro de 1933 registra o seguinte:

> PELO OPERARIADO.(...). Ainda segunda-feira, assistimos, no Teatro São José a uma bela e comovente festa de confraternização proletária, cuja alta finalidade cívica e moral só deve merecer os aplausos dos homens dignos. É que os artistas bonfinenses iam receber em sessão pública o abnegado defensor das classes trabalhadoras sertanejas, Sr. Agostinho Muniz cujas realizações em prol da obra de assistência intelectual e moral do proletariado se acentuam em realidades esplêndidas, das quais a 'Beneficente Juzeirense' é um atestado cabal e insofismável. Realizando uma peregrinação pelo vasto interland baiano, em defesa e propaganda dos seus princípios, Sua Senhoria não quis excluir do itinerário esta cidade que, se não conta com um operariado verdadeiramente organizado, possui, contudo, ótimos elementos de cuja dedicação à causa operária seria leviandade duvidar. E, os artistas bonfinenses estiveram à altura da sua hospitalidade, na carinhosa manifestação feita ao ilustre visitante. (...) presente numerosa assistência de todas as classes sociais, inclusive algumas senhoritas e imprensa, chegava ao recinto o Prof. Agostinho Muniz, acompanhado por luzida comissão ferroviária, sendo recebido por uma prolongada salva de palmas. Com a palavra Sua Senhoria inicia brilhante e educativa palestra, demonstrando o valor das classes trabalhadoras na sociedade hodierna e que o operário não deve ser elemento pernicioso de anarquia extremista: mas, ao contrário disso, um elemento construtor e produtivo. Focaliza em seguida o abandono em que vive o proletariado brasileiro, de cuja união inteligente de assistência moral e social depende a sua sorte mostrando no correr da palestra o quanto já se tem feito no interior, especialmente, em Juazeiro, onde a Beneficente goza de real prestígio, apelando para a imprensa bonfinense no sentido de auxiliar a causa proletária (O IMPARCIAL, 8/10/1933 apud RIBEIRO, 1968, p. 248)

Agostinho José Muniz participou, também, de episódios memoráveis da própria história da Sociedade Beneficente dos Artífices Juazeirenses quando foi discutida internamente, nessa organização, a possibilidade de a mesma atuar como digna representante dos interesses dos operários e trabalhadores, ao reivindicar do Ministério do Trabalho o status de sindicato e tentar, assim, a aquisição da prerrogativa de poder realizar "a tarefa de sindicalização do operariado juazeirense". Isso não foi possível "em virtude de haver grande número de sócios que não eram artistas nem operários, porém, a referida sociedade tomava o compromisso de ajudar as classes que se quisessem sindicalizar e de abrigar em sua sede os sindicatos que se fundassem" (RIBEIRO, 1968, p. 253), proporcionando, todavia, logo em seguida a fundação do Sindicato dos Operários em Construção Civil e Anexos.

Edson Ribeiro cita um episódio, o qual teve a participação de Agostinho José Muniz, para ilustrar a onda de perseguição que sofriam, já na década de trinta, o operariado da cidade e seus sindicatos. Esse fato, ao lado de outros já citados, caracteriza-se como emblemático para o que se procura demonstrar com a história do Ginásio Ruy Barbosa, ainda como um exemplo das atividades e do *habitus* desse agente em plena ação em sua posição social na participação em movimentos que reforçam o entendimento das suas estruturas individuais e relacionais, operando com o seu capital simbólico e social[77], bem como a formação do seu ponto de vista, enquanto agente produtor de relações num determinado espaço social, ou seja, na aquisição de princípios de visão e de divisão e princípios de percepção e apreciação, reconhecidos nas suas atuações como educador, político, sindicalista, altruísta etc., qualidades as quais serão úteis para o próprio agente no seu enfrentamento com os problemas que virão pela frente no espaço social a ser construído ulteriormente para a condução do processo de instalação do GRB:

> O Prof. Agostinho Muniz devia seguir para Salvador com a documentação necessária ao reconhecimento dos sindicatos para dar entrada, ali, na Delegacia do Ministério do Trabalho. Sabendo que se tramava a prisão daquele líder sindical na chegada à estação da Calçada, o Prof. Muniz inteligentemente viajou com o sindicalizado Josino Barbosa de Almeida, a quem entregou toda documentação com a recomendação, de chegados a Salvador, o seu companheiro ir logo à Delegacia do Trabalho para dar entrada nos aludidos documentos. Chegados à Calçada, o Prof. Muniz ao desembarcar foi preso e conduzido à prisão, onde vasculharam sua bagagem à procura dos documentos sindicais. Neste ínterim, Josino Barbosa de Almeida dava entrada na Delegacia do Trabalho, à documentação que levava e os sindicatos de Juazeiro eram, dentro de pouco tempo, reconhecidos pelos órgãos competentes (RIBEIRO, 1968, p. 254-255).

Quando surgiu a ideia de instalação do Ginásio Ruy Barbosa, que seria gratuito[78], "o Zé Povo, o povo, o Zé Povinho se entusiasmou de tal forma que, em pouco tempo, 'Munizinho', como era chamado, passou a ser tratado como uma espécie de 'deus' ao sair pelas ruas da cidade" (informação verbal). Todos tinham por ele muita admiração, devido ao esforço que fazia a fim de que os serviços educacionais da cidade avançassem, sempre lutando para que fosse oferecido um serviço educacional de qualidade para a população de modo geral, embora ele mesmo tenha sido autodidata. A sua força de liderança era notável e, inquestionavelmente, registrada por todos os aliados e até adversários. Tinha um forte poder de convencimento e um carisma excepcional para conquistar a confiança das pessoas. Foi, então, dessa maneira,

---

[77] Os conceitos de *habitus,* capital simbólico, capital social, posição social, espaço social, ponto de vista do agente e outros, nessa linha teórica de raciocínio, encontram-se na vasta teorização desenvolvida por Pierre Bourdieu.

[78] A proposta de fundação e de funcionamento do GRB, expressa nas diversas fontes de modo ainda implícito, era a de que esse ginásio fosse uma instituição totalmente gratuita, porém, há, após a sua instalação, a cobrança de uma taxa a título de colaboração do povo para a manutenção do estabelecimento de ensino.

por essas e outras qualidades, que o professor Agostinho José Muniz conquistou o apoio necessário para a inauguração e o funcionamento do ginásio. Suas qualidades como professor e intelectual também eram "admiradas por todos". Era dotado de uma enorme competência com o que lidava e se envolvia, ao mesmo tempo em que era muito criativo e de grande capacidade inventiva.

O professor "Munizinho" coletava, por onde passava, material para as aulas de ciências naturais, que ministrava. Nos "seus bolsos, levava até 'calango', 'pedra', inseto, etc. Ele carregava tudo nos bolsos para as aulas práticas" (informação verbal). Supunha tratar-se de animais empalhados para aulas de ciências naturais. Tinha, por outro lado, uma "capacidade impressionante" de ensinar e transmitir conhecimentos, sem ter cursado ou realizado qualquer formação sistemática sobre ensino, didática ou técnicas pedagógicas. Já naquela época, Agostinho José Muniz demonstrava uma preocupação com os problemas que a sociedade poderia vir a sofrer como, por exemplo, o problema da água. Afirma, em suas preleções, que os jovens deveriam criar a "mística da água" (informação verbal) porque era o elemento mais importante da natureza e muito abundante, mas, que poderia escassear-se. O referido professor já tratava, na década de cinquenta, de temas ecológicos, que hoje são problemas que estão na ordem do dia, nos debates principais na pauta da humanidade, não se esquecendo, entretanto, de que a sua região de origem é a do vale do rio São Francisco.

Atribuíam-lhe, também, a qualidade de homem sábio, possuidor de grande erudição e conhecimentos em várias áreas da ciência, da literatura, das línguas, das humanidades, etc. Afirmava que, para o sujeito adquirir conhecimento e cultura, era muito fácil; bastava exercitar-se com o estudo. Um exemplo dado por um entrevistado pode ser apresentado aqui, ainda que, de forma caricatural, para ilustrar essa ideia: "basta ouvir, por exemplo, uma palavra, digamos, 'webster', mas, por que webster? Webster é um dicionarista inglês, então você segue procurando saber quem é, vai ao dicionário e termina encontrando, WEBSTER" (informação verbal), e, assim, alimenta a curiosidade e a vontade de saber mais e, consequentemente, de aprender mais. Essa exemplificação que, a princípio, pode parecer vulgar e sem sentido, chama, na verdade, a atenção para essa palavra utilizada por ele, *webste*r. Tem-se a impressão de que Agostinho J. Muniz usou essa palavra para suscitar possibilidades de buscas de novos significados e derivações, dada a origem dessa palavra topônima, segundo a sua etimologia[79].

---

[79] O Dicionário Houaiss (2001) da língua portuguesa reporta-se a *websterita*, para a qual se alude à gramática, "GRM ver, no verbete derivado, *o que se diz de derivados gráficos de nomes próprios estrangeiros*" e "ETIM top. Webster (Carolina do Norte, EUA) + ita". Isto é, confirmando a origem de termo topônimo.

Agostinho José Muniz (1901-1960)

Nasceu em Juazeiro/BA. Foi aluno da escola primária do professor Luis Cursino da França Cardoso. Concluiu o curso ginasial no Colégio Estadual da Bahia em Salvador. Ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia e na Faculdade de Direito, tendo realizado os dois cursos ao mesmo tempo; porém, sem realizar a colação de grau, não obteve os respectivos diplomas. Em Juazeiro, ministrou aulas particulares de ensino primário e de preparação para o exame de admissão ao ginásio para muitos alunos, que ingressaram no Ginásio Dom Bosco em Petrolina. Atuou como advogado provisionado e defensor de causas trabalhistas para sindicatos de trabalhadores e para pessoas pobres em Juazeiro. Foi fundador de sindicatos de trabalhadores, de sociedades literárias, beneficentes e de partidos políticos, como a Sociedade dos Artífices Juazeirenses, o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e Anexos, Sindicatos dos Trabalhadores da Navegação Fluvial em Juazeiro, do partido político União Trabalhista de Juazeiro. Foi preso durante o período do Estado Novo, em 1937 e em 1939, acusado de pertencer ao Partido Comunista. Participou da fundação do Ginásio de Juazeiro em 1946. Ainda nesse mesmo ano, desloca-se para Salvador para trabalhar como secretário geral do Instituto de Química Agrícola e Tecnologia da Bahia. De volta a Juazeiro, foi eleito vereador para mandato no período de 1951 a 1955. Foi professor no Ginásio de Juazeiro e na Escola Nossa Senhora Auxiliadora em Petrolina. Fundou em 1953, com Valdiki Moura, e pessoas da sociedade juazeirense, a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, que culminou com a instalação do Ginásio Ruy Barbosa, sendo seu primeiro diretor. Porém, é demitido, por perseguição política, em 1959. Foi fundador do jornal O Trabalho e colaborador em vários outros jornais de Juazeiro e da região, como O Eco, a Voz do São Francisco e O Farol, de Petrolina.

Outro registro importante, que dá a dimensão do educador Agostinho José Muniz, é encontrado em um pequeno espaço de publicação de um antigo jornal da cidade denominado "1º de Maio". Nesse jornal, em edição especial comemorativa da data alusiva ao próprio nome do jornal, que lhe emprestava, no ano de 1938, o professor foi solicitado a prestar uma homenagem aos trabalhadores. E, para tal, elaborou "um esboço de plano educacional" cujo título foi: "Do Professor para o Operário". Nesse pequeno artigo, Agostinho José Muniz começa questionando a si mesmo o "que poderá um professor oferecer aos operários, que seja uma dádiva espiritual e a legítima expressão do dever profissional dos MESTRES em face

dos interesses reais dos TRABALHADORES?", respondendo ele mesmo, em seguida, que, nada mais apropriado "do que traçar-lhe a grosso modo UM ESBOÇO DE PLANO EDUCACIONAL", apresentando-o logo em seguida:

> Do ponto de vista educativo os trabalhadores podem ser divididos em seis grandes grupos:
> I – analfabetos; II – quase analfabetos; III – incultos; IV – idealistas; V – falhos de técnica; VI – desinteressados de educação.
> A extensão do trabalho educativo pautada por esses grupos será:
> I – alfabetização para os inteiramente ignorantes; II – reaquisição de conhecimentos elementares, para os desviados das atividades culturais; III – instituição de cultura humanista em forma objetiva, prática, divulgadora; IV – assistência cultural aos que aspiram conhecimentos mais elevados; V – escolas profissionais; VI – propagação do cooperativismo educativo e dos elevados propósitos da cultura intelectual.
> Como condições psico-pedagógicas deveríamos ter:
> I – homogeneidade das classes; II – emulação do ensino pelo alto ideal do saber e do dever cumprido; III – proscrição dos meios coercitivos; IV – ensino prático e objetivo. Redução do emprego do livro; V – material didático especial; VI – escola ativa.
> E para encaminhar a realização do plano educativo deveríamos:
> I – interessar os operários na administração das suas escolas; II – dar-lhes professores, porém deixar que eles também elegessem seus mestres e de dentro dos próprios operários surgissem os dedicados ao alevantamento (sic) cultural dos seus companheiros (MUNIZ, 1938, p. 6).

Ao final, ele assina e data a matéria de 1º de maio de 1938, depois de afirmar que se trata apenas de um "capítulo de pedagogia moderna", que exige melhor discussão do que apenas "uma página de jornal que se tem de fazer à pressa", e que "discutam-no os doutos na matéria" (MUNIZ, 1938, p. 6). Mais tarde, como diretor do GRB, ele não foi apenas aquele que tomava para si a responsabilidade da administração do ginásio desde quando a instituição foi criada, mas também era um "professor muito atencioso, muito educado e paciente com o alunado" (Iinformação verbal). Agostinho José Muniz tinha a facilidade de atrair tanto os mais jovens quanto as pessoas adultas para uma conversa enriquecedora. Segundo um entrevistado, seria possível que, se ele tivesse se dedicado à política, seria um grande líder. Apesar de sua "vocação" ser mesmo a educação, esse educador até chegou a ocupar uma vaga na câmara de vereadores em Juazeiro. Conta-se, como afirma o mesmo entrevistado que, quando proferia um discurso na tribuna da câmara, havia um vereador pelo PTB, que o interrompeu dizendo-lhe o seguinte: "Vossa Excelência me permite um aparte? Vossa Excelência está fazendo demagogia". Então, "Munizinho" retrucou: "Vossa Excelência quer, por obséquio, definir o que quer dizer demagogia?" E o vereador ficou sem saber o que dizer, tendo esse intrépido interlocutor ficado "bastante constrangido por não saber responder ao ilustre intelectual" (informação verbal).

2.6. A GÊNESE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO RUY BARBOSA

Voltando, pois, a reportar-nos à instituição, é fundamental localizar e descrever os antecedentes da instalação do Ginásio Ruy Barbosa, talvez até as razões de ser da sua existência em fatores primordiais na sua gênese, fatores esses que podem revelar aspectos embrionários da sua institucionalização, isto é, aludir aos fatores presentes na sua formação primitiva. Para tanto, cumpre localizar essa gênese, descrever a trajetória da instituição e demonstrar e compreender seu verdadeiro significado para a cidade. Uma das dimensões do fenômeno da escolarização, no seu caráter institucional, é a que diz respeito ao oferecimento de um espaço para a frequência de uma parte da população, o estabelecimento escolar, ou seja, cumprir com o objetivo de atender os alunos no seu seio. Mesmo assim, esse caráter institucional da escolarização precisa ser posto em evidência nos vários aspectos, muito além da população alvo escolarizável a ser atingida, de forma que "o mais importante é que a escolarização seja reconhecida como um fato institucional, e não como um fato de população", como acontece na maioria das abordagens sobre a escolarização (DESAULNIERS, 1992).

Assim sendo, ponho à prova um modo de interpretação baseado numa análise que implica estudos compreensivos e comparativos, bem como a abrangência de um período não muito curto, como defendem muitos historiadores e sociólogos como Desaulniers (1992), Chapoulie e Briand (1994), e outros. Embora o presente estudo esteja focalizado nessa instituição escolar ginasial, todo o pano de fundo da sua explicação e compreensão encontra-se na gênese e estruturação das formas de escolarização secundária e do campo educacional na cidade de Juazeiro, de modo que se torna necessário evocar a história dessas relações na sua abrangência e amplitude. Ademais, essa análise é justificada, também, pela necessidade de conhecer o campo específico na sua estruturação e locus, onde acontecem as relações, as divisões, pontos de vistas, hierarquias e sua história e, ainda, as formas de estruturação, como orienta Pierre Bourdieu. Como já foi mencionado, não se trata de buscar as explicações para os motivos infinitivos ou o regresso infinito dos motivos, mas trata-se da busca dos elementos que expliquem os fatos, tendo em vista a compreensão dos mesmos a partir das suas raízes, na sua origem e gênese, isto é, na sua radicalidade histórica.

Tomando como referência o estabelecimento, enquanto unidade da instituição educativa, presume-se que estudos desse tipo podem permitir sua descrição para uma análise comparada em relação aos casos comparáveis. Dessa forma, suponho, ainda, que seja possível buscar as evidências dos processos gerais da relação escolarização-sociedade e elaborar uma análise das inter-relações entre grupos sociais envolvidos diretamente, bem como de outras instituições,

no processo. A referência para esse tipo de estudo deve ser o estabelecimento de ensino, enquanto instituição escolar, haja vista ser ele a fonte na qual e para qual convergem os diversos fatores e onde se desenvolve toda a dinâmica do processo, sejam as normas oficiais ou os comportamentos e as condutas, materiais e simbólicas, dos agentes envolvidos, que os produzem como unidade do processo de escolarização. Muitas dessas invocações teóricas se sustentam nas análises desenvolvidas nos estudos de Jean Michel Chapoulie e Jean Pierre Briand (1992 e 1994).

Há um fator, nesse processo histórico, que precisa ser evocado e que parece estar na própria gênese da evolução do GRB. Trata-se do antigo Ginásio de Juazeiro, pois parece ser esse o fator que está nos primórdios do Ginásio Ruy Barbosa. E não seria absurdo pensar em outra coisa senão na própria origem do Ginásio de Juazeiro, sempre recorrente no confronto dessas relações, enquanto ginásio da elite da cidade, caracterizando esses agentes institucionais, o estabelecimento e as relações suscitadas pela sua própria existência, como um conjunto de implicações, que se operam nessa relação entre as gêneses dos mesmos, isto é, respectivamente do GRB e do GJ. Por meio de um modo de pensar relacional a partir da gênese histórica das instituições e dos agentes sociais, como nos sugere Bourdieu (1989), talvez seja possível localizar o elo de existência nessa vinculação, cuja marca no presente estudo é a própria história, através de um retorno no tempo para uma busca de uma possível relação entre os dois ginásios, cujo "primogênito" é o Ginásio de Juazeiro, de 1946, e, ainda, cuja fonte é o "apelo" (DOURADO, 1995) lançado à comunidade pelos munícipes, em 1944, e registrado como verbalização de Agostinho José Muniz perante o secretário da educação do Estado da Bahia e, em 1945, através de material escrito amplamente distribuído para a sociedade local, desses supostos representantes da população preocupados com a escolarização social de nível secundário.

A despeito desse "apelo", citado por Walter de Castro Dourado[80], encontra-se um convite como resultado dessa invocação mediante um panfleto que circulou na cidade em 1945, marcado como registro histórico e como elemento da memória coletiva da sociedade local, como uma comunicação "ao povo sertanejo" para a fundação do "Ginásio de Juazeiro". Embora se encontre na forma de um folheto, essa fonte adquire grande significado e enorme relevância, pois a mesma suscita muitas interpretações devido aos indícios que trazem no corpo do seu texto, transformando-se num documento importantíssimo para a análise aqui desenvolvida. O referido folheto é aqui reproduzido, *ipsis líteris*, inclusive na sua forma

[80] Ver capítulo anterior

original com palavras em caixa alta, com os grifos e etc., o que a caracteriza como relativamente esclarecedora. Diz o seguinte:

> GINÁSIO DE JUAZEIRO
>
> A Comissão Organizadora, infra firmada, tem a satisfação de comunicar ao povo sertanejo que, a primeiro de Março próximo vindouro, instalar-se-á nesta Cidade, um curso de admissão ao ensino ginasial, para ambos os sexos, como primeiro passo da organização do GINÁSIO DE JUAZEIRO, sob o patrocínio do Governo do Estado da Bahia.
>
> Os candidatos a esse curso deverão apresentar os seguintes documentos:
>
> a) certidão de idade (mínima de dez anos);
> b) certidão de vacinação anti-variólica (sic);
> c) atestado de saúde.
>
> O curso funcionará todos os dias, das 14 às 16 horas, no prédio das Escolas Reunidas DR. JOSÉ INÁCIO DA SILVA, *podendo ser procurado o segundo dos signatários para quaisquer esclarecimentos*[81].
>
> JUAZEIRO, 5 DE JANEIRO DE 1945.
>
> A Comissão Organizadora:
> Aprígio Duarte Filho – Prefeito
> Dr. Edson Ribeiro
> Dr. Adhemar Raymundo da Silva
> Profª Lília Café de Siqueira
> Agostinho José Muniz
> Paulo Bispo de Carvalho
> Mons. Antonio Costa Rego
> Dr. Lauro Lustosa
> Dr. Batista Pinto
> Dr. José Araújo Souza
> Dr. Gualberto da Costa e Silva

Observe-se que o segundo dos signatários do documento é Edson Ribeiro, havendo também outros que, da mesma forma, irão participar posteriormente e com certo destaque da condução do processo de fundação da cooperativa na qual terão participação ativa e contribuirão para a instalação do Ginásio Ruy Barbosa. Além do próprio Edson Ribeiro, estão presentes os nomes de Agostinho José Muniz, Paulo Bispo de Carvalho e João Batista da Costa Pinto, que, neste documento, assina Dr. Batista Pinto. Este estabelecimento escolar, o Ginásio de Juazeiro, pode ser o contraponto para a discussão, explicação e justificação de todo o começo dessa história institucional, pois, apesar de ser, na atualidade, uma instituição de ensino particular, o mesmo parece estar implicado em todo o processo dessa outra história a qual se constitui como a construção social de uma instituição pública de ensino, ainda que indiretamente. A história da criação e implantação desse estabelecimento de ensino particular não teria sido, muito tranquilo e harmonioso na tentativa de escolarização da cidade como se poderia imaginar, pois embora se possam observar indícios de que, após sua consolidação,

[81] Itálico meu.

esse tenha se adequado diante da sociedade, também é resultado de um processo que deixa as marcas mediadas pela memória.

Aqui, faço conjecturas que poderão ser explicadas nas malhas da história e da memória, o que, de fato, parece contrapor-se ao processo de instalação do seu similar, o Ginásio Ruy Barbosa. Enquanto este é uma instituição de ensino secundário, instituída com esforços sobre--humanos, como pode ser facilmente demonstrado pelas fontes disponíveis e que parece ter sido mesmo germinada para ser de caráter público; aquele, diferentemente, transformou-se numa instituição privada, embora se tenham também indícios de que o mesmo poderia ser uma escola pública, atestado pelo próprio panfleto, que faz a seguinte referência: "sob o patrocínio do Governo do Estado da Bahia". Isso bem pode ser deduzido a partir da inclusão desses serviços educacionais nas políticas públicas do governo estadual, como já está caracterizado naquele momento da história da educação da Bahia, pelas propostas que começavam a surgir por intermédio dos agentes da política baiana, como o deputado Rubem Nogueira, que irá apresentar projeto de lei de criação de ginásios no interior do Estado e até as emendas do próprio deputado Edson Ribeiro, ampliando o número de cidades contempladas com o referido projeto, ao propor a inclusão de Juazeiro[82].

O Ginásio de Juazeiro funcionou inicialmente no prédio das Escolas Reunidas Dr. José Inácio da Silva; depois foi transferido para um local, que ficou denominado de "Tamarindeiro" e, em seguida, foi construída a sua sede no local onde antes era uma praça em frente à Prefeitura, no centro da cidade; construção essa em um local, que a população ainda hoje continua a questionar, pelo fato de essa instituição ter ocupado e tomado posse do espaço público onde existia a maior praça da cidade. "Uma área de três mil metros quadrados", doada pela Prefeitura Municipal através da Lei nº 121 de 1950, sancionada pelo, então, prefeito Alfredo Viana, após aprovação pela Câmara de Vereadores "para a construção do seu prédio próprio" (CARDOSO, 1997, p. 82). Esse espaço urbano era, nessa época, onde se instalavam e montavam os parques, os circos e o local que todos aproveitavam para praticar o lazer, principalmente, os mais jovens.

> Na época da construção do Ginásio de Juazeiro, a comunidade não simpatizou com a idéia de perder uma de suas maiores praças, mas também não se mobilizou de modo correto e eficaz, em tempo hábil, para impedir que isso ocorresse. Depois vieram os protestos, as queixas e até apedrejamentos por parte de uma minoria inconformada (CARDOSO, 1997, p. 80).

[82] Ver capítulo dois da Parte II.

Os "remediados" da cidade estudavam nesse Ginásio que, mais tarde, passou a denominar-se de Colégio Dr. Edson Ribeiro. É notório que "o Ginásio de Juazeiro" foi contra a instalação do Ginásio Ruy Barbosa desde o início. Segundo fontes baseadas em entrevistas. Edson Ribeiro sempre esteve mais ao lado deste Ginásio; todavia, a posição desse agente em relação ao GRB foi de apoio com reservas, sem deixar sua preferência por aquele Ginásio. Assim como é verossímil, também, o fato de que a população necessitava ter um ginásio e, portanto, aspirava ter "o Ginásio Ruy Barbosa". Talvez se encontre nessa relação a explicação do posicionamento do prefeito da cidade, pois, politicamente, não seria correto ficar contrário ou esquivo à ideia de criação e instalação de um ginásio para os menos favorecidos. Ademais, Agostinho J. Muniz foi, por outro lado, um dos fundadores do Ginásio de Juazeiro, de forma que havia uma relação de amizade entre esses fundadores dos ginásios da cidade e outras associações culturais, sociais e beneficentes, além desse vínculo institucional, que ambos os intelectuais do campo educacional nutriram em Juazeiro.

Para a fundação do Ginásio de Juazeiro, seria criada uma associação educacional a qual só veio efetivamente instalar-se há muitos anos após o funcionamento do Ginásio. A professora Lília Siqueira, que mais tarde ocuparia o cargo de "Delegada Escolar" da Secretaria de Educação do Estado na cidade, foi o "braço direito" de Edson Ribeiro em todo o processo que o instalou e o consolidou da mesma forma que a professora Maria Patrocínio de Souza foi para Agostinho José Muniz quando da criação e consolidação do Ginásio Ruy Barbosa. A impressão a que esses indícios conduzem é a de que tenha havido, após certo tempo, uma ruptura entre os ideais de Agostinho José Muniz e os de Edson Ribeiro, notadamente, quando se trata dos encaminhamentos levados a efeito e que se consumaram com a consolidação do Ginásio de Juazeiro, enquanto instituição particular de ensino.

Tal ruptura estaria ligada, ainda, à vinculação de ordem político-partidária à facção da família Viana e da deputada Ana Oliveira, pois segundo R. H. Chilcote (1991), esses dois agentes da política e da educação em Juazeiro, Ana Oliveira e Edson Ribeiro, teriam estreitas ligações políticas com a facção dos Vianas[83]. Essa situação desconfortável, cada vez mais crescente, exacerbou-se em sua amplitude logo que se instalou o Ginásio Ruy Barbosa, pois gerou, a partir daí, uma animosidade entre as duas instituições, apelando-se, inclusive, para insultos deselegantes em relação a essa última instituição, cuja marca da violência simbólica, como já foi ressaltado, caracteriza-se com a classificação pejorativa de "ginásio dos miseráveis", apregoado pelos setores da elite da cidade. Não por outro motivo, senão pelo fato

[83] Ver capítulo anterior

de aquele estabelecimento de ensino, o GRB, ser destinado a receber efetivamente os alunos das famílias mais pobres e, também, pelo fato de ter suas instalações iniciais muito precárias.

O Ginásio de Juazeiro foi, desde a sua fundação, portanto, uma escola destinada aos ricos da cidade, enquanto a maioria dos filhos dos cidadãos mais humildes não tinha acesso às formas de escolarização secundária, porque não podiam assumir as despesas. Naquela época, seus custos eram bastante elevados para grande parte das famílias. Desse modo, somente uns poucos tinham condições de frequentá-lo. E muitos alunos, ainda que concluíssem o ensino primário, ficavam sem continuar os estudos porque não havia em Juazeiro um ginásio público e gratuito e eles não podiam custear esses estudos no referido estabelecimento de ensino. Era o único ginásio existente na cidade e, antes do seu surgimento, a população recorria a Petrolina, que já contava com o Ginásio Dom Bosco e a Escola das Freiras (Escola Nossa Senhora Auxiliadora), ambos particulares e confessionais[84].

O professor Agostinho José Muniz parece, então, ter deflagrado com a instalação do GRB um processo cultural e simbolicamente *revolucionário* ao propor e liderar a sua instalação e ao assumir a administração dessa, que seria uma instituição pública de ensino secundário, para as camadas menos favorecidas da cidade. Convém compreender esse processo que apresenta características de uma provocação seriamente instalada contra as camadas abastadas e que ainda estavam, nesse ínterim, com sua escola secundária em fase de consolidação. Havia, apenas, sete anos de funcionamento do Ginásio de Juazeiro. Contudo, o fato é que, após a vitória desse intento, com a instalação e a oficialização do Ginásio Rui Barbosa, o referido líder teve que conviver, como mostram indícios e fatos, com uma inominável perseguição que os grupos dominantes[85] empreenderam impiedosamente sobre ele, pois esses mesmos grupos estavam à frente do outro ginásio, portanto, reagiram ao golpe sofrido nas suas estruturas simbólicas. Tal interpretação pode ser fundada em conceitos referenciados em *Razões Práticas – sobre a teoria da ação*, Bourdieu (2007)[86], quando trata dos conceitos de campo, de relações de força, violência simbólica, capital cultural, capital simbólico, etc. Para Bourdieu (2007, p. 93), "as verdadeiras revoluções simbólicas são, sem dúvida, aquelas que,

---

[84] Esses ginásios, localizados na outra margem do rio São Francisco, atendiam há muito tempo (principalmente o Ginásio Dom Bosco, criado nos finais da década de vinte) à demanda por esse grau de ensino na região Sanfranciscana, como já foi mencionado no capítulo anterior. Para os seus frequentadores e a população petrolinense, em vista disso e do alto atendimento de alunos de Juazeiro e da região, a sua cidade era auto proclamada como a "capital intelectual do médio São Francisco" (CHILCOTE, 1991).

[85] Nesse período da história, a cidade é dominada politicamente pelos adeptos da facção Viana (inclusive Edson Ribeiro e a deputada Ana Oliveira), conforme pode ser conferido em R. H. Chilcote (1991). Isso foi demonstrado no capítulo anterior.

[86] A obra de Pierre Bourdieu é perpassada por sua teorização referente aos conceitos de *campo*, *capital cultural*, *simbólico*, etc., e de *habitus,* que explicam essa forma de entendimento da realidade social e nos fornece ótimas condições investigativas para operar com tais conceitos e formular explicações sociológicas nestes termos.

mais do que o conformismo moral, ofendem o conformismo lógico, desencadeando a repressão impiedosa que suscita tal atentado contra a integridade mental".

É nesse sentido que se torna importante investigar e compreender o estado do interior do campo de lutas e de forças sociais na criação institucionalização e implantação desse grau de ensino ou forma de escolarização, de modo localizado na cidade, sendo fundamental, no entanto, compreender o verdadeiro significado que isso representou para os grupos e os agentes envolvidos no processo. Esse raciocínio atende à lógica da compreensão dessa noção, segundo a qual um campo refere-se a um conjunto de relações de forças objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às intenções diretas entre os agentes. E, aqui, pode-se recorrer à relação teorizada por Pierre Bourdieu entre o campo e o *habitus*.

> (…) a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e de seus efeitos sociais, não está na 'vontade' de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as 'vontades' e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos (BOURDIEU, 1989, p. 81).

Quero chamar a atenção para o fato de que Agostinho José Muniz com todo seu capital cultural e simbólico adquirido e assimilado mediante as suas estruturas incorporadas na sua longa inserção no campo de produção cultural e educacional, social e político, há muitos anos, resolveu pô-lo em prática, usando-o a favor da institucionalização do Ginásio Ruy Barbosa. Não restam dúvidas, porém, de que tais fatos se deram não apenas pelo simples desejo desse agente, mas também porque haviam condições objetivas suficientemente dadas no campo social e educacional para que isso ocorresse. Tudo está de acordo com a estruturação do espaço social e do campo de produção cultural e da escolarização em Juazeiro conforme foi descrito no capítulo anterior.

2.7. Os debates no interior da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda: o GRB e a crise institucional da entidade de cooperados

Retomando as discussões presentes na Cooperativa, o fato é que, apesar de o Presidente João Batista da Costa Pinto, em nome de todos e "em face do resultado da votação" realizada na sessão de 02 de fevereiro de 1953, ter declarado "que os trabalhos de instalação do ginásio prosseguiriam sob a orientação do sr. diretor pedagógico e que o mesmo iniciaria os trabalhos

escolares no *mês de abril*" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953, itálicos meus), já no mês de março, Agostinho José Muniz realizou o ato inaugural, com a ocupação do prédio existente na cidade e ainda não concluído, para o funcionamento de uma escola. A questão é que "eles fecharam a cerca com arame farpado para ninguém passar" (informação verbal), porém o prédio era propriedade do Estado. Havia muito entusiasmo por parte do povo, que estava presente ao ato de ocupação em 13 de março de 1953, para a posterior instalação.

O problema é que estava interrompido o acesso ao edifício porque alguém assim o fez, colocando "arames farpados", "sendo preciso quebrar, cortar" (informação verbal). "Eles" souberam que a instalação ia consumar-se, então mandaram obstruir a passagem, mas não apareceu "ninguém da parte deles" e não é possível saber quem mandou fechá-la. Contudo, o apoio da população era total à instalação do ginásio, isto é, "da população pobre porque os 'remediados' já estudavam no Ginásio de Juazeiro", sabendo-se, porém, que "esse 'Ginásio' não estava, de modo algum, favorável à instalação do Ginásio Ruy Barbosa" (informação verbal). E, assim, foi dada a abertura do ano letivo e iniciadas as atividades escolares com palestras proferidas pelo diretor Agostinho José Muniz, no dia 20 de março de 1953, cujos temas se referiram ao funcionamento do ginásio, sendo a palestra principal referente ao tema "Pedagogia Experimental". Como não existia mobiliário suficiente, o palestrante falou das escadarias que dão acesso ao andar superior do prédio e que fica defronte à parte central do pátio, de onde as pessoas puderam ouvi-lo. Muitos estavam de pé. Na semana seguinte, aconteceram as aulas, tendo sido um começo inusitado e muito difícil.

As dificuldades eram, de modo geral, ocasionadas pela falta de estrutura e organização institucionais, relacionadas com os requisitos iniciais necessários ao funcionamento do estabelecimento de ensino. Tais dificuldades são constatadas nos debates travados na sessão da Cooperativa, que discutiu o "plano de organização dos trabalhos escolares". A primeira inferência histórica que se faz dessa reunião é a de que, não obstante o Diretor Pedagógico ter infringido a declaração do Presidente com a antecipação da instauração dos "trabalhos escolares", os quais deveriam ter início somente a partir do "mês de abril", os membros da Cooperativa, a princípio, aceitaram tal situação, pelo menos até o término dessa sessão, pois não há registros de nenhuma manifestação abertamente contrária a esse fato consumado. Nessa mesma sessão, Agostinho José Muniz, usando a palavra, diz "não ter ainda as bases para a organização do quadro de professores do ginásio 'Ruy Barbosa'" e que, mesmo após ter mantido encontros e contatos com vários professores, estes não assumiram nenhum "compromisso definitivo" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO

RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Veremos, mais adiante, que alguns desses professores declararam expressamente a sua recusa para lecionar nessa instituição.

A partir daí, seguiram-se os debates sobre a organização do estabelecimento escolar e Agostinho José Muniz dava início, então, à sua tentativa de pôr em prática as suas conhecidas ideias, apresentando propostas de organização, escolha de professores, fixação de vencimentos e data de funcionamento para uma instituição escolar que fosse de boa qualidade organizacional e de excelente trabalho pedagógico. Por outro lado, havia propostas baseadas no Ginásio de Juazeiro como modelo de funcionamento, as quais divergiam muito em relação às proposições do diretor pedagógico. É exatamente aí que começam a irromper-se, mais abertamente, as manifestações dos agentes que faziam oposição às propostas do referido diretor, quando esses se declaram, nas sessões realizadas, que são contrários, não apenas às propostas, mas também aos procedimentos adotados pelo diretor pedagógico. Tais manifestações de divergências partem precisamente de Benedito Ferreira de Araújo, que votou contra a "fixação de professores por unidade aula" e o vencimento dos professores baseado nesta "fixação". Essas propostas faziam parte das que foram apresentadas por Agostinho José Muniz, as quais teriam sido referenciadas em valores "de vinte cruzeiros por aula-hora" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Na justificativa do diretor pedagógico, são enfatizados argumentos tais como: o de que para essa proposta seriam vinculadas outras definições. Também, tais proposições referiam-se aos professores no sentido de oferecer-lhes concessões de estímulos ao aperfeiçoamento profissional. Segundo o diretor, dessa forma "seria mais conveniente", porque "era pensamento da Diretoria do Ginásio estabelecer um curso de aperfeiçoamento para os senhores professores, viagens, excursões, biblioteca especializada, etc., curso esse que seria mantido com a diferença das taxas" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Posta em votação, essa proposta foi aprovada, conforme as diretrizes e o intento do Diretor Pedagógico.

Na sequência dos debates, o Diretor Pedagógico da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda que, agora responde também pelo cargo de Diretor do Ginásio Ruy Barbosa, apresenta, logo em seguida, outras propostas referentes ao plano de orçamento e cargos. Nelas, são incluídos os vencimentos do diretor, da secretária e do datilógrafo e são suprimidos, por outro lado, "três cargos de sensores", sendo esta última proposta, de supressão de cargos, apresentada com a justificava de que a importância que seria destinada aos referidos cargos "fosse mensalmente entregue à Diretoria para a manutenção de uma

cantina, vez que devido à localização do ginásio 'Ruy Barbosa', necessárias se tornam as instalações propostas mesmo porque uma cantina faz parte obrigatória de estabelecimentos educacionais" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Novamente, essa última proposta foi aprovada mesmo com a declaração contrária de Benedito Ferreira de Araújo, sendo as demais propostas sugeridas por Agostinho J. Muniz, referentes ao orçamento, como os vencimentos da diretoria, da secretária e do datilógrafo, adiadas pelo Presidente "para a próxima reunião quando o Diretor Pedagógico levará os dados referentes às necessidades do ginásio 'Ruy Barbosa'" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Outro agente, que também ensaia uma manifestação contrária à continuidade das ações de Agostinho José Muniz, nessa mesma sessão, é Ana Oliveira, que o inquiriu

> "se continuavam as obras de adaptação do ginásio. Em caso positivo será necessário sustá-las em virtude do estado de precariedade da Cooperativa e das poucas esperanças de recebimento imediato das obrigações estabelecidas pelo governo (...), o sr. Governador não havia apresentado à Câmara a mensagem sobre o assunto" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

A sessão é, assim, concluída e, a partir daí, começa, mesmo que implicitamente, o grande embate que virá pela frente. As palavras de Ana Oliveira parecem ter colocado sob ameaça de não se concretizar a continuidade do ginásio conduzido pelo Diretor Pedagógico que, embora tenha iniciado a aprovação das suas propostas na sessão da Cooperativa, viu, naquelas atitudes, todo um movimento que dificultava as suas ações. São apenas indícios da crise que está por vir, apesar de não ficar totalmente explicitada nessa sessão da Cooperativa.

É, na quinta reunião, que irão aparecer os conflitos que, até aquele momento, estavam escamoteados e por algum motivo, difícil de ser mencionado, não são esclarecidos. Ainda não havia sido explicitado abertamente nos debates da Cooperativa nenhum dos problemas mais graves que, porventura, estivessem ocorrendo. Nessa sessão, a maior parte da diretoria e outros membros do Conselho de Administração, seguindo a iniciativa do Presidente, renunciam sob a alegação de "incompatibilidade entre a direção pedagógica e essa presidência", sendo que alguns seguem esse procedimento simplesmente para solidarizar-se "com a presidência, renunciando também ao cargo" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). A origem da crise está, como bem declara o Presidente da Cooperativa João Batista da Costa Pinto, em "uma nota publicada na 'Voz do São Francisco' edição de domingo último, na qual eram feitas acerbas críticas aos dirigentes da Cooperativa, dizendo que ao sr. Diretor Pedagógico faltava o 'apoio' integral

para a consecução das obras do ginásio" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Dessa forma, o presidente atribui ao "Prof. Muniz" a "autoria intelectual" da nota, "e que este gesto marcava" a referida "incompatibilidade", pois "que a nota estava eivada de inverdades grosseiras porquanto ao prof. Agostinho Muniz nunca faltou desde os primeiros dias o apoio de todos os membros da diretoria, exceto nos casos julgados nocivos aos interesses da Cooperativa" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Convém tecer um pequeno comentário, pois essa afirmação: "exceto nos casos julgados nocivos...", parece reportar-se a algo que, talvez, estivesse ocorrendo, mas, em nenhuma ata, havia registros de fatos e atitudes com essas características e que não haviam também sido discutidos pela Cooperativa ou mesmo comentados por alguém, quem quer que fosse, nas sessões realizadas.

Dentre os membros que acompanharam a renúncia do presidente, estão Ana Oliveira – membro do Conselho Fiscal, Rinaldo Oliveira de Menezes – Diretor Secretário, Olegário Santos - Tesoureiro, profª. Dinorah Albernaz de Mello da Silva – Vogal da Diretoria e, por último, antes do término da reunião, também solicita demissão em solidariedade ao presidente, Francisco Dias Gonçalves da Silva – membro do Conselho Fiscal (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). É a renúncia coletiva da diretoria e de grande parte dos membros do conselho fiscal, que deixam os seus cargos. E Agostinho José Muniz, nesse momento, parece ficar só, porém, mesmo assim, tenta em vão "demover os demissionários tendo negado que tivesse qualquer participação na supra-citada nota do jornal". Não conseguindo, entretanto, nenhum sucesso quanto a isso, muito pelo contrário, A. J. Muniz é recriminado diante de "todos os presentes" que o repreenderam, como consta o seguinte registro em ata: "Houve acalorada discussão entre todos os presentes que na sua totalidade verberou o procedimento do seu Diretor Pedagógico" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Dessa forma, parece estar configurada a partir daí e deflagrada, abertamente, a querela que vai macular o ciclo existencial da Cooperativa até a sua completa imobilização.

Assume, então, a presidência da Cooperativa, Benedito Ferreira de Araújo logo após a saída de João Batista da Costa Pinto, que não se ausenta sem antes lhe passar o cargo, segundo os registros da ata, "de acordo com os dispositivos estatutários" considerando ser esse cooperado um membro do Conselho Fiscal. O novo presidente, "em face ainda dos estatutos[87] convocou reunião de assembleia geral para o *dia vinte e sete do corrente* para

[87] Este documento, que parece tratar-se de uma fonte importantíssima para esta análise, não foi encontrado.

eleição dos cargos em vacância, determinando que fosse expedida circular aos srs. cooperados e, bem assim, divulgação de edital pela amplificada local[88]" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953, itálicos meus). Como foi observado em momentos anteriores, Benedito Ferreira de Araújo que, várias vezes, manifestara-se contrário às muitas ações praticadas por Agostinho José Muniz, além de assumir a Cooperativa como dirigente máximo, encontra, assim, o motivo para demonstrar, mais claramente, a sua opinião sobre as atividades do Diretor Pedagógico e não perde a oportunidade para fustigá-lo e repreendê-lo, "dizendo que o prof. Agostinho Muniz tem feito acerbas críticas à Diretoria do Ginásio de Juazeiro que, na sua opinião, num gesto de deselegância procurava obstar a transferência de alunos do Ginásio de Juazeiro para o Ginásio 'Ruy Barbosa'". Desse modo, o novo presidente estabelece "grande discussão em torno de dispositivos" da portaria 501 que trata da matéria de ensino (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

É inaugurada, então, uma nova fase da Cooperativa, pois tudo aquilo, que parecia estar escamoteado e encoberto por um véu de dissimulações, é redescoberto com os debates e disputas no interior da própria entidade de cooperados a partir daí e que acontecem de forma relativamente ríspida. Está declarada também, agora de forma textual, a concorrência entre as duas instituições educacionais de ensino secundário da cidade através de uma disputa por alunos abertamente denunciada pelos próprios dirigentes. Bendito Ferreira de Araújo, que era, naquele momento, também o diretor interino do Ginásio de Juazeiro e, agora, acumulava o cargo de presidente da Cooperativa a qual fora criada para instalar um ginásio público versus Agostinho José Muniz, o dirigente assumido do Ginásio Ruy Barbosa, esse, que se projetava para ser uma instituição pública de ensino secundário na cidade. Na sequência de realizações das assembleias e sessões, os debates tenderam a se acirrar continuamente, quando é proclamada a convocação para a eleição dos cargos em vacância da Cooperativa, iniciando-se, porém, esses debates ainda na sessão registrada como a de número cinco.

Nas reuniões que se seguem, entretanto, sejam as assembleias ou sessões ordinárias ou extraordinárias da diretoria, instaura-se uma batalha aos moldes de uma polarização, de um lado, a Cooperativa representada pelo seu novo presidente, pelos agentes que passarão a compor a maioria da futura diretoria e até outros que renunciaram, mas continuarão como sócios cooperados, a exemplo de Ana Oliveira; do outro lado, encontra-se o Diretor Pedagógico aparentemente isolado. Essa disputa era marcada por um confronto aberto de

[88] A referência ao termo "amplificada local" diz respeito ao serviço de alto falante, que funcionava como emissora de rádio na cidade, naquela época.

troca de severas e mordazes críticas ou acusações de diversos teores, envolvendo, não apenas a condução do Ginásio Ruy Barbosa, mas também os valores relativos às taxas de matrículas e ao orçamento da Cooperativa e do referido Ginásio. Nessa relação, que não tem nada de amistoso, envolviam-se, ainda, questões referentes à própria legalidade das convocações das sessões, bem como a ocupação dos cargos após a renúncia da primeira diretoria da entidade.

Os embates são de tal monta que foram capazes de sensibilizar o governo do Estado da Bahia, fazendo com que o mesmo interviesse oficialmente, enviando até Juazeiro seus prepostos, representando as instâncias vinculadas ao próprio Governador do Estado, tanto quanto a Secretaria da Educação do Estado e a Superintendência de Ensino Médio com o objetivo explícito de frenar a contenda e tentar, assim, garantir a continuidade do funcionamento do ginásio ou ao contrário, se fosse preciso, proceder ao seu fechamento. Cumpre ressaltar que o Ginásio não tem registros oficiais de vínculo com o governo do Estado até esse momento, além das supostas intenções de convênios mencionadas nas reuniões da Cooperativa. Porém, são esses prepostos enviados pelo Governador e pela Secretaria da Educação do Estado que irão garantir uma trégua e encontrar um denominador comum entre as partes em litígio.

Chama muito a atenção o modo como Agostinho José Muniz enfrenta, sozinho, os membros da diretoria da Cooperativa, pois não se verifica nenhuma voz se declarando abertamente com argumentos a seu favor. Não há registro em atas, de alguém que tenha se manifestado na defesa desse professor e das suas atitudes. Entretanto, ao se comportar assim como um verdadeiro *heresiarca*, ele demonstra estar convicto das suas ideias ainda que estivesse consciente da sua aparente solidão na defesa dos seus ideais. Sabia, inclusive, que as suas ideias poderiam desestabilizar as situações dadas, como as que aconteciam nesse universo sócio-institucional. Ao mesmo tempo, é curioso observar, em momentos posteriores, como o referido professor consegue vencer a sua causa com argumentos convincentes e bem documentados, num confronto contra muitos que estão numa posição, em termos sociais e políticos, privilegiada, inclusive, como posições de poder, tanto na Cooperativa, ocupando os cargos da diretoria e dos conselhos fiscal e de administração, tanto quanto no campo educacional e social, como é o caso de Benedito Ferreira de Araújo, diretor interino do Ginásio de Juazeiro. Da mesma forma, outros agentes sociais e cooperados, como a deputada Ana Oliveira e o vereador Jorge de Souza Gomes e outros, estão sempre presentes nos momentos mais decisivos dos embates na Cooperativa e nunca convergindo com as propostas aventadas pelo diretor pedagógico.

Alguns dias depois, na sessão que se segue ao momento em que se instaura a crise publicamente anunciada, por meio da sessão realizada antes, e na qual se registraram as renúncias dos membros dirigentes, constatam-se os embates mais acirrados e virulentos, envolvendo muitos problemas na Cooperativa. Trata-se da sessão de assembleia convocada pelo presidente substituto, que é o ponto de pretexto gerador da discórdia. Nessa sessão, Agostinho José Muniz coloca em dúvida a legalidade de todos os procedimentos de condução, indicação e assunção dos cargos em vacância na Cooperativa, bem como a própria convocatória da futura assembleia, que teria o objetivo de eleger os novos membros da diretoria. Ao mesmo tempo, juntamente com tais acusações, inclui-se, nos debates, a grave declaração, denunciada também por Agostinho José Muniz, de um determinado cooperado próximo aos dirigentes, Aurélio Pereira da Silva, de que havia um suposto "intuito da nova diretoria promover o fechamento do Ginásio Ruy Barbosa" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Essa denúncia é imediata e "energicamente contestada por todos os presentes que declararam" o contrário, "que o intuito era normalizar a vida da Cooperativa e que de acordo com as possibilidades financeiras da mesma o Ginásio marchará para o preenchimento das finalidades para que foi criado". Talvez tais acusações fizessem parte das questões que circulavam nas conversas informais (questões essas que são apenas deduções, que parecem ser evidências, mas que não se podem confirmar ou não) e, como se vê, eram questões tendentes a existir de forma encoberta e restrita às conversas de *pé de ouvido* e, portanto, não era prudente que as mesmas viessem a público, tais como "aqueles casos julgados nocivos aos interesses da Cooperativa" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953), "casos" esses que deveriam ficar ocultos nas discussões em sessões abertas, como havia sido mencionado pelo então presidente nos momentos anteriores aos debates internos à instituição.

Sobre a ilegalidade ou não da convocação da assembleia, a mesma é posta em "votação simbólica", deliberando-se unanimemente por sua legalidade "e pelo consequente prosseguimento dos trabalhos". Assim, é realizada, nos interstícios dessa mesma plenária, a votação para garantir a legalidade da nova diretoria que, ao ser eleita, assumirá as tarefas da Cooperativa daí em diante. O nome de Benedito Ferreira de Araújo é referendado mediante essa votação como o novo presidente e, após a sua eleição, ao usar a palavra diante de todos, declara, na oportunidade, que tudo fará pela "prosperidade da instituição", apesar da sua "relutância" com que aceitara a candidatura para o referido cargo, "dado o estado de melindres reinantes nesta Cooperativa". E, continua declarando "ainda ser intuito seu não

aprovar novas despesas que superem os recursos financeiros" da mesma (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

São eleitos e empossados, também, os respectivos cooperados para os seus cargos: Maria de Lourdes Duarte – secretária; Antônio Joaquim da Silva Filho – tesoureiro; Affonso Nascimento Garrido e Edulina Damásio – membros do conselho de administração; João Evangelista da Costa Alencar, Perolina Soares Miranda de Lima e Aurélio Pereira da Silva – membros do conselho fiscal; e, por último, Expedito de Almeida Nascimento – membro suplente do conselho fiscal. Antes do término dessa sessão, outras críticas recaem sobre Agostinho José Muniz, vindas mais uma vez de Ana Oliveira, "salientando que a crise que se operara no seio da Cooperativa era motivada pelo *idealismo exagerado e infrene do Diretor Pedagógico* e por sua interferência nas atribuições dos Diretores da Cooperativa, particularmente do Tesoureiro, recebendo e pagando sem autorização" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953, itálicos meus). Ao falar da ingerência de Agostinho Muniz na alçada da tesouraria da Cooperativa, essa cooperada se reporta à conduta do mesmo em relação à administração do Ginásio Ruy Barbosa quando ele toma as iniciativas com o objetivo de resolver os problemas ali enfrentados sem a devida consulta aos demais dirigentes da entidade de cooperados.

E, assim, continua o embate; porém, ao mesmo tempo, são nítidas as preocupações da nova diretoria e de alguns integrantes para a consolidação da Cooperativa, pois há mobilizações no sentido da sua regularização, sendo desenvolvida, inclusive, uma campanha para arregimentar novos cooperados, a partir da qual ganha destaque "a ação valiosa do sr. Expedito de Almeida Nascimento, pois a ele cabe a quase totalidade dos novos sócios propostos", contabilizando-os numa "lista de 105 nomes que obteve aprovação unânime" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Isso demonstra que a causa educacional não era discutida, sendo levada a embates apenas nos círculos dos cooperados e das pessoas pertencentes ao entorno da Cooperativa, mas era muito provável ter sido um problema que atingia a sociedade mais amplamente, pois é bem plausível que, juntamente com esses novos cooperados, embora sejam os pais e familiares dos alunos, ou até os próprios alunos do Ginásio, como atestam os registros em ata, houvesse também muita gente da comunidade juazeirense pertencente ou não à Cooperativa, acompanhando e participando do desenrolar desse enredo sócio-institucional e educacional na cidade.

Expedito de Almeida Nascimento (1926)
Nasceu em Paratinga/BA. Fezo curso primário nesta mesma cidade. Em 1941, ingressou como interno do Seminário Sagrado Coração de Jesus em Petrolina. Como o referido Seminário teve que ser fechado, após três anos de curso, o aluno Expedito de Almeida Nascimento foi transferido para o Seminário Provincial do Sagrado Coração de Jesus em Diamantina/MG, onde concluiu o curso ginasial. Em 1946, deixou a vida de seminarista. Em 1947, fez curso intensivo de Entomologia e Protozologia Aplicada à Malária no Rio de Janeiro/RJ. Trabalhou, a partir desse mesmo ano, como Técnico Entomologista encarregado de laboratório em Juazeiro no Departamento Nacional de Saúde (DNS) e, em 1949, é transferido para Salvador. Trabalhou de 1952 a 1964, como bancário no Instituto Central de Fomento Econômico da Bahia S/A. Fundou os Cruzados "Grêmio Literário" em Juazeiro, tendo sido seu presidente (1952-1959). Foi professor da Escola Técnica do Comércio de Juazeiro. Em 1954, foi o último presidente da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda e depois, fundador do Ginásio Ruy Barbosa e colaborador de Agostinho José Muniz. Ingressou no curso de Direito da Faculdade Federal de Direito de Recife em 1957 e só conseguiu concluí-lo em 1965, na Universidade Federal da Bahia, devido à enfermidade de pneumonia, pois teve que curá-la no Rio de Janeiro/RJ. De 1966 a 1969, advogou causas trabalhistas para os operários fluviários da Companhia de Navegação do São Francisco em Juazeiro. Trabalha como advogado da Diocese de Juazeiro desde 1974. Foi presidente da Ordem dos Advogados do Brasil – Bahia subsecional de Juazeiro/BA.

Sobre a regularização da vida financeira e orçamentária da entidade de cooperados, a nova diretoria toma as providências quanto à cobrança das mensalidades dos sócios e delibera por expedir "ofício ao senhor governador solicitando providências no sentido de ser paga a subvenção" a qual cabia ao governo estadual destinar à Cooperativa para o seu funcionamento e cumprir com a implementação do convênio entre as partes, governamental e os cooperados. Nessa mesma sessão, é deliberado pela emissão, com a finalidade de cobrança de prestação de contas, "também outro ofício ao sr. Diretor Pedagógico determinando o prazo de oito dias para a sua decisão" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Trata-se das despesas contraídas no curto período de administração do Ginásio Ruy Barbosa, uma vez que o referido diretor não havia esclarecido tais despesas e se recusado a assinar a circular de convocação da sessão cuja finalidade era dirimir as responsabilidades

da Cooperativa quanto a essas mesmas despesas; porém, o fato é que a responsabilidade das referidas despesas deveria ser atribuída ao Diretor Pedagógico, uma vez que fora o mesmo quem as fizera com o objetivo de pôr o estabelecimento de ensino em pleno funcionamento.

Posicionando-se sobre tal situação, o Presidente da Cooperativa chega mesmo à conclusão "de que não há despesas pelas quais a Cooperativa se responsabilize, sendo, portanto, por conta do Diretor Pedagógico as despesas efetuadas", uma vez que o mesmo se ausentara da sessão para a qual fora convocado. Agostinho José Muniz, que não havia comparecido no início a essa sessão, apresenta-se em meio às discussões e manifesta-se verbalmente na tentativa de prestar esclarecimentos sobre "a razão por que não assinou a circular de convocação, dizendo que se considera ilegal a Diretoria eleita não pode comparecer às sessões realizadas pela mesma, não prestando contas também pela razão já alegada" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Como se pode observar, por um lado continua a polarização, agora, de forma mais grave, porque envolve prestação de contas, "ilegalidade da diretoria", "responsabilidade pelas despesas", etc.; por outro, são situações que demonstram, ao mesmo tempo, vontade de todos pela resolução dos problemas a serem enfrentados pela Cooperativa e também pelo Ginásio. Porém, ficam bem claras as intransigências e o jogo de interesses nunca antes colocados de forma transparente diante de todos.

Não se podem negar os esforços envidados pela nova diretoria "pelo progresso da Cooperativa". Como já foi enfatizado, a diretoria promoveu campanha, estimulou a filiação de novos sócios, tentou sua regularização financeira e fez redobradas diligências no sentido de que a mesma adquirisse o reconhecimento oficial perante as autoridades. Para isso, foram emitidas comunicações por meio de ofícios e telegramas, acusando a sua existência, anunciando, especialmente, a nova diretoria aos dirigentes dos órgãos oficiais e personalidades locais, como a Promotoria Pública entre outros órgãos da cidade; a chefes de órgãos estaduais, como o Secretário da Educação do Estado e até a personalidades e diversos órgãos em âmbito nacional, como Anísio Teixeira e o Ministro da Educação e Saúde, dentre outros. É no bojo dessa disposição que Agostinho José Muniz se manifesta, de forma providencial, do seu ponto de vista, segundo a posição que ocupa no espaço social e campo de produção cultural e educacional, mediante documento escrito, aliás, documento esse solicitado pelo próprio presidente da Cooperativa. O diretor pedagógico atende ao ofício nº 20/53 emitido pela diretoria para que o mesmo procedesse à prestação de contas das despesas efetuadas e o faz assim, com a emissão de outro ofício com o seguinte teor:

> Respondo, pelo presente, dentro do prazo de oito dias que me foi assinado a contar do seu recebimento, ao vosso oficio nº 20/53, de 06 de abril andante, declarando e a vossos companheiros da Diretoria Executiva, bem como a quem mais possa interessar da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, que tendo em vista os interesses, que me cumpre zelar, do Ginásio Ruy Barbosa, não interpus 'recurso judicial', contra a eleição dessa Diretoria, nem o farei enquanto as circunstâncias não me compelirem a isso. Aceito a situação de fato que nos foi criada com a validação da sessão que continuo a pensar, haja sido irregular e da qual resultaram as vossas eleições, o que faço em bem dos interesses da Cooperativa e deste Ginásio e na esperança de que se continuará a trabalhar pelo bem social desta infeliz terra a que tanto prezo e pela qual me disponho ainda a maiores sacrifícios. Quanto à apresentação de contas, vim a saber que um dos membros do Conselho Fiscal novo-eleito se referiu, em discurso público a que se expôs, a recebimento de contas de cooperados e a taxas de exame de admissão que me foram confiadas. Junto às listas de tais importâncias, as quais, apesar de ser notório os gastos muitas vezes superiores que tenho feito e de que até essa Cooperativa se tem locupletado, ficam ao inteiro dispor de quem quiser assumir a responsabilidade de recebe-las das minhas mãos, o que farei mediante recibo extraído nos nomes constantes das listas em apreço. Se, porventura, perdura no ânimo daqueles a quem respondo o desejo sincero, sem malícia ou dolo, de trabalhar pelo progresso desta minha infeliz terra, da Cooperativa e, sobretudo, do Ginásio Ruy Barbosa, pelo qual me cumpre responder e a que me limito, poderão contar com minha cooperação não me escusando mesmo em tomar parte nos trabalhos para os quais me quiseram dar a honra de convidar. Agradecido pela vossa esclarecida atenção fico ao vosso inteiro dispor. Saudações. Agostinho José Muniz. Diretor Pedagógico (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, Ata da Sessão, 19/04/1953).

Além do ofício, Agostinho José Muniz se manifesta verbalmente nessa mesma sessão e aproveita a oportunidade para relatar a situação da instituição que liderava e deixar todos cientes quanto aos fatos mais importantes referentes ao ginásio, apontando "mais uma vez todas as ocorrências sobre a marcha do Ginásio Ruy Barbosa". E acrescentava, ainda, em relação às despesas, que a responsabilidade cabia "a quem assinou a petição dirigida ao Ministério da Educação, e que na ocasião oportuna será esclarecido o assunto". Também reafirma que, enquanto "orientador continuaria zelando pelo compromisso assinado, pois não fugiria à tarefa que se propôs executar" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Efetivamente, essas declarações esclarecem algumas questões importantes e deixam dúvidas em outras, tanto do ponto de vista dos acontecimentos que se dão internamente, nas relações deste interlocutor com os seus interpelantes e, de forma inusitada, também para a própria análise que aqui se desenvolve, ou seja, para o analista externo distante no espaço e

tempo demarcado por essa investigação[89]. A propósito, é somente com tais declarações que se pode verificar aquilo aqui já colocado como indícios baseados nos seus atos e que, agora, é declarado por meio de documento escrito e reproduzido na íntegra em livro de atas. O que estava apenas no plano das deduções e inferências baseadas em indícios, agora passa a ficar evidenciado com as próprias palavras do referido agente. Agostinho José Muniz demonstra ter sido mesmo conhecedor dos trâmites, das leis, etc. e, por isso mesmo, também dos seus atos e das suas práticas, levando-os a efeito quase de modo consciente, chegando até a prever os acontecimentos, como se estivesse conduzindo os fatos de forma planejada, ao menos em relação à administração do Ginásio e deste na relação com a Cooperativa, o que não quer dizer que, efetivamente, isso ocorresse assim em todo momento.

Por outro lado, é possível deduzir que esse agente teria a capacidade de proceder a tais atitudes e se comportaria dessa maneira, uma vez que seria detentor do conhecimento e do traquejo frente à dinâmica das situações pertinentes ao campo educacional e institucional mantendo suas tomadas de posição com as suas qualidades intelectuais e individuais adquiridas em grandes experiências ao longo da vida, como educador, advogado provisionado, político, ativista sindical e outras qualidades incorporadas ao seu *habitus,* já descritos, neste mesmo capítulo nas páginas referentes a esse agente e suas relações sociais, pessoais e institucionais. Agostinho J. Muniz toma, dessa forma, para si a responsabilidade dos destinos do ginásio recém-fundado.

Ora, por que, somente neste momento, esse agente menciona, sem apontar o nome, quem teria assinado a "petição dirigida ao Ministério da Educação", ao mesmo tempo em que estava assumindo a responsabilidade dos atos referentes ao Ginásio Ruy Barbosa? E afirma, em seguida, "que sobre as despesas efetuadas a responsabilidade moral cabe a quem assinou" tal petição? Nesse caso, isso só seria revelado, com todas as letras, mais adiante, pois teria sido o antigo presidente da Cooperativa, e não ele, mas que, da sua parte, o mesmo cumpriria com o seu compromisso assumido naquela oportunidade diante daquele presidente e jamais fugiria a essa responsabilidade. Do mesmo modo, por tudo isso, fica claro, também, se inferirmos, de modo interpretativo, que, quando ele se posiciona, afirmando que "como *orientador* continuaria zelando pelo compromisso...", faz uso, nesse momento, do mesmo termo da regulamentação da lei nº 12.840, que trata da responsabilidade do ginásio diante da Cooperativa, na qual consta que a mesma "será assistida por um *orientador,* o qual poderá ser

[89]Cabe anotar que, no próprio processo da dinâmica da presente investigação e escrita sócio-histórica, tento operar com a reflexividade prescrita por Pierre Bourdieu (Op. Cit.), no sentido que este autor define como sendo uma tarefa que deveria constar nas atividades de pesquisa e escrita de todo pesquisador, cujo alcance maior seria o de objetivar o sujeito objetivante.

o próprio Diretor do estabelecimento...” (BAHIA, DECRETO LEI ANO DE 1943, 1950, itálicos meus). No caso em evidência, ele próprio.

Porém, não fica apenas nisso. Ele afirma categoricamente que “em ocasião oportuna será esclarecido o assunto” (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Que ocasião seria essa? Agostinho J. Muniz parece reservar-se para o momento certo de esclarecimento dos fatos. Seriam seus trunfos a serem usados oportunamente? É bastante instigante observar que essas atitudes sejam colocadas dessa forma, como indagações surpreendentes e, ao mesmo tempo, com as suas respostas vindas logo em seguida, uma vez que serão vistas de modo esclarecedor na próxima sessão, especialmente convocada para tal finalidade, ou seja, para sanear os problemas da Cooperativa e liquidar a crise existente. Posteriormente, os trabalhos serão realizados e encaminhados sob a direção dos prepostos enviados pelo governador do Estado, Renato Vaz Sampaio e Álvaro Rocha**.**

O Diretor Pedagógico da Cooperativa e Diretor do GRB aproveita essa sessão que antecede a reunião realizada com os representantes do governo do Estado da Bahia, como a ocasião para falar também do “problema do transporte considerado no momento o de maior urgência”, afirmando que, “sem a solução imediata haverá o colapso na vida do Ginásio”, pois “as despesas de condução estão sendo custeadas por ele próprio e que o veículo que está fazendo o serviço propriamente será vendido, opinando pela compra do mesmo”. Enfatiza que, se por acaso não “fosse solicitado auxílio imediato ao sr. governador”, os trabalhos do Ginásio corriam sérios riscos de ser interrompidos (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Foi o que fez Agostinho J. Muniz, antecipando as ocorrências a serem discutidas na reunião que, ainda, estaria por acontecer não muito tempo depois. Se ele sabia o que iria acontecer, é quase impossível afirmarmos. Porém, que ele tenha se posicionado e atuado dessa forma, como se estivesse querendo precipitar os acontecimentos, é algo muito importante que está registrado nos termos da ata e que sobreviveu como memória documental, garantindo, de modo emblemático, a sua marca na história dessa instituição escolar. Renato Vaz Sampaio, que, no momento, ocupava o cargo de Superintendente do Ensino Médio, da Secretaria da Educação e Saúde do Estado da Bahia, é o “emissário do Exmo Sr. Dr. Luiz Régis Pacheco Pereira, Governador do Estado”, que chega até Juazeiro, na companhia do Professor Álvaro Rocha, para realizar, em 03/05/1953, a “sessão especial” com o propósito de “estudar o caso do Ginásio Ruy Barbosa”. A reunião é, então, realizada nas dependências do próprio Ginásio, numa plenária bastante concorrida na qual se registra a participação de

personalidades que ocupavam os mais importantes postos da municipalidade, como o prefeito, o presidente da Câmara Municipal, dentre muitas outras pessoas ilustres da cidade. A iniciativa da solicitação para essa intervenção realizada pelo governo do Estado na Cooperativa, da forma como a mesma foi concretizada é, pois, difícil de saber de quem partiu.

Algo, que chama muita atenção e que merece ser assinalado como tal, é o fato de que tudo isso parece confirmar a assertiva segundo a qual o Governo do Estado tinha bastante interesse na resolução dos problemas relacionados com a instalação do Ginásio Ruy Barbosa. Nesse sentido, não há prova mais contundente do que a presença dos interlocutores enviados para discutir, pessoalmente, os problemas do referido Ginásio nas suas próprias dependências com as pessoas mais interessadas e envolvidas em tal enredo. Impressiona, ainda, a forma negativa como isso pode ser interpretado, pois, também, não é fácil de compreendê-lo, uma vez que, até esse momento, o governo estadual não havia apresentado objetivamente maiores condições de investimento para a referida instituição escolar. No entanto, ao mesmo tempo em que se constatam, pelas palavras de Agostinho José Muniz, as dificuldades dos órgãos governamentais quanto à necessidade de amparos institucionais, administrativos, financeiros e logísticos para a instituição de ensino, os seus representantes afirmavam, por intermédio das palavras do próprio Superintendente do Ensino Médio, ser "do máximo empenho do Governo do Estado manter em Juazeiro um ginásio para os menos favorecidos", reforçando, assim, tal impressão negativa e contraditória, historicamente[90], de difícil compreensão.

Tais fatos aproximam-se da confirmação da tese, mencionada neste mesmo capítulo e que pode ser repetida aqui, de forma textual, segundo a qual esses setores políticos e governamentais não estavam dotados de recursos suficientes (no sentido mais amplo do termo) nem de competências para atender a população com o oferecimento de níveis mais elevados de escolarização, além do ensino primário e, se existiam fatores positivos para que tal ocorresse, outras implicações de ordem política os obstavam. Por diversos motivos, não foi atendida nenhuma das solicitações feitas pela Cooperativa, mesmo após todos os esforços empreendidos até aquele momento junto ao governo do Estado, enquanto grande interessado pelo funcionamento "de um ginásio nesta cidade". E, como poderá ser observado mais adiante, o mesmo governo só assumirá, oficialmente, todos os encargos relativos ao Ginásio Ruy Barbosa três anos após o início do seu funcionamento. Objetivamente, isso pode ser

[90] No capítulo dois da Parte II em que trato da história da educação no Estado da Bahia, as análises apontam para um compromisso cada vez maior dos setores governamentais para com a escolarização e a preocupação com a abertura de escolas e ginásios. Registra-se também, ao lado disso, o fato de os governantes demonstrarem sérias dificuldades não só de ordem política, mas financeira, quanto à implementação dos planos e projetos educacionais no Estado, como aconteceram com os planos propostos por Anísio Teixeira para os Centros Educacionais.

explicado, mais uma vez, pela ausência de atenção dos poderes públicos e governamentais em relação ao ensino ginasial, que receberá maiores atenções somente a partir do governo de Régis Pacheco, ao mesmo tempo em que, também, somente a partir daí, é que Anísio Teixeira irá aderir, com maior convicção, à ampliação das políticas públicas de gratuidade total dessa forma de escolarização secundária. Isso reforça a tese da expansão do ensino secundário através do sistema de manutenção das instituições escolares pelas cooperativas, que deveriam ser criadas para esse fim, como eram defendidas por esse educador[91].

O que é oferecido nessa última sessão, em termos de recursos e investimentos a serem assumidos pelo governo será tão ínfimo que, nem mesmo, minimiza as ameaças de fechamento e interrupção das atividades sofridas pela instituição. Assim, o que prevalece, nesse sentido, é a boa vontade e o desejo expresso por um acordo de camaradagem e de boas intenções, literalmente assinado por todos, para que o referido Ginásio "siga sua marcha". Mesmo assim, em outra sessão realizada posteriormente em 29/08/1953, o diretor pedagógico volta a queixar-se "que a situação do referido Ginásio era precária, motivo por que havia falta absoluta de transporte, os recursos financeiros estavam praticamente esgotados e que, em entendimento havido entre ele (diretor pedagógico) e o sr. Governador do Estado, Régis Pacheco, ele lhe declarara, não haver dinheiro". E, ainda assim, o diretor pedagógico persiste na sua luta ao afirmar que "continuará empregando todos os seus esforços para o engrandecimento do referido Ginásio" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

A Sessão Especial funcionou, então, como uma verdadeira instância de resolução, que já se evidenciava perante todos naquele momento e, na qual, foram ao menos, por instantes, saneadas as divergências. Ali, foram discutidos todos os problemas da Cooperativa e do Ginásio, tomando-se como foco da discussão os trabalhos da entidade desde as suas sessões iniciais e as atividades realizadas até aquele momento: os encaminhamentos iniciais da Cooperativa, as deliberações das primeiras reuniões quanto à abertura do ginásio, as tomadas de decisões quanto às relações com os órgãos governamentais estadual e federal, a nota do jornal causadora da renúncia coletiva da primeira diretoria e, por consequência, da crise que, até ali, instalara-se as divergências entre o diretor pedagógico e os demais membros da nova diretoria e conselhos fiscal e de administração; as questões relativas à prestação de contas, às dificuldades enfrentadas pelo prosseguimento das atividades do ginásio, às irregularidades das eleições e das convocações de reuniões e, até "algo" que parecia "nocivo aos interesses da

[91] Ver capítulo dois da Parte II.

Cooperativa" e que até aquele momento não se tinha tornado público: "uma ação judiciária". Tudo isso foi considerado como matéria de debate e posto em causa a partir da primeira reunião de constituição da entidade e discutido pelos presentes, como está bem descrito em ata.

Ao término das discussões mediadas pelo representante do Governador, relativas a todos os problemas chegaram a um acordo e "cada um de *per si*" respondendo e "reafirmando esse propósito" de todos colaborarem "pela manutenção e pelo progresso do Ginásio Ruy Barbosa", declararam, "que trabalhariam harmoniosamente para manter e fazer progredir o dito ginásio", declaração essa firmada em ritual solene, escrita e assinada por todos:

> Declaração: 'A Diretoria Executiva da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, bem como o Diretor Pedagógico da referida Cooperativa, na função de diretor do Ginásio Ruy Barbosa e demais elementos presentes em reunião realizada sob a presidência do professor Renato Vaz Sampaio, Superintendente do Ensino Médio, na qualidade de delegado especial do Governo do Estado, declaram formalmente, sob palavra de honra que se empenharam (sic) harmonicamente em manter o Ginásio Ruy Barbosa em pleno funcionamento e completa paz e ainda procurar desenvolver todos os seus trabalhos dando por aprovados os atos até então praticados pelo atual Diretor Pedagógico'. Juazeiro, 4 de maio de 1953[92]. (assinados) Edson Ribeiro – Prefeito; José Rodrigues Lima – Presidente da Câmara de Vereadores; Benedito Ferreira de Araújo – Presidente da Cooperativa; Antônio Joaquim da Silva Filho – Tesoureiro; Maria de Lourdes Duarte – Secretária; Edulina Damásio – Vogal; Perolina Soares Miranda de Lima – Vogal; Aurélio Pereira da Silva – membro do Conselho Fiscal; Agostinho José Muniz – Diretor Pedagógco; Aprígio Duarte Filho, Otacílio Roriz; Assoc. Expedito de Almeida Nascimento; Cap. Nivaldo Lins da Costa – Del. Reg. (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, Ata da Sessão, 03/05/1953).

O Diretor Pedagógico é, então, o grande vencedor dessa polarização, e primeira batalha iniciada desde a abertura do Ginásio Ruy Barbosa. E a reunião, ainda que indiretamente, parece ter reconhecido o valor do trabalho desse agente no período inicial de funcionamento do estabelecimento de ensino. Agostinho José Muniz, ao que parece, conseguiu garantir que o ginásio permanecesse funcionando e agora, sobretudo, com a legitimidade e anuência do governo estadual. Desde o início, A. J. Muniz transgrediu, continuadamente, a maioria das deliberações e das ações dos membros das duas primeiras diretorias executivas da

[92] Há uma ressalva no final desta ata, antes da assinatura dos participantes com uma justificativa da Secretária da Cooperativa Maria de Lourdes Duarte em relação a essa data: "com a declaração de que esta ata foi lavrada no dia quatro de maio, em virtude do adiantado da hora em que terminaram os trabalhos da sessão, realmente realizados no dia três e com a ressalva e retificação de que nela se transcreve um documento que por lapso, está datado de quatro de maio, quando realmente, foi lavrado e assinado no dia três, no decorrer dos trabalhos da própria sessão, ficando tudo devidamente ressalvado e retificado" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, ata da sessão, 03/05/1953).

Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, as quais ficaram explicitamente colocadas diante de todos na última sessão. Ele é o grande beneficiado nessa reunião, pois, ao "tratar do que já havia avalizado até o momento, discutiu-se a importância das obras de emergência e o dispêndio de dinheiro feito pelo diretor pedagógico; após a aprovação dos atos praticados, e obras realizadas e o conseqüente ressarcimento pela Cooperativa de todas as despesas até aqui feitas" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Os participantes, então, passaram a discutir, em seguida, as formas de "auxílios" e recursos para solucionar os problemas mais urgentes de manutenção do ginásio. Renato Vaz Sampaio faz, ainda, nessa sessão, "a entrega" de "um pequeno auxílio em dinheiro" emitido pelo Governador, bem como de outro "em material escolar" da própria Secretaria da Educação e Saúde pela Superintendência de Ensino Médio. Tal ato foi acompanhado por autoridades ali presentes, como o Prefeito e o Presidente da Câmara de Vereadores, que ofereceram conjuntamente outra contribuição em dinheiro, para "dar vida e realidade ao Ginásio Ruy Barbosa" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

É bastante curioso e inusitado o fato de a crise ser resolvida com atos a favor da causa de Agostinho José Muniz. Porém, não fica de todo explicitado nessas relações onde esse professor encontrava tantas reservas de forças que o alimentavam e estimulavam para que o mesmo se mantivesse resoluto com as suas investidas, assumindo todas as responsabilidades pela institucionalização de um ginásio na cidade. Ainda assim, nada é aparentemente compreensível como o diretor pedagógico consegue aplicar certeiros golpes com as suas propostas vitoriosas, mesmo tendo que enfrentar toda a mobilização dos seus adversários posicionados contrariamente às suas ações e tomadas de posição nessa verdadeira batalha institucional.

Como se vê, Agostinho J. Muniz é, desde o início, o agente central na vida e na dinâmica da Cooperativa e, sobretudo, do Ginásio. Ao mesmo tempo, ele é o agente que tece as mais severas críticas e o que sofre as mais ferrenhas perseguições, sendo responsabilizado pela crise e por todas as dificuldades da Cooperativa. Por outro lado, isso parece justificar, de todo modo, o seu investimento no processo e jogo, que se instauram historicamente. Aliás, parece até que tudo é construído a partir das suas ações, instaurado a partir das suas provocações e produzido pelas suas iniciativas. Do mesmo modo, parece ficar claro, por outro lado, que não são investimentos identificáveis em nenhum dos demais agentes desse processo, pois nenhum dos outros demonstrou empreender investimentos nesse processo e jogo da mesma forma que

o referido professor. Ao contrário, eles são até conduzidos pela própria dinâmica das relações, que se estabelecem, cumprindo apenas o papel de coadjuvantes levados pelas ações e conduta do protagonista Agostinho José Muniz.

2.8. A ENTIDADE DE COOPERADOS HERDADA APÓS A CRISE

Após o "feliz resultado da reunião", quando tudo parecia estar resolvido conforme o acordo assinado, para o bem do referido Ginásio e "pela maneira inteligente com que soube solucionar a continuação do Ginásio Ruy Barbosa" e, além de tudo, com que Renato Vaz Sampaio conduziu os trabalhos, na verdade, muita coisa estaria por acontecer em relação à Cooperativa. A atual diretoria não se sustentaria por muito tempo, e as defecções no interior da constituição da entidade de cooperados não demoram a acontecer. Em meio aos encaminhamentos das deliberações da última sessão, a diretoria sofre um desfalque já na primeira reunião após a sessão especial, com a renúncia da secretária. As três reuniões que aconteceram a partir daí são marcadas pelo retorno das discussões relativas à prestação de contas entre a Cooperativa e o Diretor Pedagógico, agora respaldado pelos documentos assinados na sessão especial, bem como com a imobilização constatada após a última reunião dessa mesma diretoria realizada em 29 de agosto 1953. A partir dela, não se tem mais registro de nenhuma sessão até o dia 27 de dezembro 1953, quando é eleita, de modo muito improvisado, uma nova diretoria. Ademais, além dos problemas que já haviam sido discutidos, outras questões foram pautadas relativas à reorganização da Cooperativa.

Assim, pode-se dizer que se inicia outra fase. É a última do ciclo existencial da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, tendo a composição da diretoria sofrido alterações com alguns nomes renovados e bem diferentes ou estranhos em relação aos que haviam participado de outras diretorias dessa Cooperativa nos períodos anteriores. Presume-se que a diretoria, supostamente derrotada na reunião especial, tenha abandonado, de forma deliberada, a Cooperativa como reação aos resultados ali conferidos, enquanto estratégia e, mesmo que de forma individual e espontânea, parece ter deixado o professor Agostinho José Muniz e seus seguidores à mercê da própria sorte, de forma que a elite da cidade, que antes apostava no controle dessa instituição, tenha se recolhido frente ao sucesso dos empreendimentos e incursões de uma política escolar avançada e ousada levada a efeito por Agostinho José Muniz mediante uma estratégia agressiva, do ponto de vista das relações sociais e institucionais, para não dizer política, sobretudo, com a abertura e administração do referido estabelecimento de ensino, não obstante os percalços que o mesmo encontrara desde o início.

No entanto, a Cooperativa devia coexistir ativamente lado a lado com o GRB, inclusive, para garantir a sua manutenção. Mas, ao contrário do que se possa imaginar, essa sucumbia numa contradição só explicada pelos conflitos de interesses divergentes que se instalaram a partir do momento em que o diretor pedagógico tomou para si a decisão de manter-se à frente do referido Ginásio. Foi uma contradição profunda e paradoxal porque essa entidade havia sido instituída para a criação de um ginásio a ser destinado aos menos favorecidos da cidade. O último presidente da Cooperativa, entretanto, foi o jovem Expedito de Almeida Nascimento, que não conseguiu "fazer nada" que pudesse "salvá-la". Assim, os esforços foram direcionados no sentido de pelo menos "salvar o Ginásio", pois se a entidade mantenedora não tinha como se sustentar, como se poderia garantir a continuidade dos trabalhos escolares em curso? "Alguma coisa urgia ser feita para que os esforços empreendidos até ali não fossem em vão" (informação verbal). Em 1954, a Cooperativa já estava praticamente "morta e não era possível deixar que muita gente que estava estudando" (informação verbal) ficasse nessa situação difícil.

De agosto a dezembro de 1953, parece ter havido total imobilismo e não se sabe o que aconteceu nesse período com a diretoria e todos os cooperados, pois há uma enorme lacuna nos registros do livro dos termos de atas. O fato é que a 27/12/1953 são eleitas as seguintes pessoas para compor outra diretoria: Laurentino de Carvalho Miranda – Presidente; Maria Patrocínio de Souza – Secretária; e Francisco Dias Gonçalves da Silva – Tesoureiro, esse último é reconhecido pelas discussões iniciais da Cooperativa quando havia participado da primeira diretoria, como também Maria Patrocínio de Souza que, enquanto agente atuante no GRB, sempre esteve auxiliando Agostinho José Muniz.

Inicia-se, assim, a última fase da Cooperativa, que terá uma curta duração, pois, por oito meses, houve muitas tentativas frustradas para reerguê-la. A nova diretoria tentou, sem sucesso, registrá-la e mantê-la funcionando para atender aos objetivos a que havia sido constituída. Das suas atas tem-se apenas uma notícia alvissareira para o GRB no início do ano de 1954, qual seja "o recebimento do mobiliário do Ginásio, concedido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1954). Depois disso, só há registros de fracassos, como a falta de participação dos cooperados às reuniões e assembleias, a constante renúncia e troca de membros da diretoria, a falta de registro oficial e a recusa de reconhecimento pelo Departamento de Assistência ao Cooperativismo da Bahia, porque havia irregularidades atribuídas ao processo de constituição da mesma. De todo modo, não há como negar os esforços envidados por aqueles que a herdaram e que passaram todo esse tempo, tentando

reconstruí-la, porém, sem alcançar nenhum sucesso. Contatos foram mantidos com a Câmara de Vereadores, “quem sabe uma lei que avocasse a responsabilidade do Ginásio?”. Não fazia sentido que, naquele estágio dos acontecimentos, deixassem também “o Ginásio ‘morrer’” (informação verbal), porque a Cooperativa feneceu.

3. UMA *UTOPIA* (QUASE) CONCRETIZADA – A POLÍTICA ESCOLAR INTERNA AO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Se, no capítulo anterior, tratei da sócio-gênese do GRB, justificando o significado e a importância dessa instituição para a escolarização na cidade e da sua história para a historiografia da educação; e se, na sequência da escrita, levei em consideração as relações que foram descritas a partir daí, de onde se pode identificar o papel institucional desenvolvido por uma entidade de cooperados, a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, bem como os seus agentes responsáveis; e se, por extensão, fiz a descrição e análise das relações que aí puderam ser demarcadas, pela instauração do estabelecimento escolar ginasial, caracterizando tais relações, como questões referentes aos aspectos externos da existência do próprio estabelecimento, no presente capítulo, retomo a análise do GRB do ponto de vista interno e da política escolar[93] desenvolvida a partir da sua instalação e funcionamento: edifício, instalações, agentes, professores, funcionários, alunos, pais, etc., administração, assim como das tomadas de posição para a continuidade das atividades dessa instituição de ensino. Reservo atenção para as questões relativas à organização didático-pedagógica e curricular, tanto quanto as propostas que foram postas em jogo e recorro, também, a alguns pontos das análises já desenvolvidas no capítulo anterior, que dizem respeito a esses aspectos.

3.1. A MANUTENÇÃO DO GRB E A COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA COMO MANTENEDORA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Como se pode ver, todas as providências foram tomadas por Agostinho José Muniz que se autonomeou diretor do ginásio. De 1953, ocasião do ato inaugural, até 1956, na oficialização pelo governo estadual, quando se realizou a encampação, o ginásio sobreviveu e foi mantido pelos vários tipos de ajuda dos mais variados setores da sociedade. A despeito de toda a controvérsia ocorrida no interior da Cooperativa, o fato é que, desde o início da instalação da reunião convocada para a fundação desta entidade e em que pesem as polêmicas e a falta de clareza nas muitas dessas discussões realizadas no seu interior, havia um objetivo bem claro e definido, como consta nos termos da própria ata da referida reunião. Esse objetivo seria o de atender à designação confiada pelo governo do Estado "à administração do seu estabelecimento local de ensino secundário, mediante uma subvenção anual de Cr$

[93] O conceito de política escolar funda-se nas formulações de Chapoulie e Briand (Op. Cit.).

240.000,00, paga em duodécimos mensais ao valor de Cr$ 20.000,00 cada um, conforme condições contratuais a serem oportunamente firmadas por ambas as partes" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

Várias questões surgem na análise e na interpretação dos fatos que, necessariamente, merecem que sejam ressaltadas com certa acuidade, sob pena de perdermos o fio que tece as relações a partir dos acontecimentos que, pela escassez de registros documentais, poderiam ficar obscuros. Trata-se de diversos pontos cruciais nas relações e acontecimentos do processo histórico aqui analisado, como, por exemplo, saber a origem ou de onde partiram as iniciativas de convocação da referida reunião, da ideia de criação da cooperativa, quem assinou a convocação de todos para nela ingressarem e participarem da primeira reunião, quem mantinha a articulação com o governo do Estado para estabelecer a interlocução e as negociações no sentido de efetuarem-se as medidas que, porventura, fossem necessárias, etc. Ou seja, levam-nos a diversos questionamentos que, na falta de fontes verossímeis, que poderiam nos informar taxativamente sobre tais assuntos se as encontrássemos, suscitam, mesmo assim, a possibilidade de cairmos nas malhas indiciárias dos sinais e das pistas que outras fontes esparsas, porém acessíveis, fornecem-nos conveniente e emblematicamente.

Já vimos, de forma um tanto quanto fragmentária e dispersa, sem maior atenção aos destaques dos fundamentos e verossimilhanças, porque foram mencionados no capítulo anterior, como informações subsidiárias das análises ali empreendidas, que Agostinho José Muniz, segundo alguns agentes entrevistados, teria certo grau de aproximação com Anísio Teixeira. Vimos, também, que havia uma lei já aprovada pela Assembleia Legislativa Estadual a qual criava um ginásio na cidade. E tivemos notícias, em meio aos debates na cooperativa, do envolvimento de emissários do governo do Estado e da Secretaria de Educação Estadual na solução de problemas da cooperativa e do ginásio, além de outras informações que dizem respeito aos anunciados contatos com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), enquanto órgão do Ministério da Educação e Saúde, entre outras indicações relacionais nesse sentido. E, além de tudo, há informações que remetem ao próprio fato da participação no ato de fundação da cooperativa de um representante oficial do movimento cooperativista do País e membro de um órgão federal de distribuição de material escolar, Valdiki Moura, do Ministério da Educação e Saúde.

Ora, segundo a sucessão de fatos, que foram acontecendo e analisados, da forma como vem sendo até aqui, tudo leva a crer que há um grande interlocutor, enquanto agente desse processo, que se encontra numa posição privilegiada por estar ciente de todas essas relações, que envolvem as esferas estadual, federal e municipal (o nacional, o regional – estadual e o

local) do campo da educação. E esse agente não é senão Agostinho José Muniz, como venho, recorrentemente, citando por uma necessidade imperiosa imposta pela descrição e explicação desses acontecimentos.

Parte significativa dessas indagações (digo parte porque muitas das questões colocadas continuam sem as respostas que poderiam ter se estivessem expressas em algum tipo de documento porém, o que tem suscitado são apenas deduções e inferências através da análise de acontecimentos relatados) são dirimidas por documentos encontrados no "acervo" do estabelecimento escolar, supostamente redigidos por esse mesmo agente. Dentre eles, encontra-se um com o amplo título de "Ginásio Ruy Barbosa – mantido pelo Governo do Estado da Bahia em regime de economia mista com a Cooperativa Cultural de Juazeiro Resp. (sic) Ltda. Para cumprimento da Lei nº 130, de 14.12.1948 – Prospecto de 1953 – 1º ano de funcionamento", que se caracteriza como uma espécie de documento que contém as diretrizes apresentadas como propostas antes da instalação do ginásio. Talvez esse documento tenha sido elaborado com o objetivo de sugestão e de divulgação do que e de como seria a instituição de ensino, que estava sendo instalada.

No corpo do texto de tal documento, apresentam-se, ao mesmo tempo, informações de fatos sucedidos tanto quanto propostas de uma política escolar a ser implantada. Convém citar textualmente uma afirmação, que confirma muitas suposições que os indícios vêm suscitando no raciocínio histórico desenvolvido. Trata-se da afirmação segundo a qual esse ginásio é a "oportunidade" oferecida para "os nossos moços", e que

> devemos êsse relevante fato e serviço social prestado à cultura ao Governador Luiz Regis Pacheco Pereira que para dar cumprimento a Lei Estadual nº 130, de 14.12.1948, fez um ilustre emissário, o dr. Waldiki Moura, digno assistente do Ministério da Educação e Saúde, no setor de cooperativismo cultural, que percorreu parte do interior da Bahia, onde constituiu nada menos que seis Cooperativas Culturais e dentre essas a de Juazeiro, tornando prática a grande iniciativa, de que nasceu o nosso Ginásio. Cabe aqui também uma palavra de sincera gratidão ao preclaro Procurador Geral do Estado da Bahia, Dr. Rubens Nogueira, que, quando deputado estadual foi o autor do projeto de lei que se tornou na Lei nº 130, e que, com emenda do nosso contenrrâneo, Dr. Edson Ribeiro, ensejou, para a felecidade nossa, a criação deste nosso educandário.

Tudo se mescla num emaranhado de relações sócio-institucionais, que nos surpreende a cada momento, sobretudo pelo fato de confirmar a interação entre os agentes, as instituições e as instâncias de poderes e de relações que se estabelecem nesse processo de fundação, de instauração e institucionalização desse estabelecimento de ensino. Tudo tem, pois, implicação na constituição do processo. E tão importante, ao ponto de exigir menção destacada neste

momento da análise, é o grau de aproximação dessas constatações com as hipóteses formuladas desde o início dessa investigação. Já no próprio documento, é estabelecida a relação entre os agentes, o governador do Estado (Luis Régis Pacheco Pereira, citado nominalmente), o preposto do movimento cooperativista nacional (também mencionado nominalmente), outros agentes como o deputado Rubem Nogueira, etc., bem como as instituições, a própria lei aprovada e seus formuladores. Sugere, inclusive, a referência à gênese do citado ginásio a partir da Lei nº 130, datada do ano de 1948, ou seja, quase cinco anos antes da fundação da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda.

Tanto a Cooperativa quanto o Ginásio Ruy Barbosa passaram por um processo bastante complexo durante as suas existências institucionais. Porém, a Cooperativa, como já foi citado, sucumbe, mesmo porque seria difícil para essa entidade cumprir com a promessa para a qual fora criada, qual seja a de administrar o Ginásio. Como seria isso possível, isto é, cumprir tal objetivo de manter um ginásio se no interior da própria instituição havia relações de disputas insustentáveis entre os seus agentes e, se, em decorrência disso, a própria oficialização de convênio com as instâncias governamentais não se firmariam? Por outro lado, vê-se que o GRB também permaneceu numa situação bastante dúbia quanto à sua própria existência, face às dificuldades de funcionamento. Porém, tal estabelecimento encaminhou-se forçosamente rumo à sua consolidação. Ao que tudo indica, isso só foi possível em virtude das iniciativas de Agostinho José Muniz, que assumiu tais responsabilidades e teve a capacidade de, com esforço, explorar todas as possibilidades no jogo de relações para garantir a sua sustentação, enquanto instituição de ensino demandada pela sociedade local.

Agostinho José Muniz apostava em um elevado grau de atenção, porque, na verdade, ele supunha, pelas relações circunstanciais que lhe davam essa convicção, que o ginásio podia se sustentar institucionalmente. E, de fato, ele poderia apostar nisso porque, como sabedor do amplo leque de possibilidades institucionais e de instâncias que estavam implicadas no futuro existencial do ginásio, não teria dúvidas de que esse estabelecimento de ensino tinha tudo para triunfar, como realmente se presenciou. Sobre isso, embora as dificuldades fossem imensas, convém enumerar vários fatores que contribuíam para a possibilidade do sucesso do Ginásio Ruy Barbosa. Entre muitos motivos, que podem ser enumerados, cabe citar a existência de um prédio em construção com quase a metade da obra já pronta; que o governo estadual tinha interesse em instalar um ginásio na cidade; que a criação de uma instituição desse tipo já estava aprovada e estabelecida em lei; que havia interlocuções com o INEP, órgão do Ministério da Educação e Saúde, no qual haviam, inclusive, depositado promessas de recursos materiais; que grande parte da população da cidade demandava de uma instituição dessa e

sonhava, há muito tempo, com tal forma de escolarização e que essa fosse mesmo de fácil acesso para todos; que muitos setores sociais e políticos da sociedade local apoiavam essa iniciativa.

É nessa perspectiva que Agostinho J. Muniz trata de proceder aos encaminhamentos para a manutenção e consolidação do ginásio. E o faz mediante solicitações de ajuda, endereçadas aos mais diversos setores da sociedade, desde o aluno que ajudava conforme as suas possibilidades, até mesmo os comerciantes, pai de aluno ou não, assim como ajuda diretamente feita por pais dos alunos, ajuda dos governos municipal e estadual, de órgãos governamentais e outras instituições públicas e particulares, educacionais ou não, sem falar na disponibilidade dos professores, que passaram vários anos sem perceber seus vencimentos. Tudo foi realizado sob a iniciativa e liderança do diretor Agostinho José Muniz, que mantinha contatos e solicitava ajuda e doações a terceiros.

A promessa de recursos materiais pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) era de todo verossímil, haja vista que essas informações aparecem nas atas da Cooperativa, analisadas. Também é expressa em um texto de um ofício endereçado ao chefe de uma repartição sediada na cidade, denominada Serviço de Irrigação do Vale do São Francisco[94]; ofício esse cujo teor solicitava material "por empréstimo, tais como mesas, armários, cadeiras e outros possíveis" (GINÁSIO RUY BARBOSA, s/d). Embora essa fonte documental não esteja datada nos seus termos, é possível deduzir que a referida solicitação teria sido encaminhada há alguns dias antes da instalação do ginásio em março de 1953, como uma das medidas tomadas pelo diretor para concretizar uma tarefa para a qual ele mesmo enquanto

> infra firmado teve a honra de ser escolhido e nomeado diretor pedagógico (da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda), com o encargo especial, no ano corrente, de instalar um ginásio sob a denominação de 'Ginásio Ruy Barbosa', que deverá funcionar a partir do dia 20 do mês em curso.

Nesse ofício, ele afirma que "o aparelhamento escolar da instituição deverá ser fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, acontecendo, porém, que, até o momento, não nos pôde ser remetido nem o será antes dos meados do ano, tornando, desse modo, necessário prevalecermo-nos do auxílio de repartições" como essa. E acrescenta que não estabelece a "quantidade tendo em vista que temos de instalar 17 salas, inclusive para a administração, para a biblioteca, para professores, etc." (GINÁSIO RUY BARBOSA, s/d).

---

[94] Essa "repartição", a qual Agostinho José Muniz envia ofício de solicitação de apoio, trata-se de uma instituição criada pelo governo federal subordinada diretamente ao Presidente da República, denominada Comissão do Vale do São Francisco (C.V.S.F.), cuja finalidade seria a de "resolver os problemas do vale do rio São Francisco" e realizar projetos para "o progresso do extenso vale" (REVISTA FISCAL DA BAHIA, 1948).

Entretanto é no documento anterior, citado acima, onde estão apresentadas as diretrizes de instalação, da proposta pedagógica, do calendário, etc., de funcionamento da instituição, "Ginásio Ruy Barbosa … Prospecto de 1953…" no item sobre "notícia geral e programa para os trabalhos de 1953", que a relação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) é explicitada de forma mais clara, quando afirma que:

> quanto à instalação e material didático, temos a felicidade de contar com a alta cooperação e patrocínio do Ministério da Educação e Saúde, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o qual foi convencionado pelo Estado, através da Secretaria de Educação e Cultura, no-los fornecer em condições, (que) certamente preencherão as exigências da citada Portaria Ministerial.
> Esse material que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de que o sr. Anísio Teixeira é Diretor, se comprometeu de nos fornecer é esperado no correr deste ano letivo.

Provavelmente, muitas dessas solicitações encaminhadas por Agostinho José Muniz a pessoas, entidades e repartições oficiais não tenham sido atendidas. Como está citado acima, é mesmo possível que as atividades escolares tenham-se iniciado de forma bastante precária como afirmam os agentes entrevistados. O documento a que me referi acima, "Ginásio Ruy Barbosa …. Prospecto de 1953 – 1º ano de funcionamento", além de outros poucos encontrados em nossa incursão investigativa, embora sejam fontes escassas e até esparsas, têm a virtude de ser importantes e valiosíssimas fontes quanto às questões cruciais que ajudam na descrição, na explicação e na compreensão do processo histórico, dessa instituição de ensino secundário da cidade de Juazeiro no Estado da Bahia. Há algumas cartas trocadas entre os agentes nesse processo, emitidas pelo diretor pedagógico e do ginásio ou recebidas por esse, que nos esclarecem muitos desses acontecimentos e dessas relações. São ofícios, bilhetes de recados, convites, etc., manuscritos ou datilografados, com timbres oficiais (do próprio ginásio e de instituições oficiais e particulares) ou sem marcas desse tipo, além de documentos iniciais de planejamento, como, por exemplo, uma proposta de "estatutos" do estabelecimento. Por meio desses documentos/fontes, é que podemos tomar conhecimento da política escolar interna do estabelecimento de ensino, cuja tentativa de descrição e análise tenho esboçado no presente capítulo.

Aliás, causa impressão como, imediatamente após a sua instalação, o Ginásio Ruy Barbosa recebe correspondências dos vários setores da sociedade local e regional e de outras instituições de ensino já consolidadas, como o Ginásio Dom Bosco de Petrolina e outros estabelecimentos de Juazeiro, como o próprio Ginásio de Juazeiro e também dos setores religiosos, paróquias e de agentes sacerdotais como o Bispo de Petrolina e outros; dos setores

militares como a corporação do Tiro de Guerra de Juazeiro e de diversas instituições. E causa surpresa, também, a elevada legitimidade adquirida pela instituição e pelo agente condutor desse processo ainda no momento inicial de instalação, perante a sociedade local e regional, as suas instituições sociais e a população da cidade em seu conjunto. Isso se explica dadas as características pelas quais temos tomado conhecimento dessa história das relações e da sócio-gênese dessa instituição, marcada por grandes debates, polêmicas e conflitos.

3.2. AS INSTALAÇÕES FÍSICAS, O PRÉDIO E OUTRAS QUESTÕES RELATIVAS À IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA ESCOLAR DO ESTABELECIMENTO

Uma das primeiras questões, a partir das quais somos remetidos nesta análise sócio-histórica, está relacionada ao problema das edificações e da sede da instituição. O próprio edifício, onde atualmente funciona parte do Colégio Estadual Rui Barbosa constitui-se, segundo uma interpretação baseada no que sugere Pollak (1989), como um "ponto de referência" da memória, visto que representa aquela mesma estrutura física de épocas atrás, ocupada por alunos, pais e professores sob a liderança do professor Agostinho J. Muniz. Esse educador recebeu certo telegrama, com a "autorização" para que fosse instalado o ginásio imediatamente, cuja emissão se atribui a Antônio Balbino de Carvalho. Esse suposto telegrama foi enviado à Cooperativa, porém aos cuidados do próprio Agostinho José Muniz, tendo sido ele mesmo quem o recebeu (informação verbal) e, a partir de então, foi concedido, implícita ou explicitamente o prédio para o funcionamento do ginásio. Em tais circunstâncias, foi providenciada a instalação desse estabelecimento que passou a se chamar, a partir de então, de Ginásio Ruy Barbosa, cuja ideia se atribui à Professora Maria Patrocínio de Souza.

O prédio era propriedade do governo do Estado e estava destinado a uma "escola". Porém, sempre houve dúvidas (não se sabe para qual tipo de escola ou forma de escolarização essas edificações seriam destinadas) se seria para uma escola rural ou para uma escola normal. Tem-se certeza de que o prédio já existia para fins de funcionamento de uma escola. Nos primeiros meses após a abertura das atividades, as instalações materiais eram bastante precárias e o mobiliário das salas de aula não incluía carteiras, como deveria ser. Na verdade, "lajotas" de cimento é que foram utilizadas como mesas e carteiras de alunos.

É provável que esse prédio compusesse uma parte já construída, naquele momento, de um conjunto de uma obra inacabada, que ficara apenas pela metade e que continha muitas "lajes" de cimento, que poderiam ser, como efetivamente foram, usadas como se fossem equipamentos escolares e mobiliários. Eram mesmo "lajotas" de cimento e de pedra. O fato de o prédio pertencer ao governo do Estado, porém, facilitou a instalação do ginásio nas suas

dependências, caracterizando-se, emblematicamente, a forma como se deu esse movimento. No ato inaugural de deslocamento das pessoas da comunidade, no momento da sua ocupação, "foi necessário quebrar, cortar" (informação verbal), romper os arames farpados que cercavam o prédio, os quais, provavelmente, foram colocados por agentes contrários à sua instalação. Porém, tudo isso acontecia sem que alguém tivesse a "altivez" de se declarar abertamente contrário a isso. Nem mesmo no momento em que se consumou o ato, não apareceu ninguém com tais intenções, e, apesar disso, não houve qualquer outro sinal de resistência que pudesse ameaçar a ocupação das edificações.

Não havia nas instalações existentes nada que favorecesse o funcionamento do ginásio além da estrutura física do prédio, de forma que com as "lajotas" foram feitas as bancadas para os alunos. O professor Agostinho José Muniz, que estava assumindo o cargo de diretor, passa a exercê-lo efetivamente a partir desse momento e, assim, passa a tomar as providências da logística necessária para o seu funcionamento. A Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, a partir daí, parece apenas referendar o nome do diretor da nova instituição escolar da cidade, o qual contava com o apoio da comunidade e até da administração municipal sob o comando do prefeito Edson Ribeiro.

O prédio seria constituído de muitas salas, com pátio no térreo e um pavimento superior (primeiro andar). Quanto à localização, era a de um ambiente com aspectos predominantemente rurais, muito mais próximo de um ambiente campestre do que urbano. Como estava localizado numa região pouco habitada da cidade, sem nenhuma infraestrutura urbana, com um número reduzido de casas, dizia-se que se tratava de um prédio para uma escola rural. É que, do ponto de vista da memória, isso chama muito atenção e desperta certa curiosidade. Há um fato importante que precisa ser esclarecido. Trata-se da referência a essa "escola rural", que teria existido ou teria sido aprovada pelos poderes públicos, talvez pelo governo federal, que seria construída e instalada na cidade. Essa seria apenas uma relação imaginável dessa escola com o prédio do ginásio. Para alguns, tratava-se de uma dessas escolas que havia existido na cidade, confundindo-a com outra como se fosse uma que existira no horto florestal da cidade, porém esta teria sido mais antiga e não deve ter relação com a que aqui é mencionada nesse período da história da cidade. Em Juazeiro, havia uma escola muito antiga denominada Escola do Aprendizado Agrícola[95], que era localizada no "horto florestal", no extremo oposto da geografia da cidade, em relação ao local onde estava situado

[95] Ver capítulo um da Parte III. Sobre essa escola rural que supostamente teria existido nesse local e sobre a Escola do Aprendizado Agrícola de Juazeiro, conferir DOURADO, (Op. Cit.). Sobre a escola rural, Muniz Filho, Agostinho (2002), em seu discurso, também, faz essa referência.

o Ginásio Ruy Barbosa. São traços da memória que se mesclam em equívocos só resolvidos, por fontes documentais.

Talvez haja, ainda, esse equívoco de memória nessa relação devido ao fato de que o prédio, no qual fora instalado o GRB, teria sido construído em um momento da história da cidade no qual o desenvolvimento urbano caracteriza-se como um ambiente com poucas habitações nos arredores, próximo ao centro da cidade, isto é, num local distante do perímetro urbano do município e, por isso mesmo, considerada "escola rural", para atender à formação de jovens para o trabalho agrícola, sem que, de fato, isso possa constituir-se como algo que tenha verossimilhança com os acontecimentos ou alguma relação entre essa escola rural e o referido prédio ocupado para sediar o GRB.

Com efeito, há realmente menções de que uma escola fora aprovada para ser construída em Juazeiro pelo governo federal e que essa seria destinada para formação agrícola. Por outro lado, há, ainda, registros de que no bojo da proposta dos "centros educacionais" idealizados por Anísio Teixeira e aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, tenha-se contemplado também um desses centros para essa cidade. Nesse sentido, o que parece conter maior verossimilhança é a informação de que o prédio no qual se consumou a inauguração do Ginásio Ruy Barbosa era, sim, uma parte da construção que deu início às obras de um desses centros educacionais propostos por Anísio Teixeira e que sua construção tenha ficado inacabada em Juazeiro, assim como ficaram sem conclusão outros centros que seriam construídos em locais diferentes no Estado da Bahia, em bairros da capital e cidades do interior[96]. Por outro lado, não se pode esquecer de que havia um plano de edificações escolares do governo federal para escolas rurais, e, com certeza, esses cruzamentos de informações têm relação com os planos, de Anísio Teixeira, os convênios com o governo federal e os tipos de escolas sugeridos. Trata-se, pois, de uma questão que poderia ser pesquisada em fontes de instituições e arquivos estaduais e nacionais[97]. Uma das fontes que apresentam não mais que indícios referem-se à planta projetada da obra de engenharia encontrada junto ao "acervo" da instituição, cuja data está registrada com o ano de 1950 e como um projeto para uma escola normal. Analisada comparativamente parece ser mesmo um dos centros educacionais idealizados por Anísio Teixeira.

Em resumo, o GRB parece ter sido fruto de um processo multifatorial, que confluiu no mesmo sentido, resultando o aparecimento dessa instituição escolar: a lei 130 de 1948; as

---

[96] Ver segundo capítulo da Parte II.

[97] Fica apenas a sugestão devido à impossibilidade de um aprofundamento sobre o assunto nos limites do presente trabalho.

propostas e ações de Anísio Teixeira – planos, projetos e anteprojetos para um sistema educacional na Bahia, enquanto política educacional que retiraria a Bahia do atraso, inclusive os centros regionais de educação dos quais o GRB seria um deles, sediado na região a ser atendida a partir de Juazeiro; e outras ações, tipos de escolas propostas por Anísio Teixeira; o convênio para a construção de prédios escolares firmado pelo governo federal através do Ministério da Educação e pelo governo estadual, no qual se previa a criação e construção de escolas rurais; o movimento cooperativista; e as próprias ações de Agostinho José Muniz. Diante disso, a interpretação que se pode fazer é a de que a história dessa instituição escolar é resultado de um processo histórico complexo, do qual foram fundamentais as relações que se estabeleceram internamente na Cooperativa criada, especificamente, para esse fim, e as procedentes iniciativas de ações de Agostinho José Muniz.

3.3. O INÍCIO DO FUNCIONAMENTO DO GINÁSIO E A POLÍTICA ESCOLAR EM EXAME

Quanto à proposta de funcionamento do ginásio relativa às instalações físicas, o que teria sido apresentado registra-se da seguinte maneira: embora o diretor do ginásio tenha afirmado no Ofício encaminhado ao "Chefe do Serviço de Irrigação do Vale do S. Francisco (…) que temos que instalar 17 salas, inclusive para administração, para biblioteca, para professores, etc.", por outro lado, no "Prospecto de 1953 – 1º ano de funcionamento" consta que "neste primeiro ano de trabalhos, a preocupação será o cumprimento das exigências da Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952, do Ministério da Educação e Saúde, na qual constam as condições mínimas em que poderão funcionar os ginásios". E dentre essas condições, que se buscariam atender, constavam aquelas relativas às "instalações e material didático", além das condições relativas ao "corpo professoral e cumprimento de programas" e "administração e atividades extra-curriculares". São postas, dessa forma, as reais condições de funcionamento do estabelecimento de ensino logo após a sua instalação e o início das suas atividades letivas, verificando-se, assim, que a preocupação inicial estaria voltada para o atendimento das normas oficiais de ensino.

No que diz respeito ao material didático, o documento apostava como já foi citado, "na alta cooperação e patrocínio do Ministério da Educação e Saúde, através do INEP". E, em relação às instalações físicas, o documento afirma que tem equipado e até completando o que "em muitos casos de modo que excedem as exigências ministeriais as seguintes salas. No pavimento térreo – quatro (4) amplas salas, de cinquenta e seis metros quadrados, para aulas teóricas, destinadas aos alunos das quatro séries ginasiais; cantina, para atender alunos e professores; almoxarifado, papelaria e livraria; sala de serviços médicos e exames biométricos

e; salão auditório para reuniões sociais". E "no pavimento superior – sala de ciências naturais e laboratórios"; "sala de línguas vivas"; "sala de desenho, trabalhos manuais e economia doméstica"; "sala de geografia"; e mais uma "sala especial de geografia". Essa era a proposta quanto à ocupação dos espaços da estrutura física do estabelecimento de ensino, formulada de acordo com um projeto de escola secundária que, provavelmente, havia sido apresentada em forma de documento oficial às instâncias de interesse.

Convém informar que esse documento não se referia apenas aos aspectos da estruturação física da escola, mas também se trata de um documento que contém as propostas iniciais para o funcionamento da instituição escolar, envolvendo os aspectos da política escolar, desde os referentes às instalações físicas e materiais, tais como já foram mencionados, assim como dos demais aspectos referentes à abertura das atividades, ao corpo docente e, principalmente, à proposta didático-pedagógica, além de questões referentes à vida escolar dos alunos, seu ingresso, características da vinculação estudantil, etc. Ademais, envolvem outras questões administrativas do estabelecimento de ensino, como serão assinaladas na continuidade da análise. São aspectos da política escolar que se constituirão como matéria de análise, tanto na forma de propostas, como estão sendo apresentadas, quanto em relação à análise dos fatos, da forma como, efetivamente, aconteceram segundo as indicações das fontes consultadas.

No documento, supostamente redigido pelo diretor Agostinho José Muniz e encaminhado na forma de ofício para a Superintendência da Comissão do Vale do São Francisco, encontra-se descrita a situação real do ginásio nos dois primeiros anos de funcionamento. O diretor relata e "expõe a situação em que se encontra o referido Centro". Nesse documento, fez alusão a esse estabelecimento não apenas como um simples ginásio, mas ainda como um centro educacional sob a denominação de Centro Educacional Ruy Barbosa. Mais adiante, veremos que o diretor faz essa menção nestes termos porque ainda alimenta a grande possibilidade de realizar o projeto de um grande centro educacional com uma proposta didático-pedagógica relativamente avançada.

Também há, no referido documento, a explanação dessas proposta e "impetra" as "providências e auxílios para melhor aparelhagem e funcionamento desse estabelecimento de ensino". Esse órgão público a que o diretor se dirige tem um papel institucional estratégico e importante para o desenvolvimento sócio-econômico da região do Vale do São Francisco. Por isso Agostinho José Muniz encaminha esse ofício de solicitação de auxílios e providências. Agindo assim, ele estaria promovendo o GRB, a partir daí, ao status de Centro Educacional Ruy Barbosa, no projeto mais amplo de desenvolvimento social, político e econômico de Juazeiro e da região sanfranciscana. E, assim, o faz com a seguinte justificativa:

> O Centro Educacional em apreço é fruto do plano de aproveitamento econômico integral do Vale do São Francisco, destinado a, por meio do ensino e da educação de crianças e de adolescentes, inclusive ensino profissional pré-vocacional, valorizar o fator humano, para, como elemento de progresso, eficazmente contribuir para o desenvolvimento econômico da região.

Então, a instituição que surge como proposta inicial, ao menos como fora discutida na Cooperativa quando da sua instalação, de fundação de um ginásio, dois anos depois, em documento de solicitação de ajuda para a sua manutenção, recebe o status de Centro Educacional Ruy Barbosa, com um objetivo mais amplo e mais avançado de oferecer várias formas de escolarização para crianças e adolescentes, inclusive, educação profissional. Aliás, a proposta que fora primeira e devidamente formalizada em documento pode aqui ser resumida. Ela foi apresentada na forma institucional como "Ginásio Ruy Barbosa – estatutos", o qual é composto de cinco capítulos. O primeiro refere-se aos "fins, séde e fóro"; o segundo "da administração e representação do Ginásio"; o terceiro "do corpo docente e das organizações do corpo discente"; o quarto capítulo "da vida escolar, contribuições e penalidades" e o quinto e último capítulo das "disposições gerais". Está assinado por Agostinho José Muniz como diretor e Maria Patrocínio de Souza como secretária, e datado de 20 de março de 1953, data essa que parece demarcar, simbolicamente, o início das atividades da instituição, como representativa da formalização da instalação do estabelecimento de ensino.

Além das informações comuns a qualquer documento dessa natureza, que normatiza e regulamenta a instituição, como o de obedecer "aos regulamentos, programas e seriação oficiais" e atender as "leis e os regulamentos vigentes", tais "estatutos" trazem outras diretrizes e definições, as quais convêm serem assinaladas como pontos importantes e determinantes que caracterizam essa instituição de ensino. A sua finalidade estava definida como a de "ministrar o ensino e educação de grau secundário"; porém afirma também que "manterá" outros cursos "além do curso ginasial", de acordo com o que poderá conter em anúncios "no seu prospecto anual". Realmente, como está assinalado na introdução da análise do "Prospecto de 1953 – 1º ano de funcionamento", a direção do ginásio tentou pôr em prática as normas estabelecidas nos estatutos, lançando, imediatamente, esse prospecto como o documento institucional que continha o seu projeto em detalhes, de efetivo funcionamento do ginásio, da maneira como estava prevista nos "estatutos".

Também, segundo os "estatutos", a administração escolar deveria ser realizada pelo diretor ao lado de "auxiliares da administração" que compunham um "corpo de

administração", o qual seria "constituído por um secretário, auxiliares da secretaria e pessoal de serviço". Convém assinalar ainda que "a indicação dos funcionários" seria da competência do Diretor, sendo que "os seus contratos de serviços" deveriam ser "feitos pela Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda", enquanto entidade que deveria ter a função de "mantenedora do estabelecimento". E o "corpo docente" também seria "admitido por indicação", e os professores deveriam ser contratados através de um vínculo assumido perante essa Cooperativa. Completando a política geral do estabelecimento escolar, estava previsto que os alunos seriam matriculados e "admitidos na forma dos prospectos anuais". Presume-se que esses seriam admitidos para os respectivos cursos os quais estariam de acordo com a capacidade de atendimento do estabelecimento e em relação à demanda, bem como ao oferecimento das vagas, que deveriam constar nos prospectos lançados anualmente. Nessa lógica, parece que havia a ideia de pôr em prática planejamentos anuais de administração escolar que seriam elaborados, ou seja, de prever o funcionamento do estabelecimento através de planos administrativos a serem postos em execução ano após ano.

O referido "Prospecto de 1953" o qual se reporta ao primeiro ano de funcionamento, também serviria como uma espécie de chamada à população de modo geral para as matrículas no estabelecimento. E, em relação a isso, há o item dois desse documento, que prevê "as condições de ingresso" ao ginásio, e "das taxas e obrigações". Consta que "em virtude da cooperação financeira do governo do Estado, o Ginásio Ruy Barbosa cobrará taxas reduzidas de 50% a 70% e mais sôbre os preços correntes de estabelecimentos congêneres". E estipula o valor de todas as taxas em Cr$ 30,00, cada uma separadamente, seja para o exame de admissão quando for o caso, para a matrícula anual e para as mensalidades, que seriam recebidas pela instituição "mais como uma cooperação por parte do povo interessado do que como pagamento de ensino ministrado". Nas condições de ingresso nesse primeiro ano, além dos requisitos regulamentados em leis, etc., havia também a exigência da "prova de fazer parte da Cooperativa Cultural de Juazeiro Resp. Ltda", exigência essa que talvez se tenha posto em prática apenas nos dois primeiros anos de funcionamento, pois como está bem claro, a Cooperativa teve um ciclo de vida de apenas dezoito meses de existência institucional e de modo muito precário.

No "Prospecto", previa-se inclusive o "calendário" escolar, com a "abertura dos cursos" definidos para o dia 20 de março, como também os feriados, as "provas parciais, finais e exames orais", e as "férias de fim de ano" para 20 de dezembro. Os cursos previstos no primeiro ano foram os seguintes: "ensino de grau primário", porém, "somente o de admissão ao ginásio"; "ensino secundário, ginasial, para as quatro séries do 1º ciclo"; "ensino especial

de matérias relacionadas com o ensino secundário ginasial"; e "ensino prático de artes e utilidades domésticas, sociais e econômicas". Ou seja, o Ginásio Ruy Barbosa já inicia oferecendo não apenas o curso ginasial, mas também várias formas de escolarização secundária, que, além do ensino ginasial, oferece o ensino voltado às habilidades profissionais e pré-vocacionais. E oferece, ainda, a forma de escolarização primária a qual era a responsável institucional pela promoção do aluno naquele momento histórico da educação brasileira, em relação à transição e à articulação da forma de escolarização primária para as formas de escolarização secundária, qual seja, o dos estudos preparatórios para o denominado "exame de admissão", que dava o certificado de passagem do ensino primário para o ginasial e secundário.

Para tanto, seriam instaladas salas ambientes de acordo como as disciplinas e matérias a serem ministradas e, ainda, de acordo com as atividades a serem desenvolvidas. Estas salas seriam organizadas da seguinte maneira:

- A "sala de ciências naturais e laboratórios", que seria dotada de um "anfiteatro, com material adequado para as aulas práticas e demonstrações científicas". Tal sala seria também destinada ao funcionamento de "um centro de estudos naturalísticos regionais";
- Uma "sala de línguas vivas", devidamente equipada com aparelhos de "linguafono, para aulas práticas". Nessa sala, seria estimulado o funcionamento de "clubes estudantis culturais das línguas francesa e inglesa". Por meio dessa sala, junto às atividades previstas, seria feita "a apresentação de aspectos da civilização na área geográfica dessas línguas e demonstração da sua importância como instrumentos de trabalhos", atividades às quais seria acrescentada, como atividade extracurricular, "a língua espanhola, dada a sua importância para as Américas e o seu grande desenvolvimento cultural";
- Outra sala seria destinada a "desenho, trabalhos manuais e economia doméstica". Nessa sala, seria dado "um sentido prático e consoante os interesses da preparação humanística, de que o curso ginasial se constitui uma das mais excelentes oportunidades". Deveria estar equipada com os mais variados instrumentos para a concretização de tais tarefas manuais e demonstrações, bem como favorecer a própria confecção de materiais:

> a confecção de grande parte de material didático para demonstrações, desde as próprias peças necessárias ao trabalho de desenho – pranchetas, cavaletes para mesa, prumos, réguas, esquadrias, etc.; ferramentas e utensís (sic) de trabalhos manuais; quadros, tabelas e relações de economia doméstica.

Isso significa que, sempre que possível, estariam desenvolvendo-se atividades com esse tipo de material e de tarefas correlatas, enquanto "objeto de confecções, em que se despertará

o senso prático do aproveitamento e da iniciativa, cujos efeitos educativos são inapreciáveis". Estariam aí incluídas a confecção ou preparação de material científico para as aulas práticas de ciências e o próprio material, que poderia ser usado posteriormente pelo próprio "educandário e outros, como para remessa a museus", que permitissem, também, por meio da organização das atividades e dos "trabalhos manuais", o sentido que poderia ser implantado "na sua sala especial".

- Uma "sala de geografia", disciplina essa que estava sendo concebida, naqueles momentos, como uma "ciência viva e atual". Portanto era destinada a essa uma sala especial "que o Ginásio Ruy Barbosa se propõe a manter à altura dos forais de cultura em que espera colocar, para melhor proveito da educação dos moços que o freqüentam". E seriam utilizados como referências "a Revista Brasileira de Geografia e o Boletim Geográfico" os quais seriam complementados com "todo material moderno que for possível adquirir".

Entretanto, a real situação do estabelecimento encontra-se de acordo com o que relata o próprio Agostinho J. Muniz. O prédio do ginásio dispunha apenas de "dez salas para cinquenta alunos cada uma" e não de dezessete como o mesmo gostaria que fosse, tendo em vista o desenvolvimento do seu projeto inicial ou como teria almejado quando da publicação em ofício à Superintendência da Irrigação do Vale do São Francisco. Como a procura por matrículas era bastante grande, um "imperativo que mui categoricamente se impõe é a ampliação das nossas salas de aula", pois, de outra forma, o Centro não teria "absolutamente, capacidade de aceitação" dos crescentes pedidos de matrículas. E acrescenta que foi necessário "sacrificar as salas do curso ginasial de fins especiais, com graves infringências de normas pedagógicas, para não recusar o recebimento dos que" os procuraram para matricular--se. Na sequência das razões pelas quais "impetra" os "auxílios e providências" àquela repartição pública, assim, argumenta Agostinho José Muniz:

> Ora, esta situação em que se depara êste Centro decorre do fato de estarem suspensas as obras da sua construção há mais de quatro anos, ficando os três pavilhões planejados sem execução, chegando mesmo a haver sido sacrificado o prédio em que funcionam as aulas, cuja construção foi realizada, apenas, por pouco menos da metade, ou seja, em pouco mais de cinquenta por cento (50%), das obras projetadas. Em tais circunstâncias o Centro Educacional em apreço, materialmente considerado, deixa muito a desejar e, sendo uma obra de alta significação numa preparação, sinérgica e inteligente para o aproveitamento econômico desta região, considerando-se a sua destinação de preparar o elemento humano, aparelhando-o de conhecimentos para maior eficiência no trabalho a que se venha a dedicar, não será fácil compreender seja descurada a sua integral realização e sem demora. Falamos, é claro, como educadores. Não podemos ajuizar as razões de se haver construído pela metade, e muito menos entendemos porque, há mais de quatro anos, estão paralisadas as obras. Há pouco mais de dois anos vimos tendo o encargo de animador desta obra educacional e, até o

> momento, várias vezes temos procurado os representantes dessa prestimosa Comissão, sendo-nos, desta última, sugerido um memorial diretamente dirigido a sua ilustrada superintendência, como pelo presente fazemos.

Como está muito claro e expressamente citado, já transcorriam mais de dois anos de funcionamento do estabelecimento de ensino. Nada melhor do que reproduzir a própria descrição que o diretor faz sobre o desenvolvimento da instituição na qual ele próprio se atribuía o sugestivo "encargo de animador", para demonstrar a situação do ginásio por meio desse documento que ele também denomina "memorial". Portanto, segundo o próprio diretor, tendo a referida instituição escolar

> iniciado o seu funcionamento em 1953, organizou-se um curso ginasial, estipulando-se a taxa modesta de trinta cruzeiros mensais, envizados mais como cooperação por parte do povo interessado do que como pagamento de ensino ministrado. Logo no ano seguinte, 1954, estabeleceram-se, além do ginasial, cursos infantil, primário, complementar e supletivo, êstes inteiramente gratuitos e até com auxílios aos educandos necessitados, tudo dentro do plano das diretrizes federais e com inteira aceitação da população local, como de municípios vizinhos.

Para a abertura dos trabalhos iniciais, no primeiro ano de funcionamento, receberam-se a solicitação de matrícula de apenas 63 alunos; porém, no ano seguinte, de 1954, o número de matriculados eleva-se para a cifra de 162 matrículas e, no ano de 1955, esse número cresce "vertiginosamente, para seiscentos e vinte e três, a quanto, na data dêste memorial, se eleva, sendo que, quasi (sic) diariamente, estão sendo solicitadas novas matrículas, por transferências de outras escolas e por despertamento (sic) do interesse dos, até aqui, indiferentes". O referido "memorial" foi emitido com a data de 11 de maio de 1955, portanto, uma data na qual é possível que ainda estivesse em curso o período de aceitação de novos alunos. Era aí que se encontrava o grande problema de atendimento de uma demanda crescente da população ávida por escolarização nos diversos níveis, graus e formas, parte dos quais a instituição já oferecia naquele momento, porque cada vez mais a sociedade demandava por escolarização e aumentava "a procura e preferência dispensada ao Centro Educacional". Nesse sentido, é que se justificava a solicitação de "ampliação do prédio" onde já estava sediado o referido estabelecimento de ensino.

Embora eu tenha ressaltado logo acima as enormes dificuldades quanto à instalação das atividades iniciais, notadamente a falta de material didático, carteiras, etc., e tendo mesmo o ginásio começado suas atividades praticamente sem infraestrutura e material mobiliário adequado, pois o que havia eram as "lajotas" de cimento para bancadas para os alunos, registra-se o recebimento do mobiliário escolar em janeiro de 1954, conforme termos da ata

da Cooperativa, quando "tem a palavra o prof. Agostinho José Muniz que traz ao conhecimento da Diretoria e dos demais presentes, o recebimento do mobiliário do Ginásio, concedido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, para funcionamento da Escola Normal de Juazeiro" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1954). E, mais uma vez, a menção textual de Escola Normal remete para o problema da memória quanto ao tipo de instituição que teria sido proposto, registrado e efetivamente instalado na cidade. Parece que havia mesmo divergências de entendimento, de propostas e, talvez, até de registros quanto ao tipo de instituição, ou seja, que fosse aprovada em lei, que fosse sugerida pelo governo do Estado o qual previa investimentos financeiros e outros como a construção do prédio. E, mais uma vez, isso remete para a questão da expansão e demanda escolar na cidade, no Brasil e na Bahia. Talvez, porque ainda não havia uma cultura de implantação de escolas sem as tensões que se observam em todo esse processo, ou seja, não era tranquila a iniciativa de implantação e construção de escolas nesse período da história da educação baiana e brasileira[98].

Entretanto, outros problemas de infra-estrutura exigiam maiores atenções para o atendimento digno dos que ali já estavam matriculados, bem como para o exercício das atividades dos educadores, professores e funcionários vinculados à instituição. Além da ampliação do prédio, as reivindicações eram inúmeras, como a referente à "instalação de água", a referente à "instalação de energia elétrica" e as que dizem respeito às "instalações para trabalhos pré-vocacionais". Dois anos após o funcionamento do prédio, o sistema de fornecimento de água do estabelecimento não atendia, ainda, às suas reais necessidades, inclusive aquelas referentes ao uso de água, cujo abastecimento era muito precário. Esse item constituía uma das maiores reivindicações da instituição; por isso o diretor lutava pelo encaminhamento de tal solicitação, apresentando, inclusive, um orçamento que estava estimado no valor de Cr$ 30.000,00. Da mesma forma, a primeira constatação negativa registrada pela falta dos serviços de energia elétrica era sentida em relação ao desejo de se desenvolverem atividades laboratoriais e outras, como o "ensino das línguas vivas e das ciências, exposições geográficas, os trabalhos manuais, os trabalhos práticos de preparação de coleções, o funcionamento de aparatos de laboratórios" que estavam assim, segundo o próprio diretor Agostinho J. Muniz, "totalmente prejudicados". E, além disso, estavam prejudicados os "trabalhos noturnos" inviabilizados por esse motivo. Nesse caso relativo à carência de energia elétrica, apresentava-se um orçamento na cifra de Cr$ 50.000,00. O diretor também se

[98] Ver Parte II.

queixava da falta de "instalações para trabalhos pré-vocacionais", enquanto tarefas pedagógicas que constavam da "preocupação da atual direção do Centro Educacional Ruy Barbosa", tarefas essas que deveriam ser instaladas em local apropriado e com toda seriedade para atender a um tipo de ensino "com finalidades úteis, de aplicação atual", voltado para "o despertamento (sic) vocacional".

3.4. AINDA SOBRE AS QUESTÕES DA MANUTENÇÃO DO GINÁSIO

Outros aspectos referentes à manutenção do ginásio dizem respeito aos valores referentes às taxas que os alunos pagariam. O que de fato, naquele momento, já se haviam sido estipulados. Porém, era preciso que se definisse a própria relação institucional desse Ginásio com a Cooperativa, o que remetia obrigatoriamente, no início dos trabalhos de instalação do estabelecimento de ensino, às discussões dentro da Cooperativa e, por sua vez, ao convênio que deveria ser firmado, e nunca concretizado, com o governo estadual para subvencionar a concretização dos objetivos inerentes à própria existência da entidade de cooperados e, por conseguinte, à instalação e manutenção do próprio ginásio com as suas atividades.

As solicitações foram feitas aos governantes sem, no entanto, obter-se de imediato qualquer resultado concreto. Registra-se, inclusive, a menção de proposta de compra de um veículo para garantir o funcionamento da instituição escolar, uma vez que havia "despesas de condução que estavam sendo custeadas" e que, ao mesmo tempo, já não havia possibilidades de continuar assim (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953). Os recursos financeiros vindos do governo estadual, pela primeira vez destinados ao ginásio, referem-se ao "auxílio em dinheiro" doado pelo governo e entregue ao diretor do ginásio pelos seus representantes legais quando estiveram no próprio estabelecimento naquela reunião especial, nos momentos decisivos da crise, ocasião em que foram discutidos os problemas de relações entre os membros da Cooperativa e, sobretudo, a continuidade da existência do Ginásio[99]. Na mesma oportunidade, autoridades municipais, como o prefeito Edson Ribeiro e o presidente da Câmara Municipal José Rodrigues Lima também fizeram doações em dinheiro para a instituição.

Há que se registrar a impossibilidade de recebimento por parte da instituição escolar, o GRB, dos recursos que, porventura, pudessem ter existido no convênio com o governo do estado, devido ao fato de a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda não se regularizar oficialmente junto às instâncias competentes e órgãos de regulamentação das

[99] Ver capítulo anterior.

cooperativas. Efetivamente, havia sido aprovada uma verba destinada à cooperativa de Juazeiro, e que deveria ser aplicada na manutenção do GRB. Porém, devido ao fracasso da entidade de cooperados, tal recurso financeiro não chegou ao seu destino. A aprovação dessa verba pode ser verificada nos termos do projeto de lei enviado à Assembleia Legislativa pelo governador Régis Pacheco em 21 de maio de 1953.

3.5. TOMADAS DE POSIÇÃO QUANTO À COMPOSIÇÃO DO "CORPO PROFESSORAL" E ÀS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Parece não ter sido fácil para o diretor pedagógico e diretor do estabelecimento de ensino ginasial compor o quadro de docentes. Nem todos os professores convidados para assumir a docência, junto às atividades da instituição escolar, quiseram trabalhar nessa instituição, nem aceitaram a convocação e registra-se, inclusive, a recusa de diversos professores da cidade que, por motivos variados, não assumiram nenhum compromisso. Alguns por se encontrarem em situação bastante confortável quanto a outro vínculo empregatício e, simplesmente, não gostariam de assumir compromissos em tal "aventura". Outros porque havia aconselhamento de familiares para não se comprometerem com tais funções e um professor, que se declarara abertamente contrário à assunção de qualquer atividade de docência na referida instituição escolar, devido aos rumos que estavam sendo dados a essa instituição e à cooperativa a ela vinculada, como atestam respectivamente os ofícios e outros comunicados escritos pelos agentes abordados pelo diretor. Um ofício diz o seguinte:

> Juazeiro, 20 de julho de 1953
> Ao Ginásio Rui Barbosa
> Ilmo. Sr. Prof. José Agostinho Muniz (sic)
> Prezado senhor,
> Visa a presente comunicar-lhe que a partir da data presente, não estarei capaz de lecionar ao Curso do Artigo 91, levando em consideração haver conseguido um outro emprego onde a remuneração é mais vantajosa.
> Espero que essa decisão não venha influir na nossa boa (sic) camaradagem.
> Aproveito o ensejo para agradecer-lhe a oportunidade, indicando …….. para meu substituto, já tendo falado ao mesmo a esse respeito.
> Sem outro assunto,
> Sinceramente,
> ……..

Há outro, que diz assim:

> Petrolina, 27 de março de 1953
> Snr. (sic) Professor Agostinho Muniz
> Conforme ficou acertado ontem que eu só assumiria compromisso depois de ouvir a opinião do meu esposo, êste não concordou de maneira alguma na

> minha participação nos exames de hoje, bem como na inclusão do meu nome no quadro do Corpo Docente do Ginásio Rui Barbosa.
> Espero que esta resolução não venha causar ressentimento.
> Atenciosamente Saudações,
> …….

E um outro, que se coloca da seguinte maneira:

> Juazeiro, 25 de março de 1953
> Senhor Diretor do Ginásio "Ruy Barbosa"
> Comunico-lhe que, em face das últimas ocorrências havidas na "Cooperativa de Juazeiro" e das razões que as motivaram, resolvi não aceitar qualquer incumbência nesse Ginásio, durante o corrente exercício letivo, ficando V. S. desautorizado a usar meu nome e meu registro de professor na relação do corpo docente.
> Saudações.
> ……..

Porém, a proposta do diretor da instituição privilegiava, sobremaneira, a função e o trabalho docente. Na apresentação da proposta inicial de política escolar, quanto ao item referente à contratação de professores, isso é bastante enfatizado. Foi nesse sentido que essas intenções estiveram inseridas na pauta das sessões da Cooperativa, quando foram postas em discussão as sugestões para a tomada de decisão por essa instância. Aos professores seriam oferecidas concessões e estímulos para o desenvolvimento dos trabalhos e o aperfeiçoamento profissional, mediante cursos, viagens, excursões, e criada uma biblioteca especializada, entre outras coisas, os quais seriam custeados pelas taxas de manutenção a serem cobradas e administradas pela Cooperativa (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

No plano orçamentário que foi apresentado, incluíam-se todos esses benefícios e vantagens, bem como a definição dos cargos administrativos e os custos. Nesse caso, o diretor pedagógico dava especial atenção a essas questões de natureza pedagógica e operacional, sempre valorizando o princípio da qualidade da educação e da formação humana, acima dos valores relativos aos aspectos técnicos de condução da administração escolar, a exemplo da supressão de "cargos de sensores". Quanto a isso, é dada prioridade, na sua perspectiva e proposta apresentada, inclusive a de uma cantina escolar em detrimento de tais cargos. Por outro lado, voltando ao tratamento das funções docentes, tanto essa como as outras referentes à política escolar interna, a valorização diz respeito à qualidade do ensino. Aos professores deveriam ser dadas todas as condições de trabalho e por isso os mesmos deveriam receber um tratamento adequado e especial, com vencimentos estipulados em valores razoáveis para a execução das atividades, os quais seriam fixados através de um contrato e seriam definidos

"por unidade aula" (COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA, 1953).

3.6. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUÍAM NA INSTITUIÇÃO

Mais de um ou vários modos, métodos e propostas pedagógicas podem ser identificados ou deduzidos por meio dos discursos, falas e ideias registradas em documentos ou escritos por Agostinho José Muniz. E podem ser localizados a partir de diferentes instâncias nas quais esse educador se posicionava no espaço social sob o qual transitava. A política, a militância sindical, associações beneficentes e, também pela sua atuação como educador, como advogado provisionado militante de causas em defesa de trabalhadores e pessoas menos favorecidas e, ainda, como intelectual. Se, em relação aos aspectos externos à instituição escolar, Agostinho José Muniz se apresenta como o agente central, a partir da sua atuação diante das situações e contingências postas a partir da fundação da Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, nas questões relativas ao GRB, as ações desse agente como condutor do processo terá ainda maior impacto, principalmente no que diz respeito à forma de organização pedagógica implantada no estabelecimento, à organização curricular, à administração geral do estabelecimento. E, nessa perspectiva, podem ser analisadas as concepções de educação e as propostas pedagógicas que influíram na instituição, tais como: o movimento do cooperativismo cultural, a pedagogia ativa de Anísio Teixeira e a componente pedagógica das ideias do próprio Agostinho José Muniz.

3.6.1. O MOVIMENTO SÓCIO-INSTITUCIONAL DO COOPERATIVISMO CULTURAL NO BRASIL

Uma dessas ideias pedagógicas é a que está relacionada com as cooperativas, sendo bem provável que as concepções de escola, de ensino e de aprendizagem desse movimento de associados, que se espalhava pelo Brasil, tenha influenciado ao lado de outras concepções, as ideias do educador Agostinho José Muniz. Como já foi ressaltado, dentro do movimento cooperativista, havia todo um conjunto de ideias que não está restrito apenas à criação de escolas. Nas propostas desse movimento que, em Juazeiro, teve a participação ativa e presencial de um dos nomes de destaque nacional, Valdiki Moura, havia a sugestão de se implantar nas escolas a ideologia do cooperativismo. E mais do que isso, que tais ideias fossem desenvolvidas como conteúdo escolar e curricular, tanto do ponto de vista de disciplinas como de atividades práticas de ensino e de aprendizagens.

O movimento cooperativista tinha como proposta, além da disseminação de escolas e a sua manutenção baseadas em princípios do cooperativismo ou que estivessem fundamentados nessa estratégia de sociabilidade, modos e métodos de ações educacionais e pedagógicos que envolvessem as atividades escolares e seus agentes, além da própria administração escolar. É possível verificar que o movimento do cooperativismo cultural está relacionado com a fundação, instalação e manutenção de escolas no Brasil e na Bahia. O próprio A. J. Muniz afirma em documento que "o dr. Wladiki (sic) Moura, digno assistente do Ministério da Educação e Saúde, no setor de cooperativismo cultural", além de participar da fundação da Cooperativa de Juazeiro, havia percorrido "parte do interior da Bahia, onde constituiu nada menos que seis Cooperativas". E esse movimento trabalhou de par com os setores educacionais oficiais, reivindicando, inclusive, uma proposta pedagógica que se aproximava do ideário da escola nova.

Trata-se de outro movimento institucional, que pode ser identificado na estrutura do campo educacional, na sociedade brasileira, na modernidade após as décadas de trinta e quarenta, que esteve presente ao lado de outros movimentos[100]; estrutura do campo educacional essa no interior da qual se encontram os movimentos caracterizados, como as "sopas dos pobres da educação" representados pelas ações da CNEG, as "casas de negócios do ensino" representadas pelo ensino particular e o ensino oficial no interior do qual se poderia incorporar essa vertente do cooperativismo cultural. É provável que se situe aí, nessas vertentes institucionais e oficiais, do cooperativismo ou não e da escola ativa, as influências das ideias pedagógicas demonstradas pelas ações e discursos presentes no processo de fundação, institucionalização e desenvolvimento do Ginásio Ruy Barbosa.

3.6.2. A PEDAGOGIA ATIVA E OS CENTROS EDUCACIONAIS PROPOSTOS POR ANÍSIO TEIXEIRA

Os Centros Educacionais propostos por Anísio Teixeira parecem estar na posição de convergência das ideias a serem implantadas no Ginásio Ruy Barbosa, enquanto proposta pedagógica. Como já foi, mais de uma vez, mencionado o nosso educador local Agostinho José Muniz manteve contatos com esse educador de projeção nacional e internacional, bem como com vários outros que influenciavam, nesse período da história da educação brasileira e baiana, com as suas propostas de difusão e expansão da escolarização a partir das ideias da pedagogia ativa de John Dewey e outros autores como Kilpatrick. Portanto, os contatos

[100] Ver capítulo um da Parte II.

mantidos por Agostinho José Muniz não diziam respeito apenas aos aspectos burocráticos e diligências técnicas para a estruturação e funcionamento de escolas na cidade. É bem possível que, além disso, esse educador recebesse as influências das concepções educacionais e filosóficas de educadores desse porte presentes na cena nacional do campo da educação nesse momento da história. Por outro lado, cabe reiterar que as próprias instalações físicas do GRB seriam efetivamente um dos centros regionais de educação idealizados por Anísio Teixeira para o polo regional baiano do Vale do Submédio São Francisco.

3.6.3. A PEDAGOGIA E AS IDEIAS DE AGOSTINHO JOSÉ MUNIZ – GINÁSIO RUY BARBOSA OU CENTRO EDUCACIONAL RUY BARBOSA?

A criação de um centro de educação era um desejo de Agostinho José Muniz desde a década de quarenta, quando ele mesmo toma a iniciativa de construção de um prédio, que teria as proporções para abrigar uma instituição de médio a grande porte. Essa ideia fazia parte dos ideais desse educador de oferecer um estabelecimento de ensino, uma vez que a cidade demandava por instituições dessa natureza; isto é, era a proposta que esse agente queria pôr em prática a partir dessa primeira iniciativa concreta de construção de edificações escolares, e que é, em parte, realizada com a fundação do GRB; também é ambiciosa nos diversos aspectos, inclusive quanto às questões de ordem didático-pedagógica. Era uma proposta, que não se resumia apenas à criação de uma escola qualquer para oferecer ensinamentos de quaisquer matérias, disciplina ou grau escolar, isolada e ingenuamente sem base filosófica. Pelo contrário, sua ideia ia muito além de uma simples escola para atender à demanda da sociedade local naquele momento da história.

Sua perspectiva era a de criar um grande "*centro de educação*" (MUNIZ FILHO, 2002; informações verbais). Essa ideia teria ficado apenas como um sonho fantástico, como uma quimera, mas teria, por outro lado, provocado sentimentos opostos no meio social da cidade, suficiente para motivar, de um lado, ciúmes por parte de agentes bem posicionados no campo educacional das duas cidades, Juazeiro e Petrolina; ao mesmo tempo, por outro lado, de aumentar ainda mais a admiração e o reconhecimento demonstrado por parte da população em geral, para com esse educador e a sua causa. Como Agostinho José Muniz era um agente de ação, não protelava qualquer iniciativa para pôr em prática suas ideias e propostas. Ele recorria aos mais diversos expedientes, inclusive alguns não muito ortodoxos, para desenvolver suas atividades de professor e educador. Isso pode ser explicado com os exemplos do uso de animais empalhados em suas aulas e o uso de uma dinâmica na relação com aqueles, que eram seus alunos, utilizando-se de métodos semelhantes à *maiêutica*

socrática, como foi o exemplo do uso da palavra *webster*, também evocada na presente tese. Porém, tais ações não ficam apenas nas propostas e quimeras irrealizáveis, ou reduzidas à sua versatilidade intelectual, pedagógica e educativa.

Convém lembrar a sua proposta de pedagogia para os trabalhadores divulgada no jornal local "1º de Maio" em homenagem à data comemorativa do dia do trabalhador, também já explicitada no capítulo anterior. É possível encontrar inúmeros exemplos de pessoas que o conheceram e testemunharam as suas ações pedagógicas, didáticas e relacionais com os jovens e educandos de modo geral, tanto do ponto de vista da sua atenção ao aluno individualmente, quanto no trato das relações pedagógicas no âmbito escolar e institucional. Entretanto, dispensa novos comentários a menção mais uma vez, conforme já esta descrito, relacionada à impressão que esse agente consegue provocar, inclusive, diante do educador Anísio Teixeira, de tão excepcional que era a sua capacidade e competência pedagógica e educacional.

A concepção do Centro Educacional Ruy Barbosa, instituição que abriu suas portas com a denominação de ginásio, agora transformada, segundo a explanação do seu diretor, em centro educacional, explicitada através de documento, era a de atender "por meio do ensino", a crianças e adolescentes, assistindo-os quanto ao seu compromisso formativo, "inclusive do ensino pré-vocacional". Nesse sentido, estaria valorizando "o fator humano como elemento de progresso" e, assim, "contribuir para o desenvolvimento econômico da região". Para isso seriam oferecidos os cursos de ginásio e as matérias correlacionadas ao secundário e cursos pré-vocacionais, que favorecessem o desenvolvimento e a formação do "elemento humano" de modo a capacitar os jovens para a dedicação ao trabalho.

Quanto ao ensino pré-vocacional, seriam oferecidas "as artes conducentes à iniciação industrial nos seus aspectos de interesse regional" a partir dos quais se desenvolveriam temas voltados para "a valorização do homem". E para tanto seriam instaladas, nas dependências do "Centro Educacional", salas apropriadas e adequadas ao desenvolvimento dos "trabalhos manuais", como a construção de "um galpão e aparelhá-lo de bancadas, ferramental e material que tornem possíveis os trabalhos de madeira, argilas e massas plásticas, cartão, metais, etc., dando-se a feição educacional do método de projetos de Kilpatrick" cujo objetivo seria dar ênfase aos aspectos e às "finalidades úteis" conforme "a aplicação atual" de forma que pudesse "atingir o despertamento (sic) vocacional" do educando.

Com essa concepção, as perspectivas da instituição definiam-se pela priorização da formação ou do preparo do "elemento humano, aparelhando-o de conhecimentos para a maior eficiência no trabalho a que se venha dedicar", e o estabelecimento de ensino seria

transformado de um simples ginásio em um ambicioso centro de educação para as crianças e adolescentes. Deixaria de ser apenas o Ginásio Ruy Barbosa – GRB para ser o Centro Educacional Ruy Barbosa (CERB). O diretor Agostinho José Muniz não perdia a oportunidade de apresentar as suas ideias, enquanto um ambicioso projeto educativo para a região do Vale do São Francisco a uma repartição pública responsável, inclusive, pelo desenvolvimento da região, qual seja a Comissão do Vale do São Francisco. Para tal objetivo, quanto ao desenvolvimento da cidade e da região, seriam imprescindíveis os investimentos no campo educacional. Ele chega a ensaiar, inclusive, uma proposição segundo a qual poderia envolver o conjunto das escolas existentes das cidades circunvizinhas, ou a criação de novos centros em vários locais, pois se tratava de uma região carente quanto à problemática escolar. Para tanto, sugeria que "a Comissão do Vale do São Francisco entre em entendimento, mesmo a título de experiência, com algumas das unidades educacionais da região, fazendo centros de estudos e aplicação de métodos conducentes à preparação intelectual para o aproveitamento econômico total do vale". E, no seu projeto idealizado, caberiam apenas projetos fantásticos com elevado grau de satisfação dos anseios educacionais, de formação humana e de aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, suas ações as quais parecem convergir-se com as ideias do pragmatismo de Anísio Teixeira, John Dewey, Kilpatrick e do movimento cooperativista, estariam voltadas para a construção desses centros educacionais. Por outro lado, estariam muito distantes daquelas ideias de um modelo de escola como se fosse as "sopas dos pobres da educação" bem características das CNEGs, que estariam se disseminando, enquanto movimento naquele momento da expansão educacional, pelo país, ou que denotassem caráter de pobreza pedagógica e educacional. Não estaria, também, em hipótese nenhuma relacionada com as "casas de negócio de ensino", mas muito distante desse propósito de tipo de educação privativa ou particular[101], tanto porque a perspectiva de construção de centros de educação nesse modelo tal qual propunha, segundo as suas próprias palavras, "antes de tudo, porém, há de ser para o ensino em massa, destinado à grande parcela da população que tem ficado sem escola". Somente dessa maneira é que se poderia aproveitar os próprios recursos humanos da cidade e da região para o seu próprio progresso, para o desenvolvimento humano e para a preparação do cidadão do futuro. Dava especial atenção, também, às defasagens de aprendizagem que, porventura, estariam existindo conforme a população escolar assistida.

[101] Ver capítulo um da Parte II.

Assim, afirma o diretor do "Centro Educacional Ruy Barbosa", Agostinho José Muniz, por meio de ofício encaminhado ao Superintendente da Comissão do Vale do São Francisco:

> Ora, o sistema pedagógico para êste Vale há de ser eclético, adaptado às conveniências e interesses regionais. Temos de aliar sistemas de fundo científico para as classes preliminares, a sistemas pragmáticos para os mais desenvolvidos, sem desprezar os utilitários para o acabamento geral da educação.

Segundo o diretor, seria, pois, o Centro Educacional Ruy Barbosa, como unidade modelar, a instituição que poderia cumprir com essa finalidade de atender às demandas educacionais não só da cidade de Juazeiro, mas também de toda a região. E como a Comissão do Vale do São Francisco era a instituição responsável pelas ações, que deveriam ser executadas para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico da região, ela estaria sendo solicitada, e até mesmo instigada, a incluir, no seu projeto, convênios que não apenas atendessem a causa educacional, mas acima de tudo que assumissem tal causa como um "encarar dos problemas ligados com o ensino na região". Registra-se que o diretor utiliza-se mesmo de argumentos e palavras muito fortes para fazer a sua solicitação, expressando-se da seguinte maneira:

> Cremos mesmo que, como já tem acontecido, um pensamento simplista, chegue a opinar pela negativa; estamos certos, porém, que tendo a Comissão à sua frente espíritos patrióticos e de propósitos reais de devotamento à causa pública, não tangenciarão pela alheiatória, sustentando existirem convênios, mesmo sabendo-os não cumpridos e há mais de quatro anos paralisados em sua execução, quando dever curial é fiscalizar a exata aplicação dos recursos, acaso, fornecidos, ou fornecê-los e exigir que se sejam empregados sem interrupções. Do contrário, virão os fatais 'gargalamentos', na execução do planejamento.

Nesse sentido, essa Comissão não estaria, segundo o diretor Agostinho J. Muniz, apenas atendendo a uma solicitação unilateral, mas, principalmente, favorecendo a inserção da região nas diretrizes nacionais de educação haja vista que

> está decorrida, quasi (sic) metade do prazo constitucional para a realização da importante obra do grande plano nacional e a obra educacional está quasi (sic) toda por ser feita. Em nenhuma das metrópoles do Vale funciona estabelecimentos de ensino modelar. A população de quasi (sic) todos esses centros metropolitanos apresenta deficiência escolar e o que possui é falho, sem orientação técnica e uniformidade pedagógica.

Tudo isso justificava a proposta pedagógica, enquanto planos de conhecimentos técnicos educacionais também a serem implantados no interior de cada centro que se conseguisse construir, para os quais se apresentava como obra exequível naquele momento, a sua

instituição escolar, ou seja, o Centro Educacional Ruy Barbosa. Em seguida, o diretor põe o próprio estabelecimento sob a sua administração como a experiência, que está em curso.

> A experiência do nosso Centro Educacional é que, em seiscentos alunos matriculados, menos de dois por cento, apenas, apresentam ajustamento entre a idade cronológica e a classificação escolar. Tudo retardado, quando não em estado de alheiamento. Temos maiores de treze anos até vinte e cinco anos cursando estudos complementares para prestarem exame de admissão ao ginásio, admissão que, pedagogicamente, deveria se ter dado aos onze anos de idade. Êste fato ocorre em Juazeiro, que é uma das metrópoles mais adeantadas(sic) da região, calcule-se em lugares menos desenvolvidos.

O objetivo mais alto da sua proposta de investimento no Centro Educacional Ruy Barbosa seria o de utilizar tal estabelecimento de ensino como um modelo de instituição cuja política escolar seria a de

> ensaiar sistemas pedagógicos que pudessem se tornar eficazes, não só na formação e organização de conhecimentos conducentes às atividades econômicas e à vida profissional na região, como organizando um primeiro ensaio de museu pedagógico donde partisse a orientação para instalar escolas e fornecer informações sôbre organização de estabelecimentos de diferentes graus, tornando-se, ademais, êsse centro um conjunto de escolas específicas com a preparação de material adequado, no sentido da orientação e harmonização do ensino no Vale, como melhor pareça aos técnicos especializados do assunto.

Ao mesmo tempo em que esse "Centro Educacional" formaria "os moços" e cidadãos da região, poderia contribuir para a formação de futuros "professores secundários", pois, talvez, esse estabelecimento de acordo com a proposta, que estava sendo encaminhada tanto na teoria como na prática, fosse a "primeira oportunidade" que estaria disponível "para a formação de uma congregação de professores para o ensino secundário". Isso estava nos planos do desenvolvimento das atividades do Centro Educacional Ruy Barbosa, como tentativa de suprir uma grande lacuna na cidade, qual seja, a "da falta de professores", ao mesmo tempo em que "há, sem dúvida boas (sic) vocações para o magistério entre os nossos conterrâneos", faltando-lhes, por outro lado, essa oportunidade de congregarem-se para a formação de um quadro "docente de uma grande instituição de ensino". Essa proposta defendida por Agostinho J. Muniz, com vistas ao projeto de consolidação de uma grande instituição, deveria incluir, até mesmo, uma escola normal para formar os futuros professores, não apenas para a cidade de Juazeiro, mas também para toda a região, numa perspectiva de atenção que deveria ser dada às camadas menos favorecidas da sociedade da região do Vale do São Francisco.

3.7. A CONCORRÊNCIA ENTRE OS DOIS GINÁSIOS – GRB VERSUS GJ

A Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda surge como uma ideia excelente/fantástica para a fundação de uma escola nos moldes de um ginásio público, para as camadas menos favorecidas da cidade. E por isso mesmo congrega os diversos setores da sociedade local, notadamente os setores educacionais, dos quais faziam parte muitos professores do Ginásio de Juazeiro. Isso leva a crer que todos estariam oferecendo a sua parcela de contribuição para a educação secundária dos filhos dos mais pobres da cidade, isto é, para aqueles que, até aquele momento, não haviam tido a oportunidade de frequentar uma escola desse nível de ensino. Não havia, portanto, nada que indicasse resistência à criação de uma escola desse tipo, de modo que não se pode perceber qualquer indício de atitudes de concorrência entre os dois ginásios ainda no princípio da instauração das relações dos agentes na cooperativa, locus onde se punha em prática e elevava-se, ao mais alto grau da execução, as ideias de um novo estabelecimento de ensino, a ser fundado na cidade.

Porém, após a instalação do GRB e as tomadas de posição de A. J. Muniz, são ativados os sentimentos de disputa. O primeiro sinal dessa relação de rivalidade fica bastante explicitado, quando foi posta, diante da diretoria da referida Cooperativa, a questão se o GRB deveria ou não continuar o seu funcionamento após a abertura já consumada com a decisão de A. J. Muniz, que o instalara no mês de março de 1953. E, além disso, também pelo fato da inexistência de uma posição de ajuda imediata do governo estadual. Isso é o que pode ser demonstrado pela análise das relações no âmbito da Cooperativa com o voto de Benedito Ferreira de Araújo, como já foi ressaltado, notadamente quando essa situação se torna matéria de votação, suscitando, assim, os posicionamentos contrários e os posicionamentos favoráveis, os quais se tornam transparentes diante de todos a partir desse momento. Não obstante o voto desse agente ter sido expresso de modo aberto e contrário ao início imediato das atividades do ginásio é possível perceber toda uma predisposição favorável à existência e abertura do estabelecimento escolar por parte dos demais agentes envolvidos na questão e ali presentes. Fica, de qualquer modo, o indício desse traço de concorrência, identificado, inicialmente, nessas atitudes isoladas, constatando-se, porém, que tais posicionamentos somente serão manifestados mais abertamente e levados a um grau de exacerbação maior muito tempo depois.

Cada vez mais e pouco a pouco, na medida em que as situações vão se dando e as circunstâncias se estabelecendo, as disputas vão se aguçando negativamente. Até chegar ao ponto no qual Benedito Ferreira de Araújo, então, como presidente da Cooperativa se coloca contrário em relação às supostas atitudes de Agostinho José Muniz, afirmando que não aceita

o modo como o referido interlocutor tem se manifestado em relação ao Ginásio de Juazeiro, sobretudo, devido ao posicionamento daquele diretor em ter afirmado que a diretoria dessa instituição teria se comportado de modo a "obstar a transferência de alunos", do GJ para GRB. Sobre tal questão, Benedito Ferreira de Araújo, tentando se justificar, afirma que o Ginásio de Juazeiro não faz outra coisa senão a de cumprir com o que determina a portaria nº 501 relativa a estabelecimentos de ensino e seus alunos (transferências de estabelecimentos escolares e funcionamento), em face das solicitações de transferências de alunos encaminhadas para ele, enquanto diretor daquela instituição escolar. Nesse jogo de relações entre os agentes e, sobretudo, entre instituições, o fato é que as situações foram-se construindo socialmente, de modo que havia pedidos de transferências de alunos do GJ para o GRB e encaminhamentos de alunos do GRB para o GJ para a continuidade dos estudos por aqueles que queriam dar sequência aos seus estudos secundários neste estabelecimento de ensino; portanto, a concorrência foi configurada entre as referidas instituições. E o que faz essa situação ser algo discutível, do ponto de vista das necessidades educacionais da localidade, é a própria carência de instituições dessa natureza para o atendimento da demanda por formas de escolarização desse tipo, isto é, a partir do ensino ginasial e as formas, dentre as quais, aquelas já oferecidas pelo Ginásio de Juazeiro, como as formas profissionalizantes, do curso técnico para o comércio e o magistério.

3.8. UMA *UTOPIA* (QUASE) CONCRETIZADA, OU "UMA DAS BRAVATAS DA ARRAIA MIÚDA"

Decorreram três anos e alguns meses, a partir da sua instalação, para que o GRB fosse encampado pelo governo estadual. Publicaram-se, então, as nomeações. O professor Agostinho José Muniz foi mantido no cargo de diretor e Maria Patrocínio de Souza, que, até então, havia auxiliado o diretor como secretária, foi nomeada professora de matemática. Todos os outros professores também foram nomeados, e o ginásio adquiriu a sua oficialização estadual, a partir de agosto de 1956. Como já foi mencionado anteriormente, esses professores trabalharam por muito tempo, os três anos iniciais, sem perceber nenhum vencimento. Na realidade, atuaram como voluntários cujo objetivo era oferecer escolarização secundária aos jovens filhos das camadas menos favorecidas, como idealistas envolvidos nesse projeto a se concretizar com muito esforço. Dentre os que, inicialmente, mais se destacaram como fundadores, além de Agostinho José Muniz, estão: Expedito de Almeida Nascimento, Maria Patrocínio de Souza e José Fernandes.

Inicia-se o processo de consolidação das aspirações do professor "Munizinho". Mas, esse, ainda, era o passo inicial do novo período que irá marcar a oficialização e a consolidação desse projeto quase utópico e supostamente vitorioso, garantido e atribuído mais do que a qualquer outra coisa senão à "vontade de estudar da pobreza", dessa que foi "uma das 'bravatas' do povo de Juazeiro, do povo de modo geral, de modo especial da arraia miúda" (informação verbal). Desses que, antes, "apenas ficavam vendo os abastados frequentar o ginásio... 'Edson Ribeiro'. Isso, já depois de uma temporada de ter visto... estar assistindo os daqui estudando em Petrolina... porque só os abastados estudavam em Petrolina, em colégio particular" (informação verbal). Com todas essas dificuldades enfrentadas pelas circunstâncias nas quais se instituiu o ginásio, por mais inusitado e incrível que possa parecer, muitas turmas de alunos da época foram muito bem "instruídas", concluíram seus cursos com bastante segurança e competência para submeter-se aos concursos, nos quais se sobressaíram. A qualidade da educação oferecida era garantida pela qualidade dos professores, sobretudo, os seguintes: "Munizinho", Emília Cajé, Helita Mota, Francisco Romão, Pedro Raimundo Rêgo e outros. Agostinho José Muniz, como diretor, conseguiu compor um corpo docente de alta qualidade para os padrões da época e do nível de ensino oferecido.

3.9. A DRÁSTICA RUPTURA ENTRE O ESTABELECIMENTO DE ENSINO E O SEU IDEALIZADOR

Até o início do ano de 1959, o Inspetor Federal Romualdo Leal Vieira registra no seu "livro de ocorrências", que as atividades de ensino realizam-se dentro da normalidade. Porém, registrava uma ou outra situação de dificuldade do estabelecimento, como, por exemplo, em 18 de abril de 1959, a "falta de pessoal na secretaria", o que ocasionava o funcionamento do Ginásio "sem cadernetas organizadas". O referido inspetor registra, alguns dias após, outras questões que existiam há muito tempo e permaneciam no estabelecimento, como a precariedade da higiene e asseio por falta de água, bem como a questão da falta "luz", que ainda se encontra "pendente de solução", causando-lhe "estranheza por não terem" sido "ainda resolvidas". Quanto à higiene, afirma ter conhecimento de que algumas medidas estavam sendo tomadas pelo órgão de serviço de saúde pública do governo federal sediado na cidade, prevendo, ainda, serem registradas melhorias como a instalação de "bebedouros higiênicos" para os alunos, em, aproximadamente, dois meses depois.

As inspeções eram feitas com muita frequência, semanalmente e até em vários dias de visitas durante a semana, registradas em "livro de termos de ocorrências" destinado exclusivamente para isso. Porém, nem sempre as visitas de inspeção tinham essa regularidade.

De acordo com os registros do referido "livro de ocorrências" das visitas do inspetor Romualdo Leal Vieira, é possível verificar que as suas funções estavam circunscritas a estabelecimentos de muitas cidades, incluindo algumas cidades distantes de Juazeiro, como Xique-Xique, Jacobina e outras, de forma que esse agente o qual era funcionário do Ministério da Educação acompanhava o funcionamento e as atividades de diversos estabelecimentos de ensino de uma grande circunscrição muito além desse entorno mais próximo a Juazeiro.

Em 08 de agosto de 1959, provavelmente após o recesso do meio do ano, o referido inspetor registra a sua visita ao estabelecimento de ensino e denuncia que, até aquela data, as "aulas ainda" não haviam sido "reiniciadas", como também havia a ausência do "Diretor e o secretário" do estabelecimento de ensino. Nessa visita, o referido inspetor estava sendo informado por uma funcionária de que havia a previsão de reinício das aulas para os dois dias seguintes, ou seja, a 10 de agosto. Esse é apenas o primeiro indício das drásticas mudanças pelas quais iria passar o GRB, principalmente em termos de administração a partir daí. E, novamente, o citado inspetor retorna no dia 17 do mesmo mês, e o seu registro já se reporta ao diretor Agostinho José Muniz, tratando-o de o "antigo diretor". E faz o registro, nesses termos, para comunicar que esse agente, considerando-o, agora, como o "antigo diretor acha-se enfermo e em sua residência e o Dr. Osmar Oliveira, que havia sido indicado para o cargo de diretor estava ainda ausente, na Capital do Estado". Enquanto isso, o ginásio continuava sem aulas. E, em vista disso, o inspetor tomava as providências, enviando relatório para a Inspetoria Seccional em Salvador.

Entretanto, o inspetor encontra o ginásio funcionando três dias após, ao retornar ao estabelecimento. Porém, volta a afirmar que nesse estabelecimento de ensino "continua ausente o Diretor, tendo o antigo Diretor, Prof. A. Muniz, entrado em gozo de licença para tratamento de saúde, pelo que não tem comparecido ao ginásio". Dessa forma, acelera-se o processo de ruptura entre Agostinho José Muniz e o estabelecimento de ensino que foi o motivo de muita disputa, quando da sua fundação e que lhe sorveu muito esforço para garantir o seu funcionamento, desde os embates no interior da Cooperativa até aqueles dias. O ex-diretor aparece nos registros do inspetor Romualdo Leal Vieira somente quatro dias após, no dia 21 de agosto de 1959; dessa vez como um simples professor que assumia, ainda enfermo, "os grupos" de alunos para as aulas de "ciências", pois o mesmo havia optado por "entrar em gozo de sua licença em setembro", o mês seguinte. Talvez tenha sido essa a última referência ao ex-diretor e professor Agostinho José Muniz com sua presença pessoal às dependências do GRB. E, em 23 de agosto de 1959, o Ginásio Ruy Barbosa já conta com a presença e a

"direção pessoal do Dr. Osmar de Souza Oliveira, que numa reunião com os Srs. Professores expôs o seu programa de direção e de administração, concitando-as a darem todo o seu esforço para o cumprimento d'aquela (sic) orientação". O inspetor acompanha, também, o novo diretor por "todo o ginásio" para falar com os alunos em suas salas de aula.

O professor Agostinho José Muniz ficou no cargo de diretor até o primeiro semestre de 1959. O seu afastamento e demissão do GRB não parecem ter sido muito tranquilos. Parte da população se manifestou contrária à saída do professor e diretor, sendo realizada, inclusive, uma manifestação pública com passeata pelas ruas da cidade, em solidariedade ao referido diretor pedindo a sua permanência no cargo, na qual levaram uma faixa em desfile com os seguintes dizeres: "O educador deve ser respeitado".

Primeiramente, ele foi substituído por Osmar de Souza Oliveira como foi relatado acima e, após a renúncia desse, pela professora Izabel Leonor Damásio, que ocupava o cargo de vice-diretora. Esse período parece ter sido um momento de transição bastante conturbado, registrando-se situações nas quais as aulas são interrompidas, o novo diretor encontrar-se também doente, segundo afirmação do inspetor federal, e a vice-diretora assumindo os trabalhos da diretoria provisoriamente. Registra-se, ao mesmo tempo, a falta de professores às aulas regulares, tendo o referido inspetor assumido o exercício de aulas em algumas turmas "para que os alunos não ficassem desocupados, o que geralmente importa em perturbação do silêncio". E, no dia 17 de outubro de 1959, "a vice-diretora profª Izabel Leonor Damásio" comunica ao inspetor, quando esse se encontrava em visita de rotina ao estabelecimento, "haver recebido ofício do Diretor, Dr. Osmar de Souza Oliveira, no qual dá conhecimento de ter pedido a sua exoneração", tendo, assim, a referida professora assumido "o exercício pleno da diretoria" do ginásio.

Porém, a mudança deu-se definitivamente quando foi nomeado Raimundo Medrado Primo, fato registrado pelo referido inspetor federal, que informa no seu "livro de ocorrências" da visita de inspeção em 14 de dezembro de 1959, no qual consta que esteve presente no "ginásio o Dr. Raimundo Medrado Primo, recém-nomeado Diretor, o qual assumirá o cargo" sete dias depois, um juazeirense que, até então, estava radicado na capital do Estado e que até aquele momento não tinha nenhum vínculo com a instituição educacional. A partir daí, Agostinho José Muniz não terá outra chance de ver qualquer mudança no *seu* Ginásio Ruy Barbosa ou no que deveria ser o modelar Centro Educacional Ruy Barbosa. Já com a saúde abalada, não teria forças suficientes para aguentar tais acontecimentos, e teria falecido 21 dias após o novo diretor assumir definitivamente a administração dessa instituição

escolar a qual havia mobilizado os diversos setores sociais, quando da sua instalação, e instaurado um novo marco na história da escolarização em Juazeiro, sob a sua liderança.

E o ano de 1960 que se iniciara com essas rupturas, é marcado por muitas transformações no estabelecimento de ensino, agora sob a liderança de Raimundo Medrado Primo. Além das mudanças geradas pelas próprias expectativas de novos dirigentes, o GRB sofre mudanças provocadas por situações que obrigam os novos condutores da respectiva política escolar de funcionamento a tomarem medidas ocasionadas por fatores externos e até provocados por razões de ordem da natureza, como a contínua e torrencial chuva, que se precipita sobre a cidade e deixa muitas avarias também nas, já precárias, instalações físicas do estabelecimento escolar, fato esse que obriga, para a continuidade das atividades, os novos dirigentes a procederem às reformas nas edificações e instalações do referido ginásio. Ademais, há mudanças de ordem administrativas em relação aos membros da equipe de funcionários do GRB, principalmente após a notícia do trágico acidente ocorrido no mês de fevereiro desse mesmo ano, que vitimou a ex-diretora interina e vice-diretora, Izabel Leonor Damásio.

A regularidade das aulas já estava sendo prejudicada pelas chuvas, que afastavam o alunado das suas atividades. Como as condições das instalações físicas ainda eram bastante precárias, as "águas pluviais" em grande volume provocaram muitas avarias, no teto do ginásio "na laje que o cobre", nas paredes, nos pisos úmidos e "o mofo adentrando-se por toda a parte". Além do que continuava "a falta d'água", que comprometia a higiene escolar, "assim como da luz – inexistente". Isso foi o que provocou providências de "obras, aliás, que se faziam inadiáveis por mais tempo". Registra-se, além disso, como resultado e em decorrência desses fatores, o funcionamento diário de "transportes por ônibus para o ginásio, condução que veio beneficiar a professores e alunos" como mais uma medida de melhoramento. Isto é, as rupturas que se deram de maneira drástica e impiedosa, provocaram consequentemente muitas melhorias nos serviços e nas instalações físicas da instituição, nas necessidades de melhoria da higiene e do "asseio" de modo geral,

> quadros-negros novos, instalações de bebedouros, reinstalação da sala de ciências, reinstalação da secretaria, aposição de novo mastro, na fachada para hasteamento do Pavilhão Nacional, envernizamento de todas as carteiras, telhados completamente renovados, substituição de ladrilhos estragados, revestimento das pilastras no pavimento térreo, pintura geral, etc.

E, ainda, continuava em "andamento os seguintes serviços – construção de um muro em toda área pertencente ao ginásio, remodelação da quadra de 'voley-ball' (sic), limpeza dos terrenos que cercam o estabelecimento, etc.". Por outro lado, o inspetor registra, nas suas

ocorrências, o convite recebido pelo mesmo, dos "alunos da 4ª série, a uma homenagem que foi prestada ao falecido Diretor do ginásio, Prof. Agostinho José Muniz, o saudoso educador juazeirense". Na ocasião, "foi inaugurado o seu retrato em uma das salas do estabelecimento". Observa-se que muitas das propostas e reivindicações feitas por Agostinho José Muniz desde os primeiros movimentos de fundação e instalação do ginásio, somente agora, após a sua ausência, eram atendidas, inclusive o pedido "de um serviço de cantina", reiterado pela inspetoria. E, assim, o inspetor não se exaure de apontar muitos benefícios adquiridos pelo estabelecimento a partir dessas mudanças, ressaltando até que os serviços de transporte estavam, cada dia, melhores. E prossegue, inclusive, elogiando os novos funcionários, quando diz que o apraz "deixar consignado que os serviços da secretaria têm funcionado perfeitamente", elevando, também, o espírito de colaboração dos alunos ao convocarem-nos para a "organização de um gramado e jardim no terreno dos fundos do ginásio", deixando-o bastante satisfeito com o andamento dos trabalhos no ginásio nessa nova fase.

Esse inspetor federal do ensino encerra suas atividades definitivamente em março de 1961, quando ao lavrar o termo de "despedida", registra que: "tenho muita satisfação em deixar assinalada a bôa (sic) impressão que venho recebendo pela eficiência da Direção do ginásio, consequente aos esforços do seu Diretor, Dr. Raimundo Medrado Primo, da Secretaria cujos funcionários mostram-se dedicados". Demonstra, dessa maneira, o inspetor Romualdo Leal Vieira deixar suas atividades nesse estabelecimento de ensino, bastante satisfeito com o desenvolvimento do ginásio. Posteriormente, a vaga de inspetor dessa instituição é ocupada por José de Souza Filho, José Camerino B. Neto e, a partir daí, outras supervisões foram realizadas esporadicamente pelos representantes do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Helenita Alencar de Oliveira; depois, a partir do ano de 1970, por Francisca do Amaral Lisboa, Walter Santana Silva, sendo substituídos eventualmente por outros representantes dessa instância superior. O diretor Raimundo Medrado Primo ficou na administração do estabelecimento até 1975, quando foi nomeado outro diretor, fechando um ciclo de um processo emblemático, peculiar e historicamente inusitado. Antes, porém, em 1963, o GRB passa a oferecer o curso das três séries terminais do ensino médio e muda a sua denominação, passando a chamar-se de Colégio Estadual Ruy Barbosa.

A princípio, poder-se-ia dizer que isso somente se explicaria pela ironia que a história reserva a certos acontecimentos insólitos. Há muitas questões ocultas, que são difíceis de compreender histórica e sociologicamente, e que talvez pudessem ser explicadas melhor se

quem se depara com questões dessa natureza, não se ativesse a simplificar os fatos. Assim, facilitariam um entendimento e uma compreensão melhor desses fatos, que parecem ter sido compelidos pela *força das coisas,* no movimento do processo histórico. Porém, as coincidências históricas e os resultados das "lutas", no processo que transcorre historicamente, devem ser explicados e compreendidos pela própria história. É nela mesma que se encontra a razão das suas próprias consequências, ou como afirma Bourdieu (2005), "o processo histórico que aí se instaura desempenha o mesmo papel de *alquimista a extrair a quintessência*".

Isso significa afirmar, portanto, que, apesar da "arraia miúda" ganhar as batalhas iniciais e mais significativas no interior do jogo, na dinâmica especifica das relações sociais, de forma bem posicionada, regionalmente bem situada, seja do ponto de vista geográfico – cidade -, seja do ponto de vista da localização da dinâmica concentrada no campo específico da educação na cidade – campo de produção cultural, educacional e escolar -, esse ciclo histórico, marcado simbólica e emblematicamente, com a saída de Agostinho José Muniz tem prosseguimento, sem as características idealistas de antes, com a entrada de Raimundo Medrado Primo, consumando-se, a partir do campo do poder e da política, pelos grupos da elite, que estão no espaço global da sociedade local (cidade) e estadual, com a conquista desse espaço específico do campo educacional.

Com efeito, o que explica tudo isso é "simplesmente" a ingerência da política governamental na indicação do cargo de comando da instituição escolar, ou seja, a vitória da elite, a partir do campo do poder e da política, interferindo e tomando as decisões no campo educacional e escolar. O que, num primeiro momento, representou (significou) a maior das vitórias com a encampação do Ginásio Ruy Barbosa pelo governo do Estado e a nomeação do professor Agostinho José Muniz para diretor, garantindo, inclusive, a continuidade da luta no seio e fora das relações institucionais, que configuraram a institucionalização e a existência do GRB e que foi a sua permanência por um ato político da instância governamental, significou por outro lado, em momento ulterior, uma derrota da continuidade e manutenção da garantia das *rédeas dos destinos* do Ginásio, que, até então, estava sob o controle daqueles que heroicamente produziram, criaram e sustentaram, com esforços inaudíveis, uma instituição escolar e social de grande significado, em todos os sentidos que se possa imaginar, no processo de construção social da realidade para a sociedade local. De qualquer maneira, ganhou a sociedade local como um todo que passou a contar, a partir daí, com uma instituição escolar constituída de formas diversas de escolarização não disponíveis anteriormente, mas agora em pleno funcionamento.

Não é difícil, porém, observar que esse é um resultado bastante favorável do ponto de vista social, em atenção à população da cidade, sobretudo aos contingentes menos favorecidos economicamente, que não podiam pagar escolas desse grau de ensino. É fácil verificar, também, que a maior vitória tenha se dado com a instauração e desenvolvimento desse processo histórico, emblemático e simbólico, desde o momento no qual foi desencadeado, pois está marcado na memória coletiva e institucional da localidade. E mais importante, ainda, de se anotar são as circunstâncias segundo as quais se desenvolveram esses acontecimentos no interior desse campo de lutas institucional, assim como as perspectivas e as propostas defendidas pelo líder, que esteve à frente desse processo, Agostinho José Muniz. Considerando, assim, essa vitória, ela foi pequena diante do que poderia ter sido.

Explica-se, desse modo, de forma *sublime,* pelas relações de força no interior do campo do poder, que impõe a sua força sem qualquer questionamento, dúvida ou piedade. Porém, esses são os fatos, é a história, e, definitivamente, não estão desvinculados das relações, que se estabeleceram historicamente no complexo campo de lutas, relações as quais se deram nos momentos críticos, dos confrontos e conflitos acontecidos nos tempos (anos, meses e dias), nos locais e regiões (posições sociais e institucionais); nas relações construídas na realidade social, que se fez história e nos espaços dos possíveis que se produziram, oportunizaram e se fizeram valer dentro do jogo jogado pelos grupos, pelas instituições e pelos indivíduos, no qual se vivenciaram aqueles momentos iniciais e até em momentos anteriores a 1953.

CONCLUSÃO

A investigação revelou efetivamente o significado da instituição escolar pesquisada, do ponto de vista da sua institucionalização e da sua relação com o campo de produção cultural local, assim como a relação escolarização-sociedade. Demonstrou que o que marca e distingue a história dessa instituição, dos casos comuns e convencionais, é a forma como se processa a sua construção sócio-histórica. A gênese e estruturação dessa instituição escolar ginasial foi permeada por um processo de construção social, numa rede de relações sociais e políticas e num jogo de relações ocorrido através de práticas sociais e ações, de condutas e atitudes, dos agentes que, muitas vezes, não demonstravam, abertamente, os interesses e objetivos desse jogo, na construção da realidade social; mas, pelo contrário, só, poucas vezes deixavam transparecer os interesses difusos que, para esses mesmos agentes, seriam difíceis de ser desprezíveis, não podendo, assim, ficarem omissos ou indiferentes; nas relações e num processo, em que o único objetivo que teria clareza seria, apenas, o da criação e instalação do ginásio ou não. E, por isso mesmo, esses agentes sociais permanecem no jogo, tendo que jogá-lo até as últimas consequências. Apenas alguns o abandonam no meio do caminho, porém, determinados por circunstâncias imperiosas.

Foi isto o que ficou relativamente evidenciado, tendo em vista que a análise tomou o rumo da busca da compreensão das relações de poder no interior do campo de produção cultural e educacional e do significado, material e simbólico, das confrontações sócio-institucionais, desde o início do processo de instauração da fundação do ginásio, em um campo de lutas onde estão presentes os agentes sociais da elite com a sua instituição escolar e os agentes que representaram a população mais humilde da cidade, também, com a instituição que queriam e que conseguiram criar, o Ginásio Ruy Barbosa, a escola secundária da “arraia miúda”. Após as conclusões dessas análises isso não é difícil de ser observado.

Nesse processo caracterizado como um jogo de relações, não é suficiente ter nomes e propostas, ideias e planos. É preciso ter, ainda, o espaço de possibilidades; e, ao mesmo tempo, não é suficiente ter agentes, propostas e espaços dos possíveis; é necessário reunir forças para enfrentar os poderes oponentes, que se confrontam. Fica relativamente claro, também, que é necessário que as relações de forças possíveis de serem reunidas em conjunto, pelos agentes, pelas propostas e pelas condições objetivas de realização, confluam no processo de construção da realidade que se deseja objetivar, caracterizando, então, como o sentido do jogo.

Poder-se-ia imaginar esse processo de construção da realidade social, nesse espaço social específico de relações proporcionado pelo GRB, análogo a um modelo na forma de uma região (microcosmo) na qual o estabelecimento de ensino seria o núcleo central em que os diversos componentes ou partes, agentes e instituições, gravitassem em torno desse centro, orbitando e gerando um campo de forças, que provocam reações e tensões, num movimento de atração e repulsão, resultando num processo complexo de atuação desses elementos com as suas forças. Nesse complexo, atuam duas forças principais: uma que consolida os movimentos de atração no sentido de produzir e fortalecer as condições de existência da instituição escolar, o GRB; seria aquela representada pelos esforços de Agostinho José Muniz; do outro lado, estaria aquela que atua no sentido de excluir o que se lhe opõe, isto é, de anular as ações do referido agente, cujo objetivo seria o de ocupar esse mesmo espaço existente. Essa representaria os esforços da elite da cidade caracterizados pela ambiguidade de propósitos, não declarados, se essas ações seriam efetivamente para tomar, sob o seu controle, a construção do estabelecimento ou se não seria, até mesmo, para o seu impedimento em definitivo.

Nesse complexo, representado na forma de um modelo de microcosmo, o GRB seria o núcleo central, e as diversas forças que estariam gravitando nesse campo de lutas sobre esse elemento, estariam em torno de Agostinho José Muniz, que representa o elemento da gravitação, atuando no sentido positivo do processo; a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda, o Decreto-Lei Nº 130, o MEC e Anísio Teixeira, os elementos institucionais do processo mais próximos ao sentido da construção do estabelecimento de ensino; o GJ e os agentes da elite da cidade são os elementos que atuam como as forças do confronto nas ações desenvolvidas por Agostinho José Muniz. Esses últimos elementos tinham como objetivo arrebatar do seu controle o espaço que esse agente ocupava ou estava conquistando nesse campo de lutas.

Esse processo, no qual se realizou o processo de sócio-gênese da instituição, é concluído com a ocupação do espaço pelos elementos representados por Agostinho José Muniz. Porém ao final, quando já se encontra estabelecido, em meados do ano de 1959, o espaço institucional do ginásio, esse, passa a ser ocupado pelos elementos opostos, que continua, posteriormente, a consolidação do GRB, a partir de 1960, quando ocorre, inclusive, em 1963, a mudança da denominação de Ginásio para Colégio Estadual Ruy Barbosa. Por outro lado, os registros e a memória da cidade demonstram que os agentes sociais não imaginariam as consequências dos atos praticados do ponto de vista dos resultados da relação educação-sociedade, ou seja, dos acontecimentos nesse movimento de construção da realidade

processada nesse jogo de relações. Isso porque os elementos e as forças em disputa não seriam capazes de apreender a realidade na qual estavam elas próprias inseridas; relações essas que atingiam espaços sócio-institucionais os quais iam além das relações locais do campo de produção cultural e educacional, como comprovam as relações com o movimento cooperativista, as interlocuções com o INEP e, principalmente, as relações com o Governo do Estado. Porém, registrou-se o necessário para a compreensão dos fatos, que ficaram como memória. Isso não quer dizer que havia a intenção de revelar os acontecimentos com os seus elementos de compreensão. De qualquer maneira, os registros, que são apenas marcas da memória, material e simbólica, não seriam capazes de revelar esse fenômeno por eles mesmos e isoladamente, mesmo do ponto de vista daqueles agentes que participaram ativamente do processo, como as pessoas que foram entrevistadas. Analiticamente, para a compreensão desse processo, é preciso uma visão de conjunto das situações e das diversas forças, dos agentes e das instituições, implicados nesse campo.

O que aconteceu foi um verdadeiro complexo de ações no qual estiveram envolvidos os agentes e as instituições com as suas forças, confluindo todos no sentido da criação da instituição e contribuindo para o surgimento do Ginásio Ruy Barbosa. Agentes e instituições, tais como os governos, federal (Clemente Mariani, Antônio Balbino, mesmo que indiretamente) o estadual (Otávio Mangabeira, Anísio Teixeira, Renato Sampaio), a Assembleia Legislativa (deputados Rubem Nogueira e Edson Ribeiro, e o projeto de lei de criação dos ginásios), o movimento cooperativista (Valdiki Moura), as forças locais (Agostinho José Muniz e os membros da cooperativa), a própria Lei nº 130 e a própria existência do prédio, os quais incidiram sobre a criação da instituição do ginásio, implicando decisivamente, na construção do prédio até a sua institucionalização. O GRB parece ser mesmo resultado de um processo incomum e surpreendente de gênese de uma instituição escolar, distinto de qualquer outro. Há um canal intercambiável nessas relações, que se processam conectadas com os agentes externos, seja geográfica, estadual e nacionalmente, nas relações dos campos de produção cultural e institucional, a política e a entidade responsável pelas cooperativas no Brasil, oficialmente. Estão, por outro lado, também, inseridos no interior do processo e do campo de produção cultural, próprios às relações da política educacional e escolar e que, por isso mesmo, fazem-se presentes.

É possível localizar indícios de que a história poderia ter sido outra se esse campo de lutas não se exacerbasse da forma como foi demonstrado com a descrição da sócio-gênese dessa instituição escolar. Essa situação, assim configurada, não aconteceu de modo fortuito como se poderia pensar ou como se seus agentes tivessem decidido para o bem ou para o mal, mas é

explicada pela apreensão da rede de relações do jogo social jogado, do campo de lutas que se institucionalizou nas relações de forças que se processaram e nas relações em meio a um complexo de violência simbólica declarada ou oculta, operacionalizada no interior das relações da realidade social que se deram historicamente.

Parece evidente existir uma relação de proximidade entre Agostinho José Muniz e Anísio Teixeira; que o prédio, no qual foi instalado esse ginásio, pode ser mesmo considerado como parte da proposta dos centros educacionais elaborados por Anísio Teixeira e que todas essas relações foram mesmo realizadas segundo e a partir das propostas e ideais desses dois educadores. Nesse sentido, é bem provável que a história da educação, não apenas de Juazeiro, mas também da Bahia, tivessem outro rumo e outro sentido, pois os centros educacionais idealizados por Anísio Teixeira seriam o grande fator de transformação do sistema educacional escolar da Bahia, que se prometia, mas que não pôde ser concretizado. Por outro lado, o "Centro Educacional Ruy Barbosa" prometia, nos seus limites locais e regionais, ser um dos fatores de transformação da cidade de Juazeiro e do vale do submédio da região do São Francisco, do ponto de vista do campo educacional e do campo de produção cultural de maneira mais ampla, segundo as evidências das propostas formuladas pelo educador local, que tentou pô-las em prática, sem ter, contudo, poderes suficientes para realizá-las. A história demonstra, por meio dos indícios aqui descritos, que havia condições humanas e subjetivas e, até, pessoas qualificadas, que ocupavam posições importantes no espaço do campo educacional em Juazeiro para a realização de tal intento e, talvez houvesse ainda, as condições políticas para o êxito da proposta, como havia idealizado o seu mentor e colaboradores.

Nessa relação de intercâmbio, em que o agente principal é Agostinho José Muniz, a cooperativa é um fator importantíssimo, pois, além da interlocução direta com um dos agentes principais dessa instituição, no Brasil, Valdiki Moura, há, também, sinais da criação de diversas cooperativas desse tipo em outras cidades, cuja finalidade teria sido a instalação de outros ginásios. O ginásio da cidade de Serrinha é outro caso emblemático, não obstante ser diferente do de Juazeiro e de não ter qualquer relação direta com o movimento cooperativista ou com os centros educacionais de Anísio Teixeira, pois um dos agentes principais, o deputado Rubem Nogueira, esteve à frente da criação dessa instituição, o que provocou outro tipo de celeuma quando da sua instalação, que merece de todo modo ser investigada. Contudo, foi um elemento importante do processo localizado em Juazeiro, haja vista que a lei de criação daquele ginásio também serviu de referência para o GRB, sendo a sua institucionalização vinculada oficialmente à referida lei. Historicamente, porém, o ginásio de

Serrinha seguiu um rumo relativamente diverso daquele da realidade sócio-histórica, ocorrido em Juazeiro.

Numa perspectiva localizada, o presente estudo pode ser continuado com a abordagem da escolarização secundária em Juazeiro da década de quarenta até a de sessenta, incluindo, nesse tema, questões como o aprofundamento do estudo sobre o GRB e o GJ, em aspectos não abordados, como o das relações pedagógicas internas dos estabelecimentos, as práticas docentes e as relações dos mesmos com os alunos; o campo educacional e os agentes sociais em Juazeiro, do ponto de vista da formação dos educadores, não contemplados aqui; e um estudo sobre o pensamento pedagógico do educador Agostinho José Muniz e o de outros educadores e educadoras da cidade, bem como a atuação de Edson Ribeiro como educador e político.

Para essa perspectiva, mais localizada, que foi o ponto de partida do desenvolvimento da tese, ou seja, a do estudo mais aprofundado sobre a escolarização em Juazeiro e o Ginásio Ruy Barbosa, é possível confirmar o significado dessa instituição escolar como importante objeto de investigação, tanto do ponto de vista histórico como sociológico. Essa instituição é, de fato, um caso digno de estudo, haja vista que não é uma instituição como outra qualquer, mesmo que, à primeira vista, possa parecer isolada numa cidade do interior da Bahia e do Nordeste brasileiro, nesse imenso universo do campo educacional do País. Porém, foi instalada num momento histórico significativo para a expansão da escolarização secundária no Brasil, a partir do início da década de cinquenta, quando já proliferavam as instituições públicas desse tipo, as quais trouxeram no seu interior, enquanto instituições, toda sorte de vicissitudes e, também, de virtudes que, naquele momento histórico, espargiam, difundiam-se e expandiam-se no campo da educação escolar do Brasil.

A conclusão é a de que se abrem alguns espaços de possibilidades de pesquisa sobre a escola e o ensino secundário no Brasil e na Bahia, não só como os sugeridos, mas também, outros, como o dos resultados que apontam para algumas opções de perspectivas com as quais se podem prosseguir. São suscitados temas e problemas pertinentes sobre outras abordagens do período compreendido entre as décadas de quarenta e sessenta, que não se encerra em si mesmo, possibilitando, também, estudos em diferentes sentidos e direções quanto aos períodos da história da educação no Brasil. Dessa maneira, abordagens de estudo que, apesar de terem sido razoavelmente exploradas na literatura da área, dessa grande temática da *educação secundária* e da *instituição escolar*, apresentam-se como perspectivas fecundas e promissoras.

Como pode ser visto ao longo de toda a tese, tentei superar esse dilema das opções entre o todo ou a parte, transitando nas relações macro, meso e micro da escolarização secundária, entre "o conjunto dos elementos do objeto construído" e o "fragmento limitado deste conjunto" mais amplo, que parece ter ficado bastante claro, ao mesmo tempo em que foram esboçadas "alternativas da análise extensiva do objeto verdadeiro" e as alternativas da "análise intensiva de uma fração do objeto praticamente apreensível". Nesse sentido, parece ser de importante recomendação a continuidade do trabalho em história da educação com essas possibilidades. Em termos de uma perspectiva ampla e global, outros estudos podem ser realizados para abordar a situação do campo educacional e a da escolarização secundária no Brasil, de maneira que seja aprofundado o conhecimento do que se passou nesse período compreendido entre a década de quarenta até o final da década de sessenta, podendo ser incluídas questões referentes à situação, às estatísticas, e aos índices de expansão e às demandas da educação secundária e também discutir a política escolar e outras questões pedagógicas.

Seria importante poder abordar a disputa entre os setores sociais pela hegemonia do ensino secundário (o *oficial*, o *particular* – confessional ou não – e os *assistencialistas* – CNEG e setores industriais –), no caso da situação oficial contemplar, a partir do seu interior, também, o movimento cooperativista da educação. Esse movimento não tem nada de marginal ou periférico, mas esteve presente nesse momento da história da escolarização nacional, por intermédio dos seus ideólogos brasileiros, os quais estiveram posicionados em vários cargos nos órgãos educacionais do governo federal e até em outros campos, como o da agricultura, e mesmo assim, influído no campo educacional. Seus idealizadores foram responsáveis, ainda, pela criação e manutenção de muitos ginásios e escolas na Bahia e Brasil.

É preciso, pois, que seja dada continuidade à discussão do tema referente à definição e conceituação de ensino e escolarização secundária, para atingir a gênese e estruturação do ensino secundário no Brasil, aprofundando o estudo do próprio conceito dessa forma de escolarização tal como pode ser definida, considerando-a como um fato institucional; para consequentemente dar empreendimento à pesquisa das formas institucionais e institucionalizadas da escolarização secundária as quais aquela apareceu e se constituiu desde, por exemplo, a origem da instituição *ginásio* a partir do primário complementar; bem como desde as mudanças nas formas de escolarização secundária, processadas ao longo da história e, sobretudo, observando-se a dinâmica das transformações e da passagem do pós-primário em ginásio/secundário.

São diversas as perspectivas proporcionadas e, sendo assim, cabe acrescentar, como temas de estudos, as diversas formas de escolarização secundária como o colégio, o liceu, o ginásio, o *post-primário*, o primário complementar, o secundário, o ensino médio (técnico – agrícola, comercial e industrial; humanista – clássico e científico; normal – secundário), como também os centros educacionais; a influência dos *Grammar Schools, High Schools, Comprehensives Schools, Classes Nouvelles*; instituições diversas como a CNEG, os ginásios polivalentes e os ginásios vocacionais da década de sessenta; e, ainda, o processo histórico global da forma de instituição escolar e de ensino denominada CNEG, no Brasil, e da sua rede de ginásios instituídos durante um período determinado, que teve início e continuidade, enquanto forma específica e genérica, do ponto de vista institucional.

Com relação à educação secundária em sua abrangência no Brasil e seus agentes a partir da década de quarenta até o final da década de sessenta e daí em diante pode ser importante a análise da atuação de muitos agentes, como Jayme Abreu, João Roberto Moreira, Nádia Cunha, Geraldo Bastos Silva e outros; de instituições centrais como a RBEP, INEP, etc.; e a RBEP, a partir do estudo de artigos sobre essa forma de escolarização e de seus autores que foram agentes do processo de constituição desse campo no Brasil.

Foi percebida a necessidade de se definir um conceito operacional como o das formas de escolarização e conceitos específicos das formas de escolarização secundária e outras, e assim, disposto ao conhecimento dos leitores o fato de que se deve buscar a estruturação instituinte das referidas formas específicas e gerais. Esse aspecto é uma condição necessária para ampliar o entendimento e a compreensão dos processos escolares e da escolarização na sociedade moderna e contemporânea. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, essas formulações se fizeram necessárias, tanto no que diz respeito ao raciocínio exigido pela heurística suscitada, quanto no que diz respeito ao próprio desenvolvimento da pesquisa, enquanto modo de operacionalização. Foi colocado em evidência, também, que, mais do que segmentações que se designam por níveis, graus, ramos, tipos, etc., a escolarização é dotada de processos institucionais que a estruturam. São esses processos que podem fornecer melhor explicações, sejam sobre as relações definidas como pedagógicas ou institucionais, os seus agentes: professores, alunos, funcionários, o seu conteúdo: disciplinas e organização curricular, a sua política: administração e gestão, ou mesmo os recursos materiais e os elementos simbólicos da escola.

Em termos de uma perspectiva regional, muitas questões apontadas acima podem ser objeto de estudo circunscrito ao Estado da Bahia e, nessa abordagem, ser contempladas a difusão, expansão e estratégias, como aquelas das cooperativas escolares entre outras

desenvolvidas por meio das extensões de escolas organizadas por Anísio Teixeira nesse processo de escolarização secundária. Neste rol podem ser incluídas as propostas e os projetos levados a efeito como políticas públicas, educacionais e escolares, de implantação de ginásios na capital e no interior do Estado, como a de Rubem Nogueira, para Serrinha, e outras cidades, bem como as instituições criadas no período estudado.

Os processos de implantação dos centros educacionais, nas suas relações entre o campo do poder (a política) e o campo educacional também se constituem como aspectos de outras perspectivas de estudos suscitados, em relação às cidades contempladas, não apenas enquanto projetos, mas também enquanto ações e práticas nas tentativas de implantação; o campo e os agentes, Anísio Teixeira, Rubem Nogueira, Jayme Abreu e outros que os antecederam e os que vieram após as influências desses agentes na política e nas questões administrativas da escola em termos regionais ou estaduais; e a situação educacional da forma de escolarização secundária na Bahia, no período apontado ao longo das décadas de quarenta até o final da de sessenta, nas suas perspectivas de realização efetiva.

Foi posto ao conhecimento do leitor como se constituiu o campo educacional no período da expansão dos ginásios, o que proporciona, por extensão, a compreensão das ações dos principais agentes, que influíram no processo de escolarização durante o curto período abordado, como Rubem Nogueira com a sua proposição de criação dos ginásios e Anísio Teixeira com a sua proposta de construção de um sistema de ensino cujo objetivo principal era o de retirar a Bahia do atraso educacional em que se encontrava. Essa análise corrobora informações importantes sobre a história local da cidade Juazeiro, referendando, assim, a compreensão da relação e articulação entre a história local e a história regional (da Bahia) e com a história da educação brasileira.

A política educacional e escolar do ensino secundário, naquele momento, estava centralizada no governo federal, implicando ações diretas das instâncias nacionais sobre esse tipo de ensino nas localidades do interior do País, como as cidades da Bahia e, em especial, Juazeiro, por meio dos inspetores, da legislação e da influência de muitos agentes posicionados no âmbito federal do campo da educação.

REFERÊNCIAS[102]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROSO, João. *Liceus:* organização pedagógica e administração (1836-1960). Fund. Calouste Gulbenkian, 1995

_____. *Os estudos sobre a escola:* problemas e perspectivas. Porto: Editora, 1996.

_____. A história das instituições escolares: a escola como objeto de estudo. In: PINTASSILGO, Joaquim; ALVES, Luis Alberto; GOUVEIA, Luis Grosso; FELGUEIRAS, Margarida Louro, (orgs.). *A História da Educação em Portugal*: balanço e perspectivas. Edições ASA. 2007, p.145-177.

BASTOS, Mª Helena Câmara. Apêndice – A Imprensa Periódica Educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Mª Helena Câmara (orgs.). *Educação em Revista* – A Imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 173-187.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Ação política expansão da rede escolar*. São Paulo: CRPE.1964.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo, entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: Unesp. 1996.

BOURDIEU, Pierre. O *Poder Simbólico*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro-RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989. 311p.

_____. Algumas propriedades do campo. In: *Questões de sociologia*. Tradução Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983.

_____. *A miséria do mundo*. 2ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução Sérgio Miceli. 5ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004b. 361p.

_____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2004c. 166p.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004d. 234p.

[102] As referências estão de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 6023*. Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte*: gênese e estrutura do campo literário. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

_____. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 8ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 224p.

BRIAND, Jean Pierre; CHAPOULIE, Jean Michel. *Les Collèges du Peuple:* L' enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la troisième république. Paris: INRP-CNRS-ENS, 1992.

_____; HUGUET, F.; LUC, J-N.; PROST, A. *L'enseignement primaire et ses exterieurs, XXe siècles. Anuaire statistique*. Paris: INRP et Économica, 1987. 280p.

CANDEIAS, António (coord.). *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos Séculos XIX e XX:* estudos, sobre Portugal, Brasil e Galicia. Lisboa: Educa, 2005.

CARDOSO, Antonila da França. *Uma luz na educação*. Juazeiro, BA: Snaac Gráfica, 1997. 308p.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). *Imprensa periódica paulista (1890 – 1996)*: catálogo. São Paulo: Plêiade, 1999. 204p.

_____; BASTOS, Mª Helena Câmara (orgs.). *Educação em Revista* – A Imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. 187p.

_____; Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: EDUCA, 2000. p. 143-150.

CHALMERS, Alan F. *O que é ciência, afinal?* Tradução Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 225.

CHAPOULIE, Jean-Michel. *Les professeurs de l'enseignement secondaire:* Un métier de classe moyenne. Paris: Éditions de la Maison des sciences de L'Homme, 1987. 480p.

CHARBONNEL, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Paris: Peter Lang, 1988.

CHERVEL, André. *La culture scolaire.* Un approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHILCOTE, Ronald H. *Transição capitalista e classe dominante no nordeste*. Tradução Lólio de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP. 1991.

COMPÈRE, Marie-Madaleine. *Du collège au lycèe (1500-1850):* genealogia de l'enseignement secondaire français. Paris: SHE, INRP, Editions Gallimard/Julliard, 1976.

_____. et al. *Histoire du temps scolaire en Europe.* Paris: INRP, Editions Économica, 1997.

_____; SAVOIE, Philippe. Temps scolaire et condition des enseignements du secondaire en France depuis deux siècles. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine et al. *Histoire du temps scolaire en Europe.* Paris: INRP, Editions Économica, 1997. p. 267-312.

COMPÈRE, Marie-Madaleine; JULIA, Dominique. *Les collèges français XVIe -XVIIIe siècle.* Repertoire 1. France Du Midi, Paris: CNRS-INRP, 1984.

_____. *Les Collèges Français XVIe-XVIIIe Siècles,* Répertoire 2, France du Nord et de l'Ouest , Paris: CNRS-INRP, 1988.

_____. *Les collèges français XVI -XVIIIe siècle.* Repertoire 3. Paris: CNRS-INRP, 2002.

CUNHA, João Fernandes da. *Município de Juazeiro (Bahia). Memória*. Salvador, BA: Tipografia Beneditina Ltda. IGHB, 1950. (Separata dos anais do primeiro congresso de História da Bahia).

_____. *Memória Histórica de Juazeiro*. Salvador, BA: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, e Instituto Genealógico da Bahia. Gráfica ABC - OFFSET LTDA, 1978.

_____. *Palavras de Amor a Juazeiro*. Salvador, BA: Instituto JFC, 1999. 150p.

CUNHA, Luis Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.* São Paulo/Brasília, Editora da UNESP/FLACSO, 2000.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* São Paulo/Brasília, Editora da UNESP/FLACSO, 2000.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo.* São Paulo/Brasília, Editora da UNESP/FLACSO, 2000.

_____. *A Universidade Temporã* - o ensino superior da Colônia à Era de Varga. 3ª. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

_____. *A Universidade Crítica* - o ensino superior na República Populista, 3ª. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

_____. *A Universidade Reformanda* - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

DOURADO, Walter de Castro. *Pequena história da navegação no Rio São Francisco*. Juazeiro, BA, 1973. 101p.

_____. *Aprígio Duarte Filho – biografia, 1874-1974*: centenário de nascimento. Juazeiro, BA: Gráfica Joalina, 1974.

_____. A imprensa e vultos importantes do passado em Juazeiro. In: JUAZEIRO – ANO 100. *Lances de sua História*. Juazeiro, BA, 1978. [s.n.]. p. 75-84.

_____. *Doutor José Inácio da Silva (esboço biográfico).* Juazeiro, BA, 1978.

_____. *Juazeiro da Bahia à Luz da História*. Juazeiro, BA: Gráfica Beira- Rio e Editora LTDA, Vol. I, 1983. 103p.

DOURADO, Walter de Castro. *Juazeiro da Bahia à Luz da História*. Juazeiro, BA: Gráfica Beira- Rio, Vol. II, 1995. 144p.

DOURADO, Pompílio Torres. *Walter de Castro Dourado. Escritor. Historiador. Jornalista.* Juazeiro/BA: Gráfica Mandacaru, 1998.

DUARTE, Maria de Lourdes. Educação em Juazeiro. In: JUAZEIRO – ANO 100. *Lances de sua História*. Juazeiro, BA, 1978. [s.n.]. p. 21-42.

DUARTE, Charles Muniz. *A vida e Obra das grandes educadoras de Juazeiro*. Juazeiro, BA: Reprografia, 1993.

_____. *Memórias de um juazeirense.* Juazeiro: Reprografia, Volumes II e V, 1994.

_____. *Juazeiro – Quando se tem fé e coragem é possível comandar o próprio destino e histórias contadas aqui no velho sertão*. Juazeiro/BA: Reprografia, 2005.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. *A l'école:* sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditios du Seuil. 1996.

DURKHEIM, Emile. *L'Évolution pédagogique en france*. Paris: Libraire Félix Alencar, 1938.

_____. *Sociologia, educação e moral*. 2ª ed. Porto: Rés-editora. 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000. 213p.

GANDINI, Raquel P. C.. *Intelectuais, educação e estado*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995. 249p.

GARCEZ, Angelina Nobre Rolim; PONDÉ, Consuelo. *Juazeiro*: trajetória histórica. Juazeiro: Gráfica Gutemberg, 1992.

GINÁSIO JUAZEIRO. *Opúsculo comemorativo do 1º decênio do Ginásio de Juazeiro (1946 – 1956)*. 1956. [S. l.: s. n.].

GINZBURG, Carlo. *Relações de força*: história, retórica, prova. Tradução João Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

JANDIROBA, Luis Carlos. A Memória do Colégio Rubem Nogueira. In: MENEZES, Jaci Mª Ferraz. *Educação na Bahia* – coletânea de textos. Salvador: Editora da Uneb, 2001. p. 143-146.

JUAZEIRO – ANO 100. *Lances de sua História*. Juazeiro, BA, 1978. [s.n.].

KOSELLECK. Reinhart. *Le futur passé*: contribution à la sémantique des temps historique. Paris: EHSS, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.], 5ª. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LORENZO, Manuel Ferraz (ed.). *Repensar la historia de la educación:* novos desafíos, nuevas propuestas. Madri: Biblioteca Nueva, 2005.

LUZ FILHO, Fábio. *Cooperativas escolares*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de economia rural. 1960.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo o nexo*: história das instituições educativas. Univ. São Francisco. São Paulo, 2004.

_____. *História da Educação:* história das instituições escolares e das práticas educativas. Braga: (s.n.). 2000.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (org.). *Educação na Bahia:* coletânea de textos. Salvador: Editora da UNEB, 2001.

_____. Anísio Teixeira, secretário da educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia? In: _____. *Educação na Bahia:* coletânea de textos. Salvador: Editora da UNEB, 2001. p. 13-23.

MICELI Sérgio. *Intelectuais à Brasileira.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de Estado (1931-7). In: _____. *Intelectuais à Brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 293-341.

MOURA. Valdiki. *Pesquisas e estudos de cooperativismo prático*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de informação agrícola. 1960.

_____. *Bibliografia Brasileira do Cooperativismo* (Pequeno Ensaio de Sistematização). Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil. Rio de Janeiro, 1951;

MUCINI, Giuseppe. "Juazeiro". In: JUAZEIRO – ANO 100. *Lances de sua História*. Juazeiro, BA, 1978. [s.n.].p. 95-107.

NOGUEIRA, Rubem. *O homem e o muro*: memórias políticas e outras. São Paulo: Edições GRD. 1997.

NÓVOA, António. *Les temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 1987.

_____. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. . In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Mª Helena Câmara (orgs.). *Educação em Revista* – A Imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

NÓVOA, António; SANTA-CLARA, Ana Teresa (coords.). *"Liceus de Portugal" Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto-Portugal: Edições ASA, 2003.

NÓVOA, António; BARROSO, João; Ó, Jorge Ramos do. O todo poderoso império do meio. In: NÓVOA, António; SANTA-CLARA, Ana Teresa (coords.). *"Liceus de Portugal" Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto-Portugal: Edições ASA, 2003. p. 17-73.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo*: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

MUNIZ FILHO, Agostinho e PEPE, Alda Muniz. *Professor Agostinho Muniz* – um educador do povo. *Memória biográfica*. Salvador, BA: Reprografia. 2005.

PETITAT, André. *Produção da Escola/Produção da Sociedade*: uma análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução da escola no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional*: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

REVISTA FISCAL DA BAHIA. Secretaria de educação e saúde. In:_____. *Quatro séculos de história da Bahia*: cidade do Salvador. Álbum comemorativo do 4º centenário. Bahia: Revista Fiscal da Bahia, 1949. p. 124-146.

RIBEIRO, Edson. *Juazeiro na Esteira do Tempo.* Salvador, BA, Ed. Mensageiro da Fé, 1968.

_____. *Juazeiro na Esteira do Tempo*. 2ª. ed., Juazeiro, BA: Câmara Municipal, 2005.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca; BARROS, Maria Lêda Ribeiro de. A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra. In: VIDAL, Diana Gonçalves, (org). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 173-192.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Manual do professor secundário*: o professor – a escola – o aluno – os métodos – as técnicas – as medidas. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1961.

SAVOIE, Philippe. *Les enseignents du secondaire XIXe - XXe siècles:* le corps, le métier, les carriers. Paris: INRP, Éditions Économica, 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. *Educação e desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB. 1957.

_____.*A educação secundária*: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 416p.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara:UNESP – Faculdade de ciências e Letras, 1998. 182p.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL,

Diana Gonçalves, (org). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola* – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. *História da Bahia*. 10ª ed. São Paulo: Editora UNESP: Salvador, BA: EDUFBA, 2006.

_____. *Fontes para o estudo da educação no Brasil* – Bahia. Salvador, BA: UNEB, 2002.

_____. A idéia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Mª Ferraz. *Educação na Bahia coletânea de textos*. Salvador, BA: Editora da UNEB, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Educação. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA. *Educação, saúde e assistência na Bahia*: trechos do relatório apresentado ao sr. Governador do Estado para a sua Mensagem à Assembléia Legislativa. Bahia: Imprensa Oficial. 1948. p. 3-20.

_____. *Educação é um direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

VARELA, Julia; URIA-ALVAREZ, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VIDAL, Diana Gonçalves, (org). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VILANOU, Conrad. El retorno de la historia de la Pedagogia: hacia una hermenêutica conceptual y cultural. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Ed.). *Repensar la historia de la educación:* novos desafíos, nuevas propuestas. Madri: Biblioteca Nueva, 2005. p. 237-281.

VIÑAO FRAGO, António. *Política y Educación em los Origines de La España Contemporânea.* Madrid: siglo veintiano de España Editores S.A., 1982.

_____. *Innovacions Pedagógica y Racionalidad Científica. La Escuela Graduada Pública em España*. Madrid. Akal Universitária, 1987.

TESES E DISSERTAÇÕES

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A Instrução na Primeira República:* segunda parte: a União e o ensino secundário na Primeira República. 1980. Tese (livre docência). USP.

BARBOSA, Carlos Roberto Arleo. *A rede pública de ensino médio em Ilhéus:* análise de um trajeto histórico – décadas de 1940 a 1980. 2001. Dissertação (mestrado). UFBA.

DICK, Sara Martha. *As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia* – o Liceu Provincial – 1860-1890. 2001. Tese (doutorado). UFBA.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império*. 1971. Tese (doutorado). USP.

MORAES, Luisa Emília Lima de. *Gustavo Capanema:* o ensino secundário a sistematização da educação brasileira do Estado Novo (1934 – 1942). 2001. Dissertação (mestrado). UNESP/Franca.

NUNES, Z.Clarice R. M. *A Modernização do Ginásio e a Manutenção da Ordem*. 1979. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: IESAE.

PERES, Tirsa Regazzini. *Educação Republicana:* tentativa de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920). Tese (Doutorado).1973. FFCL/UNESP (Araraquara).

RODRIGUES, José Roberto Gomes. *O ensino de História da Educação Brasileira nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte*: tendências e perspectivas. 2002, Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: FAE/UFMG.

SILVA, Milena Colazingari da. *Conhecimento pedagógico e escola:* um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950 – 1971). São Paulo. FEUSP. Dissertação (Mestrado), 2005.

ARTIGOS E/OU MATÉRIA DE PERIÓDICOS E OUTROS

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* vol. XXIII, n. 58, Abr/jun. p. 26. 1955.

_____. Considerações sobre o seminário Inter-americano de educação secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* vol. XXIII, n. 58 Abr/jun. p. 105. 1955.

_____. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* vol. XXXIII, n. 78, Abr/jun. p. 3. 1960.

_____. Ensino médio em geral e ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* n. 81. vol. XXXV. Jan/mar. p. 7. 1961.

ARAÚJO, Alberto Filipe. Da história das idéias pedagógicas à mitanálise das idéias educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, Portugal: CEEP – Universidade do Minho. 14(2), p. 207-225, 2001

BONTEMPI JR, Bruno. "A educação brasileira e sua periodização": vestígio de uma identidade disciplinar. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Autores Associados, n. 05, p. 43-68, Jul/dez, 2003.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Autores Associados, n. 02, 137-152, Jul/dez, 2001.

CHAPOULIE, Jean-Michel; Briand, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. Tradução Julieta B. Desaulniers. *Educação & Sociedade*, nº 47, p. 11-55, abr, 1994.

CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino "secundário"? Tradução Circe Bitencourt. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 99-112, jan/jun. 1992.

COMPÈRE, Marie-Madaleine; SAVOIE, Phillipe. L'établissement secondaire et l'histoire de l'education. *Histoire de l'Education*, nº 90, mai, 5-20, 2001.

CUNHA, Nádia e ABREU, Jayme. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* n. 91. vol. XL. Jul/set. p. 90. 1963.

_____. Aspectos estatísticos do ensino médio no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* n. 92. vol. XL. Out/dez. p. 186. 1963.

_____. A democratização do ensino médio e a reforma. Cunha, Nádia Franco da. A democratização do ensino médio e a reforma. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* n. 123, vol. 56, jul/set. p. 38. 1971.

DESAULNIERS, Julieta B. Ramos. Instituição e evolução da escolarização. *Teoria e Educação*, n. 6, p. 97-104, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* Rio de Janeiro/DF, Edições nº 01-150, 1944-1984.

_____. O ensino secundário no Brasil em 1945. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).* Rio de Janeiro/DF, Vol VI, n. 17, nov/1945, p. 288-289.

MOREIRA, João Roberto. O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação como ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Vol. XXII, n. 56, p. 39, 1954.

MOREIRA, João Roberto. A batalha da educação se trava no ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*. Vol. XXXIII, n. 76, out/dez, p. 263-266, 1959.

MUNIZ, Agostinho José. Do professor para o operário. *1º de Maio*. Maio/1938. p. 6

NUNES, Clarice. O "velho" e o "bom" ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. SP: Autores Associados. mai/jun/jul/ago, n. 14, 2000.

PETITAT, André. Entre história e sociologia: uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. *Teoria e Educação*, n. 6, p. 135-150, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REVISTA-JUAZEIRO ANO 100. História da Educação em Juazeiro nas Últimas Décadas. *Revista Comemorativa do Centenário da Cidade* (1878-1978), p. 27, 1978.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33, jun, 2001.

WARDE, Miriam J.; CARVALHO, Marta M. C. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, n. 07, ano V, p. 9-33, 2000.

DOCUMENTOS OFICIAIS, RELATÓRIOS, DISCURSOS E OUTROS

ANÍSIO Spínola Teixeira. In: Dicionário de educadores no Brasil. Organização Maria de Lourdes Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Brito. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MEC-INEP-COMPED, 2002. p. 71-79.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO. 104ª Sessão Ordinária, em 3 de setembro de 1948. Justificação de Projeto de Lei: cria ginásios estaduais em cidades do interior. Assina o Deputado Rubem Nogueira. *Diário da Assembleia Legislativa – Estado da Bahia*. 04 de setembro de 1948. p. 3843-3845.

_____. Expediente da sessão de 4 de janeiro de 1952. *Diário da Assembleia Legislativa – Estado da Bahia*. 08 de janeiro de 1952. p. 2763-2780.

_____. *Ante-Projeto de Lei do Ensino Médio.* Dispõe sobre o ensino de nível médio, a formação do magistério elementar, a organização do Departamento de Educação e Cultura e os vencimentos do magistério secundário e do elementar. Apresentado ao Sr. Governador do Estado da Bahia. Bahia: Imprensa oficial. 1950

_____. *Mensagem do exmo. sr. Governador do Estado*. Bahia: Imprensa Oficial. 1950. p. 3-6.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO. *Exposição de motivos do sr. Secretário de Educação e Saúde.* Bahia: Imprensa Oficial. 1950. p. 7-10. (Assinado por Anísio Spínola Teixeira – Secretário).

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DE JUAZEIRO. *Livro de atas*. Juazeiro. 1954.

BAHIA. Decreto Lei nº 12. 840, de 4 de agosto de 1943. Dispõe, taxativamente, sobre a criação das cooperativas escolares nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, e dá outras providências. *Imprensa Oficial do Estado da Bahia*. 1950.

BAHIA. *Exposição de motivos dos srs. Superintendente Geral de Educação e Superintendente do Ensino Secundário, Normal e Profissional.* Bahia: Imprensa Oficial.

1950. p. 11-37. (Assinado por Tobias Neto – Superintendente Geral de Educação e por Jayme Abreu Superintendente do Ensino Secundário, Normal e Profissional).

_____. Lei nº 130, de 14 de dezembro de 1948. Dispõe sobre a criação de Ginásios Oficiais e subvenção de outros existentes no interior do Estado. *Diário oficial do Estado da Bahia de 16 de dezembro de 1948*.

_____. Decreto Lei nº 15.888, de 27 de agosto de 1954. Oficializa o Ginásio de Juazeiro. *Diário Oficial do Estado da Bahia*. 29 de agosto de 1954.

CARTA recebida por Agostinho José Muniz de uma senhora fazendo um pedido de ajuda para "minha pequena Mª do socorro" continuar nos estudos. (o nome da remetente não é legível), 12/2/55.

CARTA recebida por Agostinho José Muniz de Aracy Rodrigues Madeira Barbosa, comunicando que não quer que seu nome seja incluído "no quadro do Corpo Docente do Ginásio Ruy Barbosa", 27 de março de 1953.

COOPERATIVA CULTURAL DE JUAZEIRO RESPONSABILIDADE LTDA. Livro de atas, com termo de abertura datado de 23 de janeiro de 1953 e assinado pelo presidente João Batista da Costa Pinto. Juazeiro, BA. (constam atas até a data de 18 de agosto de 1954)

DIOCESE DE PETROLINA. *Ofício*. 30 de abril de 1955. (recebido por Agostinho José Muniz, do Bispo de Petrolina Dom Avelar Brandão).

ESCOLA PÚBLICA (sede. Juazeiro – Bahia). *Livro de termos e atas*. Juazeiro, BA, (Maria de Lourdes Duarte - Professora; Lília de Siqueira – Delegada Escolar). 1950

ESCOLA TÉCNICA DO COMÉRCIO DE JUAZEIO. *Regimento interno*. Petrolina, PE: Gráfica Petrolina. 1953

GINÁSIO RUY BARBOSA. Prospecto de 1953 – 1º ano de funcionamento.

GINÁSIO RUY BARBOSA. Estatutos. Assinado por Agostinho José Muniz (Diretor) e Maria do Patrocínio de Souza (Secretária). Juazeiro, 20 de Março de 1953.

_____. *Ofício*. 28 de maio de 1955. (ao Presidente da Associação Esportiva Tiradentes, assinando em nome da diretoria do D. E. CERB Josias Viana).

_____. *Livro de ocorrências.* Com termo de abertura datado de 22 de maio de 1957 pelo Inspetor Federal Itinerante Romualdo Leal Vieira.

_____. *Livro de ocorrências*. O primeiro registro data de 11/10/66.

_____. *Ofício*: ao Diretor da Unidade Sanitária do Serviço Especial de Saúde Pública, assinado por Agostinho José Muniz, 6 de setembro de 1955.

_____. *Ofício*: ao Chefe do Serviço de Irrigação do Vale do S. Francisco, assinado por Agostinho José Muniz, s/d.

_____. *Ofício*: ao Superintendente da Comissão do Vale do São Francisco, Coronel Aristóbulo Codevilla Rocha, 5 de maio 1955.

GINÁSIO DE JUAZEIRO. Ofício. s/d. (Recebido por Agostinho José Muniz do Ginásio Juazeiro, com comunicação, assinado pelo Diretor em Exercício Benedito Araújo).

_____. *Ofício*: 30 de abril de 1955. (Recebido por Agostinho José Muniz da Associação Estudantil de Esportes, do Ginásio , Escola Normal e Escola Técnica de Comércio de Juazeiro, assinado por Antogildo da França Cardoso (presidente) e Geraldo Franklin de Queiroz (1º secretário).

_____. *Ofício.* 12 de março de 1954. (Recebido por Agostinho José Muniz do Diretor em Exercício do Ginásio Juazeiro Prof. Benedito Ferreira de Araújo, solicitando documentos de aprovação em exames de aluno que solicitou matrícula).

_____. *Ginásio de Juazeiro*. [panfleto, Comunicar ao povo sertanejo…]. 5 de janeiro de 1945.

JAYME Abreu. In: Dicionário de educadores no Brasil. Organização Maria de Lourdes Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Brito. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MEC-INEP-COMPED, 2002. p. 524-529.

JOÃO Roberto Moreira. In: Dicionário de educadores no Brasil. Organização Maria de Lourdes Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Brito. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MEC-INEP-COMPED, 2002. p. 555-561.

MUNIZ FILHO, Agostinho. *50 anos do Ginásio Ruy Barbosa*. Juazeiro, BA: Reprografia, 2002. (Discurso proferido no ato comemorativo do cinqüentenário do Ginásio Ruy Barbosa).

NOGUEIRA, Rubem. In: Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930. Coordenação Alzira Alves Abreu. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. p. 4100-4101.

OFÍCIO recebido por Agostinho José Muniz do sr. Jaime Alípio Dantas comunicando que não quer lecionar no GRB e indica outro nome. 20 de julho de 1953.

OFÍCIO recebido por Agostinho José Muniz do sr. Benedito Ferreira de Araújo, que não aceita lecionar no GRB, 25 de março de 1953.

OFÍCIO recebido por Agostinho José Muniz recebido da Congregação Religiosa (Presidente Mathilde Salomão), 7 de junho de 1954.

PARÓQUIA SANTO ANTÔNIO. *Ofício*. 17 de abril de 1955. (Recebido do Pe. Teofânio Stallaert, Vigário da Paróquia).

TEIXEIRA, Anísio. In: Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930. Coordenação Alzira Alves Abreu. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. p. 5697-5699.

TIRO DE GUERRA 129. *Ofício*. 17 de março de 1955. (Recebido do Tiro de Guerra 129, Juazeiro/Ba, assinado por Clovis Soares Ribeiro - 2ºsgt de instr. do T. G. 129).

WEBSTERITA. In: HOUAISS Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. p. 2888.

DOCUMENTOS DISPONÍVEIS EM MEIO ELETRÔNICO, ACESSO A BANCO E BASE DE DADOS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPED). Disponível em: http://www.anped.org.br/t_teses.htm. [vários acessos].

DEDALUS. Disponível em: http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/por/USP/USP/DEDALUS/START. [vários acessos].

BIBLIOTECA DIGITAL DA UNICAMP DE TESES E DISSERTAÇÕES, Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=7. [vários acessos].

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES PUCSP. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/index.php?tipoPesquisa=1. [vários acessos].

CAPES – Banco de Teses. Disponível em: http://serviços.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20045420001010008P8. Acesso em 09 mai. 2006.

ANEXOS

ANEXO A – RELAÇÃO DE TESES SOBRE O SECUNDÁRIO

Livre Docência:

1. Antunha, Heládio César Gonçalves. *A Instrução na Primeira República – segunda parte: a União e o ensino secundário na Primeira República*. USP. Livre Docência. 1980.
2. Nadai, Elza. *Educação como apostolado: história e reminiscência (1930-1970). Tese de Livre Docência*. FEUSP. 1991.

Doutorado:

3. Almeida, Stela Borges. *Educação, história e imagem: um estudo do Colégio António Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30*. Tese. UFBA. 2000.
4. Barros, Eva Cristina A. C. *"Atheneu Norte-Riograndense: práticas culturais e a formação de uma identidade (1892-1924)*. Tese. PUC/SP.2000.
5. Barroso Filho, Geraldo. *Formando Individualidades Condutoras: o Ginásio Pernambucano dos anos 50*. Tese. FEUSP. 1998.
6. Boschilia, Roseli. *Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos (Curitiba: 1925-1965)*. Tese. UFPR. 2002. 226p.
7. Castro, José Sebastião Ribeiro de. *A Reforma do Ensino Secundário de Francisco Campos: uma interpretação.* Tese. UFRJ. 1988.
8. Cunha Jr., Carlos Fernando Ferreira da. *"Cultura e Formação da Boa Sociedade: uma história do Imperial Colégio de Pedro Segundo"*. Tese. UFMG. 2002.
9. Dallabrida, Norberto. *"Virtus et Scientia": o Ginásio Catarinense e a reprodução das elites catarinenses na Primeira República*. Tese. FFLCH/USP. 2001.
10. Dick, Sara Martha. *As Políticas para o Ensino Secundário na Bahia: o Liceu Provincial 1860-1890*. Tese. UFBA. 2001.
11. Gonçalves, Ana Maria. *Educação secundária feminina em Goiás: intramuros de uma escola Católica (Colégio Sant'Ana – 1945/1937)*. Tese. UNESP/Araraquara. 2004. 220p.

12. Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império*. Tese. USP. 1971.
13. Martim, Sonia Regina. *A Escola Secundária e a Cidade: Osasco, anos 1950/1960.* Tese. PUC/SP. 2006
14. Oliveira, Lindamir Cardoso Vieira. *Lembranças Escolares dos Mestres do Ensino Secundário de Piracicaba nos anos 50 e 60.* Tese. Unimep.
15. Peres, Tirsa Regazzini. *Educação Republicana: tentativa de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920).* FFCL/UNESP (Araraquara). 1973.

ANEXO B – QUADROS ANALÍTICOS SOBRE AS TESES

QUADRO ANALÍTICO DAS TESES SOBRE O SECUNDÁRIO

(quadro 1)

Nº	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTOS	PERÍODO	FONTES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
01	Antunha, Heládio César Gonçalves	*A Instrução na Primeira República – segunda parte: a União e o ensino secundário na Primeira República*	Reformas, Legislação e Política Educacional	Primeira República	Leis, regulamentos, relatórios, discursos parlamentares, artigos de jornais, etc. Depoimentos (Entrevistas)	1980	USP
02	Nadai, Elza	. *Educação como apostolado: história e reminiscência (1930-1970)*	Formação de Professores	1930 a 1970	depoimentos pessoais (entrevistas semi-estruturadas), história devida e trajetória profissional; a memória social dos professores e alunos; impressos, documentos produzidos pelas e nas instituições (relatórios administrativos e de pesquisas), anuários, anais de congressos, revistas, trabalhos publicados por professores, discursos, anotações de aulas e conferências publicadas pelos docentes, programas de cursos, correspondências, etc., leis, jornais de circulação local e nacional, documentos manuscritos de Fernando de Azevedo, arquivos escolares, do Instituto de Estudos Brasileiros e outros	1991	FEUSP
03	Almeida, Stela Borges	*Educação, história e imagem: um estudo do Colégio António Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30*	Instituição Escolar	1920 a 1930	Relatos, diários,manuscritos, anuários escolares, correspondências, revistas, publicações diversas, arquivos de imagens fotográficas	2000	UFBA
04	Barros, Eva Cristina A. C.	*Atheneu Norte-Riograndense: práticas culturais e a formação de uma identidade (1892-1924)*	Instituição Escolar	1892 a 1894	arquivos da própria escola, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, Biblioteca Nacional, e na memória dos indivíduos, constitui-se de impressos, periódicos, depoimentos orais, livros de registros com portarias, atas do conselho literário e congregação, termos de exames especiais, guias de transferências, termos de compromissos, etc	.2000	PUC/SP
05	Barroso Filho, Geraldo	*Formando Individualidades Condutoras: o Ginásio Pernambucano dos anos 50*	Instituição Escolar	Década de 1950	documentos do ginásio – fichas de alunos, atas de concursos, regimento interno, ofícios expedidos e recebidos, publicações internas, dados sobre avaliação, provas, registros de percursos de seleção de alunos, etc. registros de memórias, Entrevistas com ex-alunos e docentes	1998	FEUSP
06	Boschilia, Roseli	*Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos (Curitiba: 1925-1965)*	Instituição Escolar	1925 – 1965	Fontes e iconográficas (acervo do Colégio); depoimentos (historia oral)	2002	UFPR

QUADRO ANALÍTICO DAS TESES SOBRE O SECUNDÁRIO

(quadro 1) continuação

Nº	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTOS	PERÍODO	FONTES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
07	Castro, José Sebastião R. de	*A Reforma do Ensino Secundário de Francisco Campos: uma interpretação*	Reformas, Legislação e Política Educacional	Década de 1930	Legislação Educacional	1988	UFRJ
08	Cunha Jr., Carlos Fernando F. da	*Cultura e Formação da Boa Sociedade: uma história do Imperial Colégio de Pedro Segundo*	Instituição Escolar	Império (1837-1889)	Legislação no âmbito do colégio, estudos sobre o colégio, documentos: ofícios e requerimentos	2002	UFMG
09	Dallabrida, Norberto	*"Virtus et Scientia": o Ginásio Catarinense e a reprodução das elites catarinenses na Primeira República*	Instituição Escolar	Primeira República	fontes primárias, em documentos e jornais	2001	FFLCH/ USP
10	Dick, Sara Martha	*As Políticas para o Ensino Secundário na Bahia: o Liceu Provincial 1860-1890*	Reformas, Legislação e Política Educacional	1860 -1890	Fala dos presidentes da província, relatórios de diretores e diretor geral	2001	UFBA
11	Gonçalves, Ana Maria	*Educação secundária feminina em Goiás: intramuros de uma escola Católica (Colégio Sant'Ana – 1915/1937)*	Instituição Escolar	1915 - 1937	Livros de atas, de matrículas, de exames, cartas, documentos avulsos do colégio, relatórios dos secretários da instrução pública, "mensagens dos presidentes do Estado", periódicos, textos de ex-alunas e fotografias.	2004	UNESP/Araraquara
12	Haidar, Maria de Lourdes Mariotto	*O Ensino Secundário no Império*	Reformas, Legislação e Política Educacional	Império	Legislação	1971	USP
13	Matim, Sonia Regina	*A Escola Secundária e a Cidade: Osasco, anos 1950/1960*	Democratização, Modernização e Expansão do Ensino Secundário	1959/1960	Acervo do Arquivo do Ginásio de Osasco (documentos, prontuários de alunos, professores e funcionários, e outros) Depoimentos (entrevistas) de ex-professores e ex-alunos	2006	PUC/SP
14	Oliveira, Lindamir Cardoso Vieira	*Lembranças Escolares dos Mestres do Ensino Secundário de Piracicaba nos anos 50 e 60*	Formação de Professores	1950 a 1960	Narração dos docentes selecionados	1997	UNIMEP
15	Peres, Tirsa Regazzini	*Educação Republicana: tentativa de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920)*	Democratização, Modernização e Expansão do Ensino Secundário	1890 – 1920	(?)	1973	UNESP (Araraquara)

QUADRO ANALÍTICO DAS TESES SOBRE O SECUNDÁRIO
Incidências dos Temas Abordados
(quadro 2)

Nº	TEMA	Nº DE TESES	PERÍODIZAÇÃO		Nº DE TESES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
			Diversas	Séculos			
	Instituições Escolares	07	1892 – 1924			2000	PUC/SP
			1837-1889	XIX	02	2002	UFMG
01			1ª República			2001	FFLCH/USP
			1915 – 1937			2004	UNESP/Araraquara
			1920 – 1930	XX	05	2000	UFBA
			1925 – 1965			2002	UFPR
			Década de 50			1998	FEUSP
02	Democratização, Modernização e Expansão do Ensino Secundário	02	1890-1920	XIX e XX	01	1973	UNESP
			1950/1960	XX	01	2006	PUC/SP
	Reformas, Legislação e Política Educacional		1860 – 1890			2001	UFBA
			Império	XIX	02	1971	USP
03		04	1ª República			1980	FEUSP
			Década de 30			1988	UFRJ
04	Formação de Professores e Magistério		1930 – 1970	XX	04	1991	FEUSP
		02	1950 -1960			1997	UNIMEP
04	**TOTAL**	**15**	**-**	**-**	**15**	**-**	**-**

ANEXO C – DISSERTAÇÕES SOBRE O SECUNDÁRIO

1. Amaral Filho, Afonso Pena Costa do. *O Liceu Maranhense no século XIX: resgate histórico-educacional*. Dissertação. UFMA. 2004.
2. Andrade, Mariza Guerra de. *A porta do céu: a educação exilada – Colégio do Caraça*. Dissertação. UFMG. 1992.
3. Barbosa, Carlos Roberto Arleo. *A rede pública de ensino médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico – décadas de 1940 a 1980*. Dissertação. UFBA. 2001.
4. Bezerra, Maria Cristina Caminha. *O Ensino Secundário no Antigo Estado do Rio de Janeiro: a inibição dos Ginásios públicos e a expansão dos Ginásios CNEG (década de 50)*. Dissertação. UFF. 1995.
5. Bispo Júnior, Jorge Santana. *Construindo a masculinidade na escola: Colégio Antônio Vieira (1911 – 1949)*. Dissertação. UFBA. 2004.
6. Braghini, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação. PUC/SP. 2005.
7. Calix, Neda Jorge da Cunha. *A Saga do Ginásio "11 de Março" de Cáceres:formar cabeças pensantes (1947-1957)*. Dissertação. UFMT. 1993.
8. Chiozzini, Daniel Ferraz. *Os Ginásios Vocacionais: a (dês) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)*. Dissertação. UNICAMP. 2003.
9. Coelho, Márcio. *"O Saber Além dos Trilhos" – o sentido do ensino secundário a partir da história do Ginásio Diocesano de São Carlos – dos primórdios à doação aos lassalistas*. Dissertação. UFSCar. 2001.
10. Colares, Marinez M. *Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: a trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário*. Dissertação. UFMG. 1989.
11. Cunha, Marcos Vinícius. *O Ginásio do Estado de Ribeirão Preto: educação política (1907-1920)*. Dissertação. USP. 1988.
12. Dick, Sara Martha. *A origem da política pública do ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial 1836 – 1862*. Dissertação. UFBA. 1991.
13. Faccioni, Bianca. *Os Irmãos Maristas em Passo Fundo: o Gymnasio Nossa Senhora da Conceição (1906 -1947)*. Dissertação. UPF. 2002.

14. Fernandez, Eliane Maria de Paiva Silva. *O Desenvolvimento do Ensino Secundário e a Criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)*. Dissertação. PUC/RJ. 1981.
15. Fonseca, Sílvia Assam da. *Os Professores e a Qualidade do Ensino: a escola secundária paulista. (1946-1961)*. Dissertação. PUC/SP. 2004.
16. Franco, Maria do Perpétuo S. G. de S. A. de. *Raízes Históricas do Ensino Secundário Público na Província do Grão-Pará: o Liceu Paraense 1840-1889*. Dissertação. UNICAMP. 1997.
17. Gentilini, Sônia Maria. *Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível (Memória e História – 1948/1972).* Dissertação. UFMG. 2000.
18. Holanda, Ivanildo Coelho de. *Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC): um estudo histórico. Dissertação*. IESAE. 1978.
19. Lima, Déborah Kelman de. *O Banquete Espiritual da Instrução: O Ginásio da Bahia, Salvador (1895-1942)*. Dissertação. UFBA. 2003.
20. Mânfio, Antônio João. *Centro Intercolegial Integrado de Tubarão: a prática na teoria*. Dissertação. IESAE. 1981.
21. Marques, Sandra Machado Lunardi. *Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional "Chanceller Raul Fernandes" de Rio Claro.* Dissertação. PUC/SP. 1985.
22. Massunaga, Magda Rigaud Pantoja. *O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961*. Dissertação. UFRJ. 1989.
23. Moraes, Carmem Sylvia Vidigal. *O Ideário Republicano e a Educação: o Colégio Culto à Ciência de Campinas (1869 1 1892)*. USP. Dissertação. 1981.
24. Moraes, Luisa Emília Lima de. *Gustavo Capanema: o ensino secundário a sistematização da educação brasileira do Estado Novo (1934 – 1942)*. Dissertação.UNESP/Franca. 2001.
25. Nadai, Elza. *O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*. Dissertação. FEUSP. 1987.
26. Nunes, Z.Clarice R. M. *A Modernização do Ginásio e a Manutenção da Ordem*. Dissertação. IESAE. Mestrado. 1979.
27. Ramalho, Jether Pereira. *Colégios Protestantes no Brasil: uma interpretação sociológica da prática educativa de colégios protestantes no Brasil no período de 1870 a 1940*. Dissertação. PUC/RJ. 1975.

28. Rodrigues, Cláudio José Lopes. *O Magistério Secundário Estadual da Paraíba – um estudo diacrônico*. Dissertação. FFLCH/USP. 1976.
29. Santos, Betizabel Vilar de Jesus. *Luzes e Blecautes em Cidades Adormecidas – a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos no cenário educacional sergipano (1953 -1967)*. Dissertação. UFS. 2000.
30. Santos, Ana Maria Fontes dos. *A Gênese do Ginásio Municipal de Feira de Santana (1963-1964)*. Dissertação. PUC/SP. 2000.
31. Shardong, Rosmeri. *A Instrução pública Secundária em Desterro: o Atheneu Provincial (1874-1883)*. Dissertação. UFSC. 1997.
32. Silva, Claudia Panizzolo Batista da. *Atualizando Pedagogias para o Ensino Médio: um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1952-1962).* Dissertação. PUC/SP. 2001.
33. Spósito, Marília Pontes. *Expansão do Ensino, Política Paulista e Movimentos Sociais*. Dissertação. USP. 1982.
34. Urban, Maria Lourdes. *O Colégio Rainha dos Apóstolos na Vila Monumento de São Paulo (1944 – 2000)*. Dissertação. UNICAMP. 2002.
35. Vanin, Iole Macedo. *Educando "Machos" Formando "Homens". O Ginásio/Seminários São Bernardo*. UFBA(história). Dissertação. 2002.
36. Viana, Natércia Micheletti. *Belo Horizonte e Ginásio Mineiro: um projeto de civilização da mocidade (1898 – 1914)*. Dissertação. UFMG. 2004.
37. Vianna, Gilberto de Souza. *O Sabre e o Livro: trajetórias históricas do colégio militar de Curitiba (1959 – 1988)*. Dissertação. UFPR. 2001.

ANEXO D – QUADROS ANALÍTICOS SOBRE AS DISSERTAÇÕES

QUADRO ANALÍTICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O SECUNDÁRIO

Incidências dos Temas Abordados (quadro 2a)

Nº	TEMA	Nº DE DISSERTAÇÕES	PERÍODIZAÇÃO		Nº DE DISSERTAÇÕES
			Diversas	Séculos	
01	Instituições Escolares	25	1840-1889//1869-1892 1874-1883//1889-1896	XIX	08
			1836-1862//1895-1842 Século XIX(2) 1898-1914//1870-1940//1895-1942	XIX e XX	03
			1911-1949//1923-1956 1906-1947//1907-1920 1930-1961//1947-1957 1961-1969//1963-1964 1972-1978//1953-1967 1938-1969/Dec. 60 1959-1988/1944-2000	XX	14
02	Democratização, Modernização e Expansão da Escola Secundária	07	Entre 1940 e 1980	XX	07
03	Magistério do Secundário	01	Séc. XIX até Dec. 70	XIX e XX	01
04	Imprensa Pedagógica	01	1950 – 1962		
05	Reformas, Legislação e Política Educacional	01	1934 – 1942	XX	04
06	Qualidade do Ensino	02	Entre 1946-1961	XX	
06	**TOTAL**	**37**	**-**	**-**	**37**

QUADRO ANALÍTICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O SECUNDÁRIO (quadro 1a)

Nº	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTO	PERÍODO	FONTES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
01	Amaral Filho, Afonso Pena Costa do.	O Liceu Maranhense no século XIX: resgate histórico-educacional	Instituição Escolar	Século XIX	Pesqu. Documental e Bibliográfica	2004	UFMA
02	Andrade, Mariza Guerra de.	*A porta do céu: a educação exilada – Colégio do Caraça.*	Instituição Escolar	Século XIX	Pesq. Documental (doc. do acervo da congregação da Missão), Arquivo Público do Município, Museu do Ferro em Itabira, Acervo particulares de famílias de ex-alunos, literatura, memórias de parlamentares, depoimentos, fotografias, etc.	1992	UFMG
03	Barbosa, Carlos Roberto Arleo.	*A rede pública de ensino médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico – décadas de 1940 a 1980*	Democratização, Modernização e Expansão do Ens. Secundário	1940 – 1980	Pesq. Bibliográfica e Documental.	2001	UFBA
04	Bezerra, Maria Cristina Caminha.	*O Ensino Secundário no Antigo Estado do Rio de Janeiro: a inibição dos Ginásios públicos e a expansão dos Ginásios CNEG (década de 50)*	Democratização, Modernização e Expansão do Ens. Secundário	Década de 50	Jornal "O Fluminense", Domentos do SEPE e SEC, legislação, dados do IBGE, Anais da ALERJ, Arquivo Estadual da CNEC.	1995	UFF
05	Bispo Júnior, Jorge Santana.	*Construindo a masculinidade na escola: Colégio Antônio Vieira (1911 – 1949)*	Instituição Escolar	1911 – 1949	Artigos da RBEP	2004.	UFBA
06	Braghini, Katya Mitsuko Zuquim	*O Ensino Secundário Brasileiro nos Anos 1950 e a Questão da Qualidade de Ensino*	Qualidade de Ensino	1952 a 1961	Não explicita as fontes	2005	PUC/SP
07	Calix, Neda Jorge da Cunha	*A Saga do Ginásio "11 de Março" de Cáceres: formar cabeças pensantes (1947-1957)*	Instituição Escolar	1947-1957	Idem	1993	UFMT

QUADRO ANALÍTICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O SECUNDÁRIO (quadro 1a)

Nº	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTO	PERÍODO	FONTES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
08	Chiozzini, Daniel Ferraz	*Os Ginásios Vocacionais: a (dês) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)*	Instituições Escolares	1961-1969	Idem	2003	UNICAMP
09	Coelho, Márcio	*"O Saber Além dos Trilhos" – o sentido do ensino secundário a partir da história do Ginásio Diocesano de São Carlos – dos primórdios à doação aos lassalistas*	Instituição Escolar	1923 -1956	Idem	2001	UFSCar
10	Colares, Marinez M.	*Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: a trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário*	Instituição Escolar	Década de 60	Idem	1989	UFMG
11	Cunha, Marcos Vinícius.	*O Ginásio do Estado de Ribeirão Preto: educação política (1907-1920).*	Instituição Escolar	1907-1920	Jornais da Cidade, depoimentos, livros de registros do ginásio e outros, documentos da Câmara Municipal	1988	USP
12	Dick, Sara Martha	*A origem da política pública do ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial 1836 – 1862*	Instituição Escolar	1836 – 1862	Não explicita as fontes	1991	UFBA
13	Faccioni, Bianca.	*Os Irmãos Maristas em Passo Fundo: o Gymnasio Nossa Senhora da Conceição (1906 -1947)*	Instituição Escolar	1906 – 1947	Jornal local "O Nacional" livros de arquivos da instituição, regimentos escolares, entrevistas com ex-alunos e decretos e decretos-leis sobre educacção	2002	UPF
14	Fernandez, Eliane Maria de Paiva Silva.	*Desenvolvimento do Ensino Secundário e a Criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)*	Democratização, Modernização e Expansão do Ens. Secundário	Década de 70	Não explicita as fontes	1981	PUC/RJ

QUADRO ANALÍTICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O SECUNDÁRIO (quadro 1a) Continuação

Nº	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTO	PERÍODO	FONTES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
15	Fonseca, Sílvia Assam da	*Os Professores e a Qualidade do Ensino: a escola secundária paulista. (1946-1961)*	Qualidade do Ensino	1946-1961	História Oral – entrevistas com professores	2004	PUC/SP
16	Franco, Maria do Perpétuo S. G. de S. A. de.	*Raízes Históricas do Ensino Secundário Público na Província do Grão-Pará: o Liceu Paraense 1840-189?.*	Instituição Escolar	1840-1889	Não	1997	UNICAMP.
17	Gentilini, Sônia Mª	*Colégio municipal de Belo Horizonte: a utopia possível (memória e história – 1948/1972)*	Instituição Escolar	1948 – 1972	Fontes Orais e documentais	2000	UFMG
18	Holanda, Ivanildo Coelho de	*Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC): um estudo histórico.*	Democratização, Modernização e Expansão do Ens. Secundário	Década de 40 a década de 70	Não explicita as fontes	1978.	IESAE.
19	Lima, Déborah Kelman de.	*O Banquete Espiritual da Instrução: O Ginásio da Bahia, Salvador (1895-1942)*	Instituição Escolar	1895-1942	Não explicita as fontes	2003	UFBA
20	Mânfio, Antônio João.	*Centro Intercolegial Integrado de Tubarão: a prática na teoria.*	Instituição Escolar	1972-1978	Idem	1981.	IESAE.
21	Marques, Sandra Machado Lunardi	*Contribuição ao Estudo dos Ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional "Chanceller Raul Fernandes" de Rio Claro*	Instituição Escolar	Década de 1960	Depoimentos orais de professores, técnicos e pessoas que vivenciaram o processo (entrevistas), atas da Câmara Municipal, Artigos de Jornais.	1985	PUC/SP
22	Mssunaga, Magda R. Pantoja.	*O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961*	Instituição Escolar	1930-1961	Não explicitam as fontes	1989.	UFRJ

QUADRO ANALÍTICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O SECUNDÁRIO (quadro 1a) Continuação

Nº	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTO	PERÍODO	FONTES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
23	Moraes, Carmem Sylvia Vidigal	*O Ideário Republicano e a Educação: o Colégio Culto à Ciência de Campinas (1869 - 1892).*	Instituição Escolar	1869-1892	Idem	1981	USP
24	Moraes, Luisa Emília Lima de	*Gustavo Capanema: o ensino secundário a sistematização da educação brasileira do Estado Novo (1934 – 1942)*	Reformas, Legislação e Política Educacional	1934 – 1942	Idem	2001	UNESP/Franca
25	Nadai, Elza	*O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896*	Instituição Escolar	1889-1896	Relatórios diversos, jornais, Anais da Câmara dos deputados e senado,legislação, manuscritos do Arquivo do Estado, atas da congregação, ofícios diversos, documentos sobre professores, relatórios sobre alunos-problemas, teses defendidas no Ginásio e outros	1987	FEUSP
26	Nunes, Z.Clarice RM	*A Modernização do Ginásio e a Manutenção da Ordem.*	Democratização, Modernização e Expansão do Ens. Secundário	1946 a 1964	Entrevistas com protagonistas que apresentaram propostas e outros	1979	IESAE.
27	Ramalho, Jether Pereira..	*Colégios Protestantes no Brasil: uma interpretação sociológica da prática educativa de colégios protestantes no Brasil no período de 1870 a 1940*	Instituições Escolares	1870-1940	Estatutos, Anuários, Programas, Revistas, artigos, discursos, etc..	1975	PUC/RJ
28	Rodrigues, Cláudio José Lopes	*O Magistério Secundário Estadual da Paraíba – um estudo diacrônico*	Magistério	Do séc XIX até o déc de 1970	"Survey" e pesquisa bibliográfica	1976	FFLCH/USP
29	Santos, Betizabel Vilar de Jesus.	*Luzes e Blecautes em Cidades Adormecidas – a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos no cenário educacional sergipano (1953 -1967)*	Democratização, Modernização e Expansão do Ens. Secundário	1953 – 1967	Imprensa local e história oral	2000	UFS

Nº	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTO	PERÍODO	FONTES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
30	Santos, Ana Maria Fontes dos.).	*A Gênese do Ginásio Municipal de Feira de Santana (1963-1964*	Instituição Escolar	1963-1964	Memória dos sujeitos	2000	PUC/SP
31	Shardong, Rosmeri	*A Instrução pública Secundária em Desterro: o Atheneu Provincial (1874-1883)*	Instituição Escolar	1874-1883	Não explicita fontes	1997	UFSC
32	Silva, Cláudia Panizzolo Bztista da	*Atualizando Pedagogias para o Ensino Médio:um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*	Imprensa Pedagógica	1950-1962	Revista Atualidades Pedagógicas	2001	PUC/SP
33	Spósito, Marília Pontes	*Expansão do Ensino, Política Paulista e Movimentos Sociais*	Democratização, Modernização e Expansão do Ens. Secundário	Décadas De 40 e 50	Depoimentos, artigos da imprensa local, arquivos escolares, SEC, arquivo do CDRHU, leis e decretos, DOE, publicações sobre o ensino, Jornal do Estado de São Paulo.	1982	USP
34	Urban, Maria Lourdes	*O Colégio Rainha dos Apóstolos na Vila Monumento de São Paulo (1944 – 2000)*	Instituição Escolar	1944 – 2000	Não explicita as fontes	2002	UNICAMP
35	Vanin, Iale Macedo	*Educando "Machos" Formando "Homens". O Ginásio/Seminários São Bernardo*	Instituição Escolar	1938 – 1969	Idem	2002	UFBA(história).
36	Viana, Natércia Micheletti	*Belo Horizonte e Ginásio Mineiro: um projeto de civilização da mocidade (1898 – 1914)*	Instituição Escolar	1898 – 1914	Idem	2004	UFMG
37	Vianna, Gilberto de Souza	*O Sabre e o Livro: trajetórias históricas do colégio militar de Curitiba (1959 – 1988).*	Instituição Escolar	1959 – 1988	Idem	2001	UFPR

QUADRO ANALÍTICO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O SECUNDÁRIO
Incidências dos Temas Abordados (quadro 2a)

Nº	TEMA	Nº DE DISSERTAÇÕES	PERÍODIZAÇÃO		Nº DE DISSERTAÇÕES	ANO DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE
			Diversas	Séculos			
01	Instituições Escolares	25	1840-1889//1869-1892 1874-1883//1889-1896 1836-1862//1895-1842 Século XIX(2) 1898-1914//1870-1940//1895-1942 1911-1949//1923-1956 1906-1947//1907-1920 1930-1961//1947-1957 1961-1969//1963-1964 1972-1978//1953-1967 1938-1969/Dec. 60 1959-1988/1944-2000	XIX XIX e XX XX	08 03 14	1997//1981 1997//1987 1991/2003 1992/2004 2004//1975/2003 2004/2001 2002/1988 1989/1993 2003/2000 1981/2000 2002/1989 2001/2002	UNICAMP/USP UFSC/FEUSP UFBA(2) UFMG/UFMA UFMG/PUC-RJ UFBA UFBA/UFSCar UPF/USP UFRJ/UFMT UNICAMP/PUC-SP IESAE/UFS UFBA/UFMG UFPR/UNICAMP
02	Democratização, Modernização e Expansão da Escola Secundária	07	Entre 1940 e 1980	XX	07	1978/1979/1981 2000/1982/2001 1995	IESAE(2)/PUC-RJ/UFS/USP UFBA/UFF
03	Magistério do Secundário	01	Séc. XIX até Dec. 70	XIX e XX	01	1976	FFLCH-USP
04	Imprensa Pedagógica	01	1950 – 1962			2001	PUC/SP
05	Reformas, Legislação e Política Educacional	01	1934 – 1942	XX	04	2001	UNESP/Franca
06	Qualidade do Ensino	02	Entre 1946-1961	XX		2004/2005	PUC-SP(2)
06	**TOTAL**	**37**	**-**	**-**	**37**	**-**	**-**

ANEXO E – LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS NA RBEP

AUTORES, Nº DE ARTIGOS E ANO DE PUBLICAÇÃO SOBRE O SECUNDÁRIO NA RBEP

Nº	Nome do Autor	Nº de Artigos	Ano de Publicação
1.	A. Almeida Jr.	1	1959
2.	Abgar Renault	2	1952/1959
3.	Alberto Ebert	1	1955
4.	Alberto Rovai	4	1949(2)/1957/1958
5.	Alcides Siqueira	1	1950
6.	Alfredo Gomes	3	1948/1949/1950
7.	Álvaro Neiva	1	1944
8.	Angel Diego Márquez	1	1965
9.	Anísio Teixeira	1	1954
10.	Antônio Gropone	1	1946
11.	Afrânio Coutinho	1	1954
12	Aparecida Joly Gouveia	3	1964/1966/1967
13.	Arnaldo de Azevedo	1	1953
14.	Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima	1	1947
15.	Cadmo Bastos	1	1959
16.	Cândido Mota Filho	2	1955(2)
17.	Carlos de Souza Neves	1	1968
18.	Carlos Dionísio	1	1951
19.	Carlos Frederico Maciel	1	1960
20.	Carlos Pasquale	1*	1966
21.	Celso Brant	1	1956
22.	Chu You-Hsien	1	1950
23.	D. R Collins	1	1954
24.	Documentação, Relatórios, Oficiais, Outros	20	1944/1947(2)/1955/1958(2)/1962(2)/1964(3)/1965 (4)/1970/1971(2)/1974/1976
25.	Ernesto de Souza Campos	1	1957
26.	Evanildo Bechara	1	1965
27.	Fernando Tude de Souza	1	1947
28.	Geraldo Bastos da Silva	2	1957/1963
29.	Gildásio Amado	3	1950/1958/1964
30.	Gilles G Granger	1	1951
31.	Gustavo Lessa	1	1964
32.	Helena Antipoff	1	1954
33.	Heloisa Marinho	1	1974
34.	Imídio Giuseppe Nérici	1	1957
35.	Irene da Silva Melo Carvalho	1	1953
36.	J. A. Lauwerys	1	1963
37.	Jayme Abreu	18*	1955(2)/1960/1961(3)/1962(2)/1963(2)/1964/1965 /(2)/1966/1967/1968/1971
38.	Jairo Dias de Carvalho	1	1966
39.	João Paulo dos Reis Veloso	1	1970
40.	João Roberto Moreira	4	1954/1959/1965/1966
41.	Joaquim Faria Góis	2	1949/1962
42.	José Vasconcelos	1	1972
43.	Juan Carlos Tedesco	1	1983
44.	Lauro de Oliveira Lima	1	1963
45.	Lourenço Filho	1	1950
46.	Lúcia Magalhães	1	1946
47.	Luis Alves de Matos	1	1958
48.	Manuel Bagrichevsky	1	1961
49.	Margot Bertolucci Ott e Vera Regina P. Moraes	1	1978
50.	Maria Lúcia Melo	1	1980
51.	MªTerezinha Tourinho Saraiva	1	1972
52.	Mª Terezinha de Jesus Castilhos	1	1974

53.	Mariângela Teles Capistrano	1	1966
54.	Michel John McCarthy	2	1965/1969
55.	Milton da Silva Rodrigues	1	1960
56.	Nádia Cunha	6*	1963(2)/1965/1966/1971/1976
57.	Nair Fortes Abu-Merly	2	1953/1964
58.	Newton Sucupira	1	1965
59.	O. Frota Pessoa	2	1956/1961
60.	Onofre Penteado Jr	1	1948
61.	Osvaldo Domiense de Freitas	1	1960
62.	Paulo Arbousse-Bastide	1	1944
63.	P. I Kitchen	1	1945
64.	Péricles Madureira de Pinho	1	1967
65.	Raimundo Hélio Leite e J. A. Esmeraldo Barreto	1	1978
66.	Riva Banzer	1	1955
67.	Roger Gal	2	1958/1960
68.	Rubens Nerval Barbosa	1	1958
69.	Samuel Pfromm Neto	1	1960
70.	Sólon Borges dos Reis	2	1954/1955
71.	U. E. Bloomfield	1	1954
72.	Valnir Chagas	1	1972

O número entre parêntesis corresponde à quantidade de artigos
*Há duplicidade em dois artigos de co-autoria de Jayme Abreu e Nádia Cunha

Nº DE AUTORES, ARTIGOS E RESPECTIVOS PERCENTUAIS SOBRE O SECUNDÁRIO NA RBEP

Nº de Autores	%	Nº de Artigos por Autoria	Total de Artigos	%
55	76,38	01	55	41,66
09	12,50	02	18	13,63
03	4,16	03	09	6,81
02	2,77	04	08	6,06
01	1,38	06	06*	4,54
01	1,38	18	18*	13,63
01	1,38	20	20	15,15
72	**100%**	**Total**	**134***	**101,48%***
72	**100%**	**Total**	**-2***	**-1,48%***
72	**100%**	**Total**	**132**	**100%**

*Há duas co-autorias em dois artigos inclusos nos números de dois autores que escreveram respectivamente 06 e 19 artigos, o que daria uma diferença respectivamente de 02 no total dos artigos e de 1,48% no percentual total da tabela.

AUTORES QUE ESCREVERAM SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Nº	Nome do Autor	Nº de Artigos	Ano de Publicação
1.	A. Almeida Jr.	1	1959
2.	Abgar Renault	2	1952/1959
3.	Alberto Ebert	1	1955
4.	Alberto Rovai	4	1949(2)/1957/1958
5.	Alcides Siqueira	1	1950
6.	Alfredo Gomes	3	1948/1949/1950
7.	Álvaro Neiva	1	1944
8.	Angel Diego Márquez	1	1965
9.	Anísio Teixeira	1	1954
10.	Antônio Gropone	1	1946
11.	Afrânio Coutinho	1	1954
12	Aparecida Joly Gouveia	3	1964/1966/1967
13.	Arnaldo de Azevedo	1	1953
14.	Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima	1	1947
15.	Cândido Mota Filho	2	1955(2)
16.	Carlos de Souza Neves	1	1968
17.	Carlos Dionísio	1	1951
18.	Carlos Frederico Maciel	1	1960
19.	Carlos Pasquale	1*	1966
20.	Celso Brant	1	1956
21.	D. R Collins	1	1954
22.	Documentação, Relatórios, Outros	19	1944/1947(2)/1955/1958(2)/1962(2)/1964(2)/1965(4)/ 1970/1971(2)/1974/1976
23.	Ernesto de Souza Campos	1	1957
24.	Evanildo Bechara	1	1965
25.	Fernando Tude de Souza	1	1947
26.	Geraldo Bastos da Silva	2	1957/1963
27.	Gildásio Amado	3	1950/1958/1964
28.	Gustavo Lessa	1	1964
29.	Helena Antipoff	1	1954
30.	Heloisa Marinho	1	1974
31.	Imídio Giuseppe Nérici	1	1957
32.	Jaime Abreu	18*	1955(2)/1960/1961(3)/1962(3)/1963(2)/1964/1965(2)/ 1966/1967/1968/1971
33.	Jairo Dias de Carvalho	1	1966
34.	João Paulo dos Reis Veloso	1	1970
35.	João Roberto Moreira	4	1954/1959/1965/1966
36.	Joaquim Faria Góis	2	1949/1962
37.	José Vasconcelos	1	1972
38.	Lauro de Oliveira Lima	1	1963
39.	Lourenço Filho	1	1950
40.	Lúcia Magalhães	1	1946
41.	Luis Alves de Matos	1	1958
42.	Manuel Bagrichevsky	1	1961
43.	Margot Bertolucci Ott e Vera Regina P. Moraes	1	1978
44.	Maria Lúcia Melo	1	1980
45.	Mª Terezinha Tourinho Saraiva	1	1972
46.	Mª Terezinha de JesusCastilhos	1	1974
47.	Mariângela Teles Capistrano	1	1966
48.	Milton da Silva Rodrigues	1	1960
49.	Nádia Cunha	6*	1963(2)/1965/1966/1971/1976
50.	Nair Fortes Abu-Merly	2	1953/1964
51.	Newton Sucupira	1	1965
52.	O. Frota Pessoa	2	1956/1961

53.	Onofre Penteado Jr	1	1948
54.	Paulo Arbousse-Bastide	1	1944
55.	Péricles Madureira de Pinho	1	1967
56.	Raimundo Hélio Leite e J. A. Esmeraldo Barreto	1	1978
57.	Riva Banzer	1	1955
58.	Roger Gal	1	1960
59.	Rubens Nerval Barbosa	1	1958
60.	Samuel Pfromm Neto	1	1960
61.	Sólon Borges dos Reis	2	1954/1955
62.	Valnir Chagas	1	1972

O número entre parêntesis corresponde à quantidade de artigos
*Há duplicidade em dois artigos de co-autoria de Jayme Abreu e Nádia Cunha

Nº DE AUTORES, ARTIGOS E PERCENTUAIS DO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Nº de Autores	%	Nº de Artigos por Autoria	Total	%
47	75,80	01	47	39,49
07	11,29	02	14	11,76
03	4,83	03	09	7,56
02	3,22	04	08	6,72
01	1,61	06	06*	5,04
01	1,61	18	18*	15,12
01	1,61	19	19	15,96
62	**100%**	**Total**	**121***	**101,65%***
62	**100%**	**Total**	**-2***	**-1,65%***
62	**100%**	**Total**	**119**	**100%**

*Há duas co-autorias em dois artigos inclusos nos números de dois autores que escreveram respectivamente 06 e 19 artigos, o que daria uma diferença de respectivamente 2 no total do número e 1,65% e no percentual dos artigos da tabela.

AUTORES BRASILEIROS E ESTRANGEIROS QUE ESCREVERAM SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM OUTROS PAÍSES

Nº	Nome do Autor	Nº de Artigos	Países	Ano de Publicação
1.	Cadmo Bastos	1	EUA	1959
2.	Chu You-Hsien	1	China	1950
3	Documentação, Outros	1	França	1964
4.	Gilles G Granger	1	França	1951
5.	Irene da Silva Melo Carvalho	1	EUA	1953
6.	J. A. Lauwerys	1	Grã-Bretanha	1963
7.	Juan Carlos Tedesco	1	América Latina	1983
8.	Michel John McCarthy	2	Inglaterra	1965/1969
9.	Osvaldo Domiense de Freitas	1	França	1960
10.	P. I Kitchen	1	Inglaterra	1945
11	Roger Gal	1	França	1958
12.	U. E. Bloomfield	1	Inglaterra	1954

Nº DE AUTORES, ARTIGOS E PERCENTUAIS SOBRE O SECUNDÁRIO EM OUTROS PAÍSES

Nº de Autores	%	Nº de Artigos	Total	%
11	91,66	01	11	84,61
01	8,33	02	02	15,38
12	**100%**	**Total**	**13**	**100%**

TOTAIS E PERCENTUAIS DE AUTORES E ARTIGOS ESCRITOS SOBRE O SECUNDÁRIO NA RBEP DO Nº 1 AO Nº 150, NO PERÍODO DE 1944 A 1984

	Nº de Autores	%	Nº de Artigos	%
Secundário no Brasil	62	86,11	119	90,15
Secundário em outros países	12*	15,27*	13	9,84
Total	**74***	**101,38***	**132**	**100%**
Total	**-2***	**1,38***	**132**	**100%**
Total	**72**	**100%**	**132**	**100%**

*O número real de autores sobre o secundário em outros países é na verdade 10, pois, a denominação documentação aparece em duplicidade e por isso é que se tem essa diferença respectivamente de 01 no nº de autores a mais e no percentual de 1,38%, porém, está feita a devida justificação e os valores são corrigidos.
O autor Roger Gal escreveu artigos sobre a educação secundária no Brasil e na França sendo contado em duplicidade, por isso aparece o total alterado para maior em 01 autor além da documentação justificada acima.

AUTORES MAIS FREQUENTES NA INTERLOCUÇÃO DOS DEBATES SOBRE O SECUNDÁRIO NO PERÍODO DE 1944 A 1984 NO BRASIL E RESPECTIVOS Nº DE ARTIGOS E ANO DE PUBLICAÇÃO

Nº	Nome do Autor	Nº de Artigos	Ano de Publicação
1.	Abgar Renault	2	1952/1959
2.	**Alberto Rovai**	**4**	**1949(2)/1957/1958**
3.	Alfredo Gomes	3	1948/1949/1950
4.	Aparecida Joly Gouveia	3	1964/1966/1967
5.	Cândido Mota Filho	2	1955(2)
6.	Documentação, Relatórios,Outros	19	1944/1947(2)/1955/1958(2)/1962(2)/1964(2)/1965(4)/ 1970/1971(2)/1974/1976
7.	Geraldo Bastos Silva	2	1957/1963
8.	Gildásio Amado	3	1950/1958/1964
9.	**Jaime Abreu**	**18***	**1955(2)/1960/1961(3)/1962(3)/1963(2)/ 1964/1965(2)/1966/1967/1968/1971**
10.	**João Roberto Moreira**	**4**	**1954/1959/1965/1966**
11.	Joaquim Faria Góis	2	1949/1962
12.	**Nádia Cunha**	**6***	**1963(2)/1965/1966/1971/1976**
13.	Nair Fortes Abu-Merly	2	1953/1964
14.	O. Frota Pessoa	2	1956/1961
15.	Sólon Borges dos Reis	2	1954/1955

*Há duplicidade em dois artigos de co-autoria de Jayme Abreu e Nádia Cunha

Nº DE AUTORES, ARTIGOS E PERCENTUAIS MAIS FREQUENTES NA ESCRITA SOBRE O SECUNDÁRIO NO BRASIL NA RBEP:

Nº de Autores	%	Nº de Artigos	Total	%
07	46,66	02	14	18,91
03	20,00	03	09	12,16
02	13.33	04	08	10,81
01	6,66	06	06	8,10
01	6,66	18	18	24,32
01	6,66	19	19	25,67
15	**100%**	**Total**	**74**	**100%**

ANO DE PUBLICAÇÃO, Nº DE ARTIGOS E AUTOR

Nº	ANO DE PUBLICAÇÃO	Nº DE ARTIGOS	AUTORES
1	1944	3	Álvaro Neiva, Documentos, Paulo Arbousse-Bastide
2	1945	1	P. I. Ktchen (em outro país)
3	1946	2	Antonio Gropone, Lúcia Magalhães
4	1947	4	Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima(co-autoria), Documentos(2), Fernando Tude de Souza
5	1948	2	Alfredo Gomes, Onofre Penteado Jr.
6	1949	4	Alberto Rovai(2), Alfredo Gomes, Joaquim Faria Góis
7	1950	5	Alcides Siqueira, Alfredo Gomes, Chu You-Hsien(outro país), Gildásio Amado, Lourenço Filho,
8	1951	2	Carlos Dionísio, Gilles G. Granger(outro país),
9	1952	1	Abgar Renault,
10	1953	3	Arnaldo de Azevedo, Irene da Silva Melo Carvalho(outro país), Nair Fortes Abu-Merly
11	1954	7	Anísio Teixeira, Afrânio Coutinho, D. R. Collins(outro país), Helena Antipoff, João Roberto Moreira, Sólon Borges dos Reis, U. E. Bloomfield(outro país)
12	1955	8	Alberto Ebert, Cândido Mota Filho(2), Documentos, Jaime Abreu(2), Riva Banzer, Sólon Borges dos Reis
13	1956	2	Celso Brant, O. Frota Pessoa,
14	1957	4	Alberto Rovai, Ernesto de Souza Campos, Geraldo Bastos da Silva, Imídio Giuseppe Nérici
15	1958	7	Alberto Rovai, Documentos (2), Gildásio Amado, Luis Alves de Matos, Rubens Nerval Barbosa, Roger Gal(em outro país)
16	1959	4	A. Almeida Jr., Abgar Renault, Cadmo Bastos, João Roberto Moreira,
17	1960	6	Carlos Frederico Maciel, Jaime Abreu, Milton da Silva Rodrigues, Osvaldo Domiense Freitas(outro país), Roger Gal, Samuel Pfromm Neto
18	1961	4	Jaime Abreu(2), Manuel Bagrichevsky, O. Frota Pessoa
19	1962	6	Documentos(2), Jaime Abreu(3), Joaquim Faria Góis,
20	1963	8	Geraldo Bastos Silva, J. A, Lawerys(outro país), Jaime Abreu(3), Lauro de Oliveira Lima, Nádia Cunha(2)
21	1964	8	Aparecida Joly Gouveia, Documentos(3), Gildásio Amado, Gustavo Lessa, Jaime Abreu, Nair Fortes Abu-Merly
22	1965	12	Ângel Diego Márquez, Documentos(4), Evanildo Bechara, Jaime Abreu(2), João Roberto Moreira, Michel John McCarthy(outro país), Nádia Cunha, Newton Sucupira
23	1966	7	Aparecida Joly Gouveia, Carlos Pasquale*, Jaime Abreu, João Dias de Carvalho, João Roberto Moreira, Mariângela Telles Capistrano, Nádia Cunha
24	1967	3	Aparecida Joly Gouveia, Jaime Abreu, Péricles Madureira de Pinho

25	1968	2	Carlos de Souza Neves, Jaime Abreu
26	1969	1	Michel John McCarthy(outro pais)
27	1970	2	Documento, João Paulo dos Reis Veloso
28	1971	4	Documento(2), Jaime Abreu, Nádia Cunha
29	1972	3	José Vasconcelos, Mª Terezinha Tourinho Saraiva, Valnir Chagas
30	1973	0	-
31	1974	3	Documento, Heloisa Marinho, Mª Terezinha de Jesus Castilhos
32	1975	0	-
33	1976	2	Documentos, Nádia Cunha
34	1977	0	-
35	1978	2	Margot Bertolucci Ott e Vera Regina P. Moraes(co-autoria), Raimundo Hélio Leite e J. A. Esmeraldo Barreto(co-autoria)
36	1979	0	-
37	1980	1	Mª Lúcia Melo
38	1981	0	-
39	1982	0	-
40	1983	1	Juan Carlos Tedesco(outros país)
41	1984	0	-

PERÍODO DE PUBLICAÇÃO, Nº DE ARTIGOS PERCENTUAIS

Período (década)	Nº de Artigos	%
1944-1949	16	12,12
1950-1959	43	32,57
1960-1969	57*	43,18
1970-1979	16	12,12
1980-1984	02	1,51
+ de 4 décadas	134*	101,50
+ de 4 décadas	-2*	-1,50
+ de 4 décadas	**132**	**100**

*02 artigos em co-autoria, um no ano de 1963 e um em 1965

Nº, TEMAS, Nº DE ARTIGOS, ANO DE PUBLICAÇÃO E PERCENTUAL

Nº	← TEMA →	Nº DE ARTIGOS	← ANOS DE PUBLICAÇÃO →	%
01	Situação e problemas da escola secundária e do ensino médio	27	1946, 1947(2), 1950, 1954, 1955(2), 1957(2), 1958, 1959, 1960, 1961(2), 1962, 1963(2), 1964, 1965(2), 1966(2), 1968(2), 1971, 1976	20,45
02	Currículo, programas e disciplinas	26	1947, 1949(2), 1953(2), 1954(2), 1956, 1958, 1959, 1960(2), 1961(2), 1962, 1963, 1964, 1965(4), 1972, 1974(2)	19,69
03	Magistério e formação do professor	14	1955, 1956, 1958(2), 1959, 1960, 1964(2), 1966(2), 1972, 1978(2)	10,60
04	Escola secundária em outros países	13	1945, 1950(2), 1951, 1953, 1954, 1958, 1960, 1962, 1964, 1965, 1969, 1983	9,84
05	Reformas, leis e política de ensino secundário e médio	12	1948(2), 1949, 1955, 1962(2), 1964, 1965, 1966, 1971(2), 1974	9,09
06	Disciplina, Juventude, Civismo e Moral e Psicologia	06	1944, 1948, 1952, 1954, 1955, 1955	4,54
07	Tendências, conflitos e transformações	06	1949, 1954, 1958, 1959, 1960, 1962	4,54
08	Instituições e história de instituições secundárias	06	1950(2), 1957, 1958, 1964, 1966	4,54
09	Aspectos profissionais e ocupação	06	1961, 1962(2), 1970, 1972, 1976	4,54
10	Acesso, democratização e desigualdade na escola secundária	04	1944, 1967, 1970, 1971	3,03
11	Eventos, conferências, congressos, etc	04	1944, 1955, 1962, 1965	3,03
12	Aspectos administrativos e financiamento da escola secundária	03	1946, 1955, 1967	2,27
13	Articulação c/ o ensino primário e o ensino superior	02	1954, 1967	1,51
14	A escola secundária no Brasil Colônia	01	1951	0,75
15	Conceituação de ensino secundário	01	1966	0,75
16	Cooperativismo e escola secundária	01	1980	0,75
16	**TOTAL**	**132**	**De 1944 a 1984-**	**100**

PERÍODO DE PUBLICAÇÃO, AUTORES MAIS FREQUENTES, Nº DE ARTIGOS E PERCENTUAIS

Período (década)	Autores mais Freqüentes	Nº de Artigos	% em relação ao nº total(132)	% em relação ao Brasil(120)
1944-1949	Alberto Rovai	2	1,51	1,66
1950-1959	Alberto Rovai	2	1,51	1,66
	Jaime Abreu	2	1,51	1,66
	João Roberto Moreira	2	1,51	1,66
1960-1969	Jaime Abreu	15*	11,36*	12,50*
	João Roberto Moreira	2	1,51	1,66
	Nádia Cunha	4*	3,03*	3,33*
1970-1979	Jaime Abreu	1	0,75	0,83
	Nádia Cunha	2	1,51	1,66
1980-1984	-	-	-	-
+ de 4 décadas	**Total**	**32***	**24,20***	**26,62***
+de 4 décadas	**Total**	**-2***	**-1,51***	**-1,66***
+ de 4 décadas	**Total**	**30**	**22,69**	**24,96**

*Há uma duplicidade de registro de dois artigos porque se trata de co-autoria de Jaime Abreu com Nádia Cunha, por isso é feita a alteração no total, menos dois igual a trinta e nos percentuais para chegar ao valor real.

ANEXO F – LISTAGEM DOS AUTORES E ARTIGOS DA RBEP

1. Neiva, Álvaro. A escola secundária e a formação de atitudes democráticas. Vol. 1, set 1944, n. 03, p. 371, seção: Idéias e debates.
2. O congresso de instrução superior e secundária em 1922. Vol. 1, set 1944, Vol. 1, set 1944, n. 03, p. 403. seção: documentação.
3. Arbousse-Bastide, Paulo. A disciplina na escola secundária. Vol. II, n. 05, p. 237, nov. 1944.
4. Kitchen, P. I. Os colégios da juventude na Inglaterra. Vol. IV. n. 12, p. 361, Jun. 1945.
5. (Mª) Lúcia Magalhães. A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário. Vol. VIII, n. 22, p. 136, mai/jun. 1946. seção: através de rev. e jornais.
6. Grompone, Antônio. Os problemas do ensino secundário. Vol. VIII, n. 23, jul/ago. 1946.
7. Souza, Fernando Tude de. O problema do ensino secundário. Vol. IX, n. 28, mai/jun. 1947. seção: através de rev. e jornais.
8. Bracet, Augusto e Lima, Enoch da Rocha. A posição do ensino de desenho no curso secundário. Vol. XI, n. 29, p. 41, jul/ago. 1947.
9. Pela reforma da escola secundária. Vol. XI, n. 30, p. 225, set/out. 1947. (texto transcrito da publicação n. 75 da união panamericana).
10. O ensino secundário e normal na Estado de São Paulo em 1946. Vol. XI, n. 30, p. 293, set/out. 1947.
11. Gomes, Alfredo. Reformas do ensino secundário. Vol. XII, n. 32, p. 22, jan/abr. 1948.
12. Penteado Jr., Onofre. O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação cívico-moral. Vol. XII, n. 32, p. 45, jan/abr. 1948.
13. Gomes, Alfredo. Da seriação das disciplinas no ensino secundário. Vol. XIII, n. 35, p. 27, abr/jun. 1949.
14. Rovai, Alberto. Uma batalha no ensino secundário paulista. Vol. XIII, n. 35, p. 177, abr/jun. 1949. seção: através de rev. e jornais.
15. Góis, Joaquim Faria. Relatório Geral da subcomissão do ensino médio. Anteprojeto de lei da comissão. Vol XIII, n. 36, p. 132, mai/ago. 1949.
16. Rovai, Alberto. Das disciplinas no curso secundário. Vol. XIII, n. 37, p. 207. set/dez. 1949. seção: através de rev. e jornais.
17. Gomes, Alfredo. Educação secundária Inglesa. Vol. XIV, n. 39, mai/ago. 1950. seção: através de rev. e jornais.

18. Siqueira, Alcides. A origem do colégio Pedro II. Vol. XIV, n. 39, mai/ago. 1950. seção: através de rev. e jornais.
19. You-Hsien, Chu. A educação secundária na china durante e após a guerra. P. 42 Vol. XIV, n. 40, p. 148, set/dez. 1950. Seção: através de rev. e jornais.
20. Lourenço Filho. Alguns elementos para o estudo dos problemas do ensino secundário. P. 70 Vol. XIV, n. 40, p. 148, set/dez. 1950. Seção: através de rev. e jornais.
21. Amado, Gildásio. O fundador do Colégio Pedro II. Vol. XIV, n. 40, p. 148, set/dez. 1950. Seção: através de rev. e jornais.
22. Granger, Gilles G.. O problema do ensino secundário na França. Vol. XV, n. 41. p. 162, jan/mar. 1951. Seção: através de rev. e jornais.
23. Dionísio, Carlos. O ensino secundário no Brasil-Colônia. Vol. XV, n. 42, p. 182, abr/jun. 1951.
24. Renault, Abgar. O sentido autotélico do ensino secundário. Vol. XVII, n. 46, p. 7, abr/jun. 1952.
25. Carvalho, Irene da Silva Mello. Alguns aspectos da educação secundária Norte-americana. Vol. XX. N. 51, p. 45, jul/set. 1953.
26. Abu-Merly, Nair Fortes. Importância do estudo dirigido no curso secundário. Vol. XX. N. 51, p. 73, jul/set. 1953.
27. Azevedo, Arnaldo de. Programa de geografia para o curso secundário. Vol. XX. N. 51, p.166., jul/set. 1953.
28. Teixeira, Anísio. A escola secundária em transformação. p. 3. vol. XXI, n. 53, jan/mar. 1954.
29. Bloomfield, U. E.. Um inspetor de escola secundária na Inglaterra. p. 58. vol. XXI, n. 53, jan/mar. 1954.
30. Reis, Sólon Borges dos. Desenvolvimento do ensino secundário em São Paulo. vol. XXI, n. 53, p. 166, jan/mar. 1954.
31. Coutinho, Afrânio. O ensino de literatura no curso secundário. p. 3. vol. XXI, n. 54, abr/jun. 1954.
32. Antipoff, Helena. O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária. p. 123. vol. XXI, n. 54, abr/jun. 1954.
33. Moreira, João Roberto. O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio. vol. XXII, n. 56, 1954, p. 39.

34. Collins, D. R.. Considerações básicas acerca da seleção dos métodos de ensino para professores das escolas secundárias do Brasil. p. 203. vol. XXII. n. 56. Out/dez. 1954.
35. Reis, Sólon Borges dos. Educação moral e cívica na escola secundária. p. 147. vol. XXIII. N. 57, jan/mar. 1955.
36. Abreu, Jaime. A educação secundária no Brasil.p. 26. vol. XXIII. Abr/jun. 1955, n. 58. vol. XXIII. Abr/jun. 1955, n. 58.
37. _____. Considerações sobre o seminário Inter-americano de educação secundária. p. 105. vol. XXIII. Abr/jun. 1955, n. 58.
38. Ebert, Alberto. Uma experiência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secundário. vol. XXIII. Abr/jun. 1955, n. 58.
39. Motta Filho, Cândido. As condições atuais da educação secundária. p. 206. vol. XXIII. Abr/jun. 1955, n. 58.
40. _____. A juventude e o ensino de grau médio. p. 196. vol. XXIV, n. 59. jul/set. 1955.
41. Fundo Nacional do Ensino Médio. p. 123. vol. XXIV, out/dez. 1955. n. 60.
42. Banzer, Riva. Objetivos do ensino médio, em especial da escola secundária. p. 235. vol. XXIV, out/dez. 1955. n. 60.
43. Pessoa, O. Frota. Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária. p. 75. vol. XXV. abr/jun. 1956, n. 62.
44. Brant, Celso. O professor e a escola secundária. p. 198. vol. XXVI. Out/dez. 1956. n. 64.
45. Nérici, Imídeo Giuseppe. Formação do professor do ensino secundário (Correio da Manhã, Rio). p. 198. vol. XXVII. Jan/mar. 1957. n. 65.
46. Rovai, Alberto. O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar sua verdadeira função (Folha de São Paulo, SP). vol. XXVII. Abr/jun. 1957. n. 66. p. 220. seção: através de ver. e jornais.
47. Silva, Geraldo Bastos. A ação federal sobre o ensino secundário até 1930 (Rev. Do serviço público, RJ).vol. XXVII. Abr/jun. 1957. n. 66. p. 220. seção: através de ver. e jornais.
48. Campos, Ernesto de Souza. Colégio de Aplicação. vol. XXVII. Abr/jun. 1957. n. 66. p. 220. seção: através de ver. e jornais.
49. Amado, Gildásio. Tendências da educação secundária. p. 150. vol. XXIX. N.69. jan/mar. 1958.

50. Rovai, Alberto. Em nossa escola secundária, a escola e não o aluno é o centro da educação. . vol. XXIX abr/jun. 1958. n. 70. seção através de rev. e jornais.
51. Barbosa, Rubens Nerval. Concurso de remoção e magistério secundário. p. 132. vol. XXIX abr/jun. 1958. n. 70. seção através de rev. e jornais.
52. Matos, Luis Alves de. A formação moderno professor do ensino secundário. p. 123. vol. XXX. jul/set. 1958. n. 71.
53. Classes experimentais no ensino secundário. Vol. XXX, n. 72, out/dez 1958, p. 73. (documentação)
54. Gal, Roger. Formação dos professores de ensino médio na França. p. 105. vol. XXX. out/dez. 1958, n. 72. seção: através de rev. e jornais.
55. Colégio de Aplicação da Universidade São Paulo. p. 85. vol. XXX. jan/mar. 1958. n. 73. (documentação).
56. Almeida Jr., A. Magistério do ensino secundário. p. 288. vol. XXXI. Abr/jun. 1959. n.74.
57. Renault, Abgar. A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje. vol. XXXII. Jul/set. 1959. n. 75. p. 3.
58. Bastos, Cadmo. Flexibilidade dos currículos da escola secundária americana. p. 185. vol. XXXII. Jul/set. 1959. n. 75.
59. Moreira, João. Roberto. A batalha da educação se trava no ensino médio. p. 233, Vol. XXXIII, out/dez. 1959. n. 76.
60. Abreu, Jaime. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. p. 3. vol. XXXIII. Abr/jun. 1960. n. 78.
61. Gal, Roger. O ensino secundário e o mundo moderno. p. 19. vol. XXXIII. Abr/jun. 1960. n. 78.
62. Rodrigues, Milton da Silva – Formação de professor secundário. p. 55. vol. XXXIII. Abr/jun. 1960. n. 78.
63. Pfromm Neto, Samuel. O ensino das artes nas escolas primárias e secundárias. p. 155. vol. XXXIII. Abr/jun. 1960. n. 78.
64. Maciel, Carlos Federico – Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário de filosofia. p. 178. vol. XXXIV. Out/dez. 1960. n.80.
65. Freitas, Osvaldo Domiense de – A reforma do ensino secundário na França. p. 187. vol. XXXIV. Out/dez. 1960. n.80.
66. Abreu, Jaime. Ensino médio em geral e ensino secundário. p. 7. vol. XXXV. Jan/mar. 1961. n. 81.

67. Bagrichevsky, Manuel – A informação ocupacional no ensino médio. p. 200. vol. XXXV. Jan/mar. 1961. n. 81.
68. Frota-Pessoa, O. – Biologia na escola secundária. 142. vol. XXXV. Abr/jun. 1961. n. 82.
69. Abreu, Jaime. Os estudos sociais na escola média. p. 151. vol. XXXV. Abr/jun. 1961. n. 82.
70. Abreu, Jaime. Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos. p. 5. vol. XXXVI. Jul set. 1961. n. 83.
71. Novos currículos para o ensino médio. p. 136. vol. XXXVI. jan/mar. 1962. n. 85. (documentação).
72. Abreu, Jaime. Aspectos profissionais no ensino de nível médio. p. 210. vol. XXXVI. jan/mar. 1962. n. 85.
73. Abreu, Jayme. O ensino primário e médio na conferência de Santiago. p. 34. vol. XXXVIII. Jul/set. 1962. n. 87.
74. Góis, Joaquim Faria. O ensino industrial de nível médio no Brasil p. 44. vol. XXXVIII. Jul/set. 1962. n. 87.
75. As reformas do governo provisório: ensino primário, normal e secundário. (1ª parte). p. 180. vol. XXXVIII. Jul/set. 1962. n. 87. (documentação).
76. Abreu, Jayme. A escola média no Brasil. p. 23. vol XXXVIII. Out/dez. 1962. n. 88.
77. _____. Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão. vol. XXXIX. Jan/mar. 1963. n. 89. p. 17.
78. Lauwerys, J. A. A revolução do ensino secundário na Grã-Bretanha. vol. XXXIX. Jan/mar. 1963. n. 89. p. 36.
79. Lima, Lauro de Oliveira. A escola secundária moderna. vol. XXXIX. Jan/mar. 1963. n. 89. p 188.
80. Silva, Geraldo Bastos. A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária. p. 205. vol. XXXIX. Jan/mar. 1963. n. 89. p. 210.
81. Cunha, Nádia e Abreu, Jayme. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. p. 90. vol. XL. Jul/set. 1963. n.91.
82. Cunha, Nádia. Aspectos estatísticos do ensino médio no Brasil. p. 186. vol. XL. Out/dez. 1963. n. 92.
83. Amado, Gildásio. Ginásio moderno –. p. 17. vol. XLI. Jan/mar. 1964. n. 93.
84. Abu-Merly, Nair Fortes. Colégio universitário –p. 100. vol. XLI. Jan/mar. 1964. n. 93.

85. O professorado nos colégios de ensino geral na França. p. 110. vol. XLI. Jan/mar. 1964. n. 93.
86. Abreu, Jayme. Perspectiva para a escola média no desenvolvimento brasileiro. p. 156. vol. XLI. Abr/jun. 1964. n. 94.
87. Lessa, Gustavo. O ensino de ciências no curso secundário. p. 259. vol. XLI. Abr/jun. 1964. n. 94.
88. Gouveia, Aparecida Joly. O nível de instrução dos professores do ensino médio. Vol. XLII, n. 96, out/dez 1964. p. 240.
89. CFE – Pareceres selecionados: a 3ª série colegial e o colégio universitário. p. 366. vol. XLII. Out/dez. 1964. n 96. (documentação).
90. Exame de suficiência e formação de professor polivalente para o ciclo ginasial. p. 372. vol. XLII. Out/dez. 1964. n 96. (documentação).
91. Moreira, João Roberto. Alguns aspectos comparativos do ensino médio. p. 7. vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
92. Sucupira,Newton. Conceitos básicos para uma filosofia do currículo da escola secundária brasileira –p. 45. vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
93. Abreu, Jayme. Fatores sociais atuantes no currículo da escola secundária brasileira. p. 53. vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
94. Ginásio único pluricurricular em São Paulo. Resolução n. 7 do CEE. p. 99 vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
95. McCarthy, Michael John. Critérios atuais para admissão à escola secundária na Inglaterra. p. 122. vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
96. Alguns aspectos na expansão do ensino médio brasileiro – (Divisão de pesquisa educacional do CBPE). p. 133. vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
97. Reunião técnica sobre planejamento do ensino médio. p. 150. vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
98. Bechara, Evanildo. Posição da gramática no ensino médio –p. 208. vol. XLIV. Jul/set. 1965. n. 99.
99. Márquez, Angel Diego. Renovação didática do ensino médio –vol. XXLIV. Out/dez. 1965. n. 100. p. 272.
100. Abreu, Jayme e Cunha, Nádia. Currículo Ginasial secundário no Brasil, depois da Lei de Diretrizes e Bases –vol. XXLIV. Out/dez. 1965. n. 100. p. 294.

101. XXVIII Conferência Internacional de Instrução Pública: Recomendação n. 58 – Alfabetização e Educação de Adultos; e n. 59 – Ensino de Línguas vivas na escola secundária. p. 366. vol. XXLIV. Out/dez. 1965. n. 100.

102. "Colégio universitário, problema universal – uma solução brasileira" – Comentário – Nádia Cunha. p. 55 vol XKV. Jan/mar. 1966. n. 101.

103. Sobre o regimento dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo – voto do Cons. Carlos Pasquale. p. 135. vol XKV. Jan/mar. 1966. n. 101.

104. Carvalho, Jairo Dias de. Uma conceituação do ensino médio. p. 170. vol XKV. Jan/mar. 1966. n. 101.

105. Moreira, João Roberto. Ensino médio na Guanabara. p. 172. vol XKV. Jan/mar. 1966. n. 101.

106. Gouveia, Aparecida Joly. Educação e desenvolvimento: pontos de vista dos professores secundários. p. 65. vol XXLVI. Jul/set. 1966. n. 103.

107. Abreu, Jayme. Status do professor de ensino médio no Brasil. p. 91. vol XXLVI. Jul/set. 1966. n. 103.

108. Capistrano, Mariângela Telles. Aspectos da formação profissional no magistério secundário na Guanabara. p. 158. vol XXLVI. Jul/set. 1966. n. 103.

109. Pinho, Péricles Madureira de. Inspetores federais de ensino secundário. p. 158. vol. XLVII. N. 105. jan/mar. 1967.

110. Aparecida Joly Gouveia – Desigualdades de acesso à educação de nível médio. p. 32. vol. 48, n. 107, jul/dez 1967.

111. Abreu, Jayme. Articulação entre ensino primário e médio no Brasil. p. 253. vol. 48. out/dez. 1967.

112. _____. Ensino médio no Brasil. p. 76. vol. 49, n. 109 jan/mar 1968.

113. Neves, Carlos de Souza. A escola média e um melhor critério de promoção. p. 330. vol. 49, n. 110. abr/jun 1968.

114. McCarthy, Michael John.Reino Unido: nova política para a educação secundária. p. 111. vol. 51, n. 113. jan/mar. 1969.

115. Pesquisa do CBPE: cursos preparatórios de admissão ao ginásio da Guanabara. p. 84. vol. 53, n. 117. jan/mar. 1970.

116. Veloso, João Paulo dos Reis – Ensino técnico de nível médio: aspectos de sua programação. p. 280.vol. 54, n. 120. out/dez. 1970.

117. Abreu, Jayme. Natureza do segundo ciclo do ensino médio. p. 38. vol. 55, n. 121. jan/mar. 1971.

118. Cunha, Nádia Franco da. A democratização do ensino médio e a reforma. p. 38. vol. 56, n. 123, jul/set. 1971.

119. Ensino de 1º e 2º graus: Lei 5692 de 11 de ago. de 1971. p. 114.

120. Relatório do GT para a reforma do ensino de 1º e 2º graus. p. 130. vol. 56, n. 123. jul/set 1971.

121. Chagas, Valnir. Núcleo Comum para currículos de ensino de 1º e 2º graus. p. 32. vol. 57. n. 125. jan/mar. 1972.

122. Vasconcelos, José. Qualificação para o trabalho no ensino de 1º e 2º graus. vol. 57. n. 125. jan/mar. 1972.

123. Saraiva, Maria Terezinha Tourinho. Habilitação específica de 2º para o exercício de magistério em 1º grau. p. 349.vol.57,n. 126. abr/jun. 1972.

124. Marinho, Heloisa. O currículo da reforma e a experiência do colégio Bennet. p. 100. vol. 60, n. 133. jan/mar 1974.

125. Castilhos, Maria Terezinha de Jesus – Avaliação no ensino de 1º e 2º graus. p. 352. Vol. 60, n. 135. jul/set. 1974.

126. Reformas Francisco Campos: Ensino secundário. p. 428 (documentos da educação brasileira). Vol. 60, n. 135. jul/set. 1974.

127. Gomes, Nádia Franco da Cunha. Ensino de 2º grau: antecedentes e objetivos. p. 69. vol. 61 n. 137. jan/mar. 1976.

128. CFE: parecer 76/75 (documentação) – educação profissionalizante no ensino de 2º grau. p. 89. vol. 61 n. 137. jan/mar. 1976.

129. Metodologia e prática para a formação de docentes: 1º e 2º graus. p. 145. (Margot Bertoluci Ott e Vera Regina P. Moraes). vol. 62. n. 142. mai/ago. 1978.

130. Leite, Raimundo Hélio e Barreto, J. A. Esmeraldo. Agências formadoras de pessoal docente e não-docente de 1º e 2º graus e o respectivo sistema de absorção. p. 173. vol. 62. n. 142. mai/ago. 1978.

131. Melo, Maria Lúcia. Modelo experimental de cooperativismo nas escolas de 1º e 2º graus. p. 383. vol. 63. n. 146. jan/abr. 1980.

132. Tedesco, Juan Carlos. O problema do ensino de 2º grau na América Latina. p. 165 –Vol. 64. n. 148. set/dez. 1983.

133. Vol. 65 n. 150. Esse n. é um n. de balanço editorial da RBEP e traz artigos sobre os textos e os temas veiculados pela própria revista, de vários autores. O mesmo

não foi contado no levantamento numérico que realizei, porém fiz questão de mantê-lo com o objetivo de demarcar claramente o período que abarca o estudo, mesmo porque se trata de um número de exemplar, que delimita um marco na existência da referida revista. Mai/ago.1984.