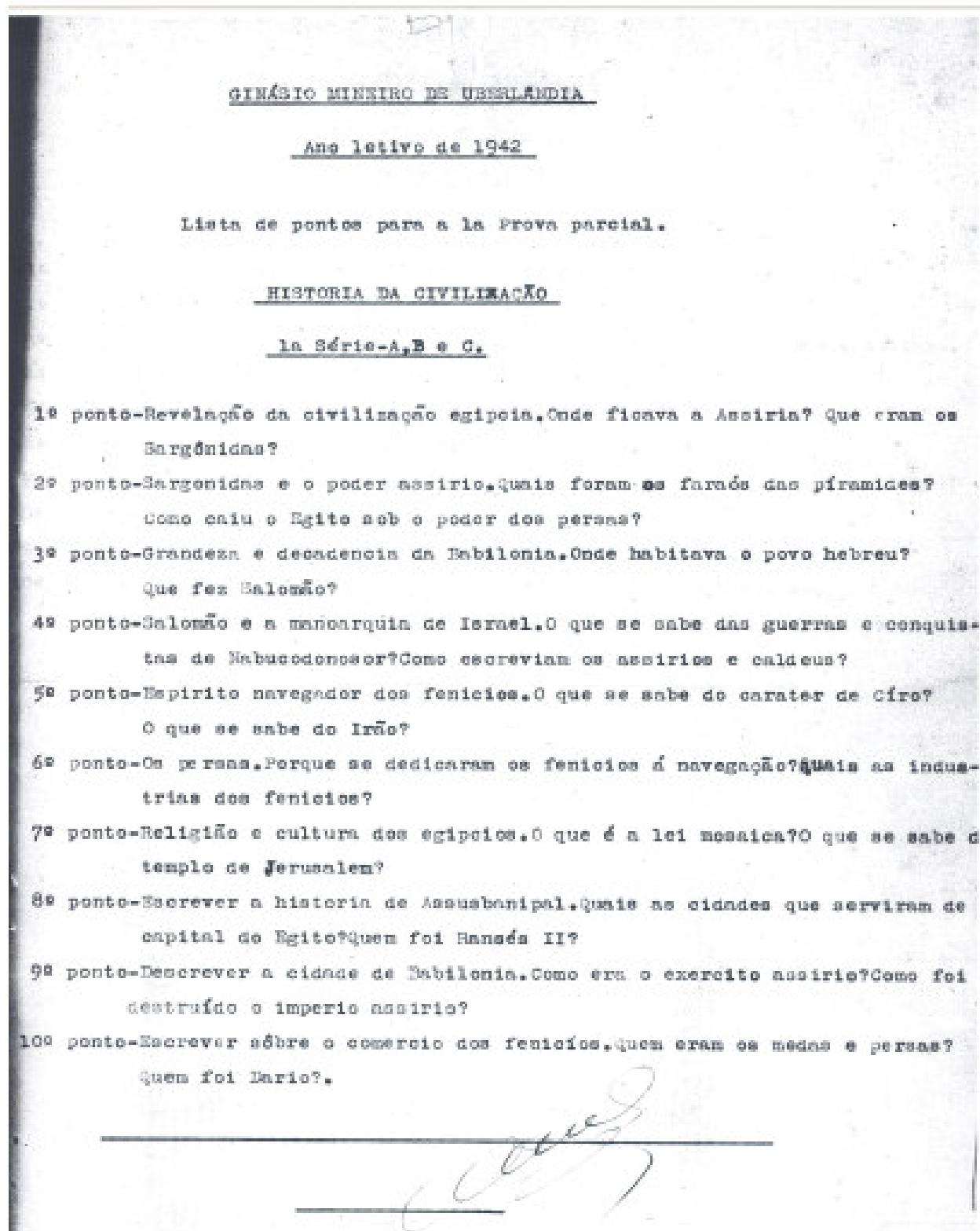


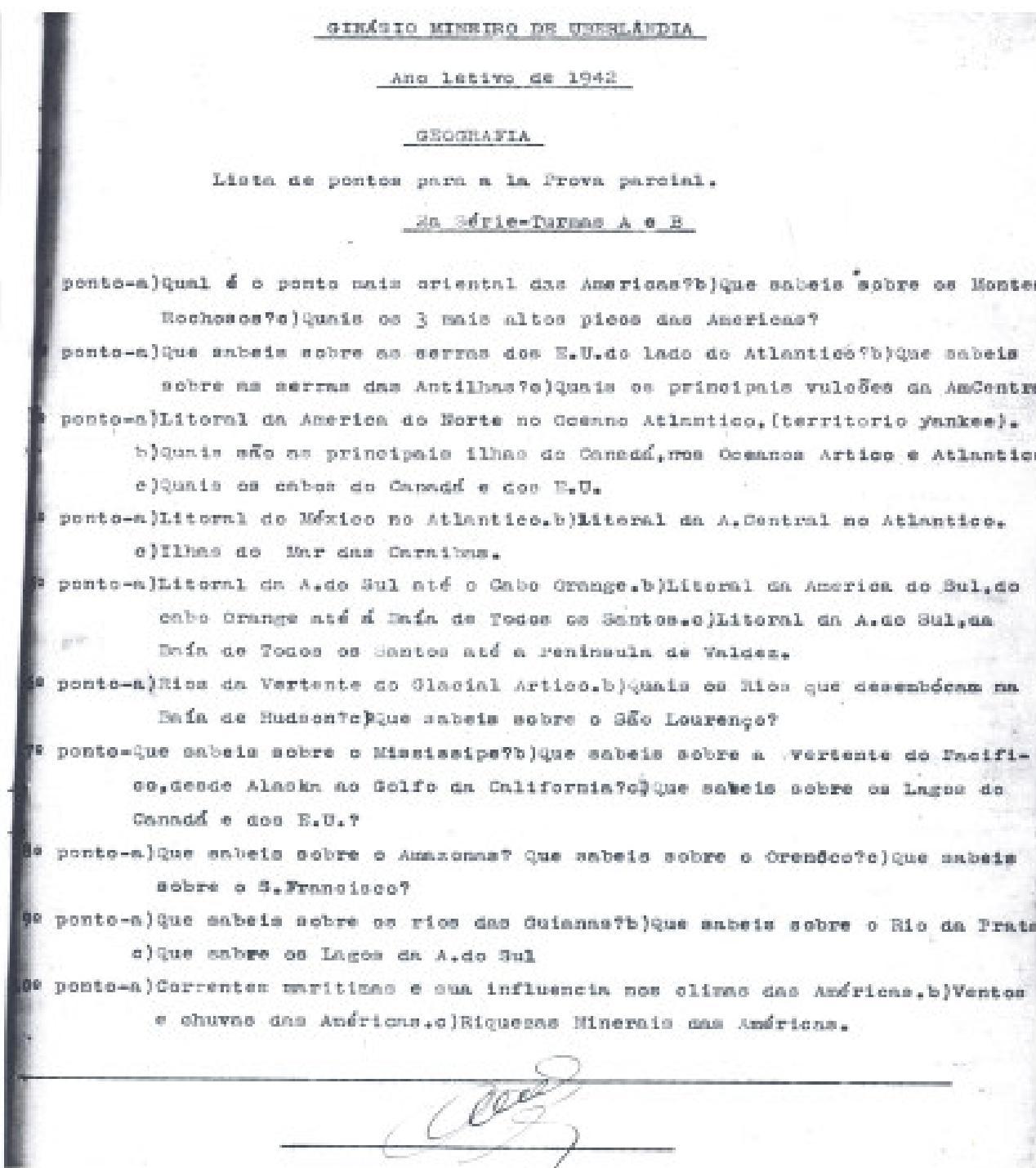
Figura 6 – LISTA DE PONTOS PARA AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO



FONTE: RELATÓRIO 1942 (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

Além destes “pontos” de estudo obrigatório por parte dos alunos serem detalhistas, também eram completamente alheios ao contexto brasileiro naquela época. O estudo destes assuntos contribuía, tanto para ‘ilustrar’ a mente dos discentes, quanto para ‘preservar’ esses cérebros de possíveis análises da nossa realidade. A lista de pontos para a 1º prova parcial de geografia da 2º série de 1942 confirma a nossa análise:

Figura 7 – LISTA DE PONTOS PARA AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA



FONTE: RELATÓRIO 1942 (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

Devemos também levar em consideração que essa quantidade razoável de conteúdos ‘sugeridos’ para estudo se referem apenas à primeira prova, a qual contempla somente a

quarta parte da matéria lecionada, ou seja, para a quarta e última prova, os alunos estudavam quatro vezes esta quantidade de assuntos que listamos acima. Portanto, ter um bom desempenho nestas avaliações era uma tarefa árdua, reservada aos ‘mais capazes’. Os alunos que conseguiam essa façanha eram muito bem recompensados por isso: seus nomes eram colocados nos quadros de honra, os quais eram divulgados tanto para a comunidade escolar, quanto para a imprensa local. Além disso, quando estes alunos concluíam seus estudos no *Gymnasio*, recebiam uma festa de colação de grau, conforme destaca a imprensa local:

Realizou-se no dia 01 de dezembro a festa de collação de gráu dos bacharelandos de 1934 do Gymnasio Mineiro de Uberlandia. [...] Assim é que um punhado de jovens, cheio de vida e entusiasmo, deixou o Gymnasio onde terminou o anno, para se ingressar nas Universidades, de onde sairão os futuros dirigentes desta terra, que aspira sempre por um futuro melhor. E' a seguinte a turma de bacharelandos: Accacio Zaiden, Agnaldo Santos, Amadeu Cury, Annibal Loureiro Guimarães, Athayde Ribeiro da Silva, Benigno de Alcantara, Cleantho Vieira Gonçalves, Ernani Soares Murta, Feliciano Machado Braga, Geny Pires, Yonne Faria Marquez, Irene Bernardes, José Bonifacio Ribeiro, Josías de Freitas, Justiniano P. Silva, Moacyr Taccirio Assucar, Napoleão Carneiro, Nadine Achcar, Olga Lúcia da Cunha, Silverio Ferreira da Silva, Vinicius Vasconcellos, Valú de Oliveira Bernardes, Wilson de Carvalho (PELO ensino. **A Tribuna**, Uberlândia, 5 dez. 1934, p.1).

As festas de encerramento do ano letivo faziam parte do ritual do exame, pois estimulavam os alunos a se esforçarem nos estudos para serem promovidos e davam visibilidade social à escola. “A festa de encerramento compreendia, pois, uma festa oficial, uma solenidade na qual, reunindo toda a comunidade escolar, as famílias, as pessoas ‘gradadas’ da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e o seu valor social” (SOUZA, 1998, p.253). Assim, por meio da formalidade, do espetáculo e da encenação realizada pelos próprios alunos, a escola divulgava o seu trabalho e o seu prestígio nestas ocasiões. Estas reuniões solenes demonstravam o verdadeiro espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais, dos bons costumes e da disciplina que envolvia o cenário educacional. A decoração do espaço, as personalidades presentes e o conteúdo do programa da festa de encerramento ilustra o teor da cerimônia pedagógica aliando a solenidade ao espetáculo educativo.

O discurso de uma autoridade marcava a abertura solene. Depois seguiam-se as representações teatrais, hinos, recitação de poemas, demonstração de ginástica e de exercícios militares. Finalmente a leitura das promoções, a entrega dos prêmios e dos certificados. Um programa capaz de impressionar, emocionar, convencer. Promovidas pelas autoridades do ensino – diretores e inspetores – e contando com a participação dos poderes públicos e políticos locais, a festa de encerramento se insere na temporalidade do calendário escolar. Deveria ser realizada logo após os exames e coincidir com o encerramento de um ciclo (SOUZA, 1998, p. 255).

Estes alunos também eram ‘premiados’ e exaltados quando conseguiam ser aprovados nos vestibulares, o que demonstrava aplicação dos discentes e esforço dos mestres.

Em seguida apresentamos o quadro de aprovações obtidas pelos alunos nos exames vestibulares há pouco realizados em São Paulo, Rio e Belo Horizonte. Davi Ribeiro de Gouvêa conquistou, entre cerca de mil candidatos disputando duzentas vagas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o primeiro lugar. Carmo de Freitas obteve na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro o quinto lugar. Geraldo Gomes Correia, orador da turma que no ano passado concluiu o curso, obteve em São Paulo, na Faculdade de Direito, nota excellente, dois pontos abaixo da melhor aprovação obtida. Celso Moreira obteve em Belo Horizonte, na escola de Odontologia, o nono lugar. Moyses de Freitas, na Escola de Medicina de Belo Horizonte, o décimo lugar. Maria Helena de Moraes Jardim, em Belo Horizonte, na Escola de Medicina; - Voltaire Bernardes, na Faculdade de Direito do Estado do Rio; - Carlos Pereira de Castro, na Escola Politécnica de São Paulo, foram também destacadamente classificados. Nenhuma reprovação se verificou. Fornecidos pelo Senhor Reitor damos abaixo os textos de cartas e telegrammas por elle recebidos. [...] E' a primeira turma que aí fez todos os anos do curso e seu éxito mostra, claramente, a alta efficiencia do nosso Gymnasio, que sabe tão bem realizar o ideal da Escola Nova, alliando um ensino methodico a uma escola alegre, cheia de vida que se tornou o Centro Social e Intelectual da nossa Uberlandia. Pedimos, caro Reitor, commuqueis aos nossos professores os auspiciosos resultados a que chegamos graças aos seus esforços e dedicação (O sucesso de um grande educandário: o Gymnasio honra Uberlandia. **A Tribuna**, Uberlândia, 11 mar. 1934, p.1 e 6).

A reportagem do jornal **O Reporter** de 19 de dezembro de 1942 também descreve nominalmente todos os alunos que completaram o ciclo ginásial, os quais foram presenteados com uma festa solene que aconteceu no Uberlândia Clube. Outra cerimônia de entrega dos certificados aos bacharelados de 1937 foi noticiada pela imprensa local, a qual também publicou os nomes dos discentes que foram capazes de terminar ‘com sucesso’ o ciclo ginásial:

São os seguintes os alunos que completam o curso no Gymnasio de Uberlandia: Clara da Cunha Faria, Lulu Mameri, Maria Haydée Loureiro, Maria de Magalhães Tibery, Maria Regina Loureiro, Ruth de Magalhães Tibery, Aldo Borges Ledo, Alexandre Ribeiro G. Junior, Antonio Augusto da Silva, Antonio Salvador Tanghari,

Arthur Rosa Penna, Caio Lima S. Cecília, Carlos Gonçalves Dutra, Docelino de Freitas Junior, Eolo Fernandes, Francisco Cota P. Junior, Ismael de Freitas, João Garcia Coelho, Julio Rosa Penna, Manuel Musa Filho, Nelson Abrão, Nilson Souza, Ragi Achar, Renato de Almeida, Romeu Pereira, Rubens Pereira de Rezende, Salim Tannús (GYMNASIO Mineiro de Uberlandia. **O Repoter**, Uberlândia, 21 nov. 1937, p.3).

Os alunos que não conseguiam obter bons resultados nas avaliações eram ‘punidos’ sutilemente, porque seus nomes não figuravam na imprensa local, não recebiam certificados de conclusão do ginásio e não eram chamados nominalmente diante da sociedade nas cerimônias solenes de entrega dos diplomas. Mesmo se o motivo do fracasso destes alunos fosse dificuldade de aprendizagem, não era esta a razão que era divulgada na imprensa local.

Percebemos ao analisar a reportagem, já citada anteriormente, do **O Reporter** de 23 de julho de 1939 que, quando o aluno apresentava dificuldade de aprendizagem e, a escola não conseguia detectar a origem desta dificuldade, ou se a detectava, mas não conseguia resolvê-la utilizando seus próprios recursos, ela transferia esse problema para os pais. A culpa pela dificuldade dos alunos em aprender todos os conteúdos estava no tipo de educação que a família proporcionava aos seus filhos. Para os professores, os pais não estavam interessados em acompanhar a vida escolar de seus filhos. Com este discurso, o regimento escolar do GMU sofreu algumas modificações, cujo objetivo foi dificultar, ainda mais, a promoção dos alunos. Os professores transformavam a dificuldade de aprendizagem dos discentes em descompromisso, falta de aplicação e falta de postura.

Há na escola um conjunto de regras que são, através do discurso pedagógico, vinculadas à idéia de que é indispensável e fundamental para a aprendizagem uma moralização dos comportamentos, isto é, a adequação a um conjunto de regras consideradas como válidas, sem as quais não se aprende. Esta idéia está atrelada a uma outra, a do indivíduo enquanto ser que se adapta, sujeito a um processo de desenvolvimento linear e progressivo da sua capacidade através do exercício, punição e do aconselhamento (PELEGRINI, 2005, p.61).

Os alunos tinham dificuldade de aprender, porque não tinham uma postura correta durante as aulas e não dedicavam um tempo maior para os estudos em casa, ou seja, a escola pretendia controlar os discentes, mesmo quando estes estivessem fora do ambiente escolar e,

para isso, contava com o apoio dos pais, os quais deveriam controlar o tempo e a circulação de seus filhos pela cidade. Quanto mais tempo fosse dedicado ao pregar das lições, maior era a recompensa dada aos alunos: boas notas, promoções, divulgação do seu desempenho. Alguns alunos entendiam a ‘norma’ a ser seguida para se obter êxito e aprovação, tanto ao nível dos saberes, quanto ao nível dos comportamentos, porém alguns insistiam em desobedecer às normas e, acabavam sendo punidos, mas nem sempre essas punições os disciplinavam.

Neste jogo de resistências entre os alunos e os professores, estes últimos construindo um discurso que articula poder e saber, que relaciona as formas de poder e os domínios de saber, tanto procuram controlar os alunos nesse processo disciplinador, quanto criam argumentos para justificar a necessidade daquele tipo de disciplina esperada, como essencial para a aprendizagem de conteúdos (PELEGRINI, 2005, p.65).

Verificamos que os alunos do GMU foram submetidos a dispositivos de controle, dentre os quais: os códigos de conduta, de posturas e de hierarquias. Estes estavam atrelados a mecanismos punitivos, na tentativa de evitar reincidências nas transgressões. Consideramos o exame o principal dispositivo de controle dos alunos do GMU, pois mensurava, classificava e selecionava permanentemente os discentes. As avaliações eram rígidas, detalhistas e descritivas. Além disso, o grau de dificuldade dos exames aumentava progressivamente. Este dispositivo de controle era revestido de um ritual, que envovia solenidade, espetáculo, formalidade e encenação. Dessa forma, o insucesso do aluno era um tipo de punição, pois os ‘donos’ dos resultados negativos não tinham direito à exaltação.

3.4 - INDISCIPLINA E SEUS DESDOBRAMENTOS: PUNIÇÕES QUE DISCIPLINAM?

Objetivamos, neste sub-capítulo, delinear o processo de moralização dos escolares, posto em prática no cotidiano do GMU durante o período do Estado Novo. Para isso, definiremos o perfil de aluno (in) disciplinado à época e os tipos de punição aplicada aos transgressores. Analisaremos também os cinco modelos de gestão que vigoraram de 1937 a 1945 no GMU, destacando o “olhar” de cada reitor sobre a transgressão às normas da escola.

Os professores costumavam condicionar a efetivação da aprendizagem a determinadas situações nas quais era exigido do aluno completa submissão às normas da escola. O discurso dos docentes era marcado por gestos, palavras e exigências que representavam o aluno em oposição a um tipo de aluno ideal, tomado como referência. É válido ressaltar que, no cotidiano do GMU, o que imperava não eram verdadeiras leis, mas normas morais. Para Lajonquiére apud Aquino (1996): “a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa, enquanto a regra é o princípio constitutivo de hábitos morais” (p.37).

Na visão de Lajonquiére apud Aquino (1996), o que está em jogo no cotidiano escolar é a moralização dos escolares, ou seja, o ensino é estruturado em função da fabricação de indivíduos obedientes, dóceis e úteis. Assim, tudo o que foge a este padrão moral acaba sendo considerado um tipo de indisciplina. “Dessa forma, o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal – ao qual se reserva tudo – e, o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco” (PELEGRINI, 2005, p.68).

O conceito de aluno ideal coincide, portanto, com o de disciplinado: indivíduo obediente, sujeito às normas, educado, aplicado, que tenha bons costumes e boa conduta. Os alunos cujos comportamentos fogem aos padrões da norma são tidos como indisciplinados, porque perturbam a ordem, ofendem os bons costumes e desacatam as autoridades.

Aquilo que era considerado indisciplina estava sempre relacionado às transgressões da maneira ideal de ser, do uso do corpo, do tempo e da atividade. E, se era desvio às normas, precisava ser corrigido, por meio de uma política de coerções, a qual punia os indivíduos que ‘burlavam’ a norma. Segundo La Salle apud FOUCAULT (2002):

Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometem, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (p.129).

A punição, enquanto um tipo de castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, porém, nem sempre isso acontecia no *Gymnasio*. Para comprovar essa idéia, analisamos as atas de suspensão que foram feitas desde 1929 até 1945. Optamos por considerar as atas que antecedem a 1937, porque os anos de ‘preparação’ para a instauração do Estado Novo principalmente, 1935 e 1936, foram os anos letivos mais conturbados que a escola viveu dentro do recorte cronológico que estudamos.

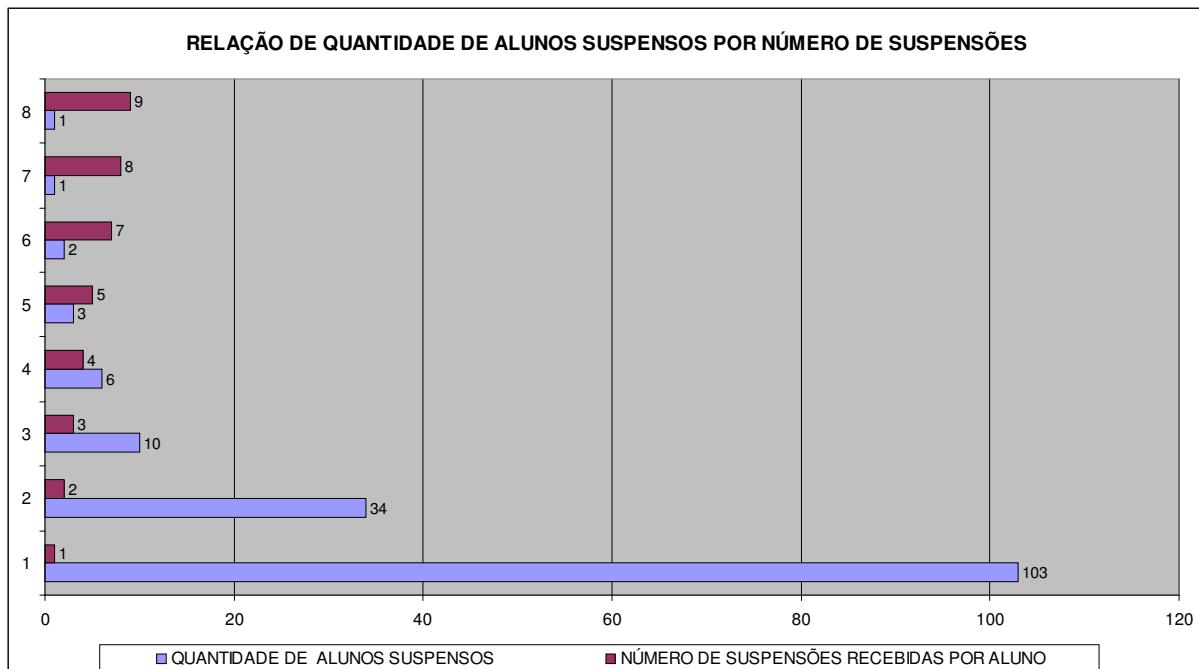
Em termos estatísticos, entre 1929 e 1945, 160 alunos foram suspensos, os quais receberam 271 suspensões, tendo em vista alguns serem reincidentes. Destas 271 suspensões aplicadas durante estes dezesseis anos, 41,7% das punições são de 1935 e 36,9% , de 1936.

Durante estes dezesseis anos, a escola passou por cinco modelos de gestão. Pudemos perceber também que alguns reitores foram mais compreensíveis do que outros, ao passo que alguns se destacaram por serem mais autoritários e disciplinadores, mas os alunos sempre continuaram transgredindo as normas, independente da forma pela qual eram punidos pelos seus atos.

Entre 1935 e 1936, anos nos quais os alunos foram mais advertidos, era reitor do GMU o Sr. Aniceto Maccheroni. Foi sob a sua reitoria que 36 alunos da 4^a série foram suspensos de uma só vez. Também foi ele quem suspendeu todos os alunos dessa 4^a série, porque cometem outro ato de indisciplina. Era de praxe, em sua gestão, a suspensão de uma

quantidade razoável de alunos de uma só vez. Por exemplo, suspendeu 23 alunos em 10 de outubro de 1935, 20 discentes em 12 de maio de 1936 e 36 estudantes em 27 de maio de 1936. Porém, a penalidade aplicada em 10 de outubro foi anulada no mesmo dia, mas o motivo da suspensão da pena aplicada não foi revelado. Sabemos que, nestes anos de sua reitoria, a escola sofreu algumas mudanças em virtude do Estado Novo, as quais podem ter deixado os alunos mais agitados, porém constatamos também, ao analisar as atas de suspensão registradas durante a sua gestão, que o Sr. Aniceto Maccheroni acreditava na punição, enquanto uma forma, ou melhor, a principal forma de disciplinarização dos discentes. Mas, observando o contexto geral das punições aplicadas, não foi isso que verificamos, pois um mesmo aluno chegou a ser suspenso nove vezes. Além do mais, se a punição fosse um meio eficiente de disciplinarização, bastava punir um aluno, para que nenhum outro praticasse o mesmo delito, porém, isso não acontecia, conforme fica demonstrado no gráfico que elaboramos.

Figura 8 - RELAÇÃO DE QUANTIDADE DE ALUNOS SUSPENSOS POR NÚMERO DE SUSPENSÕES ENTRE 1929 E 1945



FONTE: REGISTRO DAS PORTARIAS

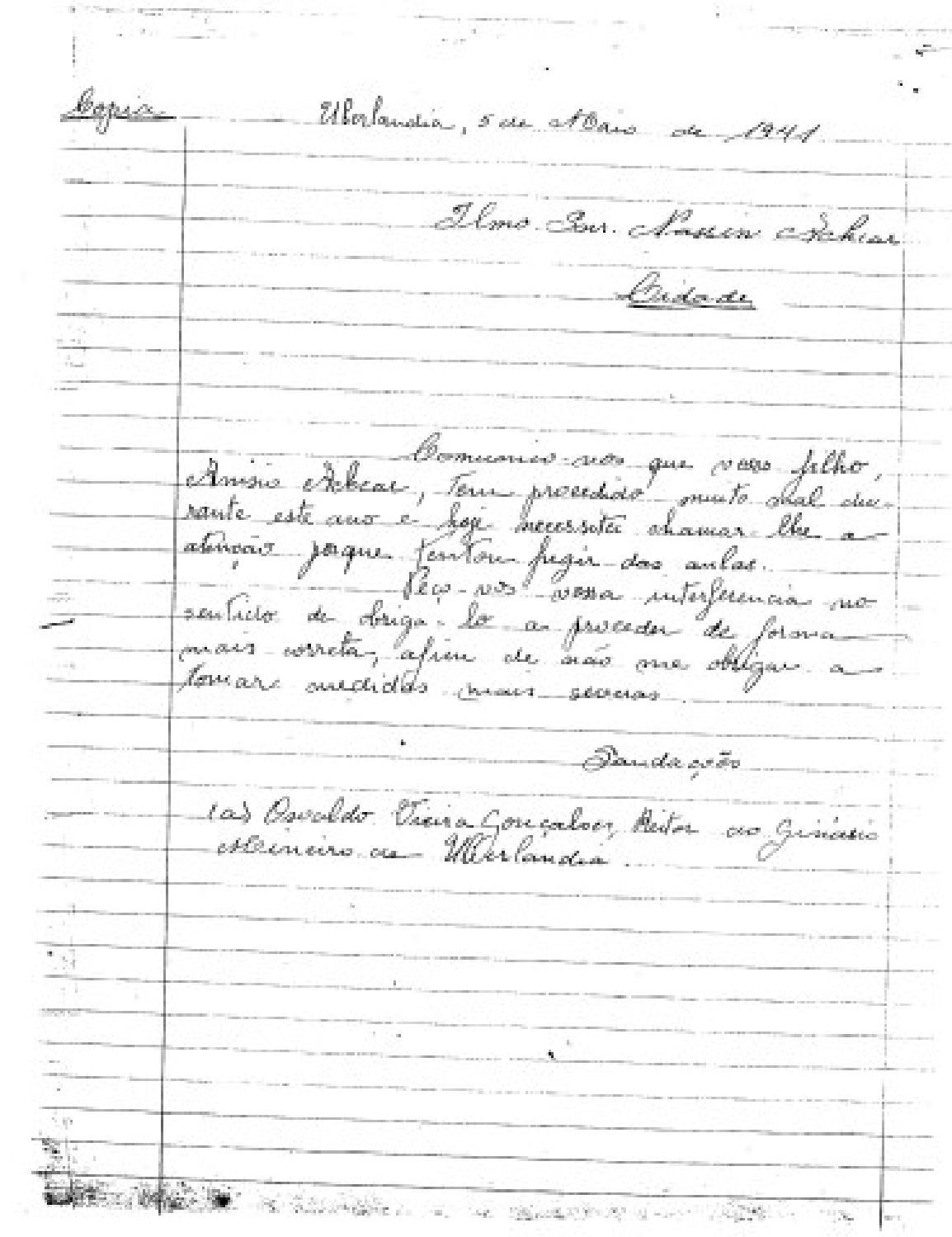
Analisando o gráfico, percebemos que, dos cento e sessenta alunos suspensos, 64,37% receberam apenas uma suspensão; 21,25% foram suspensos duas vezes; 6,25% receberam 3 suspensões; 3,75% foram punidos quatro vezes; 1,87% receberam 5 suspensões; 1,25%, sete punições; 0,6% foram advertidos oito vezes e 0,6%, nove vezes. Alguns alunos se destacavam pelo número de suspensões. São eles: Fábio Fonseca e Silva, Albacir José de Sousa, Ragi Achcar e João Borges Fonseca. Constatamos também, ao fazermos esse levantamento, que normalmente os alunos eram suspensos em grupos e, essas turmas punidas eram formadas pelos mesmos alunos, ou seja, Adhemar, Antonio, Cosme, Ivo, José, Jorge Juarez e Rachid praticavam algum tipo de delito juntos assim, recebiam a penalidade no mesmo momento, porém, alguns recebiam menos dias de suspensão do que outros, em função de não serem

reincidentes. Passado um tempo, estes mesmos alunos eram punidos novamente. Outro grupo de transgressores era composto pelos alunos Fábio, João, Albacyr, Idevan e Halo. É válido destacar que os alunos que viviam sendo suspensos estavam sempre ‘metidos’ em confusão, ora sozinhos, ora em grupos, ora com algum aluno que ainda não havia praticado nenhuma transgressão. Esses alunos, apesar de indisciplinados, conseguiam se formar, gozando ainda o direito de fazer parte da solenidade de formatura, conforme observamos nas reportagens analisadas anteriormente.

O reitorado de Luiz da Rocha e Silva foi mais tranqüilo, pois nenhuma suspensão foi realizada neste período, apesar dele ter sido reitor em 1937, ano de implantação do Estado Novo. O início do mandato do reitor João Gonzaga de Siqueira foi conturbado, porém, de junho de 1938 a abril de 1941 não foi registrada nenhuma suspensão aos alunos.

A partir do momento que Osvaldo Vieira Gonçalves assumiu a reitoria do GMU, as punições voltaram à tona, porém de uma forma diferenciada. Ao analisar estes três últimos reitorados do período estudado, pudemos constatar que as transgressões sempre existiram, mas passaram a ser corrigidas de outro modo. O ‘Vadico’, como era conhecido o Reitor Osvaldo Vieira Gonçalves, ao invés de lavrar uma ata de suspensão todas as vezes que os alunos transgrediam a norma, iniciou seu mandato intimando os pais dos alunos indisciplinados, por meio de cartas, solicitando-lhes que ‘obrigassem’ seus filhos a mudar de conduta, conforme demonstramos abaixo:

Figura 9 - ADVERTÊNCIA AOS PAIS DE UM ALUNO INDISCIPLINADO



FONTE: REGISTRO DAS PORTARIAS (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

A partir do segundo semestre deste mesmo ano, o reitor do GMU, o Sr. 'Vadico', passou a suspender os alunos, por meio de portarias, assim como fazia os antigos reitores do *Gymnasio*.

Figura 10 – ATA DE SUSPENSÃO

| |
|--|
| <p><u>Portaria</u></p> <p>O Autor do Gimnasio Estadual de Uberlândia, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, resolve suspender, em virtude de indisciplina verificada neste estabelecimento, por falta de frequência das aulas, o aluno da 3ª série, Oswaldo Oliveira Tavares e Oliveira Gonçalves.</p> <p>Regista-se Gimnasio Estadual de Uberlândia, 21 de Agosto de 1941.</p> <p>(as) Oswaldo Oliveira Gonçalves, Autor</p> <p><u>Portaria</u></p> <p>O Autor do Gimnasio Estadual de Uberlândia, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, resolve suspender, em virtude de falta de frequência com classe, por falta de frequência das aulas, o aluno da 3ª série, estacionado.</p> <p>Regista-se Gimnasio Estadual de Uberlândia, 21 de Agosto de 1941.</p> <p>(as) Oswaldo Oliveira Gonçalves, Autor</p> |
|--|

Constatamos que os reitores puniam os alunos indisciplinados, por meio de suspensões e de advertências aos pais, porém na maioria das penalidades aplicadas, o reitor não registrava a falta que o aluno havia cometido. O professor ‘Vadico’ foi o primeiro reitor a descrever as atitudes praticadas pelos alunos que eram consideradas como indisciplina. Também só concedia explicações, caso a advertência fosse enviada aos pais do aluno infrator.

Evidenciamos que as mulheres cometiam menos infrações: dos 160 discentes suspensos, apenas 17 eram meninas. Apesar do número de matrículas femininas ser inferior às masculinas, essa diferença no número de suspensões por sexo é bem marcante. Assim, podemos dizer que as alunas eram mais disciplinadas, ao passo que os alunos eram mais indisciplinados. Um dos ex-alunos que entrevistamos nos relatou sobre um fato especial que ele recorda a respeito das suspensões:

O professor ‘Vadico’ teve um ano que ele estava lecionando inglês e, o ensino era tão bom que, no quarto/quinto ano do ginásio, nós éramos obrigados a ler e a interpretar Shakespeare. Era um absurdo aquilo, um sujeito com quatorze/quinze anos lendo Shakespeare. Então, eu me lembro bem de um dia, no qual o professor ‘Vadico’, ele nos deu uma aula, na qual nós tínhamos que ler, traduzir, interpretar um trecho de Júlio César Shakespeare. Então, nesse dia, o senhor ‘Vadico’ marcou tal atividade para a próxima aula. Após uma aula, ele chamou um aluno: ‘Fulano de Tal, leia tal trecho. Agora, traduza’. ‘Bom, professor... Fora!’ Expulsou-o da sala de aula. ‘O seguinte’. Porque nós sentávamos em fila. ‘Fulano, fora!’ Eu me lembro bem deste fato por uma razão: porque eu era colega do filho do professor ‘Vadico’, o Ivan, que caprichava para não fazer feio na frente do pai. Aí quando chegou a vez do Ivan, ‘fora da aula!’. Isso são coisas que a gente não esquece, porque nós pensávamos que ele iria pular o Ivan e, isso não aconteceu. O Ivan foi para fora, eu fui também, porque Shakespeare estava muito além de nossa capacidade de aprendizagem (Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13/05/1999).

Percebemos que, às vezes, os alunos eram suspensos, apesar de não terem praticado nenhuma atitude que denotava indisciplina. Conforme relatou o próprio ex-aluno da escola, eles foram punidos, porque não tinham condições intelectuais para aprender o conteúdo exigido pelo professor. Também não resistiram, nem contestaram a punição que receberam, porque “o aluno, naquele tempo, não sei se foi uma evolução ou involução, ele temia o professor, ele tinha medo do professor” (Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13/05/1999).

Sobre esse professor que, posteriormente, foi reitor do GMU, o ex-aluno entrevistado salientou que: “ele não era muito simpático. [...] Ele era quase um ditador, mas tinha qualidades que fazia a gente tolerar esses defeitos. Entre as suas qualidades: a sua sabedoria e a sua cultura” (Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13/05/1999). A respeito dos demais professores do GMU, ele esclareceu que: “eram indivíduos extremamente rigorosos, mas muito respeitados pela sabedoria que tinham. Eles tinham um conhecimento muito vasto, uma cultura geral que, atualmente, é difícil de se encontrar” (Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13/05/1999).

Os professores daquela época eram profissionais reconhecidos, respeitados e valorizados; eram considerados sábios; verdadeiros ‘detentores do saber’. A sabedoria e a cultura deles também eram elogiadas pela comunidade, conforme destaca a imprensa local:

Possuindo corpo docente assíduo e dedicado, mestres de apurada cultura, de tirocínio e experimentada competência, são êles os maiores fatores do renome que colocou o Ginásio Mineiro de Uberlândia como vanguarda na generosa tarefa educativa da juventude, firmando-lhe o conceito que permitiu ao condutor dos destinos espirituais da terra montanhosa, conceder-lhe mais essa prestigiosa realização entre os seus similares (COLEGIO Mineiro de Uberlândia. **O Reporter**, 13 jan. 1943, p.1).

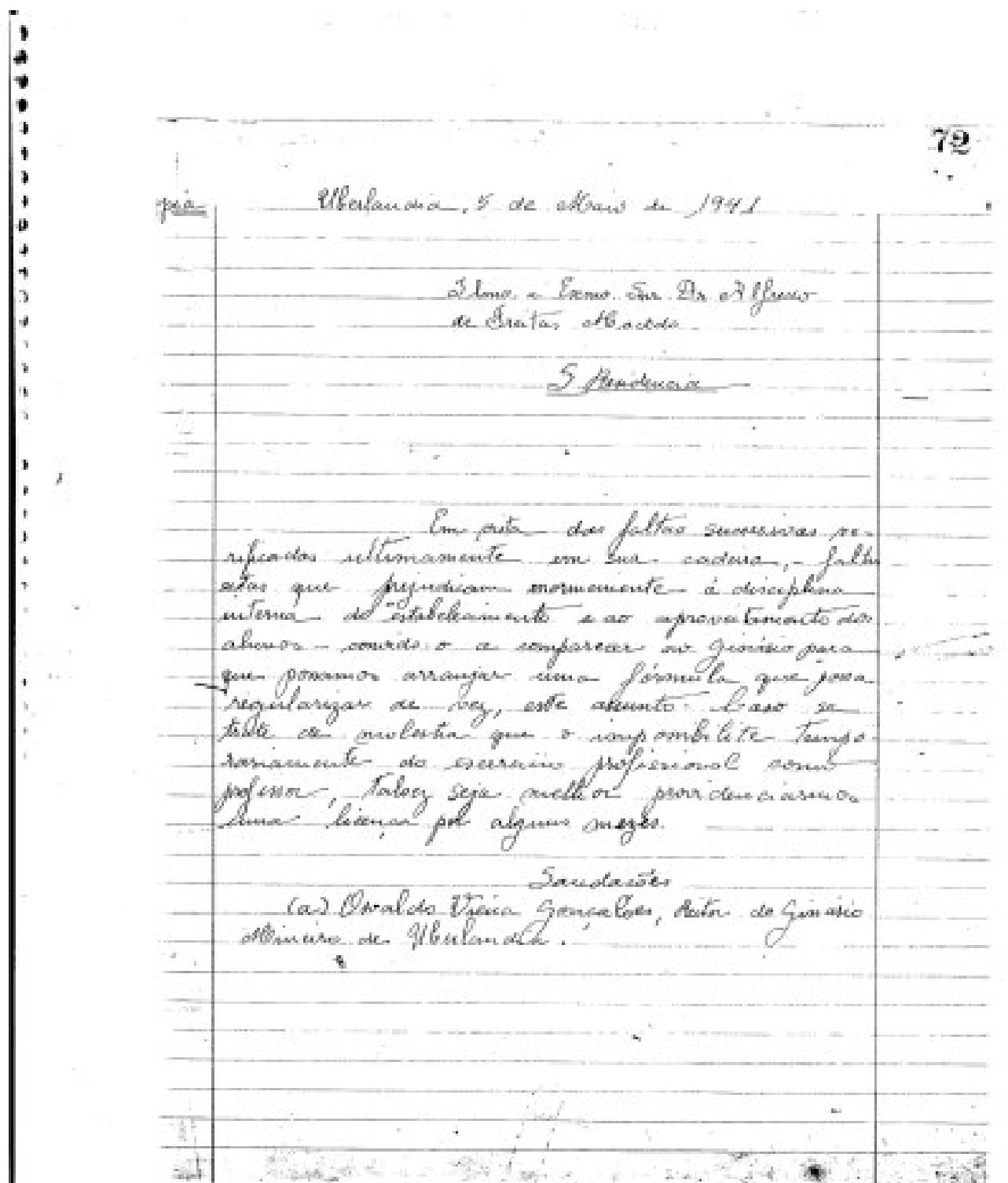
Porém, o corpo docente do GMU apresentava alguns problemas, pois alguns professores faltavam freqüentemente às aulas, sem apresentar justificativa à reitoria, o que prejudicava o ensino do *Gymnasio*. O problema de infreqüência dos professores do GMU foi se agravando, ao ponto dos pais dos alunos procurarem os jornais locais para registrarem suas queixas quanto a esse assunto:

Alguns Paes de alumnos têm vindo a esta redacção queixar-se que os seus filhos perdem algumas aulas por ausência dos professores ás mesmas, facto este que, reputam elles, de grande prejuizo para os filhos. [...] O corpo de professores do nosso Gymnasio é um dos que causam inveja a muitas congregações, pela competencia e pela apparecencia saudavel de seus professores. O lucro que Uberlândia poderia ter com a consolidação do ensino desse estabelecimento em dez annos, só nós o sabemos. Mas a nossa terra devia ter alguma coisa que não andasse conforme o nosso desejo e essa coisa é o nosso Gymnasio. Não se chega, ahí, a um entedimento, não obstante o preparo, a intelligencia e o patriotismo da maior parte dos professores. E' lícito perguntar: Quem soffre com essas coisas? Naturalmente os alumnos e é por isto que resolvemos fazer um appello aos nossos illustrados mestres no sentido de chegarem a um acordo e e congregarem, com esforço sobre as suas sensibilidades,

aliás, justificadas em todo homem intellectual, afim de harmonisarem a vida do nosso mais importante estabelecimento de ensino, pois não é possível que a fama de desharmonia e desaffectos do Gymnasio de Uberlandia corra por ahi a par da ilustração e merecimento dos nossos professores, como nota dissonante para nós (COMO devemos entender o estudo do nosso Gymnasio. **A Tribuna**, 09 abr. 1938, p.2).

Os alunos eram vigiados e controlados com rigor, caso cometessesem alguma transgressão à norma, eram punidos. Os discentes eram suspensos, ou seja, privados do direito de assistir às aulas, quando eram infreqüentes às aulas, portanto eram obrigados a participar de todas as aulas. Caso burlassem a lei, seus pais eram comunicados e convocados a obrigarem seus filhos a freqüentar a escola. E, os professores? Quando faltavam às aulas, qual era a postura do reitor? O documento abaixo relata o quanto o 'Vadico' era mais compreensivo com a infreqüência dos docentes. O reitor considerava que os professores faltavam à escola por motivos justos, portanto, não os repreendia por isso.

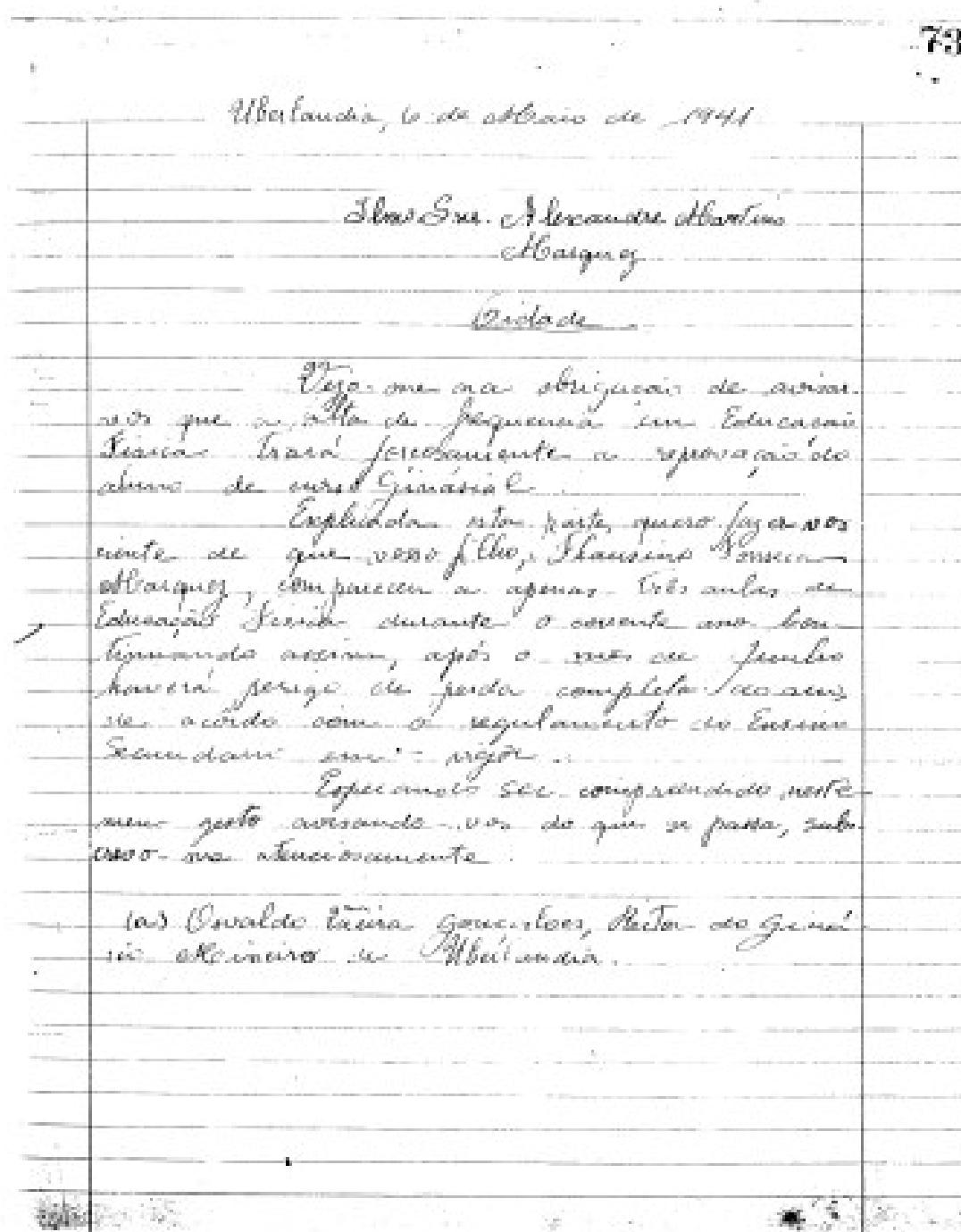
Figura 11 – CARTA ENVIADA A UM PROFESSOR INFREQÜENTE



FONTE: REGISTRO DAS PORTARIAS (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

Quando a infreqüência era por parte dos alunos, o conteúdo da carta enviada pelo reitor aos pais era mais punitivo, como demonstra o documento.

Figura 12 - CARTA DE ADVERTÊNCIA AOS PAIS DE UM ALUNO INFREQÜENTE



FONTE: REGISTRO DAS PORTARIAS (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

Ao analisarmos o processo de moralização dos escolares do GMU, durante o período 1937 a 1945, constatamos que os professores condicionavam a aprendizagem dos alunos à disciplina dos mesmos em sala de aula. O ensino estava estruturado, tendo em vista ‘fabricar’ indivíduos obedientes, dóceis e úteis. Porém, alguns alunos perturbavam a ordem, desacatavam as autoridades e ‘burlavam’ as normas escolares e, por isso, eram punidos. Os ‘transgressores’ eram suspensos do direito de assistir às aulas e, seus pais, advertidos. Essa política de coerções visava a redução dos desvios, mas não produziu os resultados esperados. Dessa forma, foram registradas 271 suspensões entre 1929 e 1945 no *Gymnasio Mineiro de Uberlandia*.

3.5 – AS AULAS E O CURRÍCULO: “VIGIAR E PUNIR”

Traçaremos os aspectos que delineavam o processo ensino-aprendizagem do GMU. Analisaremos o papel desempenhado pelos professores, a postura dos alunos, a dinâmica das aulas, a organização do trabalho escolar e os mecanismos de divisão e controle do tempo e das atividades escolares.

No período analisado, os professores eram a figura central do processo ensino-aprendizagem, pois em todos os momentos nos quais os alunos foram elogiados, por terem obtido êxito em seus exames, os professores foram descritos pela imprensa local, pela sociedade überlandense e pelos inspetores de ensino como os ‘grandes heróis’, responsáveis pelo sucesso de seus ‘pupilos’.

Assim, ‘heróis’ na tarefa de preparar os alunos para darem continuidade nos seus estudos, poderiam agir em sala de aula conforme fosse necessário ao alcance do objetivo

exposto acima. Tendo em vista que a escola, nesse período, primava pela disciplinarização dos corpos e das mentes, a dinâmica das aulas oscilava entre vigiar e punir assim, a metodologia utilizada pelo professor, os conteúdos selecionados para serem ministrados, a distribuição dos alunos no espaço da sala de aula, os exercícios aplicados aos discentes, a distribuição do tempo, as formas de avaliação, a quantidade de exames e de conteúdos a serem estudados para a realização de cada prova enfim, todos os detalhes do processo ensino-aprendizagem deveriam contribuir para a formação do aluno dócil e útil. Sobre a metodologia utilizada pelos professores, um ex-aluno ponderou: “era simplesmente a aula expositiva e a lousa. Não se utilizava de mais nada. Não tinha um palestrante ocasional, não tinha nada disso” (Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13/05/1999).

Pelo fato do professor ser o detentor do saber, era suficiente a explicação dele sobre a matéria. Nenhum dos entrevistados mencionou que os mestres eram questionados pelos alunos, até mesmo porque eles ‘temiam’ os professores. Assim, era desnecessário e pouco confiável escolher uma pessoa, fora da realidade escolar, para palestrar sobre qualquer assunto aos alunos. Estes poderiam se sentir mais à vontade para fazer perguntas e aquele poderia tecer comentários que prejudicassem a ‘formação’ das mentes dos alunos. Além do mais, era mais fácil controlar os discentes numa aula expositiva, a qual requer que todos os ‘olhares’ estejam voltados para o mestre que, enquanto expõe a matéria, observa a todos e, percebendo qualquer desvio, expulsa o ‘perturbador’ da ordem para fora do espaço da sala de aula e continua sua explicação normalmente. Ao entrevistarmos uma ex-professora da escola, que lecionou na escola de 1949 a 1971, ela nos relatou como trabalhava os conteúdos:

Hoje eu não ia poder lecionar mais, porque hoje não se usa professor dar explicação. Eu não sei fazer assim. Eu explicava a matéria e, do assunto da aula, dava um exercício. Eu levava um exercício pronto, batido em casa, para eles levarem para casa e responder. Mas, antes de tudo, tinha uma motivação que objetivava entrar no assunto, porque os alunos gostavam e eu também. Depois começava com a explanação e a fixação. Eu não sou formada em História e esses procedimentos eu tive que aprender comigo mesma (Sônia Borges Miranda Vieira, ex-professora, 15/04/1999).

Nesse tipo de aula, o papel exigido do aluno é que ele absorva e memorize as informações dadas pelo professor para, posteriormente, utilizá-las para responder os exercícios. Os tipos de exercício mais utilizados eram “palavras-cruzadas, exercícios de completar, múltipla escolha e melhor resposta” (Sônia Borges Miranda Vieira, ex-professora, 15/04/1999), ou seja, os alunos não dissertavam ou expressavam sua opinião sobre os assuntos; apenas repetiam, com suas palavras, o discurso do professor, porém na maior parte dos exercícios propostos, só uma resposta era aceita. Como não havia debates sobre os conteúdos estudados nem respostas diferentes nos exercícios propostos, a postura do aluno em sala de aula oscilava entre o silêncio e a disciplina, conforme destaca uma ex-professora da escola: “Eu nunca tive problema disciplinar. Aqueles alunos que eram considerados indisciplinados, na minha aula, ninguém ‘piava’, todos assistiam e gostavam” (Sônia Borges Miranda Vieira, ex-professora, 15/04/1999). Os professores também utilizavam livros didáticos. Eles recomendavam e, os alunos procuravam adquiri-los.

O cotidiano das aulas também era marcado por conteúdos alheios à realidade dos alunos e além de suas capacidades, conforme nos relatou um ex-aluno do GMU, o qual descreveu uma situação de expulsão dos alunos de sala de aula, porque não conseguiam ler, traduzir e interpretar um trecho de Júlio César Shakespeare. O currículo da escola, independente da disciplina, era livresco, conteudista, humanista, o que contribuía para a ‘ilustração’ das mentes dos indivíduos cultos, portanto não tinha necessidade de estar relacionado com o cotidiano dos alunos. O outro objetivo da escola era selecionar os mais capazes assim, os assuntos trabalhados pelos professores poderiam estar além da capacidade cognitiva dos alunos. Daí a seleção de conteúdos a serem trabalhados dentro de cada disciplina ser outra forma de disciplinarização dos indivíduos, pois exigia deles a máxima dedicação aos estudos. Os assuntos, além de complexos, eram ‘carregados’ de detalhes, os quais deveriam ser memorizados para a realização dos exames.

Ao analisarmos o **Livro de Registro Diário das Matérias Lecionadas**, observamos que, no conteúdo de português, a preocupação central era com a parte gramatical assim, estudavam, por exemplo, análise sintática, prefixações, pronomes, verbos, pontuação, versificação, ou seja, aspectos que ajudam no uso adequado da língua portuguesa.

Figura 13 – REGISTRO DAS MATERIAS LECIONADAS EM 15/07/1944

FONTE: LIVRO DE REGISTRO DIÁRIO DAS MATERIAS LECONADAS EM 1944.

(arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

Nas demais línguas, frisava-se a leitura, tradução e interpretação.

Figura 14 - REGISTRO DAS MATERIAS LECIONADAS EM 20/07/1944

| | | |
|--|---------------------|-----------------|
| Modelo 4. B | (Nome do visitante) | Data : 06-09-94 |
| Colégio Estadual de Überlândia Überlândia - Minas | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

FONTE: LIVRO DE REGISTRO DIÁRIO DAS MATERIAS LECIONADAS EM
1944. (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

As aulas de música serviam para docilizar as mentes e os corpos assim, estudavam músicas clássicas, canto orfeônico, hinos de louvor à Pátria, à cidade, à bandeira, ao Estado, à escola. “Com a música objetivava-se a dulcificação dos costumes, a harmonização do espírito e a aquietação dos ânimos” (SOUZA, 1998, p.181). Nessas aulas, os alunos recebiam exercícios de vocalização e canto visando o descanso intelectual e a educação da voz e do ouvido. Já na disciplina de História, a ênfase recaía sobre os ‘grandes feitos’, os ‘grandes heróis’, as civilizações greco-romanas. Trabalhava-se História do Brasil, da América, Antiga, Moderna e Contemporânea. Para ilustrar a nossa análise, destacamos um documento deste livro:

Figura 15 – REGISTRO DAS MATERIAS LECIONADAS EM 02/09/1944

FONTE: LIVRO DE REGISTRO DIÁRIO DAS MATERIAS LECIONADAS EM
1944. (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

Esses conteúdos eram estudados conforme a distribuição do Horário Escolar que, segundo um ex-aluno da instituição, “era das sete horas às onze/doze horas, de segunda a sábado, de quatro a cinco aulas todos os dias com matérias variadas” (Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13/05/1999).

Figura 16 - HORÁRIO ESCOLAR DO CURSO GINASIAL DE 1944

FONTE: RELATÓRIO DO ANO LETIVO DE 1944 (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

A organização do trabalho escolar pautava-se pela distribuição do tempo, pois “assim como o espaço, o tempo também educa” (SOUZA, 1998, p.137). As atividades escolares eram distribuídas em horários, os quais deviam ser respeitados. Os principais momentos da jornada escolar eram marcados por sinais, que indicavam o horário da entrada, do recreio e da saída. “O quadro de horário registra a distribuição do tempo, a fragmentação das matérias e das atividades e constitui um instrumento de controle do trabalho dos alunos e dos professores” (SOUZA, 1998, p.137). Essa distribuição do tempo escolar, que é um tempo útil contribuiu com o processo de disciplinarização, pois os alunos e professores deveriam respeitar os horários e cumprí-los, além de dividirem suas atividades conforme a distribuição do tempo.

O ensino era progressivo e racionalmente gradativo assim, o tempo de estudos destinado ao ensino secundário era distribuído em cursos anuais seriados. Dessa forma, o aluno não estudava a série superior sem ter concluído a anterior. A conclusão de uma série e a promoção para a série seguinte estavam condicionadas à freqüência às aulas e à aprovação nos exames. Portanto, o ensino seriado requeria um sistema avaliativo contínuo para a devida classificação dos alunos, mas também implicava mecanismos de controle do programa e do trabalho dos professores e dos alunos. Um dos mecanismos de controle do trabalho do professor se materializava no livro de registro diário das matérias lecionadas, pois nele o professor registrava diariamente o conteúdo trabalhado em cada sala, os alunos chamados à lição e as correspondências recebidas. Outros mecanismos de controle do ensino pelo Estado eram: as visitas periódicas dos inspetores às escolas, a exigência de cópia dos programas e horários adotados nos estabelecimentos de ensino, além da própria organização dos horários, pois os inspetores orientavam “não só o tempo que julgava necessário para o ensino das matérias do programa como o número de vezes que elas deveriam ser lecionadas semanalmente” (SOUZA, 1998, p.186).

A divisão do tempo escolar em horários era necessária, para evitar programas muito extensos. As disciplinas eram distribuídas conforme a relevância dos saberes, em detrimento de outros. Dessa forma, a prioridade dada ao ensino das línguas (português, francês, inglês e latim), da matemática e da educação física provocava a redução da carga horária das disciplinas de história e geografia.

O horário escolar regulava e dividia o tempo entre o momento do trabalho e o do descanso (aulas X recreio), entre a hora de falar e a de calar. Também operava a fragmentação dos saberes, pois dimensionava o quanto aprender de cada disciplina e a hierarquia de valores que cada uma possuía pelo tempo a ela destinado. O tempo escolar tinha o poder de disciplinarizar os indivíduos, pois regulava e controlava os processos de ensino e as estratégias de aprendizagem. A distribuição do tempo acabava exigindo dos discentes, obediência e sincronia dos ritmos e incutia-lhes hábitos de ordem e trabalho. Além do mais, transformava as atividades escolares numa rotina, permeada por normas e códigos a serem seguidos. “As necessidades de controle e organização do saber e das atividades de professores e alunos transformaram calendários e horários em importantes registros de ordenação do tempo” (SOUZA, 1998, p.214).

O calendário escolar determinava o início e o término do ano letivo, além das interrupções das atividades escolares em função das cronologias religiosa e cívica. Também demarcava as festividades, os exames, as férias. A semana escolar possuía seis dias, sendo que domingo era dia de descanso, repouso e lazer. Os alunos do GMU, aos domingos, participavam das brincadeiras dançantes, as quais aconteciam na própria escola. A distribuição do tempo, em cursos anuais seriados constituiu “um dos mais eficazes meios disciplinares que conheço” (SOUZA, 1998, p.185), que contribuía para o processo de disciplinarização dos indivíduos.

Analisando o **Mapa de Distribuição das Aulas** do mês de maio de 1944, conforme o Horário Escolar constatamos que algumas disciplinas eram ‘privilegiadas’, porque possuíam uma carga horária maior. No 1º ano do curso fundamental, 22,5% das aulas eram para as ciências, 37% para línguas, 12,6% para história e geografia, 7,2% para desenho, 9% para música e 11,7% para educação física, ou seja, o conteúdo de história detinha a menor carga horária do currículo. No 1º ano do curso científico de 1944, os alunos receberam 125 aulas e, as alunas, 124. Na grade curricular masculina, 32,8% das aulas foram destinadas às ciências, 39,2% para línguas, 16,8% para história e geografia e 11,2% para educação física. Ao passo que, as alunas receberam 33% das aulas na área de ciências, 39,5% em línguas, 17% em história e geografia, 3,2% em economia doméstica e 7,3% em educação física. No 2º ano do curso clássico, não havia diferenciação do currículo por sexo. As aulas foram assim distribuídas: 26,8% para ciências, 37,8% para línguas, 13,4% para filosofia, 11% para história e geografia e 11% para educação física. A distribuição das aulas variava mensalmente, porém, a porcentagem dedicada a cada disciplina era semelhante a que esboçamos acima. O estudo das línguas era privilegiado. Das disciplinas que compunham a parte comum do currículo, a menor carga horária ficava para história e geografia. Para comprovar nossas análises, basta observar o quadro abaixo:

Figura 17 – MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE MAIO DE 1944

GINÁSIO MINEIRO DE UBERLÂNDIA

Überlândia — E. de Minas

MAPA DAS AULAS DADAS

Mês de Maio de 1944

CURSO FUNDAMENTAL

N — número total de aulas mensais segundo o horário.

n = número de aulas dadas.

DIRECTOR

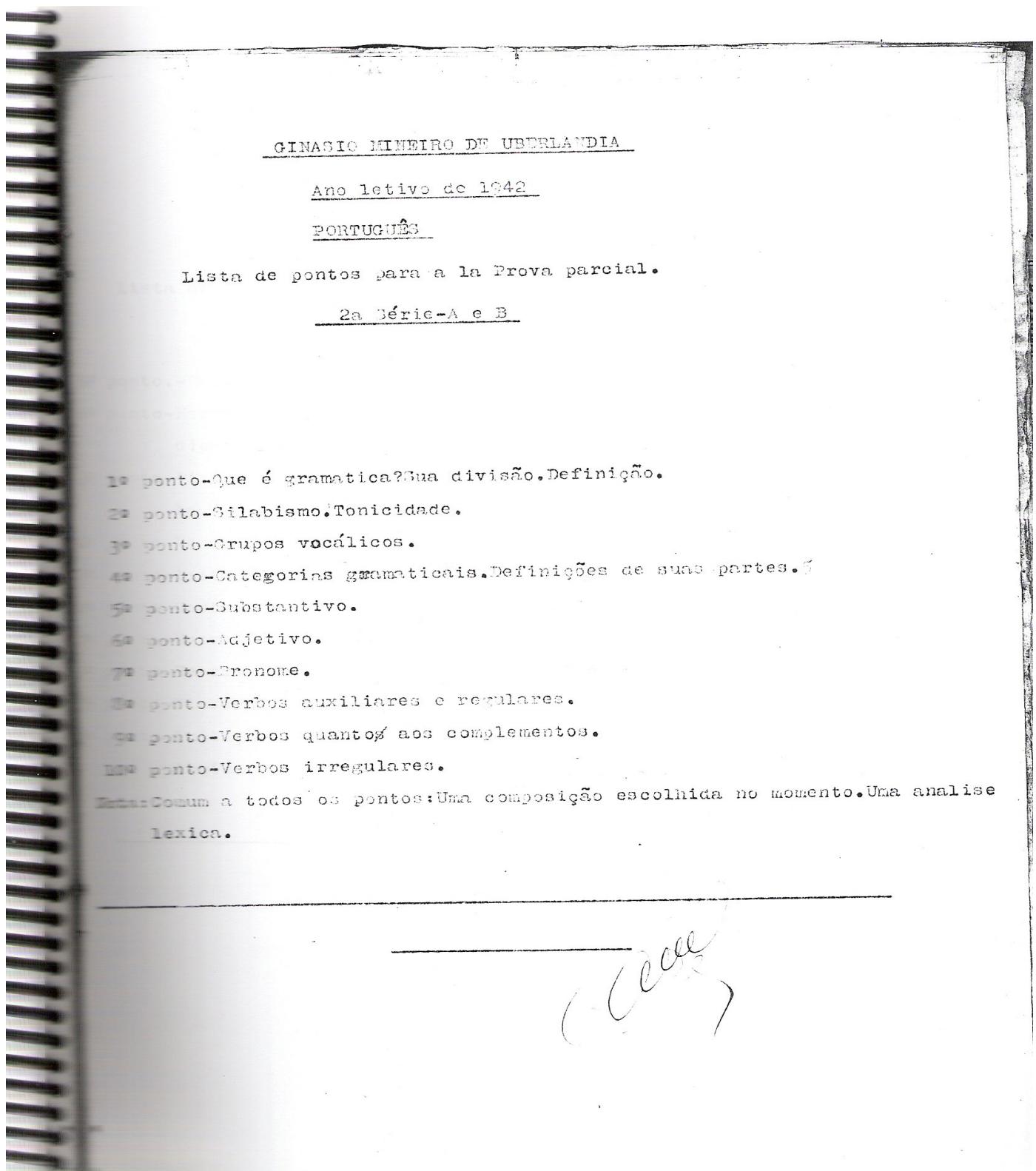
Dr. INSPECTOR ANICETO Maccaroni

Verificamos que os professores eram considerados os maiores responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos do GMU. Assim, o processo ensino-aprendizagem girava em torno do ‘saber’ que eles possuíam; das informações que eles repassavam aos alunos. Os objetivos do ensino oferecido pelo GMU eram: “ilustrar” as mentes dos alunos, selecionar os mais capazes e moralizá-los. Para isso, o trabalho escolar era organizado em função da distribuição e do controle do tempo e das atividades escolares, por meio do horário escolar, do calendário e da grade curricular. O horário registrava a distribuição do tempo, a fragmentação das matérias e das atividades, constituindo um instrumento de controle do trabalho dos alunos e dos professores. O calendário demarcava o início, as interrupções e o término das atividades escolares, levando em consideração as cronologias religiosa e cívica. A grade curricular distribuía as disciplinas de acordo com o tempo escolar, conforme a relevância dos saberes.

3.6 - PAPEL DESEMPENHADO PELOS EXAMES: DISCIPLINARIZAÇÃO E EXALTAÇÃO DOS MAIS CAPAZES

Analisaremos a contribuição dos ‘exames’ para o processo de disciplinarização dos corpos e das mentes dos alunos do GMU. Apesar da quantidade de assuntos estudados em cada disciplina ser relativamente grande, eles eram ‘cobrados’ nas provas. E, não eram ‘examinados’ no geral; cada detalhe deveria ser objeto de estudo dos discentes, conforme destacam as listas de pontos para as provas:

Figura 18 – LISTA DE PONTOS PARA A 1^a. PROVA PARCIAL DE PORTUGUÊS -1942



FONTE: RELATÓRIO DO ANO LETIVO DE 1944 (arquivo da Escola Estadual de Uberlândia)

Constatamos que os alunos tinham dificuldade de realizar as provas, ao analisarmos os boletins com os resultados. Também, nas aulas, não podiam tirar suas dúvidas, porque tinham medo dos professores. Em casa, tinham que estudar uma quantidade enorme de conteúdos ‘carregados’ de detalhes a serem memorizados, além de serem ‘obrigados’ a fazer as tarefas de casa. Os tipos de exercícios propostos não facilitavam, pois exigiam dos alunos muito mais a memorização do que a sua própria explicação. “Repetir, decorar, exercitar, memorizar, incutir hábitos, desenvolver faculdades, disciplinar. Eram muitos os preceitos que estavam em jogo na constituição dos ‘saberes escolares’” (SOUZA, 1998, p.203). Assim, dificilmente um aluno conseguia tirar nota máxima nas provas. Para comprovar nossas análises, escolhemos aleatoriamente os resultados da 1º prova parcial do ano letivo de 1942, os quais analisaremos detalhadamente, por série, turma e conteúdo. Optamos por analisar apenas estes resultados tendo em vista que não estamos fazendo um estudo pormenorizado do sistema de avaliação da escola, apenas estamos considerando os seus resultados como uma forma de punição.

Tabela 6 – RESULTADOS GERAIS DA 1ª. PROVA PARCIAL DE 1942

| PORCENTAGEM DE RESULTADOS POSITIVOS POR TURMA | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|
| CONTEÚDO | 1ª A | 1ª B | 1ª C | 2ª A | 2ª B | 3ª A | 3ª B | 4ª |
| PORTUGUÊS | 52,3 | 33,33 | 9,1 | 56,52 | 62,5 | 48,1 | 26,9 | 33,33 |
| INGLÊS | | | | 74 | 50 | 51,85 | 15,4 | 90 |
| MATEMÁTICA | 66,67 | 36,4 | 26,5 | 43,48 | 37,5 | 40,74 | 27 | 40 |
| HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO | 47,6 | 60,6 | 57,58 | 56,52 | 42,5 | | | |
| HISTÓRIA DO BRASIL | | | | | | 92,6 | 77 | 93,33 |
| LATIM | 95,24 | 48,49 | 37,5 | 47,5 | | 37,03 | 7,7 | 80 |
| FRANCÊS | 9,52 | 60,6 | 39,4 | 43,5 | 30 | 70,4 | 65,4 | 86,67 |
| GEOGRAFIA | 47,62 | 39,4 | 21,21 | 65,22 | 90 | 100 | 100 | 90 |

FONTE: RELATÓRIO DE 1942

Observando o Boletim com os resultados da 1º prova parcial de português da 3º série B, temos: 26,9% dos alunos tiraram 5 ou mais pontos; destes, nenhum conseguiu atingir a pontuação máxima. Na 3º série A, 48,1% dos alunos conseguiram tirar 5 pontos ou mais; destes, nenhum atingiu a nota máxima. Na 1º série A, 52,3% atingiram 5 ou mais pontos, mas, nenhum alcançou a pontuação máxima.

Pormenorizando os números apresentados pela tabela acima, podemos observar que os alunos possuíam dificuldade em português, pois 43,48% dos discentes da 2º A ficaram com notas inferiores a 5 pontos e 37,5% dos estudantes da 2º B não alcançaram a nota mínima. Na 1º série C, 90,90% dos alunos ficaram com nota abaixo do mínimo ao passo que, na 1º série B, esse percentual reduziu-se para 66,67%. Dos 30 alunos da 4º série, 66,67% não conseguiram atingir a média neste conteúdo.

Um dos boletins que mais nos chamou a atenção foi o de inglês da 3º série B de 1942, pela quantidade de resultados negativos. Dos 26 alunos avaliados, 3 tiraram zero, 9 tiraram um, 5 conseguiram dois pontos, 4 atingiram quatro e um deles tirou 4,5. A maior nota obtida foi 7,5. Resumindo, apenas quatro alunos conseguiram ficar com média, ou seja, 84,6% ficaram com notas negativas. Os alunos das demais turmas conseguiram atingir um maior número de notas satisfatórias. Na 3º A, 48,15% dos alunos não atingiram o mínimo. Na 2º A, apenas 26% dos estudantes ficaram com notas abaixo da média ao passo que, na 2º B esse percentual elevou-se para 50%, reduzindo-se para 10% na 4º série.

O boletim da 1º prova parcial de matemática da 1º série C de 1942 também é assustador. Dos 34 alunos avaliados, 5 tiraram zero e 12 conseguiram apenas um ponto. Resumindo, 73,5% dos alunos não atingiram a pontuação mínima exigida. Na 1º série B, dos 33 alunos avaliados, 63,6% não conseguiram resultados satisfatórios. Os alunos das demais séries também revelaram dificuldade de aprendizagem nesta disciplina. Ficaram com resultados negativos: 56,52% dos 23 alunos da 2º A, 62,5% dos 40 discentes da 2º B, 73% dos

26 alunos da 3º B, 59,26% dos 27 discentes da 3º A e 60% dos 30 alunos da 4º série. Constatamos que em todas as turmas mais de 50% dos alunos ficaram sem a pontuação mínima exigida, exceto os discentes da 1º série A, na qual apenas 33,33% ficaram com notas baixas.

Os resultados de História da Civilização também não foram satisfatórios. Ficaram com notas negativas: 57,5% dos 40 alunos da 2º série B, 39,4% dos 33 alunos da 1º série B, 52,4% dos 21 alunos avaliados da 1º série A, 42,42% dos discentes da 1º série C e 43,48% dos 23 alunos da 2º A.

Na disciplina História do Brasil, os resultados foram satisfatórios em comparação à História da Civilização. Na 3ª A, 7,4% dos alunos não atingiram a média, na 3ª B, esse percentual elevou-se para 23%. Já na 4ª série, apenas 6,67% não alcançaram o mínimo exigido.

Os melhores resultados foram alcançados nas avaliações parciais de ciências físicas e naturais, pois em três turmas avaliadas, apenas 2 alunos ficaram com notas abaixo da média.

As notas obtidas nas avaliações de latim revelam a grande dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos. Obtiveram notas abaixo do mínimo exigido para aprovação: 62,5% dos discentes da 1ª série C, 51,51% dos estudantes da 1ª B, 20% dos alunos da 4ª série, 62,97% da 3ª A, 92,3% da 3ª B, 52,5% dos alunos da 2ª A e apenas 4,76% da 1ª A.

Os resultados alcançados nas avaliações de francês também revelaram a grande dificuldade de aprendizagem dos alunos. Na 1ª série A, dos 21 discentes avaliados, 6 tiraram zero e 9 obtiveram apenas um ponto, ao todo, 90,48% dos alunos ficaram sem média. Na 1ª série B, 39,4% dos alunos ficaram com notas insatisfatórias, enquanto que, na 1ª C, o resultado foi ainda pior: 60,6% dos discentes não conseguiram atingir o mínimo. Na 2ª A, 56,5% dos estudantes não obtiveram o mínimo exigido e na 2ª B, essa porcentagem elevou-se

para 70%. Na 3^a série B, 34,6% dos alunos ficaram sem média, ao passo que, na 3^a série A, essa porcentagem reduziu-se para 29,6%. Na 4^a série, apenas 13,33% dos alunos não atingiram o mínimo.

Os alunos das 1^{as} séries também demonstraram grande dificuldade em geografia. Na 1^a C, 78,79% não atingiram o mínimo sendo que, 18,18% tiraram zero e 24,24% conseguiram apenas um ponto. Na 1^a B, 60,6% dos 33 alunos avaliados ficaram sem média. Na 1^a A, 52,38% dos 21 discentes não obtiveram a pontuação mínima exigida. Não alcançaram o mínimo exigido pela escola, 34,78% dos alunos da 2^a A e 10% dos discentes da 2^a B. Nas terceiras séries A e B, todos os alunos ficaram com notas acima da média. Na 4^a série, apenas 10% dos alunos ficaram com notas negativas. Constatamos que a dificuldade de aprendizagem em geografia foi sendo superada ao longo dos anos.

Consideramos que o sistema de avaliação da escola era uma forma de punição, pois mesmo constatando que os resultados obtidos nas provas não foram satisfatórios, tendo em vista a enorme quantidade de avaliações cujas notas ficaram abaixo de 5 pontos, os professores não se reuniam para rever a metodologia de ensino adotada e o critério de avaliação utilizado, sequer comentavam a respeito dos resultados negativos alcançados pelos alunos nas avaliações. Caso fossem questionados a respeito do sistema avaliativo, justificavam os resultados negativos como sendo consequência da falta de dedicação aos estudos por parte dos alunos, conforme constatamos nas reportagens analisadas ao longo do trabalho. Porém, devemos levar em consideração alguns fatos constatados, que podiam interferir negativamente na aprendizagem dos alunos, dentre os quais: os discentes tinham medo do professor, portanto, também temiam tirar suas dúvidas com eles; nas aulas, o aluno só podia falar quando o professor lhe permitia assim, o aluno se retraía com medo de ser punido ou ‘humilhado’ perante os colegas; a quantidade de conteúdo avaliado por prova era excessiva e cumulativa, ou seja, o grau de dificuldade ia crescendo progressivamente; os

professores avaliavam os ‘pormenores’ de cada assunto e ainda exigiam respostas objetivas, tendo em vista o tipo de exercício proposto. Além de todos esses detalhes, os discentes eram avaliados constantemente e de diferentes formas. Uma ex-professora comentou sobre o ‘terrorismo’ das provas orais:

Era uma banca de três; tínhamos que passar pelos três na prova oral. Tirávamos um ponto com cada um. Um assunto para cada professor, por exemplo, a Democracia Grega, a Sociedade Egípcia, Júlio César e o Consulado, e os alunos passavam pela banca dos três. Todo mundo ali ‘espiando’ se o aluno respondia ou não; se o nosso professor dava nota ou não (Sônia Borges Miranda Vieira, ex-professora, 15/04/1999).

Essas provas orais eram um tipo de punição em público, pois os alunos eram argüidos perante toda a comunidade escolar sobre conteúdos diferentes e, eram ‘observados’ pelos olhares que puniam, reprovavam ou admiravam. Esse momento era um espetáculo cujo resultado de cada aluno era motivo de euforia negativa ou positiva, dependendo da capacidade de cada discente. Nessas provas, os ‘bons’ alunos eram admirados, ou seja, eram exaltados, enquanto que, os alunos com dificuldade eram ‘humilhados’ e punidos principalmente, pelos olhares de quem os avaliava e daqueles que os assistia. “A hierarquia de excelência é fundada no grau de conhecimento de uma cultura valorizada por todas as classes sociais. Assim se comprehende por que a demonstração do saber apresentada pelos alunos nas argüições consistiam em espetáculos de ‘maravilhosa impressão’” (SOUZA, 1998, p.245).

Estes exames orais, nos quais os alunos eram avaliados por uma banca de professores, eram realizados ao final do ano letivo e, registrados em atas, “o que atesta o desejo do Estado de institucionalizar o exame, de forma que a aprovação/reprovação não fosse vista como um ato arbitrário do professor, mas algo legítimo, atestado publicamente e ratificado pelo poder do Estado” (SOUZA, 1998, p.246). Os exames finais davam visibilidade social à escola, pois eram assistidos pela comunidade escolar, seus resultados eram documentados e publicados e, os alunos aprovados, recebiam certificados de conclusão. A divulgação solene dos resultados e a premiação aos alunos aprovados aconteciam nas festas de encerramento do ano letivo.

Constatamos que o sistema avaliativo do GMU era uma forma de punição aos alunos principalmente, porque eles tinham dificuldade de realizar as provas, tendo em vista que os professores avaliavam os pormenores de cada assunto e, estes conteúdos avaliados eram excessivos e cumulativos. Além disso, eles tinham medo de tirar suas dúvidas durante as aulas e os exercícios propostos exigiam respostas objetivas. Outros fatos que corroboravam eram a divulgação dos resultados e a premiação dos melhores alunos.

3.7 – AS ATIVIDADES CÍVICO-CULTURAIS E ESPORTIVAS

Analizar as contribuições das comemorações cívico-culturais e das atividades esportivas para o processo de disciplinarização dos corpos e das mentes do GMU é o nosso objetivo neste sub-capítulo.

O ‘sufoco’ vivido pelos estudantes do GMU, em meio a tantos exames, era ‘aliviado’ por meio das comemorações cívico-culturais e das atividades esportivas, as quais contribuíam tanto para docilizar os corpos e as mentes, quanto para formar o caráter nacional de cada aluno. Um dos ex-alunos do GMU nos relatou sobre estas atividades:

Todos os feriados eram comemorados. Por exemplo, nos dias 13 de Maio, 21 de Abril, 07 de Setembro e 15 de Novembro, fazia-se qualquer coisa na escola. No 07 de Setembro tinha até Desfile na rua. Acho que a gente só não comemorava a instalação do Estado Novo, o resto era tudo comemorado (Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13/05/1999).

Esse ex-aluno, ainda frisou que, caso um estudante resolvesse não participar das comemorações das datas cívicas, poderia ser suspenso e/ou repreendido, ou seja, os alunos eram ‘obrigados’ a participar destas festividades, portanto essas atividades não podem ser vistas como uma forma de lazer, mas como mais uma maneira de disciplinarizar os alunos e de restabelecer a unidade e a integração social, a partir da comemoração das datas ‘notáveis’

da nossa história e do culto aos símbolos nacionais. Uma ex-professora do MUSEU teceu alguns comentários sobre a forma como aconteciam essas comemorações e quem as organizava:

Todas as datas cívicas eram muito comemoradas. Nas aulas de Canto, por exemplo, começavam todas elas com o Hino Nacional, havia aula teórica na classe e, geralmente, era uma aula por semana. E, uma vez por mês ou duas, Dona Alfredina ensinava Canto Orfeônico. Ela tocava e nós cantávamos. Começava-se sempre com o Hino Nacional, Hino da Independência e depois cantávamos as músicas da moda. E, todo mês, havia uma comemoração. As datas eram todas comemoradas. Depois de uma certa época, Getúlio Vargas obrigou que ensinasse o Hino Nacional, porque descobriram que em Santa Catarina o povo cantava o Hino Alemão. Então, todas as segundas-feiras, antes da entrada havia o hasteamento da Bandeira Nacional e cantava-se o Hino Nacional, após entrava-se para a sala de aula. O Desfile de 07 de Setembro era uma beleza; nossos colégios ficavam se digladiando para ver quem fazia melhor. Nós fazíamos as comemorações que começavam com aqueles jogos que, na época, chamávamos de Olimpíada, mas, no entanto, não era Olimpíada, porque ocorriam todo ano. Fazia-se as comemorações, as roupas; o desfile com as meninas fantasiadas representando os países que participavam das Olimpíadas. Era muito bem comemorado. [...] A iniciativa era do diretor, mas todo mundo acatava; os alunos gostavam demais. Na época de treinar o desfile de 07 de Setembro brigava-se para ver quem carregava a bandeira, brigavam quem queria separar: ‘-Deixa eu ser pelotão. –É impossível, você nunca vai ser pelotão.’ ‘-Todos brigavam por participar, não tinha ninguém que ficasse obrigado, sem querer ir. Todos queriam ir, participar e tocar na banda. Tinha chamamento no Colégio, no que a gente chamava de brincadeira. Todo domingo tinha dança à tarde. Eu tocava piano, então, nós fizemos um conjunto. [...] Mas, a gente se divertia. Tocava no domingo à tarde inteira para a gente dançar. Tinha época que nas quintas-feiras também. Depois, resolveu-se fazer sessões de cinema. [...] Então, uma vez por semana, tinha a sessão de cinema, e escolhia os filmes bonitos. O aluno sentia-se atraído pelo Colégio, porque havia essas coisas, não era só aquela aridez. Todo domingo tinha brincadeira dançante. Algum outro dia da semana, no Sábado, tinha sessão de cinema. [...] Era muito bom e não é saudosismo (Sônia Borges Miranda Vieira, ex-professora, 15/04/1999).

Se levarmos em consideração que o ex-aluno que entrevistamos não comentou que sente falta dessas comemorações, nem que elas representavam um momento prazeroso de diversão e, ao invés disso, salientou que eram obrigados a participar, podemos então considerar que essas atividades não tinham o mesmo significado para os professores e para os alunos. Nas comemorações cívicas, os alunos cantavam o Hino Nacional, hasteavam as bandeiras, recitavam poemas, faziam diversas evoluções militares e uma série de exercícios físicos, ou seja, trabalhavam o corpo e a mente, portanto não descansavam. Essas atividades cívico-patrióticas contribuíam para a formação moral dos alunos, para o reforço dos símbolos da Pátria e para a produção de sensibilidades. “Tal é o simbolismo em torno da bandeira, que

ela se reveste de um caráter sagrado, o que suscita sentimentos e atitudes de respeito e veneração” (SOUZA, 1998, p.267). A respeito das evoluções militares, podemos considerá-las como um tipo de exibição da ordem, da disciplina e do respeito, além de ser uma atividade patriótica. Os alunos, desfilando fardados e marchando em sincronia, representavam poder, ordem, uniformidade e disciplina. “O batalhão oferecia a representação de um corpo unido e harmônico, como deveria ser a Pátria e a nova ordem” (SOUZA, 1998, p.272), além de simbolizar o ideal disciplinar da escola. O GMU também comemorava as festividades religiosas e profanas, contribuindo para a difusão dos princípios católicos. Além dessas atividades, os alunos também prestavam homenagens aos professores, conforme destaca uma reportagem local:

Os alunos do Gymnasio Mineiro local, pela AESU vão prestar amanhã, as 20 horas, no Salão Nobre d’aquele estabelecimento, uma justa e expressiva homenagem ao seu professor dr. Leonidas de Padua Mello e Souza, pelo motivo de sua proxima retirada para Campo Bello, onde vai exercer o cargo de juiz municipal (VIDA Escolar, **A Tribuna**, Uberlândia, 13.maio.1936, p.1).

A imprensa local registrava as atitudes daqueles alunos que não participavam das comemorações, salientando o quanto a postura deles prejudicava a execução do programa elaborado para cada festividade. Por exemplo, um dos alunos prejudicou a solenidade de posse da diretoria da ACEC (Associação Colegial Esportiva e Cultural), relata a reportagem:

Um dos pontos do programa não foi realizado, por uma negligencia da pessoa encarregada de confeccionar o quadro simbolico que seria inaugurado, e em que figurariam os nomes dos expedicionarios überlandenses que se acham na Italia defendendo á causa da Civilização e da Democracia. Essa expressiva manifestação cívica dos estudantes, rendendo significativa homenagem aos nossos conterraneos expedicionarios, ficou assim prejudicada (COLEGIO Estadual, **O Reporter**, Uberlândia, 25 abr. 1945, p.1).

Além da quantidade enorme de conteúdos a serem estudados pelos alunos, eles ainda tinham que preparar e executar os programas literato-musicais de cada festividade, os quais simbolizavam um momento de exposição pública do trabalho desenvolvido pela escola. Considerando que a escola, além de comemorar todos os feriados, ainda preparava

homenagens a professores, ex-professores, reitores, ex-reitores e pessoas ilustres e, também organizava jogos estudantis e tributos póstumos, os alunos passavam a maior parte do seu ‘tempo livre’ se preparando para estas festividades, portanto, suas mentes estavam sempre ‘ocupadas’ e envolvidas com o processo de disciplinarização. Outra reportagem destaca uma reunião cívica promovida pelo reitor do GMU:

O dr. João Gonzaga de Siqueira, reitor do Gimnasio, promoveu, de acordo com a congregação, uma festa cívica para commemorar a passagem do anniversario da morte de Tiradentes. Foi oradora official da festa a senhorinha Iris Monteiro, que leu um bem feito trabalho sobre o dia (O Gimnasio de Uberlandia commenorou o dia 21 de abril com uma reunião cívica concorrida. **A Tribuna**, Uberlândia, 23 abr. 1938, p.6).

Consideramos que essas comemorações contribuíam para o processo de disciplinarização dos discentes, já que eles eram obrigados a participar, deveriam chegar pontualmente no horário estabelecido, se comportar adequadamente, além de irem uniformizados. Estas atividades também contribuíam para a formação do caráter nacional, porque aconteciam “dentro de um ambiente sadio de patriotismo o mais nobre e elevado” (O Gymnasio Mineiro. **A Tribuna**, Uberlândia, 9 abr. 1938, p.1).

Em todas essas cerimônias, o Hino Nacional era cantado, as bandeiras eram hasteadas e proferiam-se discursos patrióticos. Por meio das comemorações das datas cívicas, objetivava-se reforçar os símbolos de unidade e solidariedade social e legitimar o regime político, ou seja, preservar uma memória coletiva construtora da identidade nacional. Em algumas delas, os alunos colocavam em prática as instruções pré-militares recebidas, outra atividade que contribuía para a disciplinarização dos indivíduos.

Este ensino era obrigatório para todos os alunos do sexo masculino, de nacionalidade brasileira, que tivesse entre 12 e 16 anos, mesmo os portadores de deficiências físicas. Os alunos de 12 a 15 anos faziam parte de um grupo e, os que completavam 16 anos ou que estavam matriculados na última série de seu curso, compunham outro grupo. Esse ensino era ministrado em módulos de 50 minutos, em número de 36, divididos em, no mínimo, uma aula

por semana ou, no máximo, duas. O número máximo de alunos por turma era quarenta e cinco. Nessa disciplina, a freqüência dos alunos era computada, inclusive para efeito de retenção. Durante as aulas, os alunos aprendiam sobre: Posições de um soldado, tipos de marcha, instrução geral sobre as Forças Armadas, o Exército e a Marinha, órgãos de administração e de comando, uniformes, hierarquia militar, Forças Aéreas, continência e sinais de respeito, disciplina e conduta militar, transgressões disciplinares, tipos de armamento e seu manuseio correto, entre outros. Esses conteúdos eram retirados de alguns regulamentos, dentre os quais: Regulamento de Exercício e Combate de Infantaria, Regulamento Disciplina do Exército, Regulamento de Tiro de Armas Portáteis, Regulamento de Continência e manuais de instrução militar. A Circular 002/45 enviada pelo Inspetor de Tiros aos diretores dos estabelecimentos de ensino secundário, comercial e industrial destacou que:

Cabem as diretorias dos estabelecimentos de ensino, em relação a instrução pré-militar, os mesmos deveres que têm quanto as demais disciplinas, seja em relação aos alunos (sic) ou aos instrutores (inclusive quanto à freqüência e a pontualidade dos mesmos, como também quanto a execução do programa, constituição das turmas, horario (sic) das aulas e etc (Circular 002/45, 20 fev. 1945).

O objetivo dessa disciplina é “despertar nos alunos o interesse pela obra de brasiliade em que as autoridades vêm se empenhando e incutir-lhes a consciência do dever militar” (Circular 002/45, 20 de fevereiro de 1945). Essa disciplina conseguia ir além do objetivo exposto acima, pois facilitava e contribuía para o processo de disciplinarização e de docilização dos alunos, fornecendo-lhes modelos de disciplina, trabalhando os corpos para que se transformassem em soldados, ensinando-lhes sinais de respeito, disciplina e conduta. Podemos considerar que essa disciplina contribuía para o processo de disciplinarização, porque a freqüência das aulas era satisfatória: de 143 alunos matriculados, apenas 10 não compareceram com assiduidade às aulas, durante o ano letivo de 1944, ou seja, 7% de

infreqüência. Além do mais, essa matéria contribuía para preparar os jovens para agirem como soldados em defesa da Nação, caso fosse necessário.

Esta disciplina era essencial ao processo de disciplinarização dos corpos e das mentes, pois conforme salienta LENHARO, “com a disciplina dos músculos se aperfeiçoará a disciplina da vontade” (1986, p. 78-79). O aluno, recebendo as instruções pré-militares, estaria sendo formado para agir como um soldado, que acata ordens, é disciplinado e busca ascender-se na hierarquia. A influência do Exército no MUSEU contribuiu para formar nos alunos uma mentalidade capaz de pensar militarmente, pois enfatizava os princípios de disciplina, obediência, organização e respeito à ordem e às instituições. Porém, nem todos os alunos foram influenciados pelo Exército, pois não colocaram em prática as instruções recebidas e se comportaram, durante o tempo todo que estudaram no GMU, como transgressores, ficando registrados na história da instituição como indisciplinados.

Constatamos que as comemorações cívico-culturais e as atividades esportivas contribuíam para o processo de disciplinarização dos corpos e das mentes dos alunos do GMU, pois exigiam a participação efetiva dos discentes, os quais eram obrigados a se comportarem adequadamente, a executarem o programa literato-musical das festividades, a praticar exercícios físicos e evoluções militares.

O espaço escolar do GMU foi projetado para ser uma “máquina” de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. A escola foi investida de um poder disciplinar que objetivava domesticar, adestrar, aprimorar e educar o indivíduo, por meio do controle e da vigilância constante e sutil dos corpos e das mentes e principalmente, da distribuição estratégica dos corpos nos espaços. Controlava-se o tempo, as atividades, a maneira de ser, os discursos, o corpo e a sexualidade dos indivíduos.

O cotidiano do GMU foi organizado tendo em vista dois objetivos: a transmissão dos saberes permitidos e o remodelamento dos corpos, responsáveis pela formação do indivíduo

dócil e útil. Mas, alguns corpos apresentavam dificuldade de aprendizagem, tanto dos conteúdos, quanto das normas e, assim eram punidos, por meio do dispositivo gratificação-sanção, o qual quantificava, classificava e punia ou recompensava o indivíduo, de acordo com o seu comportamento e o seu desempenho.

Esta punição visava à redução dos desvios, porém constatamos que as penas aplicadas aos transgressores não serviram para diminuir a indisciplina na escola. Verificamos que alguns alunos desrespeitaram os professores, perturbaram as aulas, obtiveram zero nas avaliações, foram infreqüentes, faltaram às festas promovidas pela instituição e, por isso, alguns foram suspensos, outros foram reprovados, mas continuaram transgredindo as normas, ou seja, seus comportamentos não foram remodelados e suas consciências não foram redirecionadas, apesar da cultura e do cotidiano escolar do MUSEU nessa época terem sido propícios a disciplinarização dos corpos e das mentes. Os alunos, apesar de terem recebido uma educação moral contínua e conteúdos semelhantes, possuíam comportamentos diferentes entre si. Contrariamente aos ensinos recebidos, determinados saberes não ‘funcionavam’ diante de certos alunos, daí a existência de resultados avaliativos negativos e de repreensões a determinadas atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos 30 do século XX foram marcados pela agitação social, a qual precisava ser contida para que a ordem nacional fosse mantida. Daí a glorificação à Vargas e a sua equipe, os quais redimensionaram o tratamento dispensado à questão social, através da legislação trabalhista e, portanto, conseguiram manter a paz social. Os veículos de comunicação e a Igreja Católica contribuíram para esse processo de docilização e disciplinarização das mentes e dos corpos. Também dispunham de uma força policial atenta, disposta a entrar em cena, caso essa voz do poder de caráter persuasivo falhasse.

O período compreendido entre 1937 e 1945 foi marcado por um estado forte e centralizado, ancorado na fé cristã católica, na autoridade, na hierarquia, na ordem e na disciplina. A política educacional empreendida durante o Estado Novo foi traçada por Alceu Amoroso Lima e Gustavo Capanema, os quais estavam fundamentados na proposta pedagógica defendida pelos católicos.

A preocupação central do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) era controlar a expansão do sistema escolar das elites, sob a justificativa da constituição da nacionalidade. Na prática, esse objetivo foi transformado na valorização das disciplinas responsáveis pela formação moral e ética dos alunos, contribuindo para a constituição de um currículo essencialmente livresco, descriptivo, humanista que, na realidade, legitimou a discriminação social entre as classes, pois oficializou a divisão da educação brasileira em dois tipos: a educação primária e profissional para as classes menos favorecidas e o ensino secundário e superior para as classes dominantes.

A concepção de educação desse período contribuiu para a legitimação do “Estado Autoritário”, por meio das disciplinas priorizadas no currículo escolar, das metodologias de

ensino empreendidas, dos conteúdos trabalhados dentro de cada disciplina, dos critérios de avaliação e promoção dos alunos, dos regimentos próprios de cada instituição escolar, das condutas que eram valorizadas e premiadas, da arquitetura e organização das escolas, das relações entre discentes e docentes, das finalidades educativas da instituição, das diversas formas de disciplinarização dos corpos e das mentes presentes nesses espaços de “moldagem” dos indivíduos dóceis e úteis.

A tarefa educativa estava dividida em dois objetivos: transmissão de conhecimentos por meio das disciplinas escolares e formação das mentalidades dos alunos segundo o processo de disciplinarização e docilização dos corpos e das mentes.

A cultura escolar do MUSEU estava relacionada a essa cultura social mais ampla, pois contribuía para formar o indivíduo disciplinado, obediente e culto, essencial ao regime político. O GMU passou inclusive, por algumas mudanças, a partir de 1935, para se adequar à política educacional traçada pelos ideólogos do Estado Autoritário.

Nessa escola, o controle da expansão do ensino se dava por meio dos critérios rigorosos de ingresso e promoção dos alunos, da quantidade de conteúdos avaliados por prova, do número excessivo de avaliações, dos tópicos trabalhados dentro de cada disciplina, aspectos que se tornaram ainda mais rigorosos durante o Estado Novo. A uniformização cultural, a modelagem do caráter e a docilização das mentes também eram atribuições da escola, as quais perspassavam o cotidiano do GMU, por meio da história mitificada dos heróis, do culto às autoridades, do uso adequado da língua portuguesa, da presença marcante da Igreja Católica nas atividades revestidas de caráter cívico e patriótico, da introdução do ensino pré-militar no currículo escolar.

O GMU foi reestruturado em função da instauração do Estado Novo, por isso, a reitoria de Aniceto Maccheroni foi tão conturbada e marcada pelo excesso de punições

disciplinares. Todas as atividades desenvolvidas pelo GMU demonstravam o espírito de patriotismo, de disciplina e de ajustamento à nova fase do governo Vargas.

Em Uberlândia, os espaços de convívio social passaram a ser controlados por códigos de posturas, de condutas e de hierarquias, os quais foram criados para neutralizar os conflitos e contribuir para a construção de uma cidade higiênica e ordeira. Dentre esses espaços, demos uma atenção especial às escolas, as quais proporcionavam, segundo o discurso oficial da época, um ambiente sadio de patriotismo. Esses espaços eram valorizados pela população local, pois davam conformes harmônicos ao social, disciplinarizando os indivíduos e “promovendo” a coesão nacional. Havia um trabalho de brasiliade e de getulização sendo praticado nos educandários. As instituições educacionais propagavam o discurso cívico, cristão e moral, responsáveis pela disciplinarização dos indivíduos.

O espaço escolar do GMU foi projetado para ser uma “máquina” de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. A escola foi investida de um poder disciplinar que objetivava domesticar, adestrar, aprimorar e educar o indivíduo, por meio do controle e da vigilância constante e sutil dos corpos e das mentes e principalmente, da distribuição estratégica dos corpos nos espaços. Controlava-se o tempo, as atividades, a maneira de ser, os discursos, o corpo e a sexualidade dos indivíduos.

O cotidiano do GMU foi organizado tendo em vista dois objetivos: a transmissão dos saberes permitidos e o remodelamento dos corpos, responsáveis pela formação do indivíduo dócil e útil. No GMU, o professor era a figura central do processo ensino-aprendizagem; a dinâmica das aulas oscilava entre vigiar e punir; o papel do aluno era absorver e memorizar a fala do professor e os conteúdos, sem questionamentos; os exercícios propostos eram fechados; o currículo era livresco, humanista, conteudista e descritivo; os conteúdos eram factuais, descritivos, alheios à realidade dos alunos e improprios à capacidade cognitiva deles; a carga horária privilegiava o estudo das línguas; o sistema da avaliação era rigoroso e

punitivo. Diante dessa realidade, alguns alunos apresentavam dificuldade de aprendizagem, tanto dos conteúdos, quanto das normas e, assim eram punidos, por meio do dispositivo gratificação-sanção, o qual quantificava, classificava e punia ou recompensava o indivíduo, de acordo com o seu comportamento e o seu desempenho.

Esta punição visava a redução dos desvios, porém constatamos que as penas aplicadas aos transgressores não alcançaram plenamente seus objetivos, pois houve muitas resistências. Verificamos que alguns alunos desrespeitaram os professores, perturbaram as aulas, obtiveram zero nas avaliações, foram infreqüentes, faltaram às festas promovidas pela instituição e, por isso, alguns foram suspensos, outros foram reprovados, mas continuaram transgredindo as normas, ou seja, seus comportamentos não foram remodelados e suas consciências não foram redirecionadas, apesar da cultura e do cotidiano escolar do MUSEU nessa época terem sido propícios a disciplinarização dos corpos e das mentes. Os alunos, apesar de terem recebido uma educação moral contínua e conteúdos semelhantes, possuíam comportamentos diferentes entre si. Contrariamente aos ensinos recebidos, determinados saberes não ‘funcionavam’ diante de certos alunos, daí a existência de resultados avaliativos negativos e de repreensões a determinadas atitudes.

O GMU, no período de gestação do Estado Novo (1937 a 1945) foi uma instância de disciplinarização e de enquadramento dos alunos, pois estava revestida de técnicas disciplinares e de mecanismos de poder. Por meio da arte das distribuições, do controle das atividades, da vigilância panóptica, da individualização pelo espaço, das relações desiguais de poder, do exame, do dispositivo da sexualidade, dos conhecimentos ensinados e das condutas valorizadas fabricou corpos exercitados e úteis.

A preocupação com a separação dos corpos e com o controle da “vontade de saber” esteve presente nos cinco reitorados do GMU que analisamos, apesar da clientela desta escola ser composta preponderantemente de meninos.

A concepção de educação aristocrática, acadêmica, literária e humanista conseguiu formar ‘as elites condutoras’, pois grande parte dos ex-alunos do GMU ocupa cargos políticos ou são profissionais liberais atualmente.

Os discentes, que estudaram no GMU durante o período de 1937 a 1945 foram vigiados, controlados, censurados e punidos. A arquitetura da escola, as distribuições dos espaços e a disposição dos corpos facilitaram a disciplinarização dos corpos e das mentes que passaram pela escola neste período. A exposição constante dos corpos a um sistema de código exaustivo e explícito de correção individual dos delitos contribuiu para o processo de ‘fabricação’ dos corpos dóceis, apesar das resistências apresentadas por alguns alunos. A classificação e a seleção permanente dos alunos, mediante um sistema avaliativo rígido e exaustivo, acabaram disciplinando e punindo os alunos desta instituição escolar. A dinâmica das aulas, o currículo, a organização do trabalho escolar, a distribuição do tempo e das atividades também contribuíram para o processo de disciplinarização dos alunos do *Gymnasio Mineiro de Uberlandia*. As atividades de lazer organizadas pelo GMU também colaboraram para docilizar os corpos e as mentes dos alunos e para a formação da consciência patriótica deles.

MATERIAIS HISTÓRICOS

1- BIBLIOGRAFIA

AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ATHAYDE, T.de. **Debates Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

BASBAUM, L. **História sincera da República.** 1907-1969. 4 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976-76. 243 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Secretaria da Educação. **Lições de Minas:** 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte, 2000. 172p.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito:** escola pública e escola privada. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978, 113p.

CAPANEMA, G. Documentos da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, 60 (134): 253-274,1974.

_____. Capanema e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, 66 (153): 187-200, maio/ago. 1985.

CARONE, E. **O Estado Novo (1937 – 1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1976. 378 p.

CARVALHO, M.M.C. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931). Bragança Paulista, EDUSF, 1998. 508p.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A Invenção do Cotidiano:** 2. morar, cozinar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lucia Endlich Orth. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 372 p. Tradução de L' Invention du quotidien.

CUNHA, C. da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. 201 p.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites:** o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: UDESC, [19_ _], 294p.

DE DECCA, E. **O silencio dos vencidos:** memória, história e revolução. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. 209 p.

Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (1930-1983). Rio de Janeiro: Forense-Universitária; FGV/CPDOC; Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, 1984, v. 1-4.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930:** historiografia e história. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1982. 117 p.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil.** 3 ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Nurs. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, 236 p. tradução de: L' Archéologie du Savoir.

_____. **As palavras e as coisas.** Tradução de Salma Tannus Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 408 p. Tradução de: Lês mots et lês choses.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral de Melo e Eduardo Jardim Morais. 4. ed. Rio de Janeiro: PUC, 1974. 133 p.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 152 p. Tradução de: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. 296 p. Tradução de: Microfisica del potere.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 288 p. Tradução de: Surveiller et punir.

FORQUIN, J - C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993. 208p. Tradução de : Ecole et Culture.

GATTI, G.C.V. **Histórias e representações sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950).** 2001. 125f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

GOMES, A.M.C. **Burguesia e trabalho:** política e legislação social no Brasil – 1917 – 1937. Rio de Janeiro, Campus, 1979. 318 p.

GRAMSCI, A. **Maquiavel a política e estado moderno.** 8 ed. Belo Horizonte, Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Concepção dialética da historia.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 342p. Tradução de: Il Materialismo Storico e la filosofia di Benedetto Croce.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, Autores Associados, no. 1, Jan/Jun 2001. Tradução de: La culture scolaire comme objet historique.

LEÃO, PP.XIII. **Rerum Novarum.** Disponível em: <<http://www.webmaster@montfort.org.brhtml>> Acesso em: 20 fev. 2005.

LENHARO, A. **Sacralização da política.** 2 ed. Campinas, Papirus, 1986. 205 p.

LIÇÕES DE MINAS: 70 ANOS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Belo Horizonte, SEE/MG, set. 2000. 172p.

LOPES, A.A.B.M., GONÇALVES, I.A., FILHO, L.M.F., XAVIER, M.C. (org.). **História da Educação em Minas Gerais.** Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2002.

LOPES, E.M.T., FILHO, L.M.F. e VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2^a ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MACHADO, M.C.T. **A disciplinarização da pobreza no espaço urbano burguês: assistência social institucionalizada – (Uberlandia – 1965 a 1980).** 1990. 322f. Dissertação (mestrado em historia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. **Cultura popular e desenvolvimento em Minas Gerais – caminhos cruzados de um mesmo tempo (1955 – 1985).** 1998. 291f. Tese (Doutorado em Historia Social) – Faculadade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1998.

MAGALHÃES, J. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo.** Universidade do Minho (mimeo), 1996.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

MEDEIROS, J. **Ideologia autoritária no Brasil (1930/1945).** Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, 1978.

MONARCHA, C. (org.). **História da Educação Brasileira:** formação do campo. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na 1^a República.** São Paulo, EPU/MEC, 1974.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____(coord.). **As organizações escolares em análise.** 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

PARANHOS, A. **O roubo da fala:** origens da ideologia do trabalhismo no Brasil. São Paulo, Boi Tempo, 1999. 231p.

PELEGRIINI, R. M. **Indisciplina de alunos:** jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva. 119f. Dissertação (Mestrado em Historia) – Faculdade de Historia, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Campinas, Autores Associados, nº. 1, jan/fev/mar/abr/maio/jun 2001.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Campinas, Autores Associados, nº. 4, jul/ago/set/out/nov/dez 2002.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Campinas, Autores Associados, nº 21, set/out/nov/dez. 2002.174p.

REVISTA EDUCAÇÃO E DEBATE. nº. 10, 1992.

RODRIGUES, J. de F.S. **Trabalho, ordem e progresso:** uma discussão sobre a trajetória da classe trabalhadora Uberlandense – o setor de serviços – 1924 – 1964. 1989. 214f. Dissertação (Mestrado em Historia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. **Perfis femininos:** simbologia e representação na sociedade überlandense: 1920 – 1958. 1995. 418f. Tese (Doutorado em Historia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978. 268 p.

SAVIANI, D. LOMBARDI, J. L.S. (org). **História e história da Educação.** Campinas, Autores Associados, 1998.

SEVCENKO, N. **Orfeu extático na Metrópole:** São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 390p.

SOARES, B.R. **Habitação e produção do espaço em Uberlândia**, 1988. 212f. Dissertação (mestrado em geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FREITAS, N. E. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 4. ed. Uberlândia, UFU, 2004. 158 p.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SKIDMORE, T.E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930 / 1964)**. 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

SOUSA, C. P. (org.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo, Escrituras, 1998.

WEREBE, M.J.G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4 ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, [19 __]. 269p.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 239p.

Duarte Ulhôa Portilho, ex-aluno, 13 maio. 1999

Maria Marques Mamede, ex-inspetora de alunos, 20 maio. 1999

Sônia Borges Miranda Vieira, ex-professora, 15 abril. 1999

3 - IMPRESSOS

Atas das provas orais (1942-1945)

Escôrço Histórico, 1954

InSTRUÇÃO PRÉ-MILITAR

Relatório anual do corpo docente em exercício

Relatório de 1942: junho/julho/agosto/setembro/outubro/novembro

Relatório de 1943: maio e junho

Relatório de 1944: maio e junho

Relatório de 1944: setembro e outubro

Relatório de 1944: novembro e dezembro

Relatório de 1945: janeiro e fevereiro

Relatório de 1945: fevereiro e março

Relatório de 1945: julho e agosto

Relatório de 1945: novembro e dezembro

4 - MANUSCRITOS

Atas dos exames de admissão do ano letivo de 1941

Atas dos exames e promoções: 1940 a 1949

Certificados das aulas extra-numerárias extraordinários

Fichas dos alunos

Livros de Ponto

Livro de registro das instruções do ministro da guerra: 1944-1946

Livro de registro diário das matérias lecionadas no ano letivo de 1944

Livro de registro diário das matérias lecionadas no ano letivo de 1945

Protocolo de lançamento da correspondência do *Gymnasio Mineiro de Uberlandia*

Registro das portarias

5 - PERIÓDICOS

JORNAL A **TRIBUNA**, Uberlândia, 1931 – 1942.

JORNAL **O REPORTER**, Uberlândia, 1934 - 1945

