UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELLEN CRISTINA COSTA ALVES BERNARDELLI

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO LICEU DE UBERLÂNDIA, MG – 1928 a 1942

UBERLÂNDIA – MG
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELLEN CRISTINA COSTA ALVES BERNARDELLI

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO LICEU DE UBERLÂNDIA, MG – 1928 a 1942

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho.

UBERLÂNDIA – MG
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B522h Bernardelli, Kellen Cristina Costa Alves, 1978-
História e memória do Liceu de Uberlândia – 1928 a 1942 /

Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli. - 2007.

174 f. : il.

Orientador: Geraldo Inácio Filho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - História - Teses. 2. Educação - Uberlândia - História - Teses. I. Inácio Filho, Geraldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37(091)

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

KELLEN CRISTINA COSTA ALVES BERNARDELLI

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO LICEU DE UBERLÂNDIA, MG – 1928 a 1942

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho.

Uberlândia, 29 de agosto de 2007

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho – UFU (Orientador)

_____

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo - UFU

_____

Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel – UNESP – Franca

Dedico este trabalho à minha família e à família Magalhães Porto na tentativa de fazer jus à sua contribuição para a sociedade Uberlandense.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e “louvo ao Senhor, que me deu inteligência” (Sl.15,7), para entender que a pesquisa se constrói no coletivo. Ela se fez por várias mãos e olhares.

À minha mamãe, Darci, pessoa que disse o “sim” para me conceber e me educar e que sempre me encorajou a vencer os desafios da vida.

Ao meu pai, que pela sua ausência e abandono me fez ter forças de provar que eu seria capaz de vencer as adversidades da vida porque o Pai Celestial nunca me deixaria só.

Ao meu esposo, Fabrício Renato, meu amor e companheiro, meu sol e porto seguro, que me faz crescer a cada dia e sentir que amar vale a pena.

Aos meus irmãos, Marcos Fernando e Fabiana e seu esposo (Marcos), que mesmo sem entender o propósito desta pesquisa sempre torceram por mim.

No jardim da minha vida existem várias outras lindas flores: as minhas sobrinhas, Myllena e Gabriela, minhas filhas de coração; a vovó Lusdalma, minha segunda mãezinha; minhas madrinhas Eurides e Sirlei. A primeira, minha professora alfabetizadora e amiga, uma das primeiras pessoas a me falar do Liceu de Uberlândia. A segunda também professora, delicada e estudiosa. As duas quiseram mostrar à afilhada o mundo de possibilidades que existia além das fronteiras da Fazenda Soberana.

Agradeço à todos os tios, tias, primos, primas, afilhados e vovô que na sua simplicidade demonstraram a importância de uma família.

Aos amigos e colegas, a minha dívida também é grande. Da 55ª Turma de Pedagogia da UFU; da CALU – Cooperativa Agropecuária Ltda de Uberlândia; do SESI Gravatás; da ESEBA – Escola de Aplicação de Educação Básica; e do meu trabalho atual como Pedagoga efetiva da Escola Municipal Professor Jacy de Assis. Nas duas últimas escolas citadas agradeço a tolerância, paciência e incentivos para a confecção desta pesquisa. São muitas as pessoas que contribuíram: Direção, Coordenação Pedagógica, Professores, Secretários, Auxiliares Gerais, Pais e Alunos de 2005 aos dias atuais. Cometerei injustiças se citar nomes.

O meu ingresso no curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha História e Historiografia se deve principalmente às insistências da amiga Polyana Roberta, que me incentivou em todos os momentos: “_ Amiga, você é capaz!”.

Durante o curso, a amiga Graciane Gomes foi quem esteve sempre presente ao meu lado e eu ao dela. O meu lar era o nosso lar.

Anderson, Fabrício, Joãozinho, Renata, Rones, Rosângela, Rosi, Sandro, Suzi e Tâmara, a união de nossa turma ficou marcada em meu coração. Apesar da distância sabemos que podemos contar uns com os outros.

Aos funcionários Giane e James agradeço a acolhida, bom humor e eficiência que sempre nos prestaram.

Agradeço as contribuições das equipes, do Arquivo Público Municipal de Uberlândia, do CDHIS/UFU, da 40ª Superintendência Regional de Ensino, da Escola Estadual de Uberlândia e aos entrevistados: Arcelino Pereira dos Santos, Rondon Pacheco, e a família Magalhães Porto, Ana Maria, Galba, Maria Lúcia e Yara Porto.

Aproveito os agradecimentos para também pedir desculpas ao meu orientador Professor Dr. Geraldo Inácio Filho. Quantas vezes não cumpri prazos para servir ao meu trabalho e a minha família. Erros cometi, fui até negligente, mas as suas considerações e estímulos me tiraram da escuridão e voltei a ativa, concluindo este trabalho. Muito obrigada!

Por último devo agradecer à todos os professores que até aqui contribuíram, desde a minha alfabetização. Eles são dignos de respeito e admiração porque sou o que eu deixei que fizessem de mim, uma amante da educação.

A beleza que deixei
no caminho que não percorri,
essa eu nunca tive, mas
aquela que fui semeando,
que fui deixando por aí,
hoje não a vejo em mim
mas posso senti-la
em tudo que fiz.

Sirlei Rodrigues Rosa

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo reconstruir através da história e memória a gênese e consolidação do Liceu de Uberlândia, nos anos de 1928 a 1942. O estudo evidencia algumas perspectivas de análise sobre as instituições escolares, demonstrando os rumos da atual historiografia que valoriza o particular em detrimento do geral, atribuindo assim, valor às especificidades locais e regionais. Esse viés de análise foi permitido pela chamada "Revolução Francesa da Historiografia", instituída na revista dos Annales, publicada em 1929, a qual passou a olhar a microhistória e não somente aos grandes acontecimentos. Nesse sentido, percebemos que o objeto desta pesquisa prestou grande contribuição educacional e cultural para a sociedade Uberlandense. Após a contextualização política nacional, regional e local percorremos a Reforma João Pinheiro (estadual), Francisco Campos (estadual e federal) e Capanema (federal) e quais influências sentidas na instituição por tais reformas. A análise das fontes primárias – um relatório, documentos avulsos, recortes de artigos de jornais (imprensa escrita), imagens – além das técnicas da História Oral, através dos depoimentos de ex-alunos, que também foram ex-professores e de familiares, compreenderam-se em importantes recursos metodológicos. A pesquisa desvelou que o Liceu de Uberlândia apenas adotou esse nome para atribuir à ele credibilidade e "marketing", pois ao estudarmos a implantação dos lyceus no Brasil, segundo a referência francesa, havia entre eles poucas semelhanças. Primeiramente, as diferenças pairavam sobre a extinção do ensino secundário no Liceu de Uberlândia e as modalidades, primário, admissional e profissional não eram elitizadas. Já as características lyceais eram de ensino secundário propedêutico para formar as classes dirigentes da nação. Apesar da sua consolidação em 1937 (relatório de 1942), adquirindo prédio próprio e após formar a primeira turma de "guarda-livros", o Liceu passou por várias crises financeiras, mas que não abalou, segundo a pesquisa das fontes, o seu prestígio e credibilidade na sociedade Uberlandense.

PALAVRAS CHAVES: Educação. História da Educação. História das Instituições.

ABSTRACT

This work aims to reconstruct through history and memory the origin and consolidation of Liceu de Uberlândia school between 1928 and 1942. It puts into evidence some analytical perspectives related to schools in the light of the current historical analysis which focuses more on particular (local) facts rather than general ones. Presented by the Annales review, published in 1929, this historical approach became prominent through the so-called French revolution of historiography and deals not only with great events, but also with the micro-history. In this regard, this research's subject-matter contributes very much to the knowledge on the local education and culture. Besides contextualizing national, regional and local political facts, this research treats of the João Pinheiro, Francisco Campos e Capanema educational reforms and their influences on Liceu. Methodological procedures included analysis of primary sources such as a report, documents, newspaper articles and images, as well as applying of oral history techniques to the accounts of Liceu's former students — who later taught there — and their family members. Data revealed that Liceu de Uberlândia was given this name — lycée — just for it to obtain more credibility in the local society. Seen according to the French conception of lycée, Liceu is little similar to other lycées opened in Brazil; among others, differences included both the extinction of the secondary level and the maintenance of teaching levels that did not comply with the elite. Unlike, a lycée was supposed to offer propaedeutic secondary teaching aimed to educate the ruling classes of a country. Although Liceu was consolidated in 1937 (report of 1942), when it was already operating in its own building and had already educated the first group of students, it went through some financial crisis. And yet, according to our sources, it managed to keep its prestige and credibility in the local society.

KEY WORDS: Education. History of education. History of institutions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagens dos irmãos Milton M. Porto; Mário M. Porto; Nelson M. Porto 124
Figura 2 – Atestado de idoneidade do professor Milton de Magalhães Porto 126
Figura 3 – Fachada do Lyceu de Uberlândia 130
Figura 4 – Fachada da Academia de Comércio de Uberlândia 131
Figura 5 – Fachada do Liceu de Uberlândia 132
Figura 6 – Pátio do Liceu de Uberlândia 134
Figura 7 – Grupo de alunos do Liceu de Uberlândia em 1928 140
Figura 8 – Alunos do Liceu de Uberlândia na piscina 142
Figura 9 – Professores e alunos do Liceu de Uberlândia 144
Figura 10 – Solenidade de encerramento de ano letivo 154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição percentual da matrícula geral no Ensino Fundamental (1932-1937) 83
Quadro 2 – Prefeitos de Uberlândia (1928-1937) 90
Quadro 3 – Escolas de Ensino Secundário (1897-1932) 91
Quadro 4 – Total de Escolas Públicas e Privadas fundadas nas regiões das 39ª e 40ª SREs por décadas 93
Quadro 5 – Dados comparativos de percentuais de analfabetos e da população de 07 a 14 anos, entre Uberabinha, Minas Gerais e Brasil em 1920..... 94
Quadro 6 – Relação de alguns alunos egressos do Liceu de Uberlândia 143
Quadro 7 – Relação do número de matrículas dos anos de 1931 a 1937 146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A imprensa periódica em Minas, 1920 e 1940 39
Tabela 2 – A imprensa periódica no Brasil, 1933 39
Tabela 3 – População das sete zonas do Estado de Minas Gerais nos anos 1920 e 1940 101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CDHIS	Centro de Documentação e Pesquisa em História – INHIS - UFU
CMU	Câmara Municipal de Uberlândia
INHIS	Instituto de História – UFU
PRM	Partido Republicano Mineiro
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UTC	Uberlândia Tênis Clube

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **28**
CAPÍTULO I CAMINHOS E RECURSOS **35**
1.1 PASSOS METOLÓGICOS 35
1.1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL 35
1.1.2 IMPRENSA 37
1.1.3 HISTÓRIA ORAL 43
1.1.4 ICONOGRAFIA 47
1.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA 51
1.3 FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS 60
1.3.1 ESCOLA DOS ANNALES 60
1.3.2 HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS 66
1.3.3. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL 74
1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 77
CAPÍTULO II PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL **79**
2.1 CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO E EDUCACIONAL NA REGIÃO E NO PAÍS NOS ANOS 1920 E 1930 79
2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS (1906-1942) 87
2.2.1 CRIAÇÃO DE ESCOLAS EM UBERLÂNDIA SOB À LUZ DA REFORMA JOÃO PINHEIRO 87
2.2.2 INFLUÊNCIA DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS NA GÊNESE DO LICEU DE UBERLÂNDIA 99
2.2.3 INSTALAÇÃO DO ESTADO NOVO E A REFORMA CAPANEMA 114
2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118
CAPÍTULO III CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO LICEU DE UBERLÂNDIA **119**
3.1 BREVE TRAJETÓRIA DOS LICEUS: DA GRÉCIA PARA O BRASIL 119
3.2 FAMÍLIA PORTO EM UBERABINHA / UBERLÂNDIA 123
3.3 CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO LICEU DE UBERLÂNDIA 128
3.4 REPERCUSSÕES E TRANSFORMAÇÕES SOFRIDAS PELA INSTITUIÇÃO **Erro! Indicador não definido.**
CONCLUSÃO ..... Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS ..... Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a produção de conhecimentos no campo da História da Educação sofreu um intenso processo de reformulação teórico-metodológico – o que oportunizou um trabalho descritivo, de análise e reflexão. Assim, ao acompanhar as atuais alterações historiográficas, as pesquisas que se iniciam voltadas para o estudo das instituições escolares mostram-se extremamente relevantes, pois surgem num contexto de profundas modificações no campo do processo educacional. Há evidentes sinais de novos rumos na historiografia da educação: ampliação dos objetos de estudos, tanto qualitativa como quantitativamente; recuperação da memória na condição de receptáculo de tradições, reproduções ideológicas e experiências de vida.

Assim, procurei teóricos para compreender a pesquisa historiográfica das instituições educacionais e dentro dessa perspectiva Gatti Jr. (2005, p.9), afirma:

> [...] a história das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, aquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.

A escolha para empreender a pesquisa em questão foi de uma instituição privada no município de Uberlândia-MG: Liceu de Uberlândia. Essa instituição, criada em janeiro de 1928 para oferecer cursos de ensino primário, admissional e secundário era dirigida por Osvaldo Vieira Gonçalves e Mário Porto, importantes e reconhecidos educadores na época.

O Liceu de Uberlândia passou por diversas mudanças no decorrer de sua história, incluindo, anexo a ele em 1931, a Academia de Comércio de Uberlândia, cujo objetivo era preparar mão-de-obra especializada para atuar no comércio uberlandense em expansão. Outros anexos foram incorporados à instituição ao longo dos anos, como o Colégio Oswaldo Cruz, Jardim de Infância Matilde Guimarães e Escola Normal Mário Porto.

Este projeto de pesquisa, assim, - centrado na Instituição de ensino Liceu de Uberlândia - é resultado de inquietações. Ao findar do meu curso de graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e ingressar como professora do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da UFU, tive a oportunidade, durante reuniões de estudos, de conhecer algumas temáticas relacionadas à produção científica em uma perspectiva histórica

da reconstrução de uma instituição escolar. Senti, após conhecê-las, um grande interesse em buscar informações mais precisas sobre as instituições escolares e, dessa forma, contribuir para a reconstrução da história e memória do Liceu de Uberlândia. Isso porque, na região do Triângulo Mineiro, a História das Instituições Escolares vem sendo objeto de estudo por parte do Núcleo de estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, de grande relevância para nossa cidade e região por ser referência nacional e internacional.

Chamou-me atenção, assim, o Liceu de Uberlândia, já extinto, mas que na época se destacou - vestígios da imprensa e das entrevistas - no cenário regional desde sua criação até o seu fechamento. Dessa forma, não poderia ficar esquecida, especificamente no estudo de instituições escolares, tal escola, que muito contribuiu para a História da Educação em Uberlândia.

São inúmeras as possibilidades de se analisar uma instituição escolar. Optamos, ao fazê-lo em relação ao Liceu de Uberlândia, apreender, por meio da síntese interpretativa das fontes teóricas com as fontes documentais e recursos orais e iconográficos, o processo de criação e consolidação do Liceu de Uberlândia.

A investigação pretende, dessa forma, contribuir para nova significação das instituições na condição de espaço de formação sócio-cultural, possibilitando a apreensão, entendimento e explicação dos processos históricos, a fim de inspirar na prática a almejada transformação com ações empreendedoras. Assim a análise do micro contribui para uma macro-abordagem. Pretendemos fazer uma história interpretativa das instituições escolares.

Em relação à delimitação temporal, que se processou na elaboração desse projeto, foi possível determinar os sujeitos envolvidos no processo educacional de algumas turmas que freqüentaram o Liceu nos anos compreendidos entre 1928 e 1942, utilizando fontes escritas, iconográficas e orais.

A hipótese inicial indicava que o Liceu de Uberlândia fora uma instituição formadora da elite econômica, política e cultural do município e região, pois vemos homens e mulheres influentes, que na sua maior parte foram ex-alunos e ex-professores da instituição. Mas, com o decorrer da pesquisa, tal hipótese foi refutada. Isso porque a instituição enfrentava crises financeiras e atendia grupos menos favorecidos economicamente. Passaram pelo Liceu diversas gerações, que conquistaram espaços profissionais, políticos e culturais no município, região, até com projeção nacional.

A tarefa de construir interpretações sobre o movimento histórico do Liceu de Uberlândia se faz na tentativa de contribuir para a história da educação local, quiçá nacional, considerando o município de Uberlândia, como região de referência para tais estudos.

A pesquisa não tem preocupação de investigar os processos pedagógicos, e sim de investigar a sua gênese (1928) e consolidação a qual delimitamos por volta de 1942. Consolidação evidenciada em um relatório confeccionado por um inspetor da época, 1942, o qual evidenciou que em 1937 a instituição se estabeleceu em prédio próprio, adquirido pela família Magalhães Porto e após a formada a primeira turma de "guarda-livros". Far-se-á uma descrição analítica da instituição e algumas de suas transformações.

Desse modo, a questão básica, ou seja, o problema que orientou o presente trabalho é compreender os motivos da criação e consolidação do Liceu de Uberlândia, e por isso indagamos: como era organizada a instituição? Como o Liceu influenciou a trajetória de vida dos alunos? Em qual contexto político-educacional a instituição estava inserida?

Para obtermos respostas a essas questões investigamos também a vinda da família Porto e as razões por terem criado o Liceu de Uberlândia.

Iniciamos a pesquisa com o levantamento de ex-alunos, o nome dos pais e respectivas profissões. Conseguimos estes dados por meio de consultas à documentação existente na 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) e no Centro de Documentação Histórica (CDHIS). Como já anunciado, elencamos como fontes primárias os documentos, como Regimento interno, relatórios de Inspeção Escolar, fichas de alunos, livros de matrícula, fichas de professores, relação das obras da biblioteca, relação de materiais de laboratório, recortes da imprensa arquivadas no CDHIS/UFU, entre outros. Mas poucos destes documentos foram utilizados, porque grande parte deles estavam incompletos, mal conservados e fora do recorte temporal da pesquisa.

Podemos considerar que a Escola não tem acervo próprio conservado (mesmo que extinta), já que este foi fragmentado e distribuído entre várias instituições. A família Magalhães Porto, idealizadora e dona da instituição, doou o material escolar e grande parte do material pessoal ao CDHIS – UFU. Encontramos documentos também na 40ª SRE. Muitas fotos estão sob a guarda do Arquivo Público Municipal de Uberlândia, MG. Centenas de fichas de alunos foram arquivadas na Escola Estadual de Uberlândia, antigo Ginásio Mineiro, o qual teve como primeiro reitor na época, o Sr. Mário Magalhães Porto, co-fundador do Liceu de Uberlândia, motivo este da aproximação das duas instituições. Diante da fragmentação nos remetemos a Magalhães (2004), quando discute a má conservação dos acervos e a importância da pesquisa histórica para a manutenção e conservação deste.

Todo objeto de estudo precisa estar contextualizado em várias dimensões: sociais, políticas, econômicas, etc, e relacionar tais dimensões aos fatos marcantes da região que situa e suas projeções locais, regionais, nacionais e até internacionais. Por isso, analisamos as Reformas Educacionais que vigoraram antes, na data da criação do Liceu de Uberlândia e, posteriormente, nomeadas respectivamente como João Pinheiro, Francisco Campos e Capanema. Tais reformas e o contexto político, incluindo a Revolução de 1930 se constituíram em pano de fundo para compreensão do objeto.

Nossa metodologia utilizou a história oral temática como técnica de pesquisa, assim como a iconografia, na tentativa de enriquecer as fontes teóricas e documentais. Com a análise das fontes documentais e bibliográficas, fizemos os contrapontos com os depoimentos obtidos de ex-alunos, ex-professores e da família Magalhães Porto.

Considerando que os documentos não falam por si, confirmamos e refutamos algumas hipóteses levantadas a partir destes depoimentos. Selecionamos pessoas que estavam vinculadas à instituição no período de 1928 a 1942, quer sejam alunos, funcionários, ou outros. Optamos em trabalhar com uma variedade de fontes por entender que a diversidade amplia o raio de trabalho, enriquecendo assim a pesquisa que se faz inédita.

Assumimos na pesquisa as categorias: instituições escolares com grande contribuição de Justino Magalhães e as categorias história e memória. Esforçamos por iluminar o objeto com a teoria estudada. O período pesquisado da instituição é alvo de vários estudos da História da Educação nacional, e se fez nossa intenção neste trabalho poder contribuir.

Dividimos o resultado dessa pesquisa em três capítulos para melhor apreciação. Caminhos e recursos é o nome dado ao primeiro capítulo, pois procuramos explicitar os procedimentos metodológicos, os quais perpassam a pesquisa realizada, pesquisa bibliográfica e documental, inclusive a imprensa escrita, complementadas pela história oral temática e o uso da iconografia também enquanto recurso. Ainda no primeiro capítulo, procuramos explicitar os procedimentos teóricos que fundamentam as categorias História e Memória e a teoria no campo historiográfico da História das Instituições Escolares nas concepções internacionais e nacionais.

Passado o tratamento das fontes e as categorias de análise evidenciamos no segundo capítulo o pano de fundo político e educacional no período dos anos 1920 e 1930, que compreendeu a criação dos grupos escolares em Uberlândia por meio da Reforma João Pinheiro, as Reformas Educacionais Francisco Campos nas esferas estadual e federal, bem como rapidamente a Reforma Capanema. Relacionamos a instituição no contexto histórico em que passava a região e a nação.

O objeto da pesquisa será mais bem trabalhado a partir do terceiro capítulo. Nesse, discutiremos a implantação dos liceus no Brasil e suas diferenciações com o Liceu de Uberlândia. Tentamos refazer a saga da vinda da família Magalhães Porto, ora tratada somente como Porto e as motivações para a criação do Liceu de Uberlândia, datada em 1928. Partiremos de depoimentos orais de ex-alunos, ex-professores e da família Magalhães Porto, a qual se fez proprietária e administradora da instituição pesquisada. Finalmente discorremos sobre as transformações ocorridas até o final do período estudado (1942), incluindo aí em 1931 a anexação da Academia de Comércio de Uberlândia, alguns apontamentos sobre o fechamento e citar outros anexos posteriores, apesar de não serem alvos de estudo deste trabalho.

Procuramos pesquisar a instituição na perspectiva de Magalhães: "Uma epistemologia da instituição educativa compreende: a construção do objeto; a construção do conhecimento; a elaboração/apresentação da idéia fundamental" (MAGALHÃES, 2004, p. 134).

A conclusão, além de ser uma síntese do que foi tratado nos capítulos anteriores, é um trabalho que visa descortinar para nós historiadores da educação e interessados na área mais uma página da História da Educação e em especial da História das Instituições Escolares. Traz, assim, contribuições da produção do conhecimento, além de construir uma interpretação acerca do processo da memória histórica do município de Uberlândia e região.

CAPÍTULO I

CAMINHOS E RECURSOS

> A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem... Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significante a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser (FEBVRE, 1949, p. 428).

Pretendemos discutir neste capítulo o caminho teórico-metodológico percorrido, que nos deu suporte para historiar a instituição educativa a qual se nomeia aqui como Liceu de Uberlândia, no tempo de sua origem e consolidação como instituição escolar.

Faremos uma breve abordagem sobre a metodologia utilizada, que envolve aspectos importantes para qualquer pesquisa. Assim, o capítulo que ora apresentamos tem por objetivo trazer algumas reflexões acerca da História Oral, Documental, Bibliográfica, Imprensa e Iconografia. Posteriormente, daremos enfoque ao conceito de História e memória e por fim à História das Instituições Escolares, ciência esta que fundamenta a pesquisa das instituições escolares, como perspectiva de análise.

1.1 PASSOS METOLÓGICOS

1.1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A primeira parte de uma pesquisa refere-se quase sempre à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental. Elas perpassam por todo o trabalho científico mesmo que outras fontes sejam consultadas.

Existem várias abordagens sobre estas modalidades de pesquisas, porém próximas.

Marconi e Lakatos (1992) chamam de pesquisa documental a abordagem de fontes primárias e de pesquisas bibliográficas, as de fontes secundárias. Para as autoras, fontes primárias são aquelas de primeira mão, provenientes de órgãos que realizam observações e fontes secundárias são obras literárias em geral e a imprensa escrita. Alguns autores discordam que a imprensa escrita seja fonte secundária e sim primária.

Na mesma perspectiva, Ruiz (1979, p. 58) separa sua análise em fontes e bibliografia. Para ele são “textos de primeira mão sobre determinado assunto”, enquanto bibliográfica “é o

conjunto das produções escritas para esclarecer as fontes, divulgá-las, para analisá-las, refutá-las [...]".

Desse modo, Chizzotti (1991) entende a existência de documentos primários os originais, documentos secundários (trata-se de referências bibliográficas) e documentos terciários (escrita sobre determinada bibliografia). Assim, a pesquisa documental está relacionada a fontes primárias, enquanto a pesquisa bibliográfica está relacionada a fontes secundárias ou terciárias.

Como já mencionado, é importante ressaltar que estes dois tipos de pesquisas são essenciais para qualquer tipo de trabalho científico, independente da técnica utilizada. Da mesma forma, não poderia deixar de fazer parte da investigação do objeto o qual pesquisamos.

A pesquisa documental como recurso imprescindível ao historiador data no século XIX. "Para os historiadores daquele século, o documento escrito converteu-se no fundamento do fato histórico. O trabalho do historiador seria extrair do documento a informação que nele estava contida, sem lhe acrescentar nada do seu" (SCHIMIDT, 2004).

Essa valorização dos documentos tal e qual foi criticada por vários historiadores, principalmente com a criação da revista dos Annales, derivando daí a Nova História. O documento passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder.

A atual pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelas principais leituras que tratam da história da educação, principalmente história das instituições escolares, da história e memória. Estudamos a bibliografia referente a metodologias, traçando um paralelo com as informações coletadas na 40ª Superintendência Regional de Ensino e com vários documentos do Liceu de Uberlândia, acervo doado pela família Magalhães Porto, ao CDHIS, da UFU. Ademais, traçamos paralelo com as fotos obtidas no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, que aqui se caracteriza como pesquisa documental, complementadas pela história oral temática. Pode-se, assim, utilizar entrevistas e/ou questionários.

Optamos também por trabalhar com a imprensa. E, apesar de alguns jornais do período da gênese estarem há algum tempo para restauro no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, conseguimos coletar dados referente à época pesquisada.

Dessas fontes há uma parte que engloba documentos oficiais, a exemplo, relatórios do inspetor do período, e outra, que registra fatos do cotidiano, dispersos na imprensa escrita, principalmente propagandas sobre o Liceu de Uberlândia, que da sua criação era nomeado Lyceu de Uberabinha.

Encontramos dificuldades com algumas fontes documentais, em virtude da má conservação, como afirma Magalhães (1999, p. 75)

> Com efeito, dada a multiplicação de documentos, ano após ano e dadas as exíguas condições de espaço as instituições tendem a cingir-se ao cumprimento dos prazos legais de conservação. Por outro lado, há cada vez mais documentação conservada em condições precárias, caixas, embrulhos, maços.

Após a coleta de fontes e talvez pela ausência das mesmas, notamos a importância de contrapor tais dados para construir possíveis interpretações com os depoimentos colhidos, bem como cotejar as informações fornecidas visando certificar-se de sua veracidade.

1.1.2 IMPRENSA

A historiografia, atualmente, tem buscado superar a valorização de aspectos macro político-econômico-sociais, passando a privilegiar as temáticas que estão relacionadas a formas culturais que são elaboradas no processo de construção da vida social, valorizando os elementos específicos de cada processo. Além de não abandonarmos as fontes teóricas usadas na investigação, valorizamos também os vestígios do passado, que não se restringem apenas aos documentos oficiais, como: jornais, revistas, relatos orais (já apresentados), fontes iconográficas, as quais abordaremos, entre outros. Estes documentos contêm manifestações que proporcionam repensar a História dentro de condições particulares específicas, em que os sujeitos vivem situações reais.

Nesse sentido, os periódicos são fontes documentais significativas para o estudo da História educacional, sendo a prática jornalística participante do processo histórico, por compartilhar da cotidianidade da sociedade. Pesquisar periódicos, especificamente jornais, permite-nos fazer uma leitura dos acontecimentos da época pesquisada.

Averiguamos, neste trabalho, inúmeras matérias jornalísticas circulantes em diversos jornais locais e regionais, bem como em revistas, matérias veiculadas desde a fundação da escola, 1928 até 1983, pois vários artigos, mesmo que excedidos do recorte da pesquisa rememoraram a gênese e consolidação da Instituição. As matérias jornalísticas são variadas quanto à sua natureza, como notícias, notas, reportagens e entrevistas.

Apesar de não observarmos o material na perspectiva da análise do discurso, percebemos que, por meio do jornal pesquisado “A Tribuna” (1928 a 1937), realizamos uma aproximação do objeto não pela fala dos historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época. O jornal era composto de recados, coluna esportiva, notas sociais como

aniversários, crônicas, exaltação de algum personagem. O acesso a este jornal foi na maioria pelos recortes encontrados no CDHIS/UFU, em virtude dos jornais acomodados no Arquivo Público Municipal de Uberlândia na época da coleta de dados estarem em restauro.

Sabemos que o Liceu de Uberlândia confeccionou um jornal próprio: "O Mercúrio", símbolo dos contabilistas, nos anos 40. Mas não o utilizaremos por primeiro não tê-lo encontrado, depois por exceder ao recorte histórico.

Nos estudos de John Wirth (1982): "O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira 1889-1937" há uma apresentação do quadro da imprensa no estado.

> A imprensa local foi outro marco do regionalismo mineiro. De maneira geral, um jornal de cidade pequena continha notícias políticas e anúncios comerciais numa edição semanal de menos de 500 cópias. Geralmente pertencia ao chefe político do local, cujo domínio era disputado por um chefe rival com sua própria imprensa. Fica evidente que os jornais desempenharam uma função primordial na política local [...] A imprensa foi um pilar para a política, comércio e cultura no centro de gravidade do estado, a nível local. [...] Os jornais proliferaram após 1880 com o ritmo acelerado da vida municipal e o pico foi alcançado em 1920, quando cerca de 187 semanários circulavam, pouco mais dos 176 em 1940. Minas estava em segundo lugar na imprensa periódica brasileira e era o terceiro maior empregador do país – 1.817 pessoas em 1933 – nesse setor (WIRTH, 1982, p. 131).

A população do Triângulo Mineiro era servida com os jornais paulista, por causa das dificuldades de transportes da Capital para a região, sendo Uberaba seu porta-voz. Na verdade, os jornais de Belo Horizonte circulavam apenas na própria redondeza.

Na tabela 1, percebemos que o Triângulo Mineiro está em 5º lugar em 1920 das sete zonas do estado. E em 1940 sobe para o 4º lugar, o que demonstra crescimento de periódicos nesta localidade.

Tabela 1 - A imprensa periódica em Minas, 1920 e 1940.

Zona	1920	1940
Norte	13	12
Leste	09	03
Centro	42	42
Triângulo	20	35
Oeste	21	21
Sul	79	67
Mata	82	93
Total	266	273

Fonte: WIRTH (1982, p. 134).

Na tabela seguinte, imprensa periódica no Brasil, observamos que o Estado de Minas Gerais se encontra em segundo lugar na federação, em número de circulação de jornais, o que o torna importante estado, depois de São Paulo, veiculador de notícias.

Tabela 2 - A imprensa periódica no Brasil, 1933.

Estado	Número de jornais	Porcentagem
São Paulo	312	24,4%
Minas Gerais	212	16,6%
Distrito Federal	195	15,3%
Pernambuco	135	10,6%
Rio Grande do Sul	93	7,3%
Bahia	78	6,1%
Estado do Rio	56	4,4%
Outros Estados	197	15,4%
Total	1.278	100%

Fonte: WIRTH, 1982, p. 132)

Em relação à imprensa do município, o primeiro jornal semanal de Uberlândia, Uberabinha na época, foi editado aos 17 dias de janeiro de 1897: “A Reforma”. Na tipografia de “A Reforma” até 1907 foram impressos: “Gazeta de Uberabinha”, “A Semana”, “Cidade de Uberabinha”, “O Progresso”. Anos mais tarde a Livraria Kosmos imprimia o jornal “O Brazil”. Na seqüência os jornais “O Martelo”, “Bimbo”, “Voz de Uberabinha”, “A Notícia”,

“O Paranayba”, “Jornal de Combate”, “O Reflexo”, “Reação” e “Voz Central” “A Tribuna”. E no final dos anos de 1920, “Jornal Pequeno”, “O Repórter” e “Estado de Goiaz” (ARANTES, 2003).

Utilizamos a imprensa por considerar a importância das fontes jornalísticas do início do século XX para a compreensão da realidade brasileira,

> [...] já que neste momento tivemos um grande desenvolvimento da imprensa no país, projetando os jornalistas como uma espécie de novos mentores sociais. Neste sentido, as reportagens não apenas informam, mas procuram também formar certa mentalidade, difundir um conjunto de representações que fazia parte do universo político e cultural destes jornalistas (GONÇALVES NETO, 2003, p. 294-5).

Mas o autor nos adverte:

> Contudo, é preciso atentar para o fato de que esta não é uma leitura objetiva da realidade e que estes jornais encontram-se relacionados aos diferentes partidos presentes nas relações políticas do período e do local, além de espelharem correntes filosóficas e científicas. Da mesma forma, é preciso salientar as limitações do poder formativo desta fonte junto à sociedade, dado o pequeno contingente populacional diretamente atingido pelas reportagens. Trabalhava-se com o objetivo de ‘formar opiniões’ na elite, que se encarregaria de difundir as idéias junto ao restante da população (GONÇALVES NETO, 2003, p. 295).

Os jornais passaram a ser porta-vozes das necessidades da população ou do desenvolvimento. Eles tomam a bandeira da educação como instrumento de salvação do município para a “remissão do estado avassalador” em que se encontrava, ou seja, a escola, o grupo escolar promoveria a civilização e o progresso de Uberabinha retirando o município do atraso político-econômico e cultural.

A imprensa é um recurso de muita importância para entendermos a história das sociedades. Constitui uma via privilegiada de acesso às mais variadas informações. Por meio desse veículo, é possível recuperarmos diversos fatos significativos da vida social que contribuem para observarmos as transformações da humanidade no tempo. CAMBI (1999) considera que a Imprensa periódica agiu na Modernidade, agitando problemas políticos, sociais e culturais. E o fez assumindo o aspecto articulado que conhecemos, dirigindo-se com os periódicos, sobretudo, às diversas “figuras” sociais. Amplo circuito de papel impresso foi posto em movimento; penetraram em todos os setores da vida social, difundiram atitudes e palavras de ordem e operaram ativamente no imaginário social, desenvolvendo, portanto, uma obra educativa bastante intensa e tenaz.

A denominação imprensa representa também folhetos, revistas, livros, etc, mas neste caso, em específico representará os jornais instrumento por meio do qual a produção escrita foi e é utilizada para a reprodução de discursos públicos e de determinados grupos, constituindo assim a prova da importância da divulgação das idéias da sociedade.

O jornal é uma das principais fontes de informação histórica, portanto, merece grande consideração por parte dos historiadores. Este recurso vem conquistando espaço, principalmente nas pesquisas em História da Educação, já que o estudo realizado por meio de fontes primárias permite que se conheça e analise diversos aspectos que permeiam a vida social e a importância ou não da disseminação destes valores para se atingir objetivos específicos.

Todavia, é preciso nos atentarmos para o fato de que a imprensa, em geral, é um instrumento que atua sobre a construção de identidades sociais, criando múltiplas ideologias ou representações sociais. Muitas vezes foi – e ainda é – utilizada para reproduzir discursos, constituindo assim a prova da importância da divulgação de idéias.

> Desde os primórdios, a imprensa se impôs como uma força política. Os governos e os poderosos sempre a utilizam e temem, por isso adulam, vigiam, controlam e punem os jornais.
> Os que manejam a arma-jornal têm uma variada gama de opções entre o domínio doas consciências e a liberdade; os alvos que procuram atingir são definidos antes da luta, mas o próprio movimento da história os leva, muitas vezes, a mudar de rumo (CAPELATO, 1994, p.13).

Por meio da leitura de discursos presentes nos jornais, é possível notar e analisar o movimento das idéias que circulam na época. Capelato (1994) afirma que a análise do ideário e da prática política dos representantes da imprensa revela a complexidade da luta social. Grupos se aproximam e se distanciam segundo as conveniências do momento, seus projetos se interpenetram, mesclam-se e são matizados. Os conflitos desencadeados para a efetivação dos diferentes projetos se inserem numa luta mais ampla que perpassa a sociedade por inteiro. O confronto das falas, que exprimem idéias e práticas, permite ao pesquisador captar, com riqueza de detalhes, o significado de diferentes grupos que se orientam por interesses específicos (CAPELATO, 1994. p. 34).

Assim sendo, os jornais não devem ser vistos como fontes objetivas de verdade histórica, mas como esclarecedores de parte dessa verdade, exatamente ao se analisar a subjetividade implícita num órgão de imprensa não meramente informativa e sim formativa de opinião.

Contudo, utilizar os documentos, incluindo os jornais, acreditando que eles “falam por si mesmos” é um equívoco: é preciso analisar os fatos veiculados, para que se incorra menos em erros. Ademais, será preciso cruzar os fatos obtidos por esta fonte (imprensa) com informações, advindas de outras técnicas, as quais foram catalogadas, quais sejam: a história oral, documental, bibliográfica e adiante a iconografia.

A imprensa se constitui num ótimo observatório para se estudar, pois permite o “reconstruir” da história, servindo de recurso para enriquecer as análises no campo da história da educação, porque veicula grande quantidade de informação, informações polêmicas, pelo poder de intervenção da realidade.

O espaço jornalístico é um instrumento de veiculação e manipulação de interesses diversos, por isso não fica alheio à realidade histórica. São os pequenos detalhes, ocorridos no interior da instituição educativa, como sua abertura, criação de novos cursos, informes em geral registrados nos jornais, que também permitem compreender como as relações foram construídas dentro dos microcosmos sociais, preenchendo uma lacuna deixada pelas pesquisas macro-estruturais. Podemos acompanhar por intermédio da imprensa os vários discursos educacionais, objetos de tantos outros trabalhos.

A imprensa denuncia à época as características singulares do campo educacional, descortinando as relações estabelecidas pelos homens numa determinada época num determinado espaço, no caso o escolar.

O pesquisador por meio da imprensa estuda o pensamento educacional de um grupo, partindo do discurso veiculado. Dessa forma, percebemos os modos de funcionamento da educação, quando o periódico nos informa a respeito do trabalho pedagógico, da prática docente, da organização dos sistemas e outros assuntos nesse campo (MÁXIMO E CARVALHO, 2002).

É preciso, então, analisá-lo para compreender tais discursos que permeiam práticas e teorias, embora esta pesquisa objetive uma análise mais externa, por exemplo: como a sociedade Uberlandense concebeu a gênese do Liceu de Uberlândia e a sua consolidação.

Entendemos então que a utilização da imprensa como recurso de compreensão do cotidiano social reflete as tendências da sociedade. Trabalhar com a imprensa local nos abre caminhos para novas interpretações, por ser aquela fonte, em grande parte, inédita. Dessa maneira, as informações sobre educação, constantes nos jornais pesquisados, tornam-se elementos-chave para a compreensão da História das Práticas Educativas, História das Instituições e outros elementos passíveis de análise.

1.1.3 HISTÓRIA ORAL

Desde a Antiguidade, diversos povos utilizavam a oralidade para transmitir seus valores, crenças e ensinamentos às novas gerações; a memória foi oral em sua origem, já que a transmissão era a única forma de transferência do saber e da cultura nas sociedades pré-letradas.

De acordo com Thompson (1992), a primeira experiência em história oral como atividade organizada foi em 1948, na Universidade de Colúmbia. Portanto, podemos considerar que esta é uma metodologia nova no campo da historiografia, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, pois no Brasil uma das primeiras experiências ocorreu em 1971, em São Paulo, no Museu da Imagem e do Som, que tem se dedicado à preservação da memória cultural brasileira. Percebemos no país, que os movimentos e publicações vêm crescendo gradativamente, com o intuito de preservar a memória histórica.

Embora tenhamos obtido as afirmações acima, sabemos da existência da Escola de Chicago que desde os anos 10, do século passado, refere-se à primeira importante tentativa de estudo dos centros urbanos combinando conceitos teóricos e pesquisa de campo de caráter etnográfico. A Escola de Chicago inicia um processo que aborda os estudos em antropologia urbana, em que o "outro" torna-se o "próximo". E essa aproximação era obtida por meio de entrevistas.

Os maiores representantes desta escola são William I. Thomas, Florian Znaniecki, Robert E. Park, Louis Wirth, Ernest Burgess, Everett Hughes e Robert McKenzie. Da década de vinte à de trinta, a sociologia urbana foi quase sinônimo de Escola de Chicago.

A passagem dos registros orais para os escritos marca o desenrolar do “progresso”, pois a oralidade conduz a um saber mais mecânico e a escrita tem maior liberdade. A passagem do oral para o escrito sem dúvida foi importante para a memória e para a história.

Para entender melhor o assunto, é preciso responder a pergunta: O que é história oral?

Para José Carlos Sebe Meihy (2000, p. 25-26),

> [...] a história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. [...] História oral é uma alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de depoimentos gravados em aparelhos eletrônicos e transformados em textos escritos.

No mesmo sentido, a pesquisa aponta que História oral é o registro da história de vida de indivíduos. Isso porque focaliza suas memórias pessoais e também lhes confere uma visão

mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao que pertencem.

No estatuto da história oral, encontramos três procedimentos de pesquisa: (1) Para ser garantida como método, as fontes devem ser ressaltadas como centro da pesquisa. (2) Já, como ferramenta, devem ser um simples depoimento, contudo como (3) técnica é um recurso a mais a ser utilizado juntamente com a documentação paralela, escrita ou iconográfica. Utilizaremos neste trabalho o terceiro procedimento.

Encontramos também três modalidades de história oral: (1) de vida, com caráter subjetivo – por meio desta se deixa as pessoas falarem dando valor aos acontecimentos marcantes. Ela pode ser tanto individual quanto de família; (2) contribui para as biografias nas quais temos a modalidade história oral temática, que é muito utilizada como técnica por articular os diálogos com outros documentos; tem caráter objetivo, dessa forma, o colaborador não fica tão à vontade quanto na história oral de vida, pois o questionário da entrevista é mais direcionado. Esta segunda modalidade será a utilizada nesta pesquisa. (3) A última modalidade é chamada de tradição oral. Ela opera com aspectos sociais subjetivos e o sujeito da pesquisa é menos individual e mais coletivo. Percebemos nessa modalidade a aplicação aos estudos das sociedades ágrafas, por serem ricos depositários de tradições orais e também no estudo do folclore e pela transmissão geracional (de geração para geração).

Apesar de considerada a fonte mais antiga da história, a história oral na modernidade, para ser reconhecida, não deve ser apenas coleta de entrevistas, mas considerada decorrente de um projeto com intenção e procedimentos a serem realizados. Nesse sentido, é preciso alguns cuidados com a pesquisa oral: "[...] o que se considera é um tipo de história oral que se rende à homenagem ou à propaganda comercial". E "Mesmo com a obrigatoriedade da participação eletrônica a história oral não se faz sem a participação direta, sem o contato pessoal" (MEIHY, 2000, p. 26-27).

Dessa maneira, a condição mínima da história oral se faz por três elementos: o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem da gravação.

A entrevista é o "coração" da história oral. Na condição de metodologia, depende dela a confiabilidade e o sucesso no bom desenvolvimento da pesquisa. Assim, entrevistar exige também habilidade, respeito, disposição em escutar sem emitir opiniões próprias, buscar informações prévias a respeito do tema, a fim de melhor organizar as questões. Dessa forma, Thompson (1992, p. 315) afirma: "As entrevistas como todo o testemunho, contêm afirmações que podem ser avaliadas. Entrelaçam símbolos e mitos com informação e podem

fornecer-nos informações tão válidas, quanto qualquer outra fonte humana". Esta afirmação mostra-nos, novamente, o valor documental que a história oral exprime.

Meihy aponta os passos que deverão ser seguidos após a entrevista, os quais veremos a seguir:

> Após a entrevista, existe um trabalho a ser feito. Primeiramente, transcreve-se o texto (escrita igual à fala), depois se exige a textualização, eliminando as perguntas e os erros gramaticais, por último a fase de transcrição, que é o texto totalmente elaborado. A entrevista transcrita pelo entrevistador torna-se documento, pois documento em história oral é o resultado da mudança de depoimentos do estado oral para o escrito (MEIHY, 2000, p. 102).

Sabemos que, ao final do século XIX, o registro privilegiado pelo historiador era o documento escrito, sobretudo o oficial. Essa linha de pensamento era considerada positivista. Segundo Adam Schaff, o positivismo, paradigma rankeano, "atesta que o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, puro de todo o fator subjetivo, dos fatos do passado" (SCHAFF, 1978, p. 101).

São três os pressupostos positivistas: o primeiro afirma que nenhuma interdependência existe entre o historiador e o objeto do conhecimento; o segundo pressupõe uma relação cognitiva conforme o modelo mecanicista (passiva, contemplativa) e por último o historiador é capaz de ser imparcial: "basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados, dos quais nasce espontaneamente a ciência da história. A reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação" (SCHAFF, 1978, p. 102-103).

Segundo Ciavatta (2004), a crítica iniciada na Idade Média e aperfeiçoada pelos positivistas restringia-se à verificação da autenticidade dos documentos. Colocado em primeiro plano, o documento triunfou nessa época, sobre o monumento. Mas agora, o que importa é a relação dos documentos com outras fontes e recursos. É por isso que a história oral temática e o recurso iconográfico são imprescindíveis nesse estudo.

A história oral, para rever as versões oficiais da historiografia, torna os depoimentos orais em "histórias" da História. As memórias de pessoas que fizeram parte da história recebem grande importância pelo pesquisador oral que ali dá "voz" àqueles que realmente fizeram parte da história e que carregam consigo sua perspectiva frente aos fatos ocorridos, pois "A história oral contribui para o afloramento das 'memórias subterrâneas' represadas pelas imposições da ordem social" (CIAVATTA, 2004).

As memórias orais vêm em complemento do arquivo. Algo que facilita o trabalho do pesquisador, já que os arquivos enfrentam problemas de conservação, desorganização,

dispersão da documentação por vários espaços, como se constatou no subtítulo anterior. Talvez por se caracterizar como instituição extinta existe um agravamento destes problemas de conservação. Os registros escolares que deveriam estar na 40ª SRE, no arquivo de escolas extintas, não condiz com a realidade. O material é pouquíssimo se comparado aos anos de atuação do Liceu de Uberlândia. Encontramos fichas de alunos do Liceu em uma Escola Estadual trancafiadas em um cômodo empoeirado. Estas fichas se misturam às fichas desta escola. Em virtude deste quadro, pensamos ser de extrema importância entrevistarmos ex-alunos, que coincidentemente foram ex-professores, por considerar,

> [...] a memória estimula a busca historiográfica, seja no plano, da compreensão e da representação da realidade. A memória desafia o historiador para uma explicação sobre o ordenamento dos objetos e a organização dos espaços, dos tempos e das coisas. Os relatos, orais e escritos, de natureza impressiva, favorecem a aproximação do historiador ao grau de envolvimentos dos agentes e dos sujeitos nas realizações das ações. A tradição oral estimula o debate e o alargamento das problemáticas, carecendo, porém, de comprovação e de análise, crítica apuradas [...] (MAGALHÃES, 2004, p. 157).

"A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento" (BOSI, 1998, p. 39). Esta afirmativa se faz verdadeira, pois várias recordações foram afloradas num momento informal não gravado nas entrevistas. Sentimos que lembrança extrai lembranças.

Para Meihy (2000, p. 56), "a noção de silenciados tem sido valorizada como um dos objetivos da história oral, pois, de certa forma, além de contemplar os 'vencidos', abre-se também para setores considerados da 'elite', que também não têm sido contemplados pela formalidade analítica vigente".

O autor propõe, ainda, a democratização deste tipo de pesquisa. Que ela não represente somente uma parte da sociedade, mas faça um trabalho integral dos vencedores e vencidos e não unilateral. Dessa forma, contribuiremos também para ruptura daqueles que, impregnados de tradicionalismo, ainda não conseguiram pensar em uma história construída por todos.

> As instituições educativas, como as pessoas, são portadoras de uma memória e de memórias. Essas memórias-representação, freqüentemente assentes na transmissão oral, revelam-se fixistas, cíclicas, fruto de olhares particulares e consubstanciam-se em relatos dispersos, memórias factuais e justificativas de destinos de vida, marcadas não raro por arbítrios e exageros de vária ordem. [...] uma memória integrada nas práticas e nas representações do quotidiano, sobre as quais exerce influência, pois as instituições educativas tendem a produzir e a divulgar, sob a forma de monografia ou de relatos dispersos, um conjunto de informações por meio das quais procuram fazer jus aos rituais e à memória que desejam perpetuar (MAGALHÃES, 2004, p. 127).

Notamos, assim, o grande alcance da história oral, por ser impossível apontar um lugar no mundo em que as pessoas não a estejam fazendo. Nesse sentido, acredita-se que as reflexões acerca da história oral, como metodologia de pesquisa, visem descortinar dúvidas e anseios de pesquisadores da área, contribuindo para utilização deste importante instrumento.

As fontes orais são consideradas "arquivos da palavra", mas devem apresentar limites e possibilidades. Um limite que devemos observar é que o fato do depoente, ao rememorar suas experiências, ao contá-las e emitir sua opinião, narrar a história de vida que pode não esclarecer os fatos passados, porque são interpretações atuais deles, como acontece também quando entram em contato com as imagens fotográficas do período entrevistado.

Fizemos entrevistas utilizando a história oral como técnica com alguns personagens que desempenharam papéis como ex-alunos, Arcelino Pereira dos Santos e Rondon Pacheco que desempenharam o papel de ex-professores e com a própria família Magalhães Porto, Ana Maria Porto Ribeiro Cunha, Galba Gouveia Porto, Maria Lúcia Porto Rodrigues da Cunha e Yara Costa Arantes Porto e entrevista do próprio Milton de Magalhães Porto, concedida pelo memorialista Antônio Pereira. O acesso a estas entrevistas foi fácil, pois os entrevistados se prontificaram ao saber delas. "A narração da própria vida é o testemunho mais eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória" (BOSI, 1994, p. 68).

No tópico seguinte, evidenciaremos a importância do recurso iconográfico, pois usamos as imagens nesta pesquisa também como fonte para análise do objeto Liceu de Uberlândia.

1.1.4 ICONOGRAFIA

O objetivo de trabalhar o aspecto iconográfico é analisar a fotografia como fonte de pesquisa histórica. Segundo Kossoy (1989, p.50) a análise iconográfica é a do registro visual, a expressão, isto é, o conjunto de informações visuais que compõem o conteúdo do documento. A fotografia surge no ocidente sob o signo da modernidade, sob a razão iluminista e sob a ótica renascentista. Adotamos a interpretação da fotografia como fonte histórica.

Portanto como fonte histórica, a fotografia pode ser analisada como mediação e reflexo, pois, da sociedade, meio de comunicação ou processo social complexo. Nesse sentido, pesquisar no âmbito da história da educação é estar diante de uma diversidade de fontes e possibilidades, com o uso de "novos documentos", até então desconsiderados. Entre

as variadas fontes encontramos: relatos orais, fontes iconográficas (fotografias), imprensa (jornais), relatórios de inspetores, livros de matrículas e outros.

A fotografia permite o auto-conhecimento e a recordação, enquanto registro é documento e tem o poder de denúncia, por sua natureza testemunhal. Mas a verdade que foi dada à fotografia precisa ser reavaliada no viés da interpretação das práticas visuais e das questões críticas que elas comportam na atualidade, para que o historiador da educação não caia nas armadilhas tecnológicas, porque ela apresenta ser uma perfeita analogia da realidade. Para isso usamos nesta pesquisa a fotografia conjuntamente com outros tipos de dados empíricos, como já o dissemos, o depoimento oral, jornais e outros documentos diversos com o objetivo de reconstituir a memória.

Aliás, por que se fotografa? Segundo Kossoy (1989, p. 22), "toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época." Para o mesmo autor, existem três elementos essenciais para a realização de uma fotografia: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia.

Utilizar a fotografia como fonte histórica supõe tratá-la como uma mediação, como produção social, cujo conhecimento não se esgota na aparência imediata da imagem, pois "a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico, tradicional, tradicionalmente obtido por meio da linguagem oral e, principalmente da linguagem escrita" (CIAVATTA e ALVES, 2004, p. 41).

Estas autoras contribuem ainda mais:

> As fotografias não são objetos isolados, independentes. São situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade. Destacam-se, nas diversas abordagens examinadas, a historicidade das imagens e seu potencial para a informação e para a educação. Como representação do passado, geram uma memória que alimenta a compreensão do presente e orienta as perspectivas do futuro. Como memória ou como comunicação, as imagens constroem um discurso visual que organiza o conhecimento da realidade (CIAVATTA e ALVES, 2004, p. 15).

A fotografia - texto visual - é resultado de um jogo de expressão e conteúdo envolvendo o autor, o texto e o leitor. A competência do autor e leitor é semelhante no que tange ao significado da fotografia, mas diferencia-se quando do olhar do leitor que fornece significados à imagem. Esta compreensão pode-se dar em dois níveis: interno e externo. No primeiro, de caráter não-verbal, já no segundo, parte de aproximações e inferências com outros textos (MAUAD, 2004).

O uso da fotografia como fonte de pesquisa é um tema pouco explorado na educação. Para Fishman (2004, p. 112): "A dependência para com as palavras e os números entre os pesquisadores educacionais e a tendência geral de desconsiderar as imagens é generalizada e perpassa tradições acadêmicas, orientações teóricas e métodos de pesquisa".

Alguns estudiosos suspeitam da cultura visual, tão disseminada no Ocidente por conter um caráter totalmente mercadológico. Além do mais, as fotografias, para eles, produzem realidades distorcidas.

Estas resistências, nas pesquisas educacionais, pelo não uso de imagens como ferramentas, é contrário nas Ciências Sociais, que cada vez mais sofrem influências da cultura visual.

Por outro lado, há quem defenda o uso da imagem, como veremos a seguir: "Vários pesquisadores têm desafiado essa noção e propõem, em contrapartida, que as relações entre palavras, textos e imagens sejam vistas como interações dinâmicas" (FISCHMAN, 2004, p. 116).

É imprescindível mencionar Kossoy (1989, 1998, 2001); Ciavatta (2000, 2004) e Alves (2004) entre os pesquisadores que muito contribuem no estudo iconográfico quanto ao uso de imagens nas pesquisas educacionais brasileiras.

Considerando que a foto tem objetivo, não é neutra e expressa interesse de um grupo, o conceito de representação está implícito no trabalho iconográfico. Chartier (1990) tem por pressuposto que as estruturas do mundo social são produzidas por práticas sociais, políticas, discursivas, que articulam o contexto e o imaginário. Se assim o é, as representações do mundo social são determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. Dessa forma, é necessário articular os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. Mas neste trabalho não elegemos trabalhar com representações. Para Gatti Jr. & Pessanha (2005, p. 13), o acervo iconográfico ainda é pouco utilizado:

> Constitui-se, também importante acervo iconográfico, em parte digitalizado, que apesar de repleto de informações, ainda carece de um maior aproveitamento pelos pesquisadores afetos a área. A análise específica desses materiais históricos e de sua importância para a efetivação dos procedimentos investigativos da pesquisa em História da Educação e em cultura escolar, pois que corroboram as elaborações teóricas e as preocupações em tom arquivístico, que tem tomado conta dos pesquisadores da área da História da Educação.

Um dos primeiros pensadores no século XX a ocupar-se da elaboração de uma "teoria da arte" e avaliar o impacto cultural da sua disseminação foi Walter Benjamin. Ele estava preocupado com a reprodução em série, tanto que em sua obra, a questão do "uso das

imagens" pelas ciências sociais, toma a fotografia como modelo da "imagem dialética" do "isolamento inalienável" da idéia do pensamento.

A expressão usada por Benjamin, "escovar a história contrapelo", significa que na recuperação do passado na memória, as condições dadas são as do momento presente, ou seja, o que vivemos, vivemos, está por encerrado. Mas as lembranças do antes e depois são infinitas no agora. Esse pensamento vai na contramão do pensamento tradicional sobre o conceito de história, o qual discorreremos mais a frente.

As fontes iconográficas também nos auxiliam na recuperação da memória. No sentido da expressão de Benjamin,

> [...]a memória é um movimento permanente de reconstrução, que pelo momento presente são determinadas as condições emocionais e concretas do sujeito que já não está no passado e sim no presente. [...] Não é que o passado projete sua luz sobre o presente, ou o presente sobre o passado, senão que imagem é aquilo em que o que tem sido se une fulminantemente com o agora uma constelação (BENJAMIN, 1991, p. 18).

O autor em seus escritos fala do desejo do historiador em voltar ao passado. Ele assimila o historiador ao profeta que deve fazer esse retorno histórico. E a fotografia auxilia o pesquisador nesse ato.

A fotografia tem contribuído amplamente para a educação e ao apuramento das percepções fisionômicas. Ela é técnica e também é arte. Benjamin notou que a repercussão da reprodução fotográfica da obra de arte é bem mais importante que a elaboração artística de uma fotografia. A fotografia é considerada "documento" como índice, como a marca material passada e é considerada "monumento" quando se torna em símbolo, ou seja, aquilo que no passado foi eleito como a imagem a ser perpetuada no futuro (MAUAD, 1996, p. 85).

O documento fotográfico revela aspectos da vida material, de um determinado passado, que uma descrição verbal talvez não conseguisse fazê-lo. A fotografia então revela aspectos da arquitetura, das relações de poder, formas de ensino e outros, de uma época.

A lembrança das imagens é necessária à memória. A fotografia, em especial, revoluciona a memória, manifestação importante para a memória coletiva: multiplica e a democratiza; dá-lhe uma precisão e uma verdade visual nunca antes atingidas – o que permite guardar a memória do tempo e da evolução cronológica. As fotos contribuem também para a memória familiar, constituem os arquivos familiares.

Aos poucos as ciências da educação vêm procurando a utilizar a imagem fotográfica como elemento de valorização na medida em que entende a fotografia como reprodução do objeto original e imagem como construção material e simbólica. Mas encontra barreiras

quanto ao seu uso, devido à falta de registros nelas, como, data, local, personagens, etc. Embora haja quem as defendam sem tais registros.

> É importante a identificação nas fotos, que alguns autores do assunto a desconsideram como documento, mas há quem considera que: A desconstrução, usando fotos em conjunto com testemunho oral e documentos escritos, juntando diferentes classes de evidência, ou usando uma para expor os silêncios e as ausências da outra, é um procedimento que historiadores podem usar para sustentá-los na explicação e interpretação de velhas fotos (SAMUEL, 1997, p. 65).

Com efeito, Ciavatta fala de "indicações metodológicas" - que estariam dentro do processo metodológico de análise fotográfica – as quais cada pesquisador tem a liberdade de escolher. O agrupamento das fotografias nos ajuda na análise geral do material, inclusive possibilitando o distanciamento necessário do pesquisador em suas emoções, como se faz a memória revelada por meio do estímulo da história oral e da pesquisa na imprensa periódica.

O relato oral, a iconografia, a imprensa oferecem amplas possibilidades históricas, mas demandam do educador-pesquisador uma habilidade de interpretação, além de possuir perspicácia para relativizar, desvendar, compreender, decifrar pistas, sem perder a visão do todo.

O uso de imagens fotográficas neste trabalho será evidenciado no terceiro capítulo, quando trabalharemos especificamente o objeto. Algumas fotos terão caráter ilustrativo e outras de análise. Verificaremos que das fotografias existentes apenas uma pessoa de etnia negra foi encontrada, apesar de a escola ser mista e propalar não fazer discriminação de raça e religião.

Inserir a imagem no panorama cultural na qual foi produzida é um desafio, que temos a pretensão de fazê-lo tecendo nexos com as reformas educacionais do período, com os depoimentos, com documentos e com a imprensa. Nesse sentido, tentaremos estabelecer um diálogo do presente com o momento estagnado, preso na foto.

1.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA

> O grande motor da história é a natureza humana (LE GOFF, 1994, p. 78).

Utilizamos o conceito de História e Memória de Jacques Le Goff e mais a frente neste subtítulo o conceito de memória de Ecléa Bosi, psicóloga social que enfronhou estudo sobre memória por intermédio de depoimentos concedidos em entrevista oral.

A palavra História origina-se do grego antigo *historie,* aquele que vê, aquele que sabe, mas a história é o reino do inexato. É considerado pai da História Heródoto. Marc Bloch

definiu história como a ciência dos homens no tempo, e não como a ciência do passado. Este historiador sublinhou três caracteres da história: a) a história é a história humana; b) caráter científico e abstrato; c) história dominada pelo presente. Os ocidentais consideram que a história nasceu com os Gregos, e uma das razões seria a concepção de história ligada à idéia de civilização.

Essa idéia de ciência do tempo, porque a história é uma componente indispensável de toda a atividade temporal. Para outros a historiografia seria o meio de libertação do passado. É no século XVI, que a história nasce e o indivíduo se afirma.

A história trata da inter-relação entre o passado enquanto tal e as concepções do historiador enquanto tais. É verdade que o historiador parte do presente para pôr questões do passado, pois é inútil acreditar num passado independente daquele que o historiador constrói. "O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história" (LE GOFF, 1994, p. 24)

A concepção de tempo é muito importante para a história.

> O Cristianismo marcou uma viragem na história e na maneira de escrever história, porque combinou pelo menos três tempos: o tempo circular da liturgia, ligado às estações e recuperando o calendário pagão; o tempo cronológico linear, homogêneo e neutro, medido pelo relógio e o tempo linear teleológico, o tempo escatológico (LE GOFF, 1994, p. 57).

O Cristianismo revolucionou a mentalidade histórica. "O Cristianismo trouxe importantes elementos à mentalidade histórica, mesmo fora da concepção agostiniana da história" (LE GOFF, 1994, p. 66). Percebemos que o autor dedica um bom espaço no seu trabalho para falar da influência do Cristianismo.

Em relação ao tempo encontramos variações: "O tempo social absorve o tempo individual que se aproxima dele. Cada grupo vive diferentemente o tempo da família, o tempo da escola, o tempo do escritório... Em meios diferentes, ele não corre com a mesma exatidão" (BOSI, 1998, p. 418). As pessoas tomam o tempo para si, com a expressão no meu tempo. Este tempo foi identificado por Ecléa Bosi como o tempo que a pessoa produz, ou seja, quando produzimos estamos inseridos naquele tempo, quando não produzimos nos colocamos fora dessa categoria histórica.

Utilizamos neste texto o conceito de história de Le Goff. (1994). Para ele, existem duas histórias, a da memória coletiva e a dos historiadores. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. Cita, este autor, as tarefas das ciências históricas,

> Uma das tarefas da ciência histórica consiste em introduzir, por outras vias que não a ideologia e respeitando a imprevisibilidade do futuro, o horizonte do futuro na sua reflexão. [...] Esta dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. [...] Penso que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa (LE GOFF, 1994, p. 25).

Poderíamos resumir dizendo que a função social da história é organizar o passado em função do presente, como dizia Lucien Febvre. Se não podemos evitar todo o presentismo, podemos limitá-lo em vista da objetividade, que não significa pura submissão aos fatos. A objetividade histórica constrói-se pouco a pouco por meio de revisões incessantes do trabalho histórico. "Só há fato ou fato histórico no interior de uma história-problema" (LE GOFF, 1994, p. 31). Entendemos por presentismo "variante atualmente mais em voga do relativismo subjetivista, que nega que um tal conhecimento seja possível e considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses sobre o passado" (SCHAFF, 1978, p. 101). *O* saber histórico é necessário em vários domínios: ciências, política, economia, social.

"Se a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade" (LE GOFF, 1994, p. 32). A história é perigosa, porque justifica tudo o que quiser, mas por outro lado ela consegue fazer transformações qualitativas da nossa própria visão histórica. Vista como uma forma intelectual de compreender o mundo, a história não pode ser reduzida a uma narração, a um conto.

A história vive, assim, uma contradição que é ter um objeto de pesquisa singular, particular com o objetivo de atingir o universal, geral. "O grande problema é o da história global, geral, a tendência secular de uma história que não seja só universal e sintética" (LE GOFF, 1994, p. 144), pois tudo é digno da curiosidade histórica, uma minúscula tribo, gesto humano, uma instituição educativa, como é o caso do objeto pesquisado. Nesse sentido, o teórico aproxima da micro-história voltada ao particular evidenciada na Revista dos Annales.

É bem verdade que a história científica acontece com base em documentos. "É o produto de uma construção que compromete o sentido histórico das sociedades e a validade de uma verdade histórica e fundamento do trabalho histórico" (LE GOFF, 1994, p. 142). Contudo, é feita também com os registros dos vestígios dos homens. "O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão, vencida pelo tempo" (REIS, 2000, p. 35). Para essa árdua tarefa, o historiador tem que usar

dois tipos de imaginação. Uma que consiste em animar o que está morto nos documentos e outra, a imaginação científica, que se manifesta pelo poder de abstração. No mesmo sentido Le Goff acrescenta,

> Faço também notar que a reflexão histórica se aplica hoje à ausência de documentos, aos silêncios da história. [...] Falar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos. A história tornou-se científica ao fazer a crítica dos documentos a que se chama 'fontes' (LE GOFF, 1994, p. 109).

Há que se considerar, pois, que as fontes foram primordiais para que o conhecimento histórico hoje pudesse ser como é. Depois, que autêntico ou não o documento também é documento histórico e pode ser testemunho precioso da época em que foi forjado. Os historiadores antigos, por exemplo, basearam a história na verdade. É, assim, quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos, pois o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, o que toca, o que vive denuncia o próprio homem.

> A história é uma produção científica baseada na escrita, como fonte e como informação, pelo que, quer produção do conhecimento, quer narrativa historiográfica devem ressentir-se dessa preocupação, socorrendo-se e cruzando mais variado tipo de informação, mas valorizando as fontes escritas e estruturando uma narrativa que articule o rigor científico com a sua inteligibilidade (MAGALHÃES, 2004, p. 142).

Percebemos então que o método de explicação em história é dedutivo e não experimental, porque não existem leis na história como nas ciências naturais; ela apenas é consumidora. Para Le Goff ela não é objeto de ensino. A história é uma ciência e depende de um saber profissionalmente adquirido, mas ela tem sido feita por profissionais e amadores. A história não rege à sociedade, mas deve ser ouvida por esta. "A melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos e de ser ensinada" (LE GOFF, 1994, p. 105). A história além de dialogar com as ciências sociais invade também as ciências da natureza. Para o teórico, a história vê-se perante novos desafios, como por exemplo: responder ao pedido dos povos, das nações, dos estados.

"[...] toda história é história contemporânea e o historiador, de sábio que julgava ser, tornou-se um forjador de mitos, um político inconsciente" (LE GOFF, 1994, p. 136). É necessário pôr fim ao etnocentrismo e deseuropeizar a história. E isso pode ser feito pelo alargamento do horizonte histórico. O autor questiona a história ocidental e repudia qualquer

forma imperialista de historicismo. Ela sempre ocupou um maior espaço na Europa e Ocidente do que no mundo muçulmano, por exemplo.

Sobre a história dos vencidos, "popular", ela acontece lentamente, uma espécie de anti-história que se opõe à história ostentatória e animada dos dominadores. O autor chama a tradição de história, uma construção histórica. Interessante também é análise da Revolução Francesa, que no seu tempo não estimulou a reflexão histórica. Destruíram o passado que detestavam. Os revolucionários não se interessaram pela história, fizeram-na. Sobre nacionalismo, "religião da pátria", Le Goff atribui à Revolução Francesa o marco deste sentimento, pois a idéia de nação se refere a povos que não estão politicamente unidos.

A respeito da antropologia histórica são quatro os exemplos que a ilustram: 1) história da alimentação, que se ocupa em tentar encontrar, estudar e, eventualmente, quantificar tudo o que se refere a essa função biológica, essencial para a manutenção da vida: 1) a nutrição; 2) história da sexualidade e da família; 3) história da infância; 4) história da morte que se revelou como o domínio mais fecundo da história das mentalidades.

Por utilizarmos em nossa pesquisa conceitos de história e de memória, pensamos ser importante destacar o paralelo que Le Goff estabelece em seus estudos no Livro História e Memória sobre esses dois conceitos:

> As Memórias tornaram-se pouco a pouco elementos paralelos à história, mais do que história propriamente dita, pois que a complacência dos autores perante si mesmos, a procura de efeitos literários, o gosto pela pura narração desviam-nos da história e transformam-se num material da história (LE GOFF, 1994, p. 112).

E acrescenta

> Tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica [...]. Tal como as relações entre memória e história, também as relações entre passado e presente não devem levar à confusão e ao ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses (LE GOFF, 1994, p. 51).

A memória se torna história. Existem laços fundamentais entre história e memória em todas as sociedades. A memória pode ser vista como uma conquista progressiva pelo homem do seu passado individual, como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo. Quando colocamos a memória fora do tempo, separamos radicalmente a memória, da história. Dessa forma, entendemos que a memória pode conduzir à história ou

distanciar-se dela. Ainda confundimos história e memória, mas é a primeira que se desenvolveu a partir do modelo de rememoração, da anamnese e da memorização.

A palavra memória tem origem latina, deriva de *menor* e *oris,* e significa "o que lembra". O significado da palavra memória tem ligação com o passado já vivido. Sob o ponto de vista histórico existe outra explicação, a qual memória é a deusa *Mnêmesis.* Ela teria nascido do amor do céu e da terra e faria a ligação do mundo da representação e o mundo real respectivamente. Na Idade Média, a memória passa a ter o significado da lembrança de Deus.

Encontramos vários conceitos de memória que se convergem: "como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 1994, p. 423).

A memória foi definida também como um glorioso e admirável dom da natureza, com a qual revocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras. É considerada também como o primeiro trabalho da mente do homem, quando nomeia o mundo, as sensações e os sentimentos (GIRON, 2000, p. 28). Memória e inteligências se apóiam mutuamente, assim como memória e imaginação. As comemorações contribuem nessa revocação do passado, como as festas de calendário.

> [...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1998, p. 47).

Podemos afirmar que as categorias de memória elencadas por Bosi (1998), em seu livro Memória e Sociedade – Lembranças de velhos, como memória e interação; tempo e memória; lembranças de família; os espaços da memória; memória política e memória do trabalho também são encontradas nos depoimentos dos entrevistados nesta pesquisa, principalmente por termos entrevistado pessoas da família que fundou a instituição Liceu de Uberlândia.

A respeito da memória política "os juízos de valor intervêm com mais insistência. O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica 'neutra'. Ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, reafirmando sua posição ou matizando-a" (BOSI, 1998, p. 453).

A autora em sua obra nos apresenta Henri Bergson, filósofo que estudou a rica fenomenologia da lembrança. Este autor expõe os conceitos de tempo, memória, devir e energia. Outro teórico que a deu suporte foi Maurice Halbwachs, sociólogo, estudioso das relações entre memória e história pública. Ele não estuda a memória propriamente dita, mas os "quadros sociais da memória" e como acontece a reconstrução do passado. "Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva" (BOSI, 1998, p. 413). Estes dois estudiosos a motivaram fazer um estudo na cidade de São Paulo nos anos 1970 por meio da memória de idosos (homens e mulheres), acima de 70 anos. Dos seis entrevistados desta pesquisa, Liceu de Uberlândia, cinco estão nessa mesma faixa etária dos pesquisados pela autora.

A memória, contudo, se faz mais rica na fase idosa, porque para Bergson, não há percepção que não esteja envolto de lembranças, estas são a sobrevivência do passado. Outra decisão pelos entrevistados se fez por considerar que memória se distancia da ação, porque parece ser uma oposição entre vida ativa e vida contemplativa. Os idosos entrevistados que tinham uma vida ativa colocavam o hoje mais importante do que as evocações passadas, gratuitas e puras. É o presente que os chamam. Para os que estão afastados de toda ação e se julgam distantes da dinâmica cotidiana, a memória destes, segundo Bosi ocorreu de uma forma mais espontânea e fluente. Percebemos neste distanciamento a fusão do trabalho com a própria substância da vida, quando paramos de trabalhar tudo pára em decorrência disso "como sugerem os psicólogos sociais da memória, Bartlett e William Stern, só fica o que significa" (BOSI, 1998, p. 466).

Bosi percebeu um movimento peculiar à memória do idoso que tende a adquirir, na hora da transmissão aos mais jovens, que não se trata somente de um sentimento saudosista, mas:

> [...] a forma de ensino, de conselho, de sabedoria, tão bem esclarecida na interpretação que Walter Benjamin fez da arte narrativa. Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor (BOSI, 1998, p. 481).

Também encontramos em Giron (2000) a relação da história e memória. Para esta autora, a memória é matéria-prima para quem trabalha com a História, tanto no ensino como na pesquisa. É como matéria-prima e não como produto final que a memória deve ser trabalhada. A memória é um material delicado sobre o qual se debruça o historiador.

Quando enveredamos a estudar também a memória do Liceu de Uberlândia, o fizemos por acreditar que o processo da memória no homem faz intervir na releitura dos vestígios vividos por ele, adquiridos aqui por meio da imprensa, da história oral e das imagens. A linguagem falada e depois escrita é uma extensão importante das possibilidades de armazenamento da nossa memória. A acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana. Isso acontece mais na cultura dos homens sem escrita, do que na sociedade escrita. Mas não é fácil tocar na memória das pessoas, pois é muito delicado perguntar sobre o passado, pois podemos estar tocando em nervo exposto, escondido na névoa do passado (GIRON, 2000).

Abordar a memória nesta pesquisa é procedente, tendo em vista que o tratamento das fontes nos subsidia para tal. A imprensa, a história oral e a iconografia fazem desabrochar as "memórias subterrâneas" represadas. A memória então daria um sentido ao passado que nos escapou e que reside no discurso (FOUCAULT, 2005). Usamos de tais fontes por compreender que são incompletas, mas se utilizadas juntas podem nos fornecer informações que poderão responder em parte ou total a nossa problematização para a confecção desta pesquisa.

A história oral e as memórias nos oferecem um campo de possibilidades que são compartilhadas, quer sejam elas reais ou imaginárias. Quando um dado nos é relatado sem a segurança desejada, nos restam as aproximações das informações obtidas em seu sentido coletivo. Os relatos trafegam na memória, no tempo e no espaço com a desenvoltura do tempo presente, porque as referências se misturam.

Por meio dos relatos orais, quisemos saber se havia um esquecimento, um silêncio proposital, pois:

> Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva [...] O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento (LE GOFF, 1994, p. 426).

Para recordarmos melhor, é necessário dispor as coisas que se deseja recorda numa certa ordem e aderir a elas com paixão. A imprensa revolucionou a memória ocidental, embora que lentamente. Notamos que a memória necessita das fontes, como os documentos escritos, a imprensa, as imagens (iconografia), história oral, para que ela se torne história.

Utilizamos esses recursos na história oral temática, principalmente nas entrevistas, e notamos que os entrevistados passaram a recordar vários fatos que sem aqueles seria mais difícil.

Nas sociedades sem escrita há especialistas da memória, homens-memória, mas o conhecimento aí não é transmitido palavra por palavra. A memória coletiva aqui funciona numa reconstrução generativa e não segundo uma memorização mecânica. Existe uma dimensão narrativa, uma estrutura da história cronológica dos acontecimentos... A memória teria mais liberdade e criatividade, mas não é fácil compreender a passagem da memória oral à memória escrita.

> O aparecimento da escrita está ligado a uma profunda transformação da memória coletiva. [...] A escrita permite à memória coletiva um duplo progresso, o desenvolvimento de duas formas de memória. A primeira é a comemoração, a celebração através de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável. [...] A outra forma de memória ligada à escrita é o documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita. [...] Mas importa salientar que todo documento tem em si um caráter de monumento e não existe memória coletiva bruta (LE GOFF, 1994, p. 431-433).

Entendemos memória coletiva como o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado. A memória coletiva impõe restrições sobre o que lembrar e a como julgar o lembrado. A escrita tem duas funções neste tipo de documento, as quais são: a) armazenar informações que permitem comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem um registro; b) passagem da esfera auditiva para a visual, permitindo que reordene, retifique palavras ou frases.

> Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação (BOSI, 1998, p. 408-409).

Tanto a memória, quanto a história passaram por uma cristianização na Idade Média. O autor relata várias passagens bíblicas que se referem à memória. “Todavia, a memória tinha um papel considerável no mundo social, no mundo cultural e no mundo escolástico e, bem entendido, nas formas elementares da historiografia. A Idade Média venerava os velhos, sobretudo porque via neles homens-memória, prestígios e úteis” (LE GOFF, 1994, p. 449). Nessa época, os escritos desenvolvem-se a par do oral, mas há um equilíbrio entre memória oral e escrita, intensificando-se o recurso ao escrito como suporte da memória, embora no século XII, a memória oral ainda seja a mais usada. Ainda em referência a esse período, os reis criaram as instituições memórias: os arquivos, as bibliotecas e museus. “A memorização

pelo inventário, pela lista hierarquizada não é unicamente uma atividade nova de organização do saber, mas um aspecto da organização de um poder novo" (LE GOFF, 1994, p. 436).

A respeito do utilitarismo, Le Goff nos chama a atenção, "A memória, onde cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens" (LE GOFF, 1994, p. 477).

O autor conclui que a tradição é indispensável à espécie humana. A sobrevivência étnica funda-se na rotina, simbolizando capital necessário à sobrevivência do grupo. "A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, [...] Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também, um instrumento e um objeto de poder" (LE GOFF, 1994, p. 476).

Tendo em vista que os modos de lembrar são diversos, de acordo com o grupo social e o modo de viver de cada grupo, sabemos que ao entrevistar a família Magalhães Porto e um ex-aluno - que hoje faz parte do grupo privilegiado da sociedade - teremos um discurso diferente talvez do que teríamos nos depoimentos de ex-funcionários, de ex-fornecedores, ou outras pessoas que não teriam interesse em exaltar a história do Liceu de Uberlândia por meio da memória. Uma mudança do grupo e da vida individual alteraria a qualidade da memória. Além disso, percebemos que o que não foi dito, ou melhor, a memória oculta, esconde o fracasso, os vícios e defeitos, mas a lembrança da dor é substituída pela do heroísmo.

Após trabalharmos os conceitos de história e memória, elucidaremos os fundamentos da História das Instituições Educativas e posteriormente o caso específico no Brasil.

1.3 FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

1.3.1 ESCOLA DOS ANNALES

Consideramos como início dos estudos historiográficos o alargamento de fontes propostas pela Revista dos Annales, na França, a partir de 1929 - quando aconteceu a chamada "Revolução da historiografia francesa", adotada neste trabalho. Esta revolução estava imbuída de um pensamento questionador, se se considerar as características que reinavam na pesquisa histórica da época.

A história tradicional positivista utiliza como fonte os documentos oficias e não oficiais escritos e os seus sujeitos são grandes personagens que geralmente aparecem como construtores

da história. Ela estuda os fatos do passado numa seqüência linear e progressiva do tempo. São essas características que ainda marcam o ensino de história e os materiais didáticos. Essa forma de abordagem exclui o registro da ação humana e valoriza ações individuais.

O positivismo histórico ou história tradicional dominou o século XIX. Mas foi discutido, questionado e transformado ao longo do século XX. "Assim, desse movimento de críticas e diálogo nasceu e desenvolveu-se, a partir da Escola dos Annales, a chamada 'nova história'" (FONSECA, 2003, p. 41).

> Considera-se a fundação da revista 'Annales', em 1929, obra de Marc Bloch e Lucien Febvre, como o ato que fez nascer a nova história. As idéias da revista inspiraram a fundação, em 1947, por Lucien Febvre de uma instituição de investigação e de ensino de investigação em ciências humanas e sociais [...] a substituição da história-conto pela história-problema, a atenção pela história do presente (LE GOFF, 1994, p. 129-130).

A Revista dos Annales se dividiu em três gerações: a primeira, comandada por Lucien Febvre e Marc Bloch, objetivava abordar os objetos sob a visão econômica e social. A segunda fase é chamada de era Braudel, dirigida por Fernand Braudel. Esta geração fez nascer a revolução quantitativa. Foi aplicada no campo econômico, depois se direcionou para outros campos. Ele cria centros de pesquisas e discute a pluritemporalidade (tempo-longo, tempo-médio e tempo-curto) e suas relações.

"A revolução quantitativa como foi chamada, foi primeiramente sentida no campo econômico, particularmente na história dos preços. Da economia espraiou-se para a história social, especialmente para a história populacional" (BURKE, 1997, p. 67). E, na terceira geração, essa tendência invadiu a história cultural – a história da religião e a história das mentalidades.

O principal objetivo de Febvre e Bloch foi a construção de uma nova história. Esse objetivo foi compartilhado por muitos pesquisadores num longo período. Aos expoentes das duas primeiras gerações estavam precedentes o método comparativo e regressivo à preocupação com a colaboração interdisciplinar, com métodos quantitativos, com mudanças na longa duração.

Magalhães (2004, p. 128) vai ao encontro dessa pluritemporalidade, quando afirma: "As abordagens historiográficas de tipo meso e tipo micro aproximam-se das vias epistêmicas da Nova História, abertas à interdisciplinaridade, às totalidades, à atualidade e às novas temáticas, metodologias e fontes".

"O tempo é uma categoria estruturante da investigação e da narrativa histórica, pelo que a heurística e o exercício hermenêutica são também uma fase de construção do tempo

institucional" (MAGALHÃES, 2004, p. 161). A produção historiográfica tem em vista uma teorização e uma longa duração do conhecimento científico.

Por último, a direção do periódico fica a cargo de Le Goff e Le Roy Laduril, com influência de outros jovens historiadores, como Chartier. Agora, a história total é deixada para trás, é a História das Mentalidades a "menina dos olhos" desta terceira geração.

Todas essas fases contribuíram para a pesquisa histórica no sentido de oferecer novas abordagens e novas perspectivas aos objetos pesquisados. Com isso, a história renovou-se teórica e metodologicamente.

A história da educação utiliza essas teorias históricas. A corrente francesa foi a responsável por isso, já que é a que oferece maior interdisciplinaridade e rompeu com a historiografia tradicional.

É a História Nova quem critica a escola metódica, pois a história é muito mais que política. Ela também conseguiu sistematizar fontes ampliadas: iconográficas, fotos, cartas, fontes orais.

> A Escola dos Annales é uma lenta construção científica e social, uma historização total, que se desenvolveu conferindo coerência e abordagens complexas e multifacetadas: visando ao contraponto e à superação do positivismo e da segmentação teórico-metodológica [...] A historiografia 'marxista', que em parte se constituiu e tem se (re)constituído [...] desenvolveu uma utensilagem teórica e prática com objetivos definidos, nos planos da descrição/compreensão e da interpretação/explicação (MAGALHÃES, 2004, p. 109).

Notamos que um grande avanço da história nova é se lançar a pedir mais da história vivida, investigar mais, pois os métodos tradicionais sempre pediram muito pouco. Historiadores precedentes à história nova, já tinham gosto pela investigação das causas, a sua curiosidade pelas civilizações, o seu interesse pelo material, o cotidiano, a psicologia.

Concordamos com Le Goff, quando:

> No Ocidente, alguns historiadores de qualidade esforçaram-se por mostrar que não só o marxismo podia fazer uma boa aliança com 'a história nova', como também estava próximo dessa história, por sua consideração pelas estruturas, a sua concepção de uma história total, o seu interesse pelo domínio das técnicas e das atividades materiais (LE GOFF, 1994, p. 128).

E também:

> Eric Hobsbawm afirmou que a história nova não era renúncias às grandes questões nem um abandono da investigação das causas por uma ligação ao princípio de indeterminação, mas sim a continuação de empreendimentos históricos do passado, por outras vias. Então a nova história tem objetivos de alargamento e aprofundamento da história científica: a crítica do documento, o novo tratamento dado ao tempo, as novas relações entre material e 'espiritual', as análises do fenômeno do poder sob todas as suas formas e não só do político (LE GOFF, 1994, p. 143).

Peter Burke fala da variedade de acolhimentos em relação a revista. Por exemplo, na Inglaterra foi saudada pelo marxista Eric Hobsbawm, como afirmado acima por Le Goff, pois: "os Annales eram um aliado na luta contra o domínio da história política tradicional" (BURKE, 1997, p. 113). Mas, o que distinguia Bloch e Febvre dos marxistas era o fato de que não combinavam seu entusiasmo pela história social e econômica com crença de que as forças sociais e econômicas tudo determinavam.

Tanto Peter Burke, quanto Le Goff atribui a Michel Foucault a importante contribuição dada por este à Escola dos Annales na terceira geração, como preocupação em ampliar os temas da história. Foucault contribui e recebeu contribuições. Embora não aceitasse na abordagem dos Annales, em relação à história intelectual, o que considerava a ênfase excessiva na continuidade. De modo geral podemos elencar as três grandes contribuições dos Annales:

> Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras [...].Esse movimento pode ser fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. [...] A segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma 'escola' com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a 'história serial'das mudanças na longa duração. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores (BURKE, 1997, p. 12).

E acrescenta:

> a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las (BURKE, 1997, p. 126).

Interessante é que a revista foi planejada, desde seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica (BURKE, 1997, p. 33) e pouco a pouco se converteram no centro de uma escola histórica. Febvre escreveu manifestos e programas em defesa de uma história em que houvesse pesquisa interdisciplinar, uma história voltada para problemas, para a sensibilidade. Os saberes geográficos, sociológicos e antropológicos tinham um considerável interesse na abordagem dos Annales.

Na terceira geração ninguém dominou o grupo como fizeram Febvre e Braudel. O policentrismo prevaleceu. Esta é a única que incluiu mulheres. Alguns pesquisadores continuaram adiante o projeto de Febvre, outros estenderam as fronteiras da história pela infância, sonho, estudaram o corpo. Retornaram à política, história quantitativa, entre outros. "Um outro aspecto da influência dos Annales é a difusão de conceitos, abordagens e métodos, de um período histórico para outro, de uma região para outra" (BURKE, 1997, p. 113).

Aspectos marginalizados nas outras gerações, como a história das mentalidades e outras formas de história cultural, tomaram realce nesta. "O itinerário intelectual de alguns historiadores dos Annales transferiu-se da base econômica para a 'superestrutura' cultural, 'do porão ao sótão'" (BURKE, 1997, p. 81).

É importante destacar duas razões por esta discriminação: a história social e econômica eram vistas como mais importantes, fundamentais. Outro motivo é a nova abordagem quantitativa, que não encontrava no estudo das mentalidades a mesma sustentação oferecida pela estrutura socioeconômica.

Constitui-se crítica aos Annales, a abordagem quantitativa no que se refere às estatísticas que se constitui problema quanto à segurança dos índices que o historiador queira investigar.

> No final da década de 70, os inconvenientes dessa espécie de história tornaram-se visíveis. De fato, houve algo como que uma reação negativa indiscriminada contra a abordagem quantitativa. Ao mesmo tempo se formava uma reação contrária ao que os Annales defendiam, especialmente contra o domínio da história estrutural e social. Olhando para o lado positivo dessas reações, podemos distinguir três correntes: uma mudança antropológica, um retorno à política e um ressurgimento da narrativa (BURKE, 1997, p. 93).

E acrescenta:

> Talvez a mais conhecida crítica à chamada Escola dos Annales tem sido a sua pressuposta negligência em relação à política, uma crítica que a revista parece confessar por levar em seu título o lema 'economias, sociedades, civilizações', sem mencionar estados (BURKE, 1997, p. 100).

O retorno da política na terceira geração deixou transparecer que ela não foi levada tão a sério pelas duas primeiras. Notamos que este fato originou outra crítica aos Annales.

> Febvre e Braudel podem não ter ignorado a história política, mas não a tomaram muito a sério. O retorno à política na terceira geração é uma reação contra Braudel e também contra outras formas de determinismo (especialmente o 'economismo' marxista) [...] Graças a Foucault, esse retorno se estendeu em direção à 'micropolítica', a luta pelo poder no interior da família, da escola, das fábricas, etc. Em conseqüência dessas mudanças, a história política está em vias de uma renovação [...] Paralela ao 'retorno à política', houve recentemente um 'renascimento da narrativa' entre os historiadores franceses e de outros países (BURKE, 1997, p. 103-104).

Segundo CARDOSO (1979, p. 471), as idéias de Bloch e Febvre não eram novas, pois desde o início do século XX, Henri Berr esboçara a crítica à história positivista. Entretanto, o movimento de renovação historiográfica promovido pelo advento da Escola dos Annales contribui para alterar os conceitos de história e de passado, além de buscar colaboração de outras ciências.

O tipo de história produzida na terceira geração tornou-se popular na França, mas "Foi somente na era de Braudel, porém, que a revista e o movimento tornaram-se conhecidos em toda a Europa" (BURKE, 1997, p. 109). Foi o próprio Braudel com suas escritas sobre o Mediterrâneo que contribuiu, mais do que qualquer outro historiador do século XX, para transformar noções de tempo e espaço. Apesar das grandes contribuições Braudel e Labousse sofreram críticas por se concentrarem nas estruturas geográficas e econômicas respectivamente e foram por isso acusados de tirarem o povo da história.

Após a análise das leituras sobre a Escola dos Annales podemos afirmar que realmente houve um europocentrismo, porque novamente, a história do mundo exterior à Europa permaneceu relativamente afastada dos Annales. Deram muita atenção ao Antigo Regime e pouca atenção ao período posterior, como também bastante atenção à Europa e pouca ao resto do mundo.

Os historiadores dessa Escola conseguiram o respeito de muitos intelectuais e até do governo, que se materializavam em financiamentos à pesquisa histórica.

Os historiadores da África, por exemplo, mostraram até agora pouco interesse nessa abordagem. Complicado também são a Ásia e a América do Norte, pois a Central e a do Sul sofreram mais influência, até mesmo pela estadia no Brasil de Braudel, nos anos 30, quando ministrou aulas na Universidade de São Paulo. Conheceu Gilberto Freyre com quem se relacionou intelectualmente.

> Quanto ao que se refere à primeira geração, vale a pena lembrar o juízo de Braudel: 'Individualmente, nem Bloch nem Febvre foi o maior historiador francês do período, mas juntos o eram'(Braudel, 1968ª, p. 93). Na segunda geração, é difícil pensar em um historiador da metade do século da mesma categoria de Braudel. Ainda hoje, uma parte significativa do que de mais interessante se faz em trabalhos históricos, é ainda realizada em Paris (BURKE, 1997, p. 126).

Percebemos diante as análises de Peter Burke que o legado deixado pelas três gerações é o mais utilizado pela história contemporânea, como o que se faz nesta pesquisa, analisar a micro-história por meio de uma instituição educativa. A história contemporânea não pode continuar a ser escrita sem os Annales, mesmo que sem o estilo deles.

1.3.2 HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Nesse sentido, vale considerar que, em se tratando de um estudo histórico sobre as instituições escolares, no recorte proposto, não se pode omitir em recorrer a outras referências, que se divergem em algumas considerações em relação à escolha de um eixo teórico central, podem, numa mesma linha mestra de interpretação histórica, enriquecer e ampliar a compreensão do tema proposto.

O alargamento das fontes e as inovações no campo da historiografia da educação se colocam frente a desafios e voltam os olhares às instituições escolares, o que caracteriza uma perspectiva particular. A escola é vista como um campo de multiplicidades passando pelas histórias de vida, as memórias, as biografias, as imagens, as representações, o imaginário, entre outros aspectos que o objeto comporta. Depende também das perspectivas e referenciais teóricos adotados pela pesquisa.

A importância dada à história local e regional e seus vestígios não significa que da soma dessas resultaria uma história geral.

Algumas críticas são feitas aos historiadores da educação, já que esta ciência nasceu no berço da Pedagogia e não da História e por isso existe um impasse na comunidade científica. "De fato, a história da educação, como se sabe, nasceu no campo da pedagogia,

sendo marcada em seu início pela influência abstrato-filosófica da filosofia" (GATTI JR., 2002, p.3).

"A história da educação é um domínio científico que se estrutura por referência à história e à educação" (MAGALHÃES, 2004, p. 78). Nas manifestações teóricas, nos princípios, conteúdos, públicos e instituições, a história da educação constitui então uma segmentação da história cultural e da história política. A história da educação não fornece dados somente à historiografia, mas também às práticas e formação docentes, quando encontram na história fundamentação, informação e sentido.

Diante de todos esses aspectos historiográficos, estimulado pelo ponto de vista da História Nova, constitui-se uma opção para atingir os objetivos apresentados na presente pesquisa, possibilitando o diálogo com sujeitos históricos, ex-professores, ex-alunos.

A história da educação foi erigida como domínio científico desde o conhecimento teórico-prático, com objetivos didáticos e pedagógicos em contextos de formação, aberto à inovação e à interdisciplinaridade. Como toda ciência, a história envolve dimensões geral, comum à produção científica e dimensões epistêmicas específicas. "Foi como conhecimento teórico-prático, com objetivos didáticos e pedagógicos em contextos de formação, aberto à inovação e à interdisciplinaridade, que a história da educação se foi erigindo como domínio científico" (MAGALHÃES, 2004, p. 80). Dessa forma:

> O processo de instituição corresponde à conversão de uma instância organizacional em instituição de existência [...] A instituição educativa compreende processos e mecanismos através dos quais a instituição se constitui e organiza as relações institucionais e os poderes instituintes, que funcionam no marco institucional e assim mesmo o tipo de relação que a própria instituição mantém contexto social em que se desenvolve (MAGALHÃES, 2004, p. 38).

A História da Educação ganhou dimensões alargadas a partir da segunda metade do século XX quando os seus pesquisadores enveredaram pelos arquivos e se infiltraram nas escolas, nos órgãos de ensino na busca de fontes primárias. Mesmo assim é pouco considerada como ramo da pesquisa histórica, embora os pesquisadores da área utilizassem os pressupostos da História.

Na tentativa de conceituar instituições que se inserem nesta pesquisa historiográfica, Boudon, R & Bouricaud, F (2000, p. 01) fazem a seguinte conceituação: "As instituições são maneiras de fazer, de sentir e de pensar 'cristalizadas', quase constantes, socialmente coercitivas e distintivas de um grupo social dado". Essa visão durkheimiana define instituição

regulação social: “tudo o que é social é institucional”. Todas as escolas são grupos sociais, conforme Znaniecki, (1978) são formadas por uma sociedade e expressam essa sociedade.

Para Cândido (1978, p. 111-120),

> a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores – representando os padrões cristalizados da sociedade – e os imaturos, que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade. O educador é um líder institucional.

Neste sentido, encontramos no Dicionário de Ciências Sociais (1986, p. 612) que, “uma unidade escolar é uma instituição, como também o conjunto de todas as escolas componentes da rede de ensino de que faz parte”.

Para Durkheim, E., Weber, M., Marx, K. & Parsons, T. (2001, p. 73-74) “[...] explicar uma instituição é tomar conhecimento dos diferentes elementos que servem para formá-la, é mostrar suas causas e suas razões de ser”.

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciadas, entre tecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais (MAGALHÃES, 1998, p. 61). Podemos afirmar que as instituições são formadas por uma sociedade e expressam essa sociedade, por quem é formada.

Utilizamos o pensamento de Justino Pereira de Magalhães, pesquisador luso, que tem contribuído muito para a história e historiografia da Educação Brasileira. Em seu último livro, publicado no Brasil, em 2004, *Tecendo nexos*, o autor salienta a importância da educação, que é vista como ato de humanização do ser. Por tratarmos de uma instituição educativa, pensamos ser relevante explicitar o conceito de educação, aprendizagem para este autor.

> A educação é um processo epistemológico e de conhecimento, já que é pela educação que o ente humano se torna pessoa, capaz de conhecer, simbolizar, comunicar, racionalizar e responsabilizar-se; é pela educação que cresce e amadurece, como é pela educação que desenvolve as suas capacidades cognitivas e técnicas e que participa e se investe de cidadania e de humanitude (MAGALHÃES, 2004, p. 29).

E acrescenta:

> a educação é uma construção pessoal; é um processo centrado no sujeito e que tende a assumir a modalidade de projeto, cuja representação de futuro medeia entre uma idealização e a realidade educativa, na sua complexidade e atualidade (MAGALHÃES, 2004, p. 15).

A educação tem base polissêmica, ou seja, tem vários significados. A ação educativa é reflexiva e compreende o processo de humanização. "A educação é um construto humano constituído por mudanças, processos e percursos de formação no nível de saberes, capacidades (técnicas) comportamentos e valores, práticas e atitudes; é um processo /produto racional e razonado" (MAGALHÃES, 2004, p. 32).

E continua:

> a educação encontra o seu núcleo duro na relação constituída pela alteridade educador-educando, interagindo no e com um contexto institucional definido no tempo e no espaço, com sentido instituinte (construtuivo) de humanitude, através de uma atitude transformadora e reflexiva. O que constituem a condição para uma situação educativa. São as condições de contextualidade, alteridade, reflexividade, associadas aos três elementos, os quais são: educador, educando e conteúdo. A ação escolar é (in)formativa, normativa e normalizadora (MAGALHÃES, 2004, p. 35).

Praticamente em todas as sociedades, "a educação consagra a integração, preparação, formação das gerações novas na cultura, regras e linhas de rumo das gerações adultas, assegurando estabilidade, permanência, equilíbrio [...] A educação confere à ação humana o sentido instituinte" (MAGALHÃES, 2004, p. 59).

"A educação é evolução, mudança com sentido duradouro, consubstanciando-se e aferindo-se no contexto e por referência institucional" (MAGALHÃES, 2004, p. 61). Apesar de ser um processo dinâmico, a educação é construção, tanto no plano individual, quanto no plano sócio-histórico. Lenta construção, necessária para que a condição básica de cidadania se perpetue.

Ela deve acompanhar o progresso, pois "os rumos da educação não podem dissociar-se dos rumos da sociedade global, o que vale obviamente para outras terras e outras gentes, outras áreas de civilização" (MAGALHÃES, 2004, p. 65). A cultura escolar é essencialmente simbólica.

"A educação, que no plano pessoal e antropológico, quer no plano institucional, como ainda no plano grupal e comunitário é uma atualização de valores, conhecimentos, práticas, capacidades e comportamentos" (MAGALHÃES, 2004, p. 69). A educação e a memória estão interligadas, quando esta informa e enforma o presente. "A primeira resposta científica à realidade e à complexidade do ensino e da educação foi de natureza pedagógica" (MAGALHÃES, 2004, p. 74). A psicologia, a sociologia e a história da educação foram derivadas desse teor pedagógico, resumidamente a própria ciência da educação.

Na obra *Tecendo Nexos*, Magalhães (2004, p. 64) busca em Durkheim, na concepção positivista do segundo, a importância da educação: pois Durkheim "consagra o princípio funcional da educação como integração, formação/normatização e responsabilização das

gerações novas na manutenção da cultura e no rumo da história dos povos, das civilizações e das sociedades e agrupamentos humanos".

Pensamos que Magalhães faz estes paralelos entre outros autores por entender a evolução da historiografia da educação superando o debate educação e sociedade.

A educação é interpretada como se fosse o principal ou único meio de construção política e social, isso é derivado do que chamamos de historicismo do otimismo pedagógico. A sociedade moderna utiliza-se da educação para suas reformas nos âmbitos políticos e sociais, o que vem reforçar a educação como redentora da sociedade. A educação já serviu de prestígio e ainda o serve como máquina elitizadora da sociedade. Barros (2006) em seu trabalho, Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937 nos demonstrou a afirmação anterior.

Sabemos que a história das instituições educativas ou do sistema educativo não é um somatório de instituições escolares, por outro lado, "a história de uma dessas instituições se torna possível fora de um todo coerente" (MAGALHÃES, 2004, p. 114).

E acrescenta:

> A matriz teórica que fundamenta e estrutura a história das instituições escolares e das práticas educativas, tal como vem sendo referida, não reduz o conhecimento à internalidade da instituição, sua descrição, representação e avaliação curricular e processual. E por assim ser a síntese educacional é, por conseqüência, cultural, antropológica, e materializa-se por referência ao contexto, à instituição e às instituições, num plano sociopedagógico mais amplo (MAGALHÃES, 2004, p. 117-118).

Dado o valor da educação e aprendizagem e as teorias que as subsidiam, não é proposta deste trabalho fazer tais análises, mais evidenciar que são processos contidos nas instituições escolares. A ênfase maior foi pesquisar os conceitos sobre as instituições e instituições educativas para demonstrar a importância de historiar o objeto em questão: Liceu de Uberlândia.

Berger & Berger (1978, p. 193) definiram instituição "como um padrão de controle, ou seja, uma programação da conduta individual imposta pela sociedade". No mesmo sentido afirmam que as instituições se situam fora do indivíduo, dotados assim de realidade exterior. Aliás, de forma geral, as instituições para estes autores, têm as seguintes características: exterioridade, objetividade, coercitividade, autoridade moral e historicidade.

Magalhães, ao longo do material pesquisado, cita vários conceitos sobre instituição e instituição educativa, como a seguir,

> O conceito de instituição associa-se à idéia de permanência e de sistematicidade, à idéia de norma e de normatividade [...] Uma instituição é uma idéia de empreendimento que se realiza e dura juridicamente num meio social. Historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os compromissos sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto [...] Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal (MAGALHÃES, 2004, p. 57-58).

Dentro da história da educação a temática que encontra campo científico aberto é o da história das instituições educativas. A história das instituições educativas é um campo de investigação em que a instituição e a educação se articulam por ação dos sujeitos. É com base na relação com o contexto que as instituições educativas desenvolvem sua identidade. E, por isso, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade (MAGALHÃES, 2004, p. 67-69).

> A história das instituições educativas desenvolve-se por aproximação e distanciamento do objeto, num criterioso ciclo epistêmico que culmina com uma síntese crítica, cujas fundamentações, no nível da hermenêutica e da heurística, tomam por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação. A história da educação é um domínio científico que se estrutura por referência à história e à educação (MAGALHÃES, 2004, p. 71-78).

O dilema criado entre a História e a Pedagogia sobre de quem será a especialização: História da Educação é vista da seguinte forma pelo teórico luso brasileiro: “a história da educação (especialização da história) aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia, tendeu a evoluir de uma história institucional para uma história-problema aberta às relações da educação e das instituições educativas” (MAGALHÃES, 2004, p. 91).

Quando entendemos os fenômenos educativos como campo e objeto, a história da educação é uma história social, cultural, pedagógica, antropológica. O autor nos informa que historiar as práticas educativas é mais complexo. A informação sobre as práticas é, por conseqüência, de natureza discursiva, arquivística e museológica.

Historiar a educação é um dos princípios de inovação educacional. Outro papel importante da história da educação é o fato de esta fundamentar a formação de professores e educadores, assumindo um discurso de modelização, continuidade e fundamentação.

A historiografia necessita de rigor metodológico. Ler e interpretar documentos históricos são passos epistêmicos importantes e distintos fazendo parte de um processo hermenêutico.

"A historiografia da educação, em particular a história das instituições educativas, compreende uma dialética entre: teorização/conceitualização; informação (teorias, relatos/ação (realidade/práticas); discurso/narrativa" (MAGALHÃES, 2004, p. 101-109).

As modalidades historiográficas são: história da escola; história da função/profissão docente; a história das instituições educativas; das políticas educativas; a história do ensino técnico e a história do ensino liceal. Não faremos contrapontos da história do ensino liceal com a história da instituição Liceu de Uberlândia, por considerar primeiro que não estudamos o ensino e em segundo, que o objeto desta pesquisa apenas adotou o nome "Liceu", mas não tinha características liceais, em relação aos Liceus da França, de Portugal e aos criados posteriormente no Brasil. Faremos uma breve abordagem deste fato no terceiro capítulo.

Um dos grandes atributos dados a história das instituições é cumprir o registro do conhecimento do passado, problematizar o futuro e perspectiva-lo.

Grande é o acervo de fontes que podemos trabalhar quando historiamos instituições educativas, tais como: movimentação de alunos, programas, manuais, sumários, exames, provas, termos de matrícula e de exame, atas, relatos gerenciais, orçamentais, contabilísticos. Mas tudo isso ganha sentido histórico, quando problematizamos, procurando obter o mais elevado índice de fidelidade, pragmatismo e significância na representação da instituição referida.

Outra análise interessante feita por Magalhães (2004), que se vale do paradigma da análise institucional, mediante a aplicação de um critério do geral para o particular e toma como base a pedagogia escolar para diferenciar e hierarquizar vários tipos de instituições educacionais, como, família, igreja, associações, entre outros além da escola, que é por excelência e tem como objetivo principal educar. As instituições educativas, especificamente, na sua dimensão sistêmica, são realidades dentro de uma outra realidade, pois se identificam num mesmo processo de institucionalização.

É preciso fazer uma distinção entre instituição educativa das escolares, porque as primeiras são constituídas por qualquer grupo social que de alguma forma eduque, como igreja, sindicatos, associações, funcionam como organismos formadores. Já as escolares têm seu papel bem definido nas escolas.

Ao nos enveredarmos pela história da instituição educacional em questão, descobrimos que algumas hipóteses caíram por terra, por considerar que:

> A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até aos aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

E mais,

> Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição, tal como tem sido apresentada ao longo deste ensaio é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (MAGALHÃES, 2004, p. 134).

O autor sempre salienta a importância da memória e do arquivo. "Uma história construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória" (MAGALHÃES, 1998, p. 61). Esta posição confirma a necessidade de trabalhar com memória, principalmente quando tentamos reconstruir a história de uma instituição, ainda mais quando extinta, como o Liceu de Uberlândia.

As instituições educativas nos permitem descrever, compreender e analisar seus espaços, sua estrutura arquitetônica; áreas organizacionais, estrutura física, administrativa e sociocultural; identidade cultural e educacional.

Apesar de não fazermos uma pesquisa no interior da instituição escolar Liceu de Uberlândia, no que se refere ao currículo, práticas, percebemos nos registros que o que se preserva são os resultados e não os processos educativos. Mas Magalhães (2004, p. 145) nos alerta:

> No que respeita o funcionamento das instituições educativas, a ação pedagógica carece, em regra, de uma validação administrativa para efeito de creditação externa, pelo que, no plano histórico, freqüentemente se apagam e desaparecem as marcas de realização efetiva dos principais atores (professores e alunos), sendo preservados para efeito de certificação e de controle, apenas os registros dos resultados pedagógicos.

Sobre a importância do arcabouço teórico, Magalhães afirma: O referencial teórico permite estabelecer uma periodização, um itinerário histórico e uma projeção sócio-comunitária da instituição em análise. A história de instituições educativas tem se apresentado mais por convergência do que por contrapontos. Percebemos neste trabalho a mesma

afirmação, pois por mais que tenhamos problematizado as fontes, elas caminharam chegando a resultados semelhantes, convergentes, como que os apresentados no terceiro capítulo.

> O texto historiográfico é por definição um texto pleno, em que o discurso do historiador, traduzindo-se numa intriga, se articula com outros textos ou fragmentos de textos, sob a formação de citação ou de paráfrase como fatores de verdade e ilustração/representação. Tal como vem sendo representada, a história das instituições educativas não se opera por contraponto, oposição ou superação das lacunas deixadas em aberto por abordagens tradicionais de natureza monográfica, que povoam parte da bibliografia da especialidade (MAGALHÃES, 2004, p. 160).

Ao nos adentrar em uma instituição, precisamos fazer algumas indagações, entre elas: Que pontos poderemos observar para que realmente este trabalho seja relevante? Concebemos que é nosso dever "tecer nexos" entre essas instâncias para torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas. Adiante, apresentamos brevemente a história das instituições educativas no Brasil.

1.3.3. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL

No Brasil, a historiografia avançou nos anos 1970, em virtude da consolidação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação. Vários autores brasileiros os quais pesquisam História da Educação se enveredaram na linha História e Historiografia, especialmente na História das Instituições Educativas e/ou Escolares.

> No Brasil, ainda que com diversas dificuldades, em virtude da inexistência de repertórios de fontes organizadas, alguns historiadores e educadores têm-se lançado à tarefa de historiar a educação brasileira através da construção de interpretações acerca das principais instituições educativas espalhadas pelas diversas regiões brasileiras (GATTI JR., 2002, p. 21).

Nos anos 1980 a produção de textos de História da Educação parece ter sido influenciada pelos anos de 1970 quando a História da Educação convertia-se em uma disciplina de caráter utilitário e atendia a objetivos de interpretar e explicar os processos históricos visando justificar o presente.

> A historiografia brasileira, nas últimas décadas do século XX, inspira-se basicamente na nova história francesa e na historiografia social inglesa. Autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawm, por caminhos distintos, abriram aos historiadores brasileiros a possibilidade do alargamento dos conceitos de política e história. Assim temas até então negligenciados pela historiografia passam a ser objeto de investigação (FONSECA, 2003, p. 42).

A pesquisadora Mirian Jorge Warde analisou alguns trabalhos deste período e, segundo ela, os pesquisadores recuavam no passado para explicar o presente, pesquisando em fontes secundárias, como se o passado fosse conseqüência linear de acontecimentos históricos no presente. Apesar das críticas, este mesmo período foi avaliado obtendo ganhos qualitativos.

A pesquisa sobre as fontes primárias ganhou maior centralidade nos anos 1990 e podemos considerar que aumentou tal centralidade nos dias atuais, sobrepondo as fontes secundárias e terciárias.

Buffa (2002, p. 26) salienta que em suas produções tem "procurado elaborar uma história não apenas descritiva, narrativa, mas interpretativa das instituições pesquisadas." Depois elenca várias categorias de análise:

- O processo de criação e de instalação da escola;
- A caracterização e a utilização do espaço físico;
- O espaço de poder (diretoria, secretaria, sala dos professores);
- Organização do uso do tempo;
- Seleção de conteúdos escolares;
- Origem social da clientela escolar;
- Os professores, a legislação, as normas e administração da escola.

Buffa (2002, p. 26-28) explica os três grandes pontos metodológicos utilizados por ela e Paolo Nosella, para as pesquisas realizadas nas instituições educativas de São Carlos. São eles:

- Princípios teórico-metodológicos:

  a) trabalho e educação;

  b) visões gerais e descrições do singular; e

  c) história interpretativa das instituições escolares.

Por último, cita os procedimentos técnicos da investigação, levantamento e utilização de fontes.

Outra pesquisadora da área, Lúcia Garay (1998, p. 111) define instituições – e particularmente as educativas, como: "formações sociais e culturais complexas em sua multiplicidade de instâncias, dimensões e registros." Neste texto, a autora elenca várias dificuldades em analisar e explicar as instituições educativas, como, por exemplo, sua articulação com a sociedade e com os indivíduos. Vai além quando revela que as instituições entram em crise "e com elas sua capacidade estruturante, organizadora, das práticas humanas"

(GARAY, 1998, p. 115). Os atores que constituem o princípio e fundamento de toda instituição educativa são os educandos e educadores.

Um dos objetivos deste estudo de história e memória do Liceu de Uberlândia (1928 a 1937) remete ao que Garay (1998, p. 118) afirma:

> [...] o conhecimento sobre o institucional que afeta a vida das pessoas não pode se limitar ao campo teórico. O fato de que as instituições se gestionem pelo fazer humano, também sua reprodução e conservação faria supor que o acesso ao conhecimento científico do institucional por parte de muitos participantes de dentro e de fora facilitaria sua transformação ao permitir superar explicações espontâneas que provêm sua cultura, suas ideologias ou seus interesses de setor.

Em suma, a análise institucional visa oferecer à sociedade um espelho que os confronta, críticas às intenções de poder fazer e mudar. Mesmo que esta instituição não exista mais, como o objeto desta pesquisa, mas que sirva de referência para as existentes.

São as práticas humanas as que geram, reproduzem e transformam as instituições. A linguagem é a mais básica instituição.

> Mas, se as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isto significa que elas não se constituem como algo pronto e acabado que, uma vez produzido se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou, mesmo após já concluída e extinta a atividade que o gerou. Não. Para satisfazer necessidades humanas, as instituições são criadas com unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por ele operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2005, p. 28).

"As instituições educativas têm uma estrutura física (no caso das particulares, há mais capacidade de iniciativa, reajustando-se mais a função ao espaço) uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor sócio-cultural" (MAGALHÃES, 1999, p. 73) e no âmbito da meso-abordagem que emerge a história das instituições educativas.

É necessário fazer uma história interpretativa das instituições escolares, pois "as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a História da Educação Brasileira" (GATTI JR, 2000, p. 113).

Consideramos que historiar o Liceu de Uberlândia se faz importante por considerar "a originalidade e a criatividade das abordagens historiográficas afiguram-se mais visíveis se em consonância com fontes primárias inéditas" (MAGALHÃES, 1999, p. 68); caso desta instituição.

Notamos, por meio desta pesquisa, que a instituição escolar tem uma relativa autonomia que produz uma cultura interna. Para Nóvoa (1992, p. 15) "As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, onde também se tornam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas".

Percebemos que a Linha de História e Historiografia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFU, por meio das pesquisas realizadas no eixo de história das instituições escolares atende a afirmação de Nóvoa (1992, p. 20), "a nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica". E para dar conta desta proposta, identificamos nas análises de outros trabalhos que realmente a pesquisa de uma instituição visa contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas de participação dos atores envolvidos, no intra e extra-escolar, perspectiva de melhoria da escola, tenta preservar e/ou construir a memória histórica da (s) instituição(ções); produzir sugestões de práticas, entre outros.

Para o mesmo autor "a análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis" (NÓVOA, 1992, p. 42).

Ainda acrescenta que os estudos centrados nas características organizacionais escolares se constroem em três grandes áreas, a saber: a estrutura física, administrativa e social.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos discutido o caminho metodológico percorrido, que nos deu suporte para historiar a instituição educativa a qual se nomeia aqui como Liceu de Uberlândia, no tempo de sua origem e consolidação como instituição escolar entendemos a importância de conhecer as fontes História Oral, Documental, Bibliográfica, Imprensa e Iconografia para melhor utilizá-las.

Os conceitos discutidos sobre História, Memória e História das Instituições Educativas, aqui escolares, num panorama internacional e nacional nos subsidiou teoricamente no trato das fontes e na sua relevância, para tentarmos inserir o objeto da pesquisa nesse processo envolvido pelo regional.

Concluímos que sem o advento da História Nova não poderíamos pesquisar uma instituição educativa inserida num município nos anos 20 e 30, por não se tratar na época de uma escola relevante, de “grandes heróis”.

CAPÍTULO II

PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL

> A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado se nada sabemos do presente (BLOCH, 1976, p. 42).

Nesta explanação traçaremos o cenário histórico-político e educacional do país, estado e município onde a conjuntura da tríade: modernidade, liberalismo e República Velha se faz presente. Posteriormente, discutiremos as reformas educacionais de João Pinheiro e Francisco Campos dos anos finais de 1920 e anos 1930, e apontamentos da Reforma Capanema, as quais são apontadas neste trabalho como o pano de fundo legislacional da criação e consolidação do Liceu de Uberlândia.

2.1 CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO E EDUCACIONAL NA REGIÃO E NO PAÍS NOS ANOS 1920 E 1930

A Revolução de 30 é um evento histórico que tem sido abordado ou como um conjunto de ocorrências um movimento armado de 03 a 24 de outubro de 1930, ou como início de uma fase em nossa evolução política.

Em 1926, Washington Luís é eleito presidente da República e Antônio Carlos como presidente do Estado de Minas Gerais. Este seria o sucessor daquele dentro do esquema político "café-com-leite", mas Washington indica em 1930, para sua sucessão Júlio Prestes, Presidente do Estado de São Paulo e Vital Soares (Bahia), quebrando assim longos anos de aliança política entre os referidos estados.

Por sua vez Antônio Carlos, com apoio de lideranças mineiras articula a formação da Aliança Liberal lançando Getúlio Vargas (Rio Grande do Sul) candidato à Presidência e João Pessoa à Vice (Paraíba). Mas em 1º de março do corrido ano a chapa indicada pelo Presidente da República sai vitoriosa, utilizando meios fraudulentos, segundo Andrada (1987).

Os políticos eleitos por Minas Gerais e Paraíba não foram reconhecidos como tal no Congresso e aliado a isso João Pessoa é assassinado na Paraíba, o que alimentou ainda mais a idéia revolucionária. Apoiados pelas lideranças "aliancistas" nos demais Estados, é deflagrada no País em 3 de outubro a Revolução, que se torna vitoriosa no dia 24, com a junta militar que depõe o Presidente Júlio Prestes e entrega o poder a Getúlio Vargas.

Um fator levantado pelos historiadores é que esse movimento aconteceu com rapidez porque todo o País foi contaminado pelo movimento rebelde diante os últimos acontecimentos, mas a participação da sociedade civil foi pequena tendo em vista a frase célebre de Antônio Carlos "Façamos a Revolução antes que o povo a faça". Os situacionistas não esperavam que os mineiros pudessem ser ameaça perigosa.

Antônio Carlos fez a sua proposição e articulou-a; Artur Bernardes à frente do PRM, consolidou-a; e Olegário Maciel, consumou-a, pois já estava em seu mandato à frente do governo do Estado de Minas Gerais. "Com o PRM, Minas desfrutou de uma estabilidade política não conseguida por nenhum partido republicano em outro lugar, com exceção de São Paulo e Rio Grande do Sul" (WIRTH, 1982, p. 162).

No período da Revolução, o Triângulo Mineiro é considerado por John Wirth próspero, mas geograficamente isolado de Belo Horizonte, que desfrutou uma afiliação menos apertada do que as outras zonas e isso era motivo de preocupação para o PRM.

Esta revolução é impregnada de vários marcos na história brasileira, pois além da ruptura da política café-com-leite, ela marca o início de uma era moderna no país pós 1ª Guerra Mundial resultante das repercussões sociais e culturais da grande guerra e consolida um ciclo iniciado em 1922 pelos movimentos modernistas. Havia uma aspiração de modernizar a estrutura da vida nacional, nos seus aspectos políticos e culturais.

Somente após a Revolução que, por exemplo, o Exército adquiriu uma estrutura modernizada (ANDRADA, 1987). Haveria uma substituição dos dirigentes mais velhos pelos novos. Outro item muito importante é que ela divide as Repúblicas no Brasil: de 1891 a 1930 caracteriza-se a 1ª República ou República Velha.

A Revolução de 1930 foi registrada em um periódico em Uberlândia nomeado de "O Diário da Revolução". O número 1 foi datado em 09 de outubro de 1930, e o último a que tivemos acesso de número 43, na data de 25 de novembro de 1930. Encontramos este material no CDHIS/UFU, quando estávamos fazendo um trabalho de "garimpagem" no acervo do Sr. Milton Porto, diretor do Liceu de Uberlândia, acervo este doado pela família a esta instituição. Inclusive o Sr. Nelson Porto, irmão do Sr. Milton escreveu algumas colunas nesta série de jornais tentando descrever os atuais acontecimentos do movimento, porque ele também, segundo entrevistas, esteve à frente deste. Uberlândia foi chamada na época de Moscou brasileira.

> Surge hoje o 'Diario da Revolução' que vae ser o porta-voz do movimento revolucionário em Uberlândia, movimento este que faz vibrar as cellulas mais distantes do gigante sul-americano. Noticiará todos os despachos radio-telegraphicos e as ordens do Governador Militar da cidade. Talvez de duração ephemera, será no emtanto, um documento de que Uberlândia soube agir com sobranceria deante da Grande Revolução (O Diário da Revolução. Uberlândia, n. 1, p. 1, 9 out. 1930).

Notamos que o Triângulo Mineiro foi uma fronteira resistente, que repeliu tropas federais procedentes de São Paulo e Goiás.

> A mocidade de Uberlândia foi recrutada para defender nossa cidade das tropas federais, pois Minas Gerais que era revoltosa, era chamada revoltosa. Goiás era federalista, conservadora, então os moços foram para a Ponte Afonso Pena. Até o Nelson Porto se fardou e foi. O Roosevelt foi. Eu assisti entrando na cidade de Santa Rita do Paranaíba, não era Itumbiara não, isto quando da vitória da Revolução Mineira. O Tenente Virmondes foi a única vítima dos combatentes em Santa Rita do Paranaíba, na Revolução de 30. Ele pôs a cabeça fora da trincheira e recebeu um tiro no meio da testa. O Governador de Minas, Antônio Carlos, deixou uma frase célebre: "Façamos a Revolução antes que o povo a faça" e a revolução iniciou em outubro de 1930. A revolução durou em 24 dias, porque as tropas receberam adesões e depuseram Washington Luís, dando posse a Getúlio (RONDON PACHECO, 2006).

O Ginásio Mineiro de Uberlândia se transformou de escola em quartel.

> Na revolução de outubro de 1930, o Ginásio Mineiro transformou-se em quartel general do Comando Geral Revolucionário do Triângulo Mineiro, chefiada pelo Senador Camilo Chaves e Major José Persilva, do 5º Batalhão da Força Pública de Minas Gerais, no setor militar (TEIXEIRA, 1970, p. 172).

No VI Seminário de Estudos Mineiros, realizados pela UFMG em Belo Horizonte no ano de 1980, em comemoração aos 50 anos da Revolução de 30, vários autores abordaram o movimento em vieses diferentes. José Mendonça faz uma análise da imprensa Belorizontina na fase revolucionária. Nesta época os jornais continham mais informações sobre literatura, recheados com um pouco de política (MENDONÇA, 1987).

Esta análise nos instiga a posteriormente, talvez, fazer o mesmo, a análise dos jornais mediante a posse das cópias do O Diário da Revolução. Segundo Frieiro (1932), Minas nunca possuiu uma imprensa importante. Os grandes jornais só eram possíveis nos grandes centros urbanos, e Minas, Estado rural, não contava senão algumas pequenas cidades perdidas numa vastíssima área de população rarefeita, Uberlândia se destacou com a criação, mesmo que provisória, deste periódico.

Embora não seja objetivo estender sobre o governo de Getúlio Vargas apesar do recorte deste trabalho ir até 1937, quando, no âmbito nacional, é instalado o Estado Novo, pensamos ser necessário evidenciar que "meses após a vitória de 24 de outubro, muitos dos chefes da Revolução, desiludidos com Getúlio, que desconversava a respeito da convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, entraram a tramar-lhe a queda" (CHAGAS, 1987, p. 104). Fica no ar a seguinte pergunta: diante a desilusão do governo de Getúlio, como é que a imprensa uberlandense, com o jornal "O Diário da Revolução" trataria o problema?

Mas por causa desse descontentamento Minas se reaproxima de São Paulo na Revolução Constitucionalista. Sabemos que os chefes não conseguiram depô-lo e a cada dia ficava mais forte, de modo que caminhava contrariamente aos primeiros ideais antes da Revolução. Vargas aproveitou da desunião de Minas Gerais e São Paulo para fazer manobras políticas no espaço que ficou aberto, e quando os dois estados se uniram novamente não mais conseguiram derrubar Getúlio. É claro que no seu pleito, algumas ações beneficiaram a população, como a criação do Código Eleitoral e a Legislação Trabalhista.

Nesse período o país inaugura a gênese do Brasil moderno com marcas de "atraso" em relação à arte, à política, à economia e à educação. Para atender o imaginário civilizado, valores, como, "progresso e civilização", o país se toma de uma preocupação estética, que passa pela higienização da população, exemplo que acontece na capital, Rio de Janeiro, mas depois ocorre um trabalho amplo de identidade nacional.

A massa de analfabetos do país, em torno de 85% da população (RIBEIRO, 1979), é a herança dos anos de colonização européia extrativista e imperial de comercialização agrário-dependente.

A educação aliada a questão social, como já mencionamos, era o caminho de superação e criação dessa identidade pela educação nacional. Os índices de analfabetismo eram alarmantes: 1890: 84%; 1920: 75% (ORTIZ, 2001). O ensino público, gratuito, obrigatório e leigo eram questões tratadas pelos políticos e sociedade em geral como necessidade de superar os anos de atraso.

A escola tem um papel de superação, a vista ao progresso (questão econômica) e de controle da subversão (questão social), tanto que as reformas do Ensino Secundário e Superior foram mais significativas do que o Ensino Primário.

O sistema público de educação, o qual Jorge Nagle (2001) categorizou como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico visava não apenas a oferta do ensino, mas também fazê-lo com qualidade.

Segundo Nagle (2001), o movimento educacional do entusiasmo pela educação, caracterizava, pela "[...] crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e o Brasil no caminho das grandes nações do mundo" (NAGLE, 2001, p. 134).

O outro movimento, o otimismo pedagógico, fundamenta-se "[...], na crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)" (NAGLE, 2001, p. 134).

A necessidade de expandir o ensino primário, mesmo que feito timidamente, como a importância atribuída à educação pela modernidade, coloca em pauta a preocupação com a formação daqueles discriminados: a mulher, a criança, o negro, o pobre, etc.

A seguir um quadro de distribuição percentual da matrícula geral no Ensino Fundamental (curso primário e admissão) no país no período de 1932 à 1937.

Anos	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1932	55,77	22,61	13,13	6,66	1,83
1933	60,48	21,22	11,86	5,50	1,94
1934	59,53	20,63	12,66	6,02	1,16
1935	57,58	21,81	13,72	5,93	0,96
1936	59,33	21,01	12,89	5,92	0,85
1937	57,90	21,60	13,50	6,10	0,90

Quadro 1 - Distribuição percentual da matrícula geral no Ensino Fundamental (1932-1937)

Fonte: jornal O Estado de São Paulo, 1941.

A modernidade disseminava o ideal de um homem novo para uma nova sociedade, aspirando para isso a instrução dessa gama população analfabeta com intuito de qualificá-la para as novas exigências do mercado. Dessa forma, a modernidade marca o tempo de formação do indivíduo para as transformações sociais. Mas o ideal republicano trazia em seu bojo características positivistas.

A modernidade, caracterizada pela fundamentação de base no conhecimento advindo das ciências, com a incorporação de novas tecnologias no processo de produção, visava alcançar o progresso que se expressava pela urbanização nos moldes europeu e norte-americano.

A modernidade traz consigo o Liberalismo. Podemos defini-lo como um largo conjunto de atitudes políticas com existência na idade moderna, ou como uma corrente do pensamento europeu, ou ainda como uma doutrina. (BOBBIO, 1986, p. 687). Ele se manifesta de forma paradoxal, pois considera importante a formação do cidadão para a construção da sociedade, ao passo que considera fundamental a formação de mão-de-obra, sem a qual inviabilizaria o aumento da produção. O Liberalismo acredita que o homem tem a liberdade de escolher sua vida e o Estado não pode negá-la.

A democracia liberal pode ser chamada de indireta, censitária, porque é alimentada pela contradição de um sistema representativo vinculado à posse. O Liberalismo lança mão da democracia (apesar do primeiro ter raízes no segundo) por possuir dois pontos principais: a legitimidade e a limitação do poder.

A construção das normas constitucionais e legais possuem em seus princípios filosóficos, políticos e jurídicos a vinculação direta ao pensamento do Estado constitucional Moderno (CURY, 2000).

Rousseau, ao lado de Locke, contribuiu importantemente para a formação da idéia liberal: a garantia dos direitos individuais; relações pessoais e coletivas com base na igualdade entre diferentes para preservar a liberdade individual (BARRETO, 1982, p. 16).

No final do século XVIII, os ideais liberais superaram as barreiras sócio-político-culturais e econômicas em Portugal e somente no século XIX tais ideais começaram adentrar para consolidar-se no Brasil. Essa seria a razão mais importante do atraso da gênese do país moderno.

É importante evidenciar que a transição do regime monárquico para o republicano foi investido de argumentos e ações de outras duas correntes de pensamento além da liberal (Rui Barbosa), os jacobinos (Silva Jardim) e os positivistas (Benjamin Constant) (PAIM, 1998), mas principalmente da primeira.

A herança do Império, o autoritarismo, impediu a democracia representativa liberal, por toda a população. O espaço foi ocupado pelos coronéis, retardando assim o surgimento de novas expressões sociais e políticas.

Nessa concepção moderna foi promulgada em 1934 a primeira Constituição da República Velha. O direito à educação gratuita aparece pela primeira vez nesta constituição, mas o artigo 149 “a educação é direito de todos” foi eliminado em 1937, época da instalação do Estado Novo. Foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a

partir de 1934. A primeira constituição do governo republicano se efetivou na legislação educacional do Estado mínimo, elitista e excludente.

A primeira iniciativa da Revolução de 30 no campo da educação foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo pontos importantes, como, educação um direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados, entre outras. Neste período fixaram o Plano Nacional de Educação e o Governo Federal reorganizou suas funções em: Função Normativa; Supletiva e de Controle. A burocratização foi tanta que esqueceram o aspecto pedagógico.

A constituição de 1891 (art. 72 § 24) garantia o "livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial". Isso dava aos particulares o direito de se dedicarem à educação. A constituição de 1934 também garante aos particulares ministrarem o ensino. Assim a liberdade de ensino por parte de particulares passa a figurar expressamente como preceito constitucional.

A autonomia das instituições educativas era relativa, de acordo com o artigo 150. Garantia a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual. Esta constituição abriu espaço a independência de opinião e livre manifestação de pensamento, além da liberdade de ensino.

Embora a inovação com a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Estados no final da 1ª República pouco se tinha feito em relação ao Período Imperial. Não tínhamos um sistema nacional de educação; não tínhamos universidade. Alguns reformadores educacionais passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino com a Revolução de 30. As transformações deram uma feição de sistema articulado, tanto que o próprio governo, na conferência de educação promovida pela ABE, em 1931, convidou os educadores a auxiliá-los na formulação de uma política nacional de educação. Reuniram essas idéias num manifesto ao governo e à Nação. Idéias atendidas em parte no que resultaria a Constituição de 1934.

De acordo com a nova política escolar fixada pelo Governo Federal, os sistemas escolares passam a constituir subsistemas de ensino, que, a partir de uma base de identidade comum, devem variar segundo as peculiaridades das diversas regiões do país tomando cuidado para não se afastar das diretrizes.

Para eles, a educação era vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais. Devia ser pública,

obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades. Outro ponto abordado, era que a educação devia ser uma só, com os vários graus articulados para atender as diversas fases do crescimento humano, respeitando as características regionais. A escola deveria ser funcional e ativa, e os currículos adaptados aos interesses naturais dos alunos, que eram o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. A formação dos professores também foi pensada: deveria ser universitária para todos os níveis de ensino.

As primeiras reformas educacionais, a partir de 1930, foram a do ensino secundário e superior. O primário e o normal só seriam regulamentados nos anos seguintes. Estas modalidades (primário e normal) haviam sido reformadas na esfera estadual por Francisco Campos nos anos 1927 e 1928.

O ensino secundário foi reformado pelo Decreto nº 19.890 de 18/04/1931, tendo em vista dupla finalidade: formação geral e preparação para o ensino superior. A sua estrutura foi divida em dois graus, com a duração total de sete anos. Instituiu-se um curso fundamental de cinco anos, seguido de um curso complementar ou pré-universitário de dois anos.

Desde 1925 na exposição de motivos de João Luís Alves, já era evidente o caráter propedêutico do ensino secundário. No artigo 47 do Decreto nº 16782–A, de 13-01-1925, este ensino era: " base indispensável para a matrícula nos cursos superiores; Preparo fundamental e geral para a vida; Fornecer a cultura média geral do país".

> No que diz respeito ao nível secundário, verifica-se neste período, em virtude de transformações de natureza econômica e sociais ocorridas no país, um grau de crescimento tanto na demanda como na oferta de vagas. Esse crescimento, todavia, decorreu do trabalho das entidades particulares, pouco onerando a União. Assim, das 300 unidades de ensino secundário (Curso Fundamental) criadas no país, no período de 1930 a 1935, conforme dados do Serviço de Estatísticas e da Cultura, 83% eram mantidas pela rede particular, que se responsabilizava por 80% da matrícula neste nível de ensino, o que o tornava privilégio de poucos (PEIXOTO, 1987, p. 139-140).

A elitização do ensino secundário era tanta que dos 100 (cem) alunos que ingressavam no ensino primário somente 14 (quatorze) concluíam o secundário. Como veremos no terceiro capítulo, o Liceu de Uberlândia ao longo de sua história, sempre ofertou o ensino primário, caracterizando inclusive a necessidade escolar da população naquele momento e o ensino secundário logo fechou com a instalação do ginásio Mineiro de Uberabinha em 1929. Provavelmente, o município não comportava duas escolas com essa modalidade de ensino O Liceu só retorna com o ensino secundário em 1942, com a criação do Ginásio Osvaldo Cruz.

Na tentativa de clarear o contexto da 1ª República incursionaremos nas reformas educacionais anterior, período estudado e suas contribuições.

2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS (1906-1942)

Analisar a legislação educacional que antecede a do período estudado nesta pesquisa constitui-se parte necessária deste trabalho para entendermos melhor em qual contexto histórico-político e educacional o Liceu de Uberlândia iniciou suas atividades.

A Reforma João Pinheiro, as Reformas Francisco Campos (estadual e federal) e uma pequena descrição da Reforma Capanema nos contextualiza nestes aspectos políticos-educacionais. É o entendimento do geral para tratarmos do particular, Liceu de Uberlândia.

2.2.1 CRIAÇÃO DE ESCOLAS EM UBERLÂNDIA SOB À LUZ DA REFORMA JOÃO PINHEIRO

No ano de fundação do Liceu de Uberlândia (1928), essa cidade era nomeada São Pedro de Uberabinha, mas antes de 31 de agosto de 1888 era considerada vila: "a 07/06/1888, pelo decreto lei nº 51, as freguesias de São Pedro de Uberabinha e Santa Maria foram elevadas à categoria de vila" (TEIXEIRA, 1970, p.38). Em outubro de 1929 é que o município recebe o nome que lhe é dado atualmente: "Pela lei nº 1.126 de 19/10/1929 sancionada pelo então presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, o município, cidade e Comarca de São Pedro de Uberabinha, passou a denominar-se Uberlândia com uma área de 4.031 km^2" (TEIXEIRA, 1970, p. 103).

A imprensa registrou com louvor o novo nome da cidade "Vimos com grande satisfação entrar em vigor, no dia 02 do corrente mez, - Uberlândia, novo e lindo nome com que o Congresso do Estado, este anno, classificou a nossa estimada e querida cidade mineira, hontem se chamou, Uberabinha" (jornal A Tribuna. Uberlândia, Ano XI, n. 474, p.1, 08 dez. 1929).

A Vila de São Pedro de Uberabinha no município de Uberaba, em 31 de agosto de 1888, vivencia a constituição do processo de sua independência política, efetivada com a Lei Provincial n. 4.643 e passa a ter nova denominação, de município de São Pedro de Uberabinha, num período que compreende em menos de um ano a transição da Província para Estado de Minas Gerais da República. "As freguesias de São Pedro de Uberabinha e Santa Maria pelo decreto lei nº 4.643 de 31/08/1888, foram elevadas à categoria de município (TEIXEIRA, 1970, p.41).

São Pedro de Uberabinha foi emancipada durante o regime imperial sob o governo de D. Pedro II, no processo de transição de emancipação política do país do Império para

República, houve o entrecruzamento dos pensamentos liberal, positivista e o democrático. A elite da sociedade Uberabinhense era composta pelos grandes proprietários de terras dessa região, associados a profissionais liberais e clérigos.

Ao término do período Imperial em 1888, Uberabinha surge como município e também participou indiferentemente à perda do regime anterior. O governo local se posicionou favorável a que a modernidade viesse imperar, implementando o progresso na República Brasileira.

As elites intelectuais brasileiras se inspiraram filosófico-politicamente nos modelos republicanos europeu e norte-americano, mas houve um distanciamento da participação popular aqui, diferentemente daqueles territórios em que se fizera decisivas as mudanças com o povo. A República no Brasil fora proclamada em nome do povo, mas praticamente sem a participação dele.

Embora tenha existido este distanciamento, as reformas legais foram e são parte da história do esforço popular, e nesse contexto o município de São Pedro de Uberabinha consolidou o seu poder local, elaborando leis, simultaneamente com as discussões que estavam ocorrendo nas esferas federal e estadual sobre os princípios republicanos (VIEIRA, 2003).

> O Estado de Minas Gerais em onze meses elaborou e aprovou a sua primeira Constituição republicana (15/06/1891), delegando aos municípios mineiros a atribuição de legislarem sobre a educação municipal, no que diz respeito ao ensino elementar. São Pedro de Uberabinha, após confirmada a sua autonomia política e o início do funcionamento efetivo da sua primeira Câmara legislativa, em 7 de abril de 1892, elaborou em cinco dias, o seu Estatuto Municipal demonstrando que nesta agilidade, de elaboração e deliberação, a representação de poder no município, recém emancipado, estava concentrado nas mãos de representantes que convergiam em seus princípios, pertencentes às elites intelectual, agrária e comercial (VIEIRA, 2003, p. 80).

A cidade é considerada uma autêntica cidade republicana, como afirma Gonçalves Neto (2003):

> Uberabinha não está ausente neste processo. Transformada em município por determinação da lei provincial mineira nº 4.643, de 31 de agosto de 1888, só veio a se organizar administrativamente neste patamar a partir de 1891, após a promulgação da primeira constituição republicana brasileira. Pode ser considerada, portanto, como uma "autêntica" cidade republicana, já que evolui concomitantemente à república. Consequentemente, os problemas que se colocavam para a construção da 'nova' sociedade brasileira, poderiam ser identificados também na construção da 'nova' Uberabinha, desmembrada do município de Uberaba, do qual estivera dependente desde seu início. Portanto, é de se esperar que também em Uberabinha, o entusiasmo pela educação, a crença na inevitabilidade do progresso, a busca da ordem social, a necessidade dos avanços urbanísticos, seriam preocupações constantes da elite da cidade nos primórdios de sua organização (p. 276-277).

Poderíamos chamar de ideais republicanos a federação, democracia, convivência social, progresso econômico, independência cultural.

Uberabinha, obviamente, testemunhou e participou do mesmo processo pelo qual o país passou, ao se estabelecer a República como novo regime político do Brasil. Com a República, incorporamos os ideais da modernidade, dos democráticos, dos liberais e positivista, no modo de produção capitalista.

Os princípios democráticos assumidos pelos republicanos e liberais na Constituição do Estado se referem à Organização do Estado; a igualdade perante a lei e a gratuidade do ensino público primário em conjunto com a livre iniciativa dos particulares; garantia do direito ao livre exercício de qualquer profissão; legislar sobre o ensino superior, secundário e primário e desenvolver o ensino público de áreas específicas: indústria, comércio, agricultura e imigração.

Embora a projeção do município em Minas Gerais fosse menor do que na atualidade, verificamos a participação do Presidente do Estado nas passagens políticas. Em 1926, o Dr. Otávio Rodrigues da Cunha foi eleito décimo-primeiro presidente e Agente Executivo Municipal de Uberlândia, para o período de 1927-1930, cuja gestão foi ilustrada com a visita de S. Excia. Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, presidente do Estado de Minas Gerais, a 8 de outubro de 1927.

Seu governo foi surpreendido pela revolução Nacional de 3 de outubro de 1930, em cujo período o Dr. Otávio Rodrigues da Cunha manteve-se fiel ao governo legal, deixando de tomar conhecimento das atividades revolucionárias que mantinha uma das suas sedes em Uberlândia, setor Triângulo Mineiro, sob o comando geral do Senador Camilo Rodrigues Chaves.

O comandante militar da praça, Major José Persilva, notificado de que, não obstante sua neutralidade, o presidente Otávio Rodrigues da Cunha continuava mantendo

comunicações telegráficas com elementos do governo legal, tomou a deliberação de fechar a Prefeitura, destituindo-o do cargo.

> Informado pelo Capitão Tito Teixeira, assistente do Comando Geral, o senador Camilo Chaves, das ocorrências, este se opôs terminantemente à execução da ordem militar, alegando não querer criar casos no comando revolucionário de Uberlândia e evitar esmorecimento no entusiasmo geral (TEIXEIRA, 1970, p. 412).

Conseguimos elencar os prefeitos de Uberlândia no período estudado (1928-1937):

Ordem	Nome	Ano de gestão
11º	Otávio Rodrigues da Cunha	1928-1930
12º	Capitão José Persilva	1931-1932
13º	Dr. Lúcio Líbano	1932-1933
14º	Dr. Claudemiro Alves Ferreira	1934-0
15º	Dr. Vasco Giffoni	1935-0
16º	Dr. Vasco Giffoni	1936-1937

Quadro 2 – Prefeitos de Uberlândia (1928-1937)

Fonte: Adaptado de ARANTES, 2003, p. 56-58.

A respeito das relações econômicas, a imprensa e os historiadores da época (anos 1920 e 1930) mencionam mais notícias de várias casas de comércio e poucas sobre a zona rural. Apesar de ser um município prioritariamente agrário, o comércio é mais ressaltado. Pensamos talvez tenha sido uma estratégia segundo a qual o comércio era visto como a alavanca progressista.

Quanto aos aspectos educacionais, Uberabinha ainda era um pequeno núcleo de povoamento quando se instalou na Fazenda da Tenda, em 1835, a primeira escola de alfabetização, sendo criada e dirigida por Felisberto Alves Carrejo, considerado o fundador da cidade.

Jerônimo Arantes explica a necessidade da criação da primeira escola de Uberlândia:

> Em 1835, já estava bastante desenvolvida a população de ‘Carrejos’, com grande número de crianças na idade escolar. O velho mestre-escola, Felisberto Carrejo, sabendo que já era tempo de cuidar da cultura espiritual daquela gente, resolveu abrir uma escola de alfabetização para ensinar as crianças de ambos os sexos (ARANTES, 2003, p. 33).

A primeira escola pública provincial do distrito de São Pedro de Uberabinha, município de Uberaba, foi instalada em 1860 pelos professores. São nomeados para esta cadeira o Professor Antônio Maximiano Ferreira Pinto e sua esposa, Honorata Cândida de Paiva Pinto. No ano de 1896 na administração é instituído o primeiro "Regulamento Escolar do Município de Uberabinha".

O memorialista Tito Teixeira afirma que "A 5 de julho de 1897 foi inaugurado solenemente o primeiro estabelecimento de instrução secundária da cidade – Colégio Uberabinhese, dirigido pelo professor Jerônimo Teotônio de Morais" (p. 95). Em anos posteriores, outras instituições educativas são instaladas tais como: O Colégio Uberabinha, o Externato Carvalho, o Ginásio de Uberabinha, o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, a Escola Rui Barbosa, o Colégio Amor às Letras, dentre outras.

Segundo o memorialista Jerônimo Arantes, este é o testemunho do interesse do professorado em elevar o grau de cultura do contingente estudantil para o curso universitário, caracterizando o curso secundário, como propedêutico.

O quadro a seguir mostra cronologicamente a criação de algumas dessas escolas do Curso Secundário.

Ano	Nome da Instituição
1897	Colégio Uberabinhense
1907	Colégio Bandeira
1908	Colégio São José
1908	Colégio Mineiro
1915	Ginásio de Uberabinha
1919	Colégio "Amor às Letras"
1922	Colégio Nossa Senhora da Conceição
1924	Escola Normal de Uberabinha, anexa ao Ginásio de Uberabinha
1928	Lyceu de Uberlândia
1929	Instituto Fundamental
1931	Colégio Brasil Central e Escola Normal de Uberlândia
1931	Academia de Comércio de Uberlândia
1932	Colégio e Escola Normal Nossa Senhora das Lágrimas

Quadro 3 – Escolas de ensino secundário (1897-1932)

Fonte: Adaptado de ARANTES, 2003.

De 1932, último período destacado, até 1942, quando encerramos o recorte desta pesquisa não foi citada por Arantes (2003) nenhuma abertura de outra escola secundária no município.

O Liceu de Uberlândia criou um grande vínculo com o Ginásio Mineiro de Uberabinha que foi criado pelo decreto nº 3.200 "crea um grupo escolar na cidade de Uberabinha O presidente do Estado de Minas Gerais" (ARANTES, 2003, p. 68). O Ginásio Mineiro de Uberlândia (03/01/1929) foi substituído pela criação do Colégio Estadual de Uberlândia somente em 06 de março de 1944. Mas antes da estadualização ele existia em caráter privado com o nome Ginásio de Uberabinha. Essa veiculação aconteceu porque o co-fundador do Liceu de Uberlândia, Mário de Magalhães Porto, passou a reitor do Ginásio Mineiro de Uberabinha, mantendo então estreitas relações.

Ao analisarmos pesquisas já concluídas a respeito da expansão do ensino no município do Uberabinha/Uberlândia, encontramos em VIEIRA (2003), os seguintes dados:

> Estudos realizados no ano de 2001, confirmam a existência de um notável processo de escolarização nos anos vinte do século passado em Uberabinha, que pode ser verificado, a partir do contato com a documentação dos registros da Câmara Municipal de Uberabinha/Uberlândia (CMU) e da imprensa escrita local: atas, relatórios, projetos, artigos, notas, editoriais, entrevistas, crônicas, editais, propaganda, entre outros, os quais se encontram no acervo do Arquivo Público Municipal, possibilitando a realização de pesquisas.
> Tais pesquisas evidenciaram a existência de três momentos distintos nos, marcados pela influência de um anseio de modernidade, por meio do estabelecimento de estradas e escolas. O primeiro momento tem origem, provavelmente, nas primeiras décadas do século XX e finalizando no ano da publicação da Lei 278, de 7 de março de 1923, a qual cria sete escolas municipais rurais e uma noturna-urbana, bem como a manutenção de subvenções para um certo número de escolas particulares anos vinte. O segundo momento delineou-se pela caracterização do período compreendido entre 1923 e 1927, quando ocorreram ações para implementar a Reforma Municipal de 1923, até esta ser alcançada pelas determinações das Reformas Estaduais de Francisco Campos, pelos Decretos n. 7970-A, de 15 de outubro de 1927, Regulamento do Ensino Primário e o de n. 8162, de 20 de janeiro de 1928, que dispõe sobre o Regulamento do Ensino Normal. O terceiro momento tem início após as Reformas Estaduais de 1927 e 1928, estendendo para além de 1930, caracterizado pela perda da autonomia que o governo municipal sofreu para com o ensino público primário sob essa nova legislação, que intentou, por esse instrumento legal, implementar alterações na qualidade, na direção, no desenvolvimento educacional, alicerçados pelos princípios escolanovistas e encaminhando, assim, o processo de modernização do ensino (p. 125-126).

Nos anos 20 e 30, o município iniciava sua projeção, mas Uberaba ainda era sempre a cidade mais citada do Triângulo Mineiro em estudos da época (WIRTH, 1982). Outras

cidades que apresentavam maior índice populacional e grande fluxo de atividades comerciais, a saber: Araguari, Frutal, Araxá, Patrocínio e Sacramento. Uberlândia assume sua liderança econômica e demográfica somente a partir dos anos 1960. O quadro abaixo confirma a preponderância de Uberaba (39ª SRE) em relação a Uberlândia (40ª SRE) em números de escolas fundadas.

	39ª SRE			40ª SRE			TOTAL GERAL		
DÉCADAS	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total
1910	3	-	3	1	2	3	4	2	6
1920	2	1	3	2	3	5	4	4	8
1930	-	2	2	-	2	2	-	4	4
1940	16	-	16	3	1	4	19	1	20
Total	21	3	24	6	8	14	27	11	38

Quadro 4 – Total de Escolas Públicas e Privadas Fundadas nas regiões das 39ª e 40ª SREs, por décadas

Fonte: Boletim CDHIS/UFU, n. 22 Ano 11. Uberlândia/MG, p. 6.

Das escolas fundadas, as primeiras são as confessionais, como no caso de Uberaba: em 1885 foi fundado o Colégio Nossa Senhora das Dores, a seguir, em 1903 e fundado o Colégio Marista Diocesano. A primeira escola pública da região é a Escola Estadual Raul Soares em Araguari em 1908. Em Uberlândia a primeira escola não confessional de maior aporte foi o Ginásio de Uberabinha em 1912 que depois se estadualizou em 1929.

Uberabinha logo se destacou no cenário estadual na área educacional, com o maior número de matrícula escolar, proporcionalmente a sua população.

DESCRIÇÃO	UBERABINHA		MINAS GERAIS		BRASIL	
População Total	24.420*	%	5.888.174**	%	30.635.605**	%
População de Analfabetos	14.073*	57,62	4.671.533**	79,33	23.142.248**	75,54
População Total 07 a 14 Anos	4.390*	%	1.318.365**	%	6.582.917**	%
População de Analfabetos 07 a 14 Anos	3.505*	79,84	1.112.073**	84,35	5.282.886**	80,25

Quadro 5 – Dados comparativos de percentuais de analfabetos e da população de 07 a 14 anos, entre Uberabinha, Minas Gerais e Brasil, em 1920

Fonte: VIEIRA, F. C. F (2003).

* Dados extraídos do Jornal A Tribuna. Uberabinha, p. 1, 22 Fev. 1925

** Dados extraídos do IBGE. 1941: 590

Nesse período tabulado por VIEIRA (2003), o município alcançou o maior número de matrículas escolares do Estado de Minas Gerais, "proporcionalmente ao número da sua população, o que contribui para contextualizar que a escolarização em Uberabinha ocorreu e se tornou fato nos anos vinte do século XX" (p. 127).

> Com o advento da República e a projeção que a educação irá tomar entre suas propostas, urgia que se definisse um novo modelo de educação que permitisse a difusão do ensino junto às classes populares, forjando os ideais de nação, civilidade, civismo, trabalho que esperava dessa instituição, enquanto co-formadora da realidade social. (GONÇALVES NETO, 2003, p. 292).

Antes deste período, o ensino primário ainda ficava a cargo dos estados e alguns deles se lançaram a algumas reformulações. Como o estado de São Paulo, em 1893, o primeiro a reunir as cadeiras isoladas em uma única escola, criando-se assim os grupos escolares. E é a partir de 1906 que o presidente do estado de Minas Gerais, João Pinheiro adota por intermédio de lei a instituição dos grupos escolares.

A criação de grupos escolares no Estado de Minas Gerais ocorreu antes dessa expansão em Uberabinha, com a Reforma João Pinheiro que trouxe modernidade pedagógica, além de reunir as escolas isoladas, constituindo o espaço e tempo do que conhecemos hoje. Tais escolas isoladas funcionavam em prédios muito precários, como os seus assentos.

A Lei nº439 de 28/09/1906 decretada pelo então presidente do Estado de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva, no que tange a criação de grupos escolares, reza:

Art. 3.º O ensino primário – gratuito e obrigatório – será ministrado em:

I. Escolas isoladas,

II. Grupos escolares,

III. Escolas – modelo annexas ás escolas normaes.

Art. 7.º Aos grupos escolares e às escolas-modelo dar-se-á a organização mais adaptada aos intuitos de sua instituição.

Paragrapho único. Nos grupos escolares poderá ser creado o ensino technico primário.

Esta lei autorizou o governo a empreender reformulações no ensino primário, normal e superior no Estado, bem como os referidos Regulamentos destes, com o intuito de promover o ensino para se atingir a modernidade.

Os professores que ministrariam aulas heterogêneas passariam para séries específicas, no sentido de modernizar os estabelecimentos escolares e os métodos de ensino. Nesta reforma a formação docente era outro fator que expressava seu progresso, pois por meio das Escolas Normais, surgiriam profissionais adequados às novas discussões teóricas sobre educação.

Com a criação dos grupos escolares neste estado expressou-se uma concepção de uma política pública que visualizava a educação como elemento de progresso econômico e de urbanidade rumo à construção do cidadão inserido na República. Assim os grupos escolares foram objetos educacionais do projeto republicano, onde seriam propagados tais ideais, como citado anteriormente. Dessa forma, a instrução primária foi vista como um serviço público essencial ao regime republicano.

> Extrair todo o sentido da escola graduada como templo de civilização requer um olhar atento para as múltiplas dimensões da pedagogia política implementada pelo Estado republicano. A democratização do ensino, a construção da nacionalidade, a formação do cidadão, a educação moral fundada na perspectiva política e social, bem como a estatização da escola e a renovação pedagógica são faces de um mesmo processo político e cultural [...] (SOUZA, 1998, p. 284).

Os grupos escolares significaram as primeiras escolas públicas primárias com organização administrativa e pedagógica "moderna" no Brasil. É importante analisarmos a referida reforma porque o Liceu, além de oferecer o ensino secundário na sua fundação, também oferecia o ensino primário. Uberlândia inaugurou em 1915 o seu primeiro Grupo Escolar, nomeado Júlio Bueno Brandão, mas o município não havia suprido a demanda por

esse grau de ensino, certamente, outro fator motivacional que abre espaço para a criação do Liceu de Uberlândia. Conforme levantamento de dados por Araújo (2006),

> As regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a oeste do estado de Minas, contavam com 21 municípios até 1923, e com 15 até a data da Reforma João Pinheiro; o decreto de criação de grupos escolares se deu em 17 municípios entre 1908 e 1926, o que não significa que tenham sido instalados até 1926. De qualquer forma, são 19 anos trilhados para que sua criação se desse. Em Uberlândia (MG), a criação se dera em 20/7/1911, e a instalação em 1/7/1914 (ARAÚJO, 2006, p. 252-253).

Neste contexto, o único Grupo Escolar até 1928, de Uberabinha foi o "Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão". Ele e as outras instituições escolares receberam a notícia da criação/instalação do Liceu de Uberlândia de forma tranqüila, segundo as entrevistas. Notamos que a escola recém criada (particular) não abalou as outras instituições porque Uberlândia era carente de um ensino primário.

O Liceu de Uberlândia foi criado 22 anos após a lei de criação dos grupos escolares, cuja extinção aconteceu em 1971 com a 1ª LDB nº 5.692. Curiosamente a mesma instituição fechou as portas no ano seguinte: em Dezembro de 1972

No que se refere à fiscalização, o art. 19., da lei n. 439, já a prevê por parte do Estado: " Á fiscalização do ensino por parte do Estado estender-se-á também aos estabelecimentos e escolas particulares e municipaes".

Encontramos o objetivo das reformas em Vinão Frago (2001, p. 26): "As reformas seriam, em síntese, esforços planificados para mudar as escolas com o fim de corrigir problemas sociais e educativos percebidos". A educação incorpora um sentido de redenção da sociedade da época.

Para Araújo (2006, p. 239), os ideais da Reforma João Pinheiro, "têm como propósito provocar alterações significativas nas mediações pedagógicas que envolvem a vida escolar, nas relações entre os sujeitos envoltos nas relações pedagógicas, bem como no redirecionamento político do papel da escolarização".

Essa afirmação respalda os ideais republicanos que tenta responder às críticas dirigidas ao período imperial, além de que com a criação dos grupos escolares em Minas Gerais a partir de 1906 a expectativa das estatísticas educacionais é parcialmente nutrida, já que nesse período grande parte da população não tem acesso a este nível de escolarização.

Alguns estudiosos afirmam a ineficácia de algumas reformas como a de João Pinheiro, por ainda na revolução de 1930, 2/3 (dois, terços) dos mineiros em idade escolar primária serem analfabetos. Mas existia um projeto republicano em efetivação, segundo o qual João

Pinheiro se responsabilizava pela iniciativa e dinamização em seu governo tão exíguo pelo tempo. A própria Reforma pôs limites, além dos obstáculos percebidos pelo movimento histórico-educacional da época. A instituição escolar fortaleceria o sentimento republicano para formar um cidadão digno de uma Pátria livre.

A Reforma João Pinheiro, apesar de não ter alcançado a totalidade:

> [...] promoveu uma alteração de direção da educação primária, implicando, como será visto adiante, reestruturações, mecanismos de participação dos municípios por meio dos edifícios escolares, centralidade à inspeção como a alma da educação escolar, eleição da arquitetura escolar como expressão simbólica do republicanismo, privilégio à reestruturação de programas de ensino, bem como a reencaminhamento de novas orientações e diretrizes para a metodologia de ensino, etc (ARAÚJO, 2006, p. 241).

Até 1930, 24 anos passados da Reforma, havia aproximadamente 150 (cento e cinquenta) grupos escolares no Estado. Esses dados revelam que a criação dos grupos escolares não ultrapassou a proporção já estabelecida no início da Reforma, pois a população dobrou até o período, proporcionalmente a criação dos grupos. Percebemos que numa média geral houve uma estabilização e não crescimento dos índices de criação de grupos escolares, até por causa dos obstáculos ao movimento histórico-educacional do período estudado.

O Regulamento de 1906 abre espaço para a atuação da iniciativa particular, para que ela colabore com o Estado na luta contra a ignorância. "A urgência da escolarização fez-se sentir mais sensivelmente no período republicano, e as respostas públicas e privadas, confessionais ou não, multiplicaram-se na direção do enfrentamento da urgente necessidade de configurar a democratização do acesso à escola" (ARAÚJO, 2006, p. 249).

> [...] não dispondo o governo de elementos necessários para diffundir a instrucção primaria pelas 800.000 crianças em edade escolar existentes no Estado, entende que deve estimular a iniciativa particular, francamente revelada nesta matéria, para que ella possa com mais efficacia collaborar com o Estado na lucta contra a ignorância (Apud ARAÚJO, 2006, p. 248. Minas Gerais, Regulamento da Instrucção Primaria e Normal do Estado de Minas 1906, p. 4).

Percebemos então que além de uma política pública educacional havia também a disseminação do ensino particular, confessional ou não. Estabelecem-se parcerias entre as partes, principalmente em virtude da pressão pela escolarização no período e a ineficiência do Estado para tal. Encontramos aqui uma brecha da lei para instalação de escolas particulares.

João Pinheiro conseguiu apreender as forças republicanas em Minas Gerais com ressonâncias locais e regionais expressivas. Ele tramitava entre o pensamento positivista e

liberalismo. Ele se permitia a certos caprichos positivistas sem abandonar a tradição liberal, cunho da república.

Os grupos escolares significaram mudanças em termos de tempo e espaço. Uma destas consistia em trocar as cadeiras isoladas sob o comando de um mesmo professor, que funcionavam, geralmente, em condições precárias, em lugares inadequados, com alunos em diferentes estágios de aprendizagem numa mesma sala, por uma escola construída ou adaptada para abrigar turmas divididas por séries segundo os níveis de aprendizagens dos alunos.

Perceberam que as salas isoladas proporcionavam uma falta de controle do Estado sobre a educação. Queriam com os grupos reunir em um só lugar para maior controle. Espelhavam-se nos países desenvolvidos, onde havia um ensino mais organizado e com menor analfabetismo e cujos modelos a serem seguidos eram os grupos escolares.

A escolarização mais uma vez foi vista como instrumento redentor da sociedade brasileira. Delfim Moreira em seu mandato apontara seis pontos, os caminhos da Reforma: professor habilitado; do profissional; disseminação de cadeiras de instrução primária; fiscalização profícua e assídua; método do programa de ensino, do mobiliário e aparelhos escolares; casas apropriadas e higiênicas e fundos necessários para o custeio do serviço.

> Finalmente, pudemos perceber que tanto o estado de Minas Gerais como Uberabinha consideravam haver encontrado o modelo de educação que proporcionaria o ansiado progresso nos agrupamentos escolares que se implantaram no estado a partir de 1906, mas que se tornará realidade em Uberabinha apenas a partir de 1915, apesar do ato de criação do primeiro grupo escolar da cidade ter ocorrido em 1911 (GONÇALVES NETO, 2003, p. 295).

Desde a Proclamação da República, a instrução religiosa foi retirada das escolas. João Pinheiro, positivista e republicano, também queria manter as questões religiosas separadas da política:

> Os mineiros nascidos no segundo Império foram influenciados pelo pensamento racionalista, principalmente pelo cintismo de Spencer e o positivismo de Comte, difundidos nas escolas nacionais de direito ou na faculdade de medicina. [...] A instrução religiosa foi permitida em Minas até que, em 1906, o governador positivista João Pinheiro aboliu-a juntamente com os subsídios estaduais aos seminários (WIRTH, 1982, p. 143).

A Igreja respondeu vigorosamente a João Pinheiro, com campanhas na imprensa, mobilizações das famílias católicas, partidos políticos, entre outras ações. Mas o ensino religioso encontrou maior amparo na administração do governador Antônio Carlos, quando

em 1928 mandou que Francisco Campos permitisse uma hora de catecismo nas escolas, medida em forma de lei. No terceiro capítulo, notaremos que o Liceu de Uberlândia não atendeu a orientação do governador, mas não sabemos se era disciplina obrigatória ou facultativa, o ensino religioso em instituições particulares não confessionais.

Consideramos que a Reforma João Pinheiro realmente foi a alavanca para a expansão do ensino primário no Estado. Encontramos nela espaços de inserção da iniciativa particular, mas foi na Reforma Francisco Campos que esse campo se alargou.

2.2.2 INFLUÊNCIA DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS NA GÊNESE DO LICEU DE UBERLÂNDIA

Esse subtópico tenta analisar a Reforma Francisco Campos, implementada nos anos de 1927 e 1928, interferindo no Ensino Primário e nas Escolas Normais no estado de Minas Gerais e a sua influência na organização do Liceu de Uberlândia. Evidencia também as Reformas Federais nos anos 30 que implementaram ações no Ensino Secundário e Ensino Superior.

Retomando o contexto histórico, percebemos que nos anos 1920, a classe média aspira dividir também cargos de comandos. "Embora a atuação política das classes médias, durante a República Velha, não tenha visado à promoção de transformações radicais no sistema político-social vigente no País ela foi importante" (PEIXOTO, 1983, p. 32), pois lutavam "pela democratização da escola e pela melhoria de nossas instituições educacionais" (PEIXOTO, 1983, p. 41), apesar de deixar-se seduzir pela ideologia dominante.

Nesse sentido o Estado assume o papel de mediador entre os grupos sociais, onde a educação é o meio estratégico para a solução da questão social, apesar de que, segundo Xavier (1990, p. 63), "expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor que alterar a distribuição de renda e as relações de poder." A intervenção do Estado também garante a reprodução e a qualidade da força de trabalho, correspondendo às necessidades que o sistema capitalista carece. Este mesmo Estado faz-se passar por neutro, até certo ponto, respeitando a participação do grupo dominado, o qual também produz ideologia "representando papel relevante nas transformações sociais" (LEROY, 1986, p. 27).

O processo de escolarização no Brasil foi usado, principalmente, pela necessidade de ser um instrumento de participação política, por meio do voto. Notadamente, a classe média se embute do discurso ideológico liberal, o qual enfatiza a escola como direito de todos. Outro

fator foi o processo de industrialização que o País sofreu em virtude também da política de substituição de importações, criada pela crise agro-exportadora cafeeira. Mas esta tendência que gera indissolubilidade entre o avanço técnico da produção e a qualificação da força de trabalho e entre essa qualificação e a escola induz a defesa de se reformar a educação, como ponto essencial à adequação frente à expansão econômica.

> Foram aparentemente exigências da produção industrial que despertaram os educadores para a crítica do sistema educacional tradicional, que não se mostrava capaz de suprir o mercado com a força de trabalho adequada às atividades industriais em ascensão. Esta constatação, ao invés de evoluir para a compreensão de que nem toda formação necessária poderia ser realizada pelo sistema escolar, levou à crença na possibilidade de uma correção através da ampla reforma do ensino (XAVIER, 1990, p. 154).

Assim, a necessidade de se reformar o sistema educacional não pode estar condicionado à existência da produção industrial, mas sim às condições específicas do desenvolvimento dessa produção industrial no que se refere às suas relações com os demais setores da economia e em especial à sua capacidade de crescimento auto-sustentado.

Vanilda Paiva em seu trabalho *Educação Popular e Educação de Adultos*, revela outro ponto de vista sobre a expansão da escolarização. A autora afirma que:

> a difusão do ensino é importante somente na medida em que a igualdade de oportunidades educativas é um valor muito difundido entre os que labutam no campo educacional; mas ela se subordina à possibilidade de estender um ensino de qualidade assegurada (PAIVA, 1973, p. 103).

Os educadores acreditavam que a educação deveria atender às necessidades e solucionar os problemas nacionais. Era também por meio dela que se conseguiria uma renovação da sociedade e assim deixaríamos de ser um país subdesenvolvido. Porém, a realidade mostrava que o ensino encontrava-se em uma situação precária, sendo necessária uma reformulação do processo educacional.

O processo de escolarização se constitui como influência cultural, absorvida pelas elites intelectuais, fala esta difundida pelas sociedades hegemônicas. Nesse sentido, “A escola é uma das instituições do âmbito da sociedade civil, de que a classe dominante lança mão, para a conquista da hegemonia” (PEIXOTO, 1983, p. 18). Esse pensamento liberal justifica a desigualdade social, com base na hierarquia das capacidades.

Como já relatamos, Minas Gerais na época vive numa política ligada a São Paulo chamada de política café-com-leite e a política dos “Governadores”, quando dependíamos economicamente do segundo, embora Minas tivesse maior expressão política. Mas os

problemas agrário-exportadores aceleraram o processo de industrialização e Minas ficou para trás acentuando a dependência.

Este Estado é chamado de "mosaico" pelo pesquisador John Wirth, por considerar que as sete zonas que constituem o estado eram e ainda são bastante diferentes. Não havia aqui uma unidade econômica. O Triângulo Mineiro, região onde se fundou o Liceu de Uberlândia, tomou forma como uma moderna economia agropecuária somente no final do século XIX. A criação de gado ficava em segundo lugar das atividades do setor, e Uberaba era o município que mais se destacara com o gado Zebu, cidade que representava o Triângulo Mineiro.

Notamos por meio da obra de John Wirth, "O fiel da balança: Minas Gerais na Federação Brasileira 1889-1937", que o município de Uberlândia não era importante no contexto sócio-político-econômico até 1937, apesar de nos anos 20 ter alcançado maior número de matrículas proporcionais à população do Estado. Uberaba é a cidade mais citada do Triângulo Mineiro. Esta servia como centro comercial e bancário no período.

Pela ausência de transporte para a capital, Belo Horizonte, o Triângulo se comporta como se pertencesse a São Paulo e não a Minas, e isto ainda continua ampliando esse sentimento também a Goiás. A sua identidade era incerta. Interessante notar que a elite do Triângulo Mineiro também se mantém isolada da Capital.

A população no Triângulo Mineiro era menor se comparada às outras zonas do Estado, como vemos na próxima tabela.

Tabela 3 – População das sete zonas do Estado de Minas Gerais nos anos 1920 e 1940.

Zona	1920	1940
Norte	15%	13%
Leste	11%	15%
Centro	16%	18%
Triângulo	6%	7%
Oeste	12%	12%
Sul	21%	18%
Mata	18%	17%

Fonte: WIRTH, John (1982, p. 61)

As cidades se tornaram mais valorizadas no Estado, com suas escolas, clínicas e serviços burocráticos. Os fazendeiros que podiam pagar escola para os filhos transferiam suas famílias para a cidade. O automóvel e as ferrovias também aceleraram a vida urbana. A

emigração da elite era pequena, grandes personagens da política e da economia continuaram morando em Minas Gerais em vez de ir para grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro. Talvez as características do regionalismo mineiro: simpatia pelas tradições mineiras servisse como fator da não emigração.

Minas ao longo da história sempre se mostrou hábil para se adaptar às novas situações de poder, ora a passagem do Império para a República, ora República para o Estado Novo. Os mineiros eram reconhecidos pelo seu conservadorismo e forte senso de lugar. Tais características eram moldadas na família, nas escolas secundárias e faculdades.

O poder político de Minas é reforçado em toda a obra de John Wirth. O principal recurso do Estado era a unidade política. Ocupando uma posição privilegiada pedia favores econômicos à União, porque dava aos presidentes a legitimidade e o apoio que necessitavam para fazer o sistema federal funcionar e ao mesmo tempo não arrecadava impostos suficientes para pagar suas dívidas, como os impostos federais. Somente a indicação para sucessão de Washington Luís não foi apoiada, o que transformou-se em um dos fatores resultantes da Revolução de 30.

Em relação à elite mineira, esta abrigava multicarreiras. O médico, por exemplo, também era fazendeiro, político, embora este grupo não abrigasse oficiais do exército. Tivemos sempre uma tradição antimilitar, tanto que nossos militares naquela época já eram mal pagos e mal armados.

Contudo, este estado ainda se bem posicionava no cenário nacional (PEIXOTO, 1983, p. 51). Em suma:

- sua bem desenvolvida política, misto de patriotismo regional, experiência e valores cívicos, que tem em Tiradentes sua principal expressão e fonte de inspiração;
- Participação quase que exclusiva de mineiros na política;
- Base de formação comum entre os políticos mineiros, adquirida numas poucas e conhecidas escolas secundárias e faculdades de ensino superior;
- Ligações profundas entre os políticos membros do Partido Republicano Mineiro [PRM] e a elite agrária do Estado. Não havia em Minas, neste período, grandes separações entre o campo e a cidade, a agricultura e a indústria. Geralmente, o médico, o advogado, o comerciante eram filhos de fazendeiros e, portanto, herdeiros de terras. Era muito comum aos chefes do PRM dividir seu tempo entre política, a advocacia ou medicina e a administração de suas terras e de suas pequenas fábricas;
- Os laços de parentesco que ligavam os membros da elite entre si, reforçando sentimentos de união e solidariedade mútua e, finalmente,
- A consciência, por parte dos mineiros, de sua fraqueza do ponto de vista econômico e militar da necessidade que tinham dos recursos e do apoio da União para realizar projetos indispensáveis ao desenvolvimento do Estado, como, por exemplo, um sistema ferroviário de transportes. Deste ponto de vista, São Paulo e Rio Grande do Sul eram bem mais independentes em relação ao governo federal.

Leroy (1986) também confirma a solidez política de Minas, que além de se explicar pela sua homogeneidade, também é notável a uniformidade de pensamento e a ação da política oligárquica, mesmo que houvesse disputas de poder entre as famílias.

Outro aspecto interessante era o fato das trocas de favores serem constantes:

> A unidade política de Minas, a nível federal, constituía, portanto, o seu principal poder de barganha junto ao poder central, pois Minas unida proporcionava ao Presidente da República a legitimidade e apoio de que este necessitava para fazer funcionar o sistema federativo (PEIXOTO, 1983, p. 53).

Eis uma das razões de vários Presidentes terem sido mineiros, embora outros presidentes também se beneficiassem demasiadamente da política cafeeira desembocando então a Revolução de 1930, pois as numerosas frustrações em que se viram mergulhados os ideais republicanos foram importantes para desencadear e tornar vitoriosa a Revolução de 30, apoiada principalmente pelas classes médias. A crise instalada repercutiu também no campo educacional gerando transformações neste setor.

Em 1926, o mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, da cidade de Barbacena, assume o governo de Minas, com um programa de cunho liberal, o qual rompe com a política praticada até então. “Em seu programa se destacam, entre outras, medidas como a reforma administrativa do Estado, a instituição do voto secreto, a criação da Universidade de Minas Gerais, a Reforma do Ensino Primário e Normal, o restabelecimento das relações com a Igreja” (PEIXOTO, 1983, p. 55). Defende a renovação, a modernização do aparelho político

do Estado. Tais atitudes agradam os setores médios e jovens políticos progressistas, mas provoca desconfianças dos oligárquicos.

Dessa forma, a educação passou a ser vista pelo governo de Antônio Carlos em Minas Gerais e por alguns outros estados como redentora da situação, ocupando papel de destaque no País, mas o estado é líder na divulgação deste movimento. O analfabetismo e estrangeirismo eram vistos como obstáculos ao desenvolvimento da nação.

"A educação tem uma função de caráter estratégico na implementação de seu programa de governo. A ela cabe oferecer ao indivíduo as condições para o exercício da cidadania" (PEIXOTO, 1983, p. 64). A educação, como já dito antes, serve de elemento de mediação entre os grupos emergentes e os grupos dominantes.

A estreita relação com a Igreja Católica permitiu que movimentos desta inibissem mobilizações pelos grupos populares. Dessa postura observamos a máxima na Reforma Campos: Reformar para não mudar (LEROY, 1986).

Para implementar seu programa de governo na pasta da educação, Antônio Carlos convidou Francisco Campos, jovem mineiro progressista. Este tomou posse no cargo de Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça do Estado de Minas Gerais em 1926. Começou o seu trabalho mobilizando os educadores no I Congresso de Instrução na capital com intenção de modernizar as instituições políticas e democráticas.

A Reforma do Ensino Primário e Normal ocorreu, então, nessa perspectiva modernizadora, na intenção de promover uma sociedade harmoniosa com igualdade de direitos, onde todos tivessem as mesmas oportunidades, ou seja, mobilidade social. Dessa forma, a escola se faz como instrumento de reconstrução social, para garantir tais propostas. Outro objetivo era sanar a falha cultural na educação brasileira, com o desejo de uma melhor formação para a elite intelectual. Elite esta responsável pelo estudo e pela solução dos problemas nacionais de ordem econômica, política, científica e moral.

Nesta Reforma a criança é o centro das atenções, pois será o futuro cidadão liberal. Francisco Campos utilizou-se de John Dewey, Decroly e Pestalozzi no embasamento teórico, fundamentando as concepções *deweyanas* de realidade e conhecimento, período marcado pela psicologização educacional. O ministro, para tal, enviou para os Estados Unidos um grupo de educadores para se especializarem e no retorno criar no Brasil um Centro de formação, para capacitar os educadores que ministrariam aulas no Ensino Normal e os formandos destes ministrariam aulas no Ensino Primário.

A Escola Nova usou do pedocentrismo e secundarizou o papel do professor, como mero mediador, caindo por terra o seu papel antes desempenhado, como afirma Magalhães

(2004, p. 40) "o Movimento da Escola Nova, que marcou a transição pedagógica para o século XX, acentuou um pedocentrismo da relação pedagógica, subalternizando o papel do professor". O sujeito da ação então seria o aluno.

O autor tece uma crítica às teorias pedagógicas:

> O pedocentrismo continha um relativo apagamento do professor e abriu caminho ao ativismo e ao ensino por medida. O associacionismo e o behaviorismo continham, por outro lado, um apagamento do aluno. O cognitivismo, que marcou a mudança pedagógica para o construtivismo, também não favoreceu a interação pedagógica em sentido amplo – uma interação em que se cruzam eixos de diversa natureza (MAGALHÃES, 2004, p. 51).

Este investimento em importação de métodos, talvez pôde ser explicado porque acreditava-se que o ensino estava precário também pela quase ausência de aplicações de métodos científicos modernos de educação, já que os países desenvolvidos os faziam.

Na obra *O gatopardismo na educação* a autora sintetiza a Reforma Campos e a atuação do governo Antônio Carlos, da seguinte maneira:

> À medida que o Governo promovia essas reformas, ampliando a oportunidade de acesso às escolas, estendendo, assim, a escolarização aos grupos marginalizados, e passando para o Estado maior parcela de responsabilidade sobre a Educação, ele atendia a reivindicações de grupos emergentes e garantia a coesão dos diversos segmentos da sociedade em torno de seu projeto (LEROY, 1986, p. 38).

No mesmo sentido, a autora continua:

> No entanto, deve-se lembrar também que àquela época já existia um grupo de educadores – os Pioneiros da Educação Nova – questionando o ensino como era praticado. Esse grupo, aparentemente homogêneo, com suas idéias renovadoras, tornou-se grande expressão da sociedade civil em torno de reivindicações educacionais e suscitou muitas discussões, iniciando uma 'luta ideológica' que se arrastou até 1932, quando foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (LEROY, 1986, p. 38).

Para Paiva (1973), as reformas realizadas em Minas em 1927/1928, a cearense (1923), a da Bahia, em 1925, a de Pernambuco, em 1928/1929 e a do Distrito Federal de 1928 foram conseqüências "do clima de debates sobre educação iniciado na década anterior e foram levadas à prática por algumas unidades federadas, em face da ausência de iniciativas concretas da União nesse sentido" (PAIVA, 1973, p.105). O período é marcado por reformistas comprometidos com aspectos estritamente técnicos, com ideais educativos desvinculados de um pensamento pedagógico reflexivo nos âmbitos sociais e políticos. Desse modo, as reformas podiam servir a qualquer ordem vigente.

Francisco Campos, como tantos outros reformistas da época, sofre influência da Escola Nova e do "otimismo pedagógico", o qual trata o problema da educação sob a perspectiva da qualidade, concentrando as atenções na eficiência do ensino, tendência dos anos 1920 (NAGLE, 2001).

Em *Educação no Brasil-Anos 20* Anamaria Casasanta Peixoto (1983) trabalha a Reforma Francisco Campos na esfera Estadual nos anos de 1927 e 1928, como reformadora do Ensino Primário e Normal e apenas cita a criação da Universidade de Minas Gerais.

Para Peixoto, as reformas foram analisadas essencialmente por meio da exposição de motivos e pelos decretos os quais mencionavam fundamentalmente a reforma no ensino primário e normal. São os seguintes documentos em que a Reforma se consubstancia-se:

- Decreto-lei nº 7970A de 15/10/1927 (Regulamento do Ensino Primário);
- Decreto-lei nº 5162 de 20/01/1928 (Regulamento do Ensino Normal);
- Decreto-lei nº 8094 de 20/01/1928 (Programa do Ensino Primário);
- Decreto-lei nº 8225 de 11/02/1928 (Programa do Ensino Normal);
- Decreto nº 8987 de 22/02/1929 (Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento).

A autora afirma em suas análises que a reforma Francisco Campos não teve fôlego no exercício do governo posterior (Olegário Maciel), e por assim dizer tal governo mencionado agiu retrogadamente, considerando que a Reforma referida foi um avanço para época, apesar desta também ter sido criticada por outros teóricos como já aludido neste trabalho.

> O último ano do governo do Sr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada foi pleno de realizações em matéria educacional, no Estado de Minas Gerais. O último trimestre desse ano, já sob o governo de Olegário Maciel, caracterizou-se pela revolução Nacional, liderada por Minas, que pôs fim à primeira república do Brasil (MOURÃO, 1962, p. 419).

A respeito da reforma estadual, apesar de serem válidos somente o Ensino Primário e Normal ministrados pelas escolas públicas, fato este que mobilizou por um momento a Igreja Católica contra a Reforma, encontramos na obra de Peixoto (1983) uma brecha na aceitação da iniciativa particular, pois o Estado de Minas era demasiadamente grande para atingir toda a população e por isso não havia a preocupação de expandir a oferta de ensino, mas a que fosse ofertada que se ministrasse com qualidade. Sobre a oferta de vagas, o artigo 256 do Regulamento do Ensino Primário:

> [...] é complementado pelo artigo 12, que trata do ensino particular subvencionado: 'O governo poderá subvencionar estabelecimentos de ensino primário devidamente registrados, mantidos por particulares, associação ou municipalidades, em qualquer ponto do Estado, onde não existam escolas públicas primárias em número suficiente para atender às necessidades da população escolar respectiva, contando que o auxílio pecuniário não exceda à metade da dotação da escola pública de categoria correspondente (PEIXOTO 1983, arts. 223 a 230, p. 111).

A mesma abertura feita ao Ensino Primário também foi feita ao ensino secundário, no que tange a iniciativa particular,

> Se nos ativermos ao ensino secundário, veremos a grande predominância de estabelecimentos particulares: em 1932 havia, no Brasil apenas 394 unidades de ensino secundário, das quais 58 eram mantidas pelos poderes públicos, enquanto 336 pertenciam à iniciativa particular. Conclusão: a educação de nível secundário era privilégio dos ricos (PILLETI, 1991, p. 103).

Vieira (2003) analisa a Reforma Campos no que tange a Profissionalização docente em Uberabinha (1892-1930). Critica o Ensino Primário e Normal nas mãos do Estado:

> O processo de escolarização municipal em Uberabinha sofreu alteração com a aprovação das Reformas Estaduais em Minas Gerais, tanto do Ensino Primário, quanto do Ensino Normal. Os relatos do Agente Executivo Octávio Rodrigues da Cunha confirmam que houve um estrangulamento no processo municipal, com restrição de gastos e manutenção das escolas públicas, principalmente as localizadas na área rural, por que o controle dos professores de instrução primária continuava na mão do governo, não mais no município, mas no Estado (VIEIRA, 2003, p. 198).

Com a fundação da universidade estadual em 1927, Minas foi considerada um importante centro da educação universitária no Brasil.

> Essas faculdades estaduais legitimizaram a nova ordem com uma aura de cultura acadêmica. Os professores passavam facilmente para cargos políticos e administrativos importantes e os alunos tinham esperanças de subir rapidamente, uma vez de posse de seus certificados de bacharéis e doutores. O direito e a medicina, principalmente eram os pilares de um sistema de recrutamento que, com exceção do novo foco regional, emergia imutável desde o Império. Embora as faculdades fossem menos elitistas após 1930, a classe média continuou a ver nos diplomas a marca de um homem instruído (WIRTH, 1982, p. 139).

Notamos que os diplomas serviam como passaportes, pois muitos dos bacharéis não exerciam suas funções, mas alcançavam prestígios por causa deles. As múltiplas funções ajudaram a sedimentar o controle desta elite mineira.

Já Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, em *Capitalismo e Escola no Brasil* (1990, p.84), fala da Reforma em outros níveis de ensino, Ensino Secundário e Ensino Superior, nos

anos de 1931 e 1932, quando Francisco Campos toma posse, o que seria hoje relativo a Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas após a Revolução de 1930. Em seu discurso de posse Campos declara: "Sanear e educar o Brasil constitui o primeiro dever de uma Revolução que se fez para libertar o país" (CAMPOS, 1941 p. 30)

A reforma federal foi: "Marco da arrancada centralizadora do governo provisório e síntese privilegiada das tendências predominantes no campo educacional" (XAVIER, 1990, p. 84).

Segundo esta autora, a reforma é classificada como aparentemente conservadora,

> já que consolidou o dualismo, reforçou o elitismo e frustrou a propalada renovação científica do sistema educacional brasileiro, esta reforma representou a concretização do discurso renovador, enquanto versão nacional da proposta escolanovista (XAVIER, 1990, p. 84).

Xavier faz ainda contrapontos entre a Reforma Campos e o Manifesto dos Pioneiros, quando afirma que a Exposição de Motivos é embriagada de princípios escolanovistas, mas aprofunda mais na questão dos métodos de aprendizagem, os quais deveriam passar por modernos processos de aquisição do conhecimento ao invés de acumulação deste. Os Pioneiros também são criticados por Xavier por terem tomado como base princípios internacionais, que não coincidiam com a realidade do país; eles buscaram um desenvolvimento científico-tecnológico e não analisaram as dificuldades nacionais para consegui-lo. Utilizaram jargões importados e acabaram indo contra o que defendiam: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação, além da construção de autonomia técnica, administrativa e econômica, autonomias estas que foram mais restritas nas propostas e ações de Francisco Campos. Mas entendemos algumas proximidades da Reforma Francisco Campos com o Manifesto dos Pioneiros, na seguinte afirmação:

> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova mostra que a falta de determinação dos fins da educação era a causa da desorganização dos sistema educacional. Outro fator que contribuía para este estado de coisas se relaciona à falta de uma cultura própria, ou seja, não havia uma unidade e continuidade de pensamento relacionados às reformas, até então empreendidas; e mais, faltava um sedimento filosófico e uma técnica que alcançasse o objetivo da educação. Precisava-se de uma cultura múltipla que pudesse perceber as leis que dominavam a evolução social, a posição da escola e a sua função, para que o problema educacional fosse visto como um todo (MÁXIMO, 2000, p. 10).

Percebemos então, que a Escola Nova surge ajustando-se à finalidade fundamental do movimento de reconstrução nacional, através da ação da escola sobre o indivíduo, em vista da reforma social da educação.

A educação seria utilizada para aprimorar as tendências naturais do indivíduo, para torná-lo produtivo e adaptado na sociedade. Para Pilleti (1991) são três os princípios da Escola Nova: Primeiramente, "respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade. Cada educando há de desenvolver-se segundo suas próprias capacidades e recursos, por ação e esforço individual". O segundo princípio seria: "resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social"; e por último "abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social" (p. 70-72).

Em várias passagens do discurso de posse no governo de Vargas, Campos salienta a importância do Ensino Primário e do Ensino Normal para execução deste, mas não oculta a elitização do Ensino Secundário e Técnico, que eram voltados para elite (PEIXOTO, 1983, p. 85). Inclusive são criadas mais quatro instituições de Ensino Secundário, situando 1 (uma) em nosso município de Uberlândia, o Ginásio Mineiro de Uberabinha.

A partir dos motivos expostos pelo ministro e das próprias medidas legais da Reforma Federal, é que "os ditos aspectos conservadores da Reforma Francisco Campos não foram senão o fruto das preocupações expressas pelos próprios renovadores, que acabaram por revisar o modelo educacional em que se inspiravam redimensionando, na ação, os pressupostos que proclamavam" (XAVIER, 1990, p. 91). A Reforma teve como preocupação o predomínio de uma cultura geral, mais abrangente, sobre a base humanista tradicional, contrariando o utilitarismo e a fragmentação cultural vigente.

Nesse sentido, "embora sua ação modernizadora possa, a nível da aparência, colocá-los em oposição às forças no poder, a nível da realidade revela-se absolutamente conservadora, na medida em que traduz absoluta fidelidade às elites do poder" (PEIXOTO, 1983, p. 75). Tanto o ministro, quanto os pioneiros anunciavam a função básica do ensino superior, que é o selecionar e preparar os mais capazes, que tenham forças suficientes para influenciar a consciência nacional, conduzindo a nação ao progresso.

Apesar de conservador o período entendido de 1930 a 1937 é rico em debates e pela primeira vez no país uma política nacional de educação. Os pontos fundamentais da Reforma Francisco Campos, a respeito da reforma do Ensino Secundário e Superior, no seu mandato de Ministro foram:

- Adoção do sistema universitário, como regra de organização do ensino superior no Brasil;
- Exigência, para a criação de qualquer universidade, da incorporação de ,pelo menos, três institutos de ensino superior, incluindo-se entre os mesmos, os de Direito, de Medicina e de Engenharia, ou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras;
- Instituição do ensino secundário, imprimindo-lhe uma organização que o eleva de simples 'curso de passagem' ou de instrumento de aceso aos cursos superiores, a uma instituição de caráter eminentemente educativo;
- Rejeição à política de neutralidade escolar, em vigor no país desde 1891, pela substituição do ensino religioso nas escolas (PEIXOTO, 1983, p. 135).

Essas ações marcam o início de uma reforma objetiva no Estado Brasileiro, em relação ao Ensino, fase de considerável progresso, mas que ao ver de Peixoto (1983) retrocede a Reforma Estadual do mesmo autor, pois por motivos econômicos fecha algumas escolas, reduz a remuneração dos professores e cai o número de alunos matriculados.

A respeito do ensino secundário ele era propedêutico, pois o acesso à educação superior vinha através das escolas secundárias da elite, sendo que algumas gozavam de reputação nacional, com exceção das escolas normais, quase todas particulares, que tinham menos prestígio. Mas todo

> o sistema educacional das escolas primárias às faculdades de ensino superior era ao mesmo tempo impressionante, lamentável. Objetivando um sistema universal de modelo americano, os educadores mineiros criaram um grande estabelecimento público e particular praticamente sem os benefícios de verbas federais. Na década de 1890, Minas liderou o país em número de escolas fundadas e, com o secretário de interior Francisco Campos na década de 20, foi um líder – juntamente com São Paulo e Rio – no movimento para melhorar a educação primária (WIRTH, 1982, p. 141).

O grau de analfabetismo em Minas Gerais era alarmante e ser instruído nesta terra significava status social e pré–requisito para uma carreira política.

> Em 1926, Campos convocou um congresso estadual sobre métodos de ensino e problemas administrativos em nível primário. Os professores foram retreinados por educadores contratados na Europa, enquanto o número de escolas mais do que duplicou. [...] apesar de tanto vigor e idealismo, essas escolas educaram deficientemente a população urbana e quase nada as massas rurais; e as poucas instituições de qualidade eram bastiões de privilégio. Praticamente dois terços de todos os mineiros com mais de sete anos ainda eram analfabetos na época da revolução de 1930 (WIRTH, 1982, p. 142).

Apesar de tais investimentos, a educação mineira passou momentos de escassez que a desmoralizou.

> O inovador Francisco Campo, ao tornar-se ministro da educação em 1931 recuou da lógica da educação popular, que era de maior participação [...] Com todo o prestígio de Minas quanto à educação, os recursos limitados se combinavam com uma população dispersa e uma ética conservadora que não favoreciam o crescimento de um sistema moderno (WIRTH, 1982, p. 142).

Nos anos de 1920 a 1929 o governo mineiro gastou 14% do orçamento com educação, já nos anos seguintes (1930-1937) esse percentual cai para 12%.

Em relação ao Ensino Secundário, a Reforma Federal constituía-se em cursos preparatórios com durações variáveis, qualificando os candidatos ao Ensino Superior.

> E o ensino superior, criado a mais de um século e controlado diretamente pelo poder central, não lograra atingir a organização universitária almejada. Essa era, sem dúvida, uma situação preocupante, tanto para aqueles que viam na educação um instrumento de reconstrução nacional, como para os que a transformavam num mero palco de manobras políticas (XAVIER, 1990, p. 83).

Prosseguindo, a autora afirma que,

> Uma reforma educacional não apenas atestaria de imediato as suas intenções renovadoras, como o controle do sistema educacional representava um passo decisivo na criação das condições infra-estruturais no campo administrativo, indispensáveis para o exercício da política centralizadora e intervencionista, que objetivava implantar em todos os setores da via nacional (XAVIER, 1990, p. 83).

O curso secundário existia em função do curso superior; funcionava mais como preparatório para o ingresso ao ensino superior. Os dois ensinos eram reformados pelo mesmo decreto, ao passo que, a partir de 1930, o ensino secundário passou a ser reformado por legislação independente.

No combate de Liberais x Católicos, o governo de Antônio Carlos e a reforma de seu secretário da educação aproximam-se dos ideais pregados pela Igreja, já o Manifesto dos Pioneiros encontrou resistência por essa instituição, que se opunha basicamente ao princípio da laicidade do ensino e do monopólio estatal, considerando que a Igreja possuía grande parte das escolas, principalmente no ensino secundário.

O cerne da reforma federal compreendia as disposições relativas ao regime didático e ao corpo docente.

> Todas as cautelas foram tomadas para que o ensino seja ministrado pelos processos mais adequados e mais eficazes: banidas ou reduzidas as preleções e conferências, multiplicados os trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno aprenda observando, fazendo e praticando. (Exposição de Motivos dos decretos 19.851 e nº 19.852, in Diário Oficial da União de 15 de abril de 1931, p. 5.833).

Os programas de ensino, a utilização racional dos métodos, o professor como principal executor destes e o aluno como o "centro de interesse" faz a reforma ganhar rigor, pragmatismo e ser classificada como burocrática pelas excessivas disposições e fiscalização.

Um relatório de um Inspetor Mineiro na instituição escolar pesquisada, Liceu de Uberlândia, denuncia a fiscalização sofrida pelas instituições. As normas da dimensão e formas do prédio, capacidade das salas de aula, condições de ventilação e iluminação, serviços sanitários, abastecimento de água, condições de higiene, mobiliário, material escolar (arts. 140 a 177), todos estes pontos foram averiguados pelo inspetor em seu relatório anual desde o primeiro ano de funcionamento da instituição de 1928 até 1942. Também é descrita a idoneidade do corpo docente e administrativo pela qual a escola zelava.

> Constantemente, vinha um inspetor de Belo Horizonte fazer a inspeção na área de ensino e também na contabilidade e existia também um inspetor designado pelo governo (Dr. Ademar de Freitas), que morava aqui. Havia também o inspetor da saúde. Papai (Milton Porto) zelava com rigor das leis e normas de ensino. (CUNHA Maria Lúcia P. R., 2006).

Nesse sentido, a Reforma é analisada por Xavier como coerente. A doutrina e o programa foram embutidos de preocupação pragmática, os quais colocaram o projeto em ação. Ao que se refere ao Manifesto dos Pioneiros, teoria e prática eram inconsistentes. Havia uma falta de profundidade e de apreciação da nossa cultura, enquanto deveriam criticar o caráter especulativo e generalista. O movimento renovador falou mais dos efeitos revolucionários que o Manifesto ocasionou e não deu ênfase à apresentação do seu plano de execução para as medidas propostas.

Ribeiro (1979) percebe o momento como um período de radicalização, quando liberais e conservadores se chocam. Os educadores tradicionais, ao perceberem que estavam perdendo influência em relação ao grupo renovador, resolveram usar formas restritivas e arriscadas em relação aos renovadores.

Assim, as idéias defendidas pelos educadores escolanovistas passaram a ser cada vez mais identificadas com as dos comunistas, tão combatidas pelo governo de Getúlio Vargas e pela Igreja Católica. Para Ribeiro (1979), esta identificação representa-se como uma camuflagem, porque nem na política, nem na economia estavam sendo tomadas medidas que seguissem idéias comunistas, pois muitos dos ideais renovadores iam ao encontro e com características do modo de produção capitalista embutido do discurso liberal.

O co-fundador do Liceu de Uberlândia, Mário de Magalhães Porto por caminhar e defender as concepções inovadoras, provavelmente escolanovistas, também foi taxado de comunista em Uberlândia, tendo que fugir da cidade como veremos no terceiro capítulo.

Apesar de tantos problemas enfrentados pelos Renovadores, Ribeiro (1979) acredita que um dos pontos positivos do Movimento foi o de servir para que os educadores repensassem e denunciassem as deficiências enfrentadas nas escolas brasileiras com o desejo de reformar o plano de educação.

Ribeiro (1979), ao falar sobre a Reforma Campos, faz uma análise superficial e acredita que esta reforma foi uma negação aos interesses dos chamados liberais, que pretendiam reformar a educação. A autora defende esta concepção justificada por algumas características da reforma tais como: cunho autoritário, elitização e também preocupação maior com a reforma do ensino superior que denota a preocupação com a educação da elite.

Na Reforma do Ensino Secundário e Ensino Superior, Xavier (1990) distancia de Ribeiro (1979), pois a primeira aponta que a Reforma Francisco Campos foi um marco na arrancada centralizadora do governo provisório e trouxe as tendências predominantes do campo educacional, que fazia parte dos interesses renovadores. Ela defende que tudo o que foi proposto era inerente ao pensamento liberal e não ao pensamento dos educadores tradicionais.

Ela foi colocada numa estrutura administrativa e pedagógica mais aberta e moderna. Contudo, as reformas administrativas foram promovidas para responderem às necessidades econômicas de cada época. Já as reformas no campo educacional sempre serviram como instrumento de construção e/ou manutenção da hegemonia dos grupos dirigentes, frustrando-nos o anseio de uma educação geradora de uma consciência crítica.

Os contrapontos entre liberais e conservadores realizados aqui não foram objetivo inicial do trabalho, mas, ao realizarmos a pesquisa, sentimos a necessidade de fazê-lo.

Contudo, tanto no Manifesto dos Pioneiros, quanto na Reforma Francisco Campos (Reforma Federal), os dois grupos foram favorecidos. Podemos dizer até que houve conciliação dos ideais. E por isso a Reforma, teve caráter dualista: atendeu às propostas renovadoras e preservou as tradicionais.

Portanto, os contrapontos encontrados nas duas reformas de Francisco Campos evidenciam a mudança de postura quando ele passa do Governo Estadual para o Governo Federal. Percebemos que o reformador trabalhou segundo os interesses de cada governo. No primeiro de Antônio Carlos numa perspectiva mais progressista de educação, já no governo de Getúlio Vargas mais conservadora.

A partir dos anos 30, os problemas de ensino passam a ser tema apenas de revistas especializadas e dos órgãos técnicos e não mais da imprensa em geral. Confirmamos essa afirmação diante os jornais pesquisados no município de Uberlândia, que faziam alusões aos estabelecimentos de ensino numa perspectiva propagandista.

Contudo, pensamos terem sido necessários as explanações das duas reformas, estadual e federal, porque o Liceu de Uberlândia iniciou seus trabalhos também com o ensino secundário, embora logo tê-lo extinguido, por razões já comentadas. Além do mais, o relatório analisado no terceiro capítulo tem como base o decreto de 1931 a respeito da organização da escola e outras esferas.

2.2.3 INSTALAÇÃO DO ESTADO NOVO E A REFORMA CAPANEMA

A perspectiva elitizadora e conservadora de ensino se aprofunda, se estende da Reforma Federal de 1931 e 1932 no governo Getúlio Vargas, continua após o golpe do Estado Novo e implementa ações mais elitistas para a educação. Segundo MANFREDI (2002), na política do Estado Novo (1937-1945), legitimou-se a separação entre trabalho manual e intelectual, o ensino destinado à elite e o ensino para as camadas menos favorecidas, sendo para aquela um ensino secundário e para estas os ramos profissionais do ensino médio.

O centro da política implantada no Estado Novo foi a reformulação do ensino regular, legitimando o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Nesta fase houve um incentivo à articulação de políticas que beneficiaram os setores empresariais privados e às nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares.

Há, nesse contexto, a criação de um sistema paralelo ao sistema público, organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o Sistema S – criado pelo Governo e organizado em convênio com as indústrias por meio de seu órgão máximo de representação da Confederação Nacional das Indústrias.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino, por meio das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, também conhecidas como Reformas Capanema. Estas deram prosseguimento ao trabalho de renovação e elevação do ensino secundário, iniciado com a Reforma Campos.

Com essa Reforma, algumas mudanças foram introduzidas, tais como o nacionalismo estratégico e de cunho ideológico, por meio do qual buscou-se implantar normas e valores que justificassem as medidas tomadas pelo Estado. Sendo assim, o ensino secundário deveria

preparar as elites condutoras e, concomitantemente, esclarecer a população de seu significado e importância para o destino da nação.

Com relação à formação da consciência patriótica, XAVIER (1990) afirma que a importância de fazê-lo, no ensino secundário, decorreu da própria função que as elites que produzem desempenhariam na condução da vida nacional e no esclarecimento da consciência popular, função não só admitida, como reforçada pelo movimento renovador.

As Reformas Capanema implantaram uma proposta autoritária, em que a partir do ensino superior pregava-se uma ideologia nacional, fazendo com que a população aceitasse os ideais e exercesse a sua função social, tendo como interesse a coletividade da nação. Para tanto, era dever da elite conduzir e formar o espírito nacional, mas também rejeitar aqueles que não aceitassem e não desempenhassem a sua função social. A Reforma pregava também a unidade de ação em torno de ideais comuns e patrióticos para a reconstrução nacional, bem como a unidade de formação de professores e unidade de espírito.

As idéias introduzidas pela reforma Capanema não representavam uma novidade para o pensamento progressista, porém elas trouxeram uma radicalização de algumas tendências deste pensamento. Isso ocorreu em função das injunções políticas internas e externas que o país sofria o que acarretou na existência de um governo economicamente progressista e politicamente autoritário.

Com a Segunda Guerra Mundial, o nacionalismo se fortaleceu mais, porém ele não teve somente a função de legitimar as ações, normas e valores daqueles que estavam no poder. Ele teve a função de reconstruir o país, já que o mundo vivia uma transição econômica. Para solucionar os problemas do país, o Estado elabora novamente um projeto educacional.

Algumas mudanças foram realizadas na educação visando permitir um alcance maior de brasileiros, porém a estrutura do ensino secundário continuou a mesma. Este, nesse período, dividiu-se em dois ciclos: o fundamental e o complementar. O ciclo fundamental recebe a denominação de Ginasial e oferecia uma base comum a todos. No que tange ao ciclo complementar, denominado de médio, tinha-se três tipos de ensino: científico (3 anos), clássico (3 anos) e técnico (em média de 4 anos). Desta forma, o ensino secundário tinha a função de preparar para o ensino superior (educação voltada para a elite) e preparar para o trabalho (a população das camadas médias e baixas).

As Reformas Capanema trouxeram algumas medidas novas para a educação, tais como o ensino das disciplinas de história e geografia, que garantiriam um estudo mais profundo e eficiente da realidade do país; o estudo do espanhol, para favorecer a nossa relação

com as nações vizinhas, bem como o estudo de outras línguas modernas, além do inglês e do francês, em caráter facultativo.

Podemos perceber que, mesmo fazendo uso do pensamento *deweyano,* não houve um uso correto do modelo escolanovista e surgiram alguns problemas, tais como o não-alcance de um ensino de qualidade e a não-efetivação de uma escola única, universal e gratuita. Outro problema encontrado é referente à inclusão dos estudos científicos, que mesmo fazendo parte do currículo escolar, não conseguiu imprimir na aprendizagem o seu caráter experimental, abdicando-se de sua objetividade e instrumentalidade e adaptando ao academicismo literário predominante nas humanidades antigas.

Em resposta a reivindicações sociais e pressões políticas advindas de décadas anteriores, com as Reformas Capanema organizou-se nacionalmente o ensino técnico-profissional, tanto na área industrial, como na área agrícola e na comercial.

Este era um ramo do ensino médio e tinha por finalidade a formação humana do trabalhador e a formação profissional. Desejava-se suprir a mão-de-obra de forma suficiente e adequada às diferentes áreas da produção, mobilizando a construção da economia e da cultura nacionais. Os cursos técnicos profissionais foram organizados em dois ciclos: o fundamental, de quatro anos e o propriamente técnico, diversificado, de três a quatro anos. Três eram os ramos deste ensino: o Industrial, o Comercial e o Agrícola.

Segundo XAVIER, o ensino técnico-profissional oficial objetivava garantir:

> a formação do trabalhador, além de sua formação técnica ou profissional, o suprimento das diferentes áreas da economia nacional de mão-de-obra, 'suficiente e adequada' e de profissionais aptos a desempenhar as suas atividades e a 'mobilização contínua' de 'eficientes construtores' da economia e da cultura nacionais (1990, p. 112).

A partir da promulgação das Leis orgânicas, o ensino profissional passou a ministrar cursos de formação semelhante à do ensino secundário e cursos de aprendizagem, de preparo rápido, além dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, de duração variável.

A autora ainda defende que a Reforma Capanema, não atendeu de forma adequada às aspirações sociais relacionadas a esse ramo do ensino e algumas críticas surgiram, tais como a não garantia legal e a infra-estrutura necessária à sua implantação, afastando e tornando esses cursos inadequados às exigências do mercado de trabalho e, em função de sua longa duração, afastou a maioria da população, que teve que ingressar precocemente no mercado de trabalho. Este tipo de ensino não convinha aos anseios de ascensão social das camadas médias que

desejavam freqüentar as universidades, já que legalmente ele não permitia o acesso ao ensino superior.

A tentativa de solucionar este problema foi garantida pela própria legislação e as Reformas Capanema criaram, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) conforme Santana (2007), para que pudesse servir às exigências do mercado de trabalho. Como o governo não possuía a infra-estrutura necessária à implantação do ensino profissional em larga escala, recorreu-se à implantação de um sistema paralelo de convênios com as indústrias. A intenção era de que as próprias empresas fossem responsáveis pelos cursos de treinamento rápidos e reciclagem, bem como o aperfeiçoamento e especialização de seus empregados.

A partir das Reformas Capanema, o país mergulhou no populismo e iniciou-se um debate sobre a educação que se prolongou por treze anos consecutivos na tentativa de desenvolver um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O pano de fundo desta nova tentativa de reformar o ensino brasileiro é revestido de divergências em torno da descentralização ou não do ensino; porém as discussões tornam-se mais veementes após a apresentação pelo deputado Carlos Lacerda, de um substitutivo, cujo teor versava sobre a liberdade de ensino, passando este a estimular a iniciativa privada.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Com esta Lei (n^0 4024), o Ensino Profissional se redefiniu, sem estar pautado nas Leis Orgânicas. O Ensino técnico do grau médio passou a abranger três cursos: o industrial, o agrícola e o comercial, os quais eram ministrados em dois ciclos: o ginasial e o colegial, cuja duração era de quatro anos e três anos, respectivamente.

As Reformas Capanema iniciadas em 1942, as quais enfatizavam o ensino secundário elitista e o técnico-profissional aponta o pioneirismo do Liceu de Uberlândia, quando anexa em 1931 a Academia de Comércio de Uberlândia.

A falta de professores que ministrassem aulas nos cursos técnicos, como contabilidade fez com que vários deles trabalhassem no Liceu e no Senac de Uberlândia, escola que também oferecia cursos técnicos no período de 1954, gênese do Senac (SANTANA, 2007) até 1972, ano do fechamento do Liceu. Neste período, as duas escolas trabalharam simultaneamente nessa modalidade de ensino.

Embora interessante, não aprofundaremos no ensino técnico, por não se constituir nosso objeto de pesquisa.

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cunhar o período histórico-político e educacional desde a implementação dos grupos escolares até a Reforma Capanema se fez necessário para entendermos em qual contexto o Liceu de Uberlândia foi fundado e se consolidou. Este contexto compreende um período muito rico da nossa história política.

Podemos notar que o Liceu de Uberlândia vivenciou reformas estaduais e federais de grande importância durante suas atividades: Reforma Estadual (1927-1928) e Reforma Federal (1931-1932), ambas de Francisco Campos no período republicano e a Reforma Capanema (1942) no Estado Novo. Mas são as Reformas Campos, as que mais influenciaram na criação e consolidação da instituição.

Muito ainda há de ser pesquisado sobre o contexto histórico-político e educacional deste período e o impacto dessas reformas. Estudo não somente para o Liceu de Uberlândia, mas para uma gama de instituições do município e região.

CAPÍTULO III

CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO LICEU DE UBERLÂNDIA

> O surgimento de uma instituição se articula com a sociedade numa relação de necessidade (GARAY, 1998, p. 131).

Após termos traçado o pano de fundo teórico-metodológico e as relações das reformas educacionais do período, Reforma João Pinheiro, Francisco Campos e Capanema, incursionaremos neste terceiro capítulo pela trajetória das origens do Liceu na Grécia. Adoção desta instituição na França e depois em Portugal e também no Brasil Império.

Posteriormente, faremos o percurso da Família Magalhães Porto e a sua vinda para a região do Triângulo Mineiro. Finalizaremos o capítulo com o marco da criação e consolidação do Liceu de Uberlândia que data entre os anos de 1928 e 1942 e algumas transformações sofridas pela instituição.

Assim sendo, esperamos que as discussões apresentadas nos capítulos anteriores subsidiem a contextualização da gênese e da consolidação desta instituição escolar.

3.1 BREVE TRAJETÓRIA DOS LICEUS: DA GRÉCIA PARA O BRASIL

O estudo sobre Liceus no Brasil tem sido incipiente pela raridade. Não sabemos quantos Liceus estão espalhados pelo país, mas com o estímulo da pesquisa em História das Instituições Educativas de alguns cursos de Pós-graduação no país é que alguns investigadores se lançaram a estudá-los.

Sabemos que a partir do Ato Adicional de 1834, as províncias tiveram a permissão para criar seus estabelecimentos de ensino secundário. Segundo Bretas (2001), foram criados, em 1835 o Ateneu no Rio Grande do Norte; em 1836, o Lyceu da Paraíba e o Lyceu da Bahia; em 1837, o Lyceu de Pernambuco, um colégio em Santa Catarina e o Colégio Pedro II na capital do Império; em 1838, o Lyceu do Maranhão. Em 1839 o Rio de Janeiro criou o Lyceu, e Minas Gerais um Colégio. Desse período até 1945, foram criados o Lyceu do Pará, do Espírito Santo, do Ceará e do Piauí; em 1846, São Paulo criou o Lyceu de Taubaté e, em Curitiba, o Rio Grande do Sul criou o Lyceu Dom Afonso, e Goyaz criou o Lyceu de Goyaz; em 1847 foram criados o Lyceu de Alagoas e o Lyceu de Sergipe; em 1848, o Lyceu do Mato Grosso; em 1859, o Lyceu Amazonas que funcionava no Seminário Episcopal. O Lyceu Provincial de Campos no Rio de Janeiro criado em 1844 não foi elencado por Bretas (2001).

Por esta razão pensamos que outros podem também não terem sido, o que torna incipiente o estudo sobre os lyceus do país.

Essa escassez de materiais sobre lyceus nos fez recorrer a trabalhos como Barros (2006), a qual pesquisou o Lyceu de Goyaz, Martinez & Boynard (2004) que vêm pesquisando o Lyceu de Campos no Rio de Janeiro. Dessa forma, elegemos esses trabalhos como textos bases para nossa pesquisa bibliográfica sobre as origens da instituição Liceu desde a Grécia na Era Antiga até a sua adoção na França revolucionária e, por sua vez, adoção em Portugal e por conseguinte no Brasil Império.

Os Lyceus a que referimos sempre foram instituições que legitimaram a elitização no ensino, quer seja primário e/ou secundário, representando as classes dirigentes, sejam elas intelectuais ou políticas, para os seus próprios filhos. Embora não tenha acontecido o mesmo com o Liceu de Uberlândia, como veremos posteriormente.

A denominação Liceu vem da antiguidade quando Platão, filósofo grego que viveu entre 427-347 a.C. em Atenas, após uma vida de estudos literários e filosóficos, fundou naquela cidade uma instituição de ensino conhecida como Academia, ginásio destinado à educação militar dos jovens e freqüentado pelos patrícios (PONCE, 1981, p. 44).

Aristóteles, um dos mais proeminentes da Academia foi o fundador do Liceu, nome retirado de um dos epítetos devocionais de Apolo: Liceio, Liceo ou Lício. Depois da morte de Platão, Aristóteles afastou-se de Atenas durante trinta anos. Quando regressou, passou a ensinar de forma independente no Liceu, sua própria escola.

Segundo Barros (2006, p. 105) O objetivo principal de Aristóteles era fazer do Liceu uma escola que desenvolvesse pesquisa. Nessa instituição se produziu uma das primeiras bibliotecas na história do ocidente e não se preocupavam, neste recinto, com a política local (ao contrário de Platão), mas somente com o conhecimento.

Com algumas singularidades, o Liceu de Uberlândia foi fundado, embora fosse composto pela classe média, filhos de comerciários e de fazendeiros da região e não com a elite local como na hipótese inicial, quando a pesquisa se constituía ainda como projeto. Mas notamos a diferenciação do homem culto do trabalhador; os homens que pensam dos que fazem, pois o Liceu contribuiu na formação de homens dos grupos dirigentes quer seja na política, quer seja na economia. Uberlândia já dava sinais de que se tornaria uma cidade próspera no comércio.

No século VI d.C., o Imperador Justiniano fecha a instituições de ensino para destruir e omitir a cultura filosófica grego-romana. Após o fechamento da Academia, do Liceu e de outras escolas filosóficas da Grécia, a educação foi monopolizada pela Igreja Católica, antes

totalmente laica. O Liceu de Uberlândia na era Moderna, também desvinculou a religiosidade do saber científico. As aulas não tinham caráter religioso, nem foi inserida como disciplina facultativa o Ensino Religioso. "Não tinha vínculo religioso. Papai (Milton Porto) não admitia imprimir idéia nenhuma de religião" (CUNHA, Maria Lúcia P. R., 2006).

O pensador da reforma educacional francesa, Condorcet, dividia a Instrução em cinco graus de ensino: "escolas primárias, escolas secundárias, institutos, lyceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes" (BOTO, 1996, p.121). Dessa maneira, os lyceus seriam instituições formadoras de docentes para atuação nos institutos. Formariam então os sábios, preservando o pensamento aristotélico de educação.

O projeto de Condorcet não foi aprovado em virtude dos custos. Os recursos eram bem maiores para a guerra contra a Áustria. O marquês então abriu seu próprio Lyceu com caráter exclusivamente elitista. Outros projetos foram apresentados, mas somente no período napoleônico é que as escolas centrais criadas nos anos de 1795 e 1796 privilegiando as ciências exatas foram substituídas pelos lyceus. Eles deram renome às instituições secundárias francesas. Formar o novo homem era a função dos lyceus franceses. Este homem representante do modelo burguês, se distinguiria não só pelo poder aquisitivo, mas também pelo conhecimento formal.

Encontramos em Barros (2006) a afirmação de que o lyceu português teve inspiração francesa. O modelo francês de educação foi difundido por alguns países da Europa, como por exemplo, Portugal. Em 1834 o deputado Passos Manoel reformulou os graus de ensino e criou em Portugal os lyceus que eram instituições de nível secundário, destinadas ao estudo das ciências [...] a revolução por que passava Portugal era de cunho liberal o que nos leva à conclusão da igualdade de ideais com os franceses (BARROS, 2006, p. 114).

Os lyceus portugueses foram instalados somente em 1840 e se destinavam às elites, pois freqüentariam o lyceu quem tivesse disposição e posse para isto. Mas os alunos que porventura fossem oriundos de grupos subalternos estes como os outros alunos da elite teriam uma uniformidade no sucesso das carreiras profissionais. A passagem pelos lyceus aproximavam seus egressos, quer seja na elite política, quer na econômica, quer militar, ou senão em todas. Os melhores cargos públicos seriam ocupados por eles. Os filhos das famílias abastadas estariam à frente dos negócios. Magalhães (2004) também português discorre no mesmo sentido: "Os liceus portugueses, nas décadas de 30 e 40 do século XX, quando a procura escolar se expandia a estratos sociais marcados pela diversidade cultural, implementaram sistemas de estudo acompanhado" (MAGALHÃES, 2004, p. 37).

No Brasil Império foi organizado um sistema de ensino somente com a vinda da família real, principalmente após as visitas dos inspetores ministeriais às províncias para averiguarem as escolas públicas do país.

Dom João VI, em 1810 dividiu em quatro os graus de ensino:

1º - Pedagogias (ensino elementar e primário);

2º - Institutos (conhecimento técnico);

3º - Liceus (conhecimento científico);

4º - Academia (conhecimento abstrato).

O Brasil importou uma instituição com características européias acentuando o abismo entre a população instruída (elite econômica) e a população pobre. Em todos os estados brasileiros foram criadas instituições de ensino secundário nos moldes dos liceus. Outro problema encontrado foi a dificuldade em se contratar professores, haja vista a baixa qualificação destes mesmos em ensinar disciplinas humanísticas. Isto se confirma em nosso município, quando notamos que alguns professores do Liceu de Uberlândia dividiam seu tempo em ministrar aulas em outros estabelecimentos em virtude também da falta de professorado na região.

No que tange à Reforma do Ensino secundário, a partir do Ato Adicional de 1834, foram criados vários Liceus, alguns já citados que apesar de terem como referência o Colégio Dom Pedro II, eram instituições que abrigavam educacionalmente a elite do país. Após o término do ensino secundário, os alunos que pretendiam cursar o ensino superior faziam os exames admissionais neste colégio para ingressarem nos cursos existentes: Direito, Medicina, Farmácia e outros.

Quase um século mais tarde, no mês de janeiro do ano 1928, em Uberlândia-MG, foi fundada a instituição escolar Liceu de Uberlândia, a qual ministrava o ensino primário, de acordo com a orientação oficial do estado de Minas Gerais e os cursos de admissão e secundário, ainda conforme o programa do Colégio Dom Pedro II.

O Colégio Dom Pedro II foi a primeira tentativa do poder central de organizar o ensino secundário regular no país e, por isso mesmo, foi modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário.

Foi percebida avultada matrícula na nova casa, Liceu de Uberlândia, demonstrando a carência sentida pela comunidade desta modalidade de ensino, pois na época havia somente duas escolas privadas. As privadas eram: Ginásio de Uberabinha (depois nas mãos do Estado se denominou Escola Estadual de Uberlândia, como também recomendado lugar de ensino na

cidade, várias vezes pesquisado em outros trabalhos) e Escola Normal (depois Colégio Brasil Central), conforme quadro 3.

O Liceu de Uberlândia (1928) teve anexado a ele em 1931 a Academia de Comércio de Uberlândia, o que nos leva a recorrer à nomenclatura dada por Aristóteles ao seu Liceu e a Academia de Platão, onde aquele estudou. Ao término da pesquisa bibliográfica sobre as origens do Liceu e suas adoções pela França, Portugal e Brasil podemos afirmar que o Liceu de Uberlândia não atendia às características dos Liceus implantados nesses países.

Recorremos à história oral para conseguirmos mais informações a respeito da origem do nome dado a instituição, ou melhor, das hipóteses para tal.

> Inicialmente foi criado o Liceu de Uberlândia e cada curso que foi sendo criado, ele era batizado com um nome. Então, era Ginásio Osvaldo Cruz; mas o primeiro foi a Academia do Comércio, que era a escola em si. Como nome conhecido era Liceu de Uberlândia e esse nome foi por causa de um colégio salesiano que ele estudou (Milton Porto) e dentro dele tinha o Liceu das Artes, Liceu parece que a origem é relacionada a educação e arte. Depois, foi criado o Ginásio Osvaldo Cruz foi criada também a Escola Normal Mário Porto, o Jardim de Infância, criado bem depois de ser criado o Liceu, então o Jardim de Infância foi criado em 40. Então cada curso que foi sendo criado ao longo da história do Liceu teve um nome diferente. Mas esses nomes foram dados depois que o senhor Milton assumiu a direção do Liceu, quando veio de lá (Caruaru-PE) pra Uberlândia (CUNHA, Maria Lúcia P. R., 2006).

Como podemos notar as razões não foram evidenciadas, já que o nome da instituição já existia quando Milton Porto veio para Uberlândia, por isso continuamos com a suposição que o nome dado a escola, Liceu de Uberlândia se caracteriza não como uma instituição secundária que atendia à elite, mas uma adoção de nome para, talvez, elevasse o conceito da instituição.

3.2 FAMÍLIA PORTO EM UBERABINHA / UBERLÂNDIA

Mário de Magalhães Porto, o precursor, nascido em 1902, veio para Uberabinha com a esposa, Maria de Lourdes Vieira Porto em 1927. Ambos nascidos em Caruaru, Pernambuco. O primeiro formou-se em Direito pela Faculdade de Recife e a esposa diplomada pela Escola Normal Pinto Júnior de Caruaru- PE. Na época, Mário Porto foi “nomeado promotor de justiça da comarca de Frutal, pelo presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, e em 1928 transferido para a comarca de Uberabinha” (TEIXEIRA, 1970, p. 172). Mas antes de vir para Frutal ele se transferiu de Recife para o Rio de Janeiro, onde exerceu o cargo de redator do jornal “O Imparcial”.

A revolução de 1930 trouxe a queda fragorosa da antiga estrutura da família Porto em Caruaru – PE. Os danos morais, econômicos e financeiros da família foram enormes propiciando o deslocamento desta para o Rio de Janeiro e depois para Minas Gerais em busca de novos horizontes.

Em entrevista a um jornal local O Triângulo, Milton Porto, irmão caçula de Mário Porto traçou o contexto político sofrido pela família na cidade natal, que tem como eixo explicativo as injunções políticas e econômicas da vinda dele para Uberlândia.

> Despontei para a vida na cidade de Caruaru Estado de Pernambuco, situada na zona que ali se denomina "agreste". Nasci no quinto ano deste século, numa família que seria hoje colocada na classe média. Era uma família de "posição", como se costumava dizer, pelo seu realce entre muitas outras. Vivia-se o período de ouro dos "coronéis", normalmente bem aquinhoados de terras e de dinheiro, que disputavam o mando político por esses brasis afora. Em Caruaru, durante décadas o poder do município passava dos Porto para os Pontes e destes para aqueles. E isto - com suas características próprias – até 1930. Os maiorais, quando não se falavam, pelo menos se respeitavam. Somente com o passar dos anos, e ali ainda vivendo, dei-me conta que os dois clãs se nivelaram em suas qualidades e nos seus pontos negativos. Eram caciques de letras limitadas, porém dotados de indiscutível sagacidade e inteligência (O TRIÂNGULO, 16/03/83, p. 5).

Este relato também nos revela que os irmãos Porto compartilhavam uma estratificação social considerada elite, pois ocuparam posições privilegiadas, seja política, econômica ou cultural.

Figura 1 – Professor Milton, Dr. Mário e Dr. Nelson
Fonte: Uberlândia Ilustrada. Julho de 1941, n. 10, p. 22.

Imaginamos que o quadro encontrado no município de Uberabinha , quando da chegada, primeiramente de Mário Porto, foi:

> Uma sociedade de analfabetos, desqualificados, indolentes, sem refinamento social, vivendo no campo ou em cidades sem infra-estrutura higiênica, sem planejamento no seu crescimento, sem projeto urbanístico, carente de locais para a prática cultural e de representantes significativos na área da cultura. Esta era uma imagem difundida em torno do Brasil do período republicano inicial e que se pretendia superar, trabalhando na construção da nacionalidade, mas também na do homem que se esperava contar para o progresso dessa nação (GONÇALVES NETO, 2003, p. 278).

O retrato esboçado por Gonçalves Neto é corroborado no seguinte depoimento:

> No início quando eles chegaram a recepção foi muito boa. Aqui era um vilarejo. Pra você ter uma idéia só existia o Fundinho e o Colégio Estadual e lá em cima a Estação Mogiana, onde é o Fórum hoje. A Avenida João Pinheiro era de terra com alguns lampiões no caminho, não tinha calçamento. Era um perigo, pois era muito escuro (CUNHA, Maria Lúcia P. R., 2006).

Mário Porto aproveitou o ideal de sociedade requerido pela república e aceitou a empreitada de Vieira Gonçalves para a criação de uma instituição escolar, pois:

> Não era possível imaginar-se as regras mínimas da boa convivência, os hábitos corteses, a literatura mais refinada, a prática do teatro e da música, considerados, entre outros, elementos de civilização. Um certo lustro seria necessário à população, e essa preocupação está presente em Uberabinha (GONÇALVES NETO, 2003, p. 279).

Mas o município carecia de escolas públicas com melhor infra-estrutura e carecia também de alunos. O retrato da escola Uberabinhense era desolador, conforme estudos de periódicos feitos por Gonçalves Neto, no período dos anos 1900 até 1920. Em relação ao ensino particular, os jornais sempre destacaram sua pujança. Apesar das carências e das dificuldades de sobrevivência da instituição na cidade, as descrições da infra-estrutura quando aparecem são apresentadas como melhores do que as do ensino público, mas a presença de alunos continuava um problema. Ou seja, em Uberabinha, faltavam crianças das classes populares para as escolas públicas, faltavam também crianças oriundas da elite para freqüentar o ensino particular (GONÇALVES NETO, 2003, p. 287).

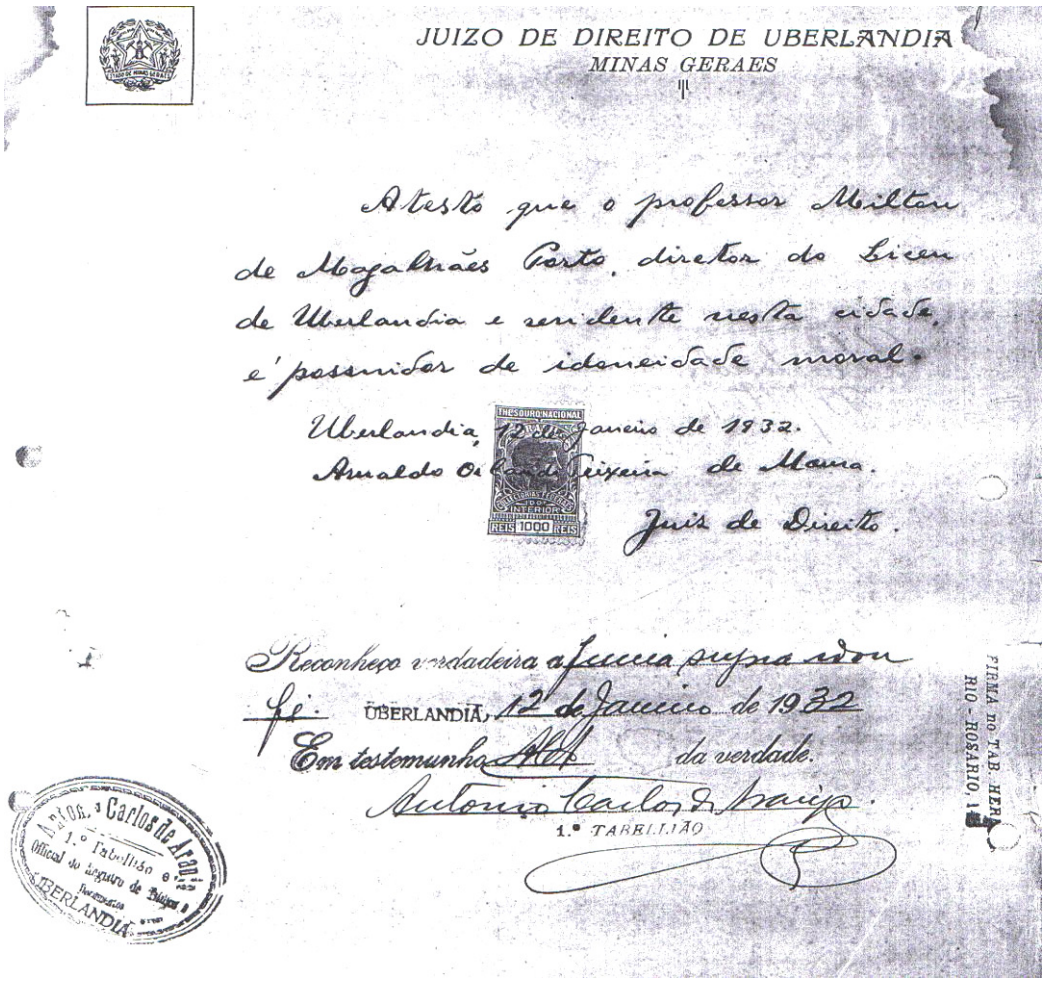
O precursor da família Magalhães Porto em Uberabinha foi o primogênito, Mário. Quando ele tomou posse como reitor no Ginásio Mineiro de Uberabinha (1929), convidou seu irmão Nelson para dirigir a recém escola criada Liceu de Uberlândia, mas Nelson retornaria ao Largo de São Francisco em São Paulo (1931), para terminar a faculdade Direito. Mário então convocou Milton para ser professor e diretor da instituição.

Milton de Magalhães Porto nasceu em 15 de setembro de 1902, em Caruaru – PE e faleceu em Uberlândia, aos 30 de agosto de 1988. Ele chega no final de 1931 e a partir de 1932 até o seu fechamento em 1972, participou ativamente das atividades da escola. A sua figura é destacada pelo quase meio século de trabalho como professor e diretor do Liceu de Uberlândia. Encontramos na imprensa que ele era convidado a fazer oratória ou ser paraninfo quando eram inauguradas outras escolas ou instituições diversas, portanto a sociedade via este dirigente como referência de educação na cidade.

Confira o depoimento de Milton acerca de acerca da sua recepção pelos uberlandenses.

> Quando eu cheguei aqui, tinha perto de trinta mil habitantes. Vim de Pernambuco, uma cidade onde minha família toda residia lá e deixei aquela cidade com 25 anos de idade, hoje estou na casa dos 77 e acho que se outras vezes, outras cidades tivessem me chamado, eu não teria tido tão bom resultado devido ao povo bom, progressista e hospitaleiro como é o de Uberlândia (O TRIÂNGULO, 16/03/83, p. 5).

É interessante notar no documento seguinte a forma como a sociedade Uberlandense reconhecia e recebia o forasteiro Milton Porto.


JUIZO DE DIREITO DE UBERLANDIA
MINAS GERAES

Atesto que o professor Milton de Magalhães Porto, diretor do Liceu de Uberlandia e residente nesta cidade, é possuidor de idoneidade moral.

Uberlandia, 12 de Janeiro de 1932.
Arnaldo Orlando Teixeira de Mattos.
Juiz de Direito.

Reconheço verdadeira a firma supra dou fé. UBERLANDIA, 12 de Janeiro de 1932
Em testemunho da verdade.
Antonio Carlos de Araujo.
1.º TABELLIÃO

Figura 2 – Atestado de idoneidade do professor Milton de Magalhães Porto.
Fonte: Arquivo Pessoal de Milton de Magalhães Porto. CDHISD/UFU.

O coronelato de forma sutil exigia que imigrantes tivessem um certificado ou atestado de idoneidade moral, em razão de não conhecerem tal pessoa. Certificando-se assim, que o indivíduo recém chegado não oferecesse perigo à ordem vigente.

Na obra de John Wirth (1982) encontramos uma grande ligação entre Minas, Pernambuco e Rio de Janeiro. Minas culturalmente pobre valorizava o Rio, porque Belo Horizonte cresceu à sombra deste.

Os paulistanos que viviam na cidade de São Paulo nunca tiveram esse problema: sua metrópole exercia um fascínio mais sólido em relação ao interior do que Belo Horizonte. Os recifenses, com sua mentalidade de cidade de porto, viam o interior com desdém, o que os belorizontinos não conseguiam fazê-lo. Mas o mineiro e o pernambucano transplantados eram comuns nas ruas do Rio (WIRTH, 1982, p. 138).

> O Mário fez curso de Direito em Recife, aí, aventureiro, quer ganhar dinheiro, veio parar aqui em Uberlândia, mas ele tinha idéias de lecionar, ele chegou aqui, viu a cidade sem escola, só tinha o Ginásio Mineiro e a Escola Normal, aí ele teve a idéia de fundar o Liceu (SANTOS, Arcelino P., 2005).

Por coincidência ou fruto disso a família Magalhães Porto faz esse triângulo Pernambuco – Rio – Minas, onde se instalou. "E chegamos do Rio em 1960 e o Sr. Milton veio da capital, Recife. Quer dizer, ele enfrentou as dificuldades de toda cidade pequena. Mas nada disso atrapalhou ou serviu de barreira pra ele" (PORTO, Yara C. A., 2006).

Milton Porto veio fugido para Uberlândia e as razões foram:

> Primeiro porque meu avô, Leocádio Porto, coronel e prefeito em Caruaru, era adversário político do meu avô materno. Era um clima político, de disputa e perseguição. Para o papai casar com a mamãe, teve que haver um trabalho de união das famílias, para permitir que os filhos se casassem. Então o papai sentiu horror de política. Havia lá um movimento de pré-revolução, então ele sentindo aquele clima, o que meu avô estava sofrendo com a pressão política, (porque não era mais prefeito,) ele se casou e ficou vivendo sob as asas do meu avô, não tinha liberdade pra nada. Ele ficou morando numa casa do meu avô, trabalhando com meu avô no cartório. Nessa época meu irmão já havia nascido. Diante dessa situação, papai se comunicou com o irmão Nelson que estudava em São Paulo, e o tio Mário, que já tinha se formado, estava em Uberlândia e o chamou para cá, por que era uma cidade nova, na qual ele estava lecionando e o papai ficou entusiasmado. Pra vir pra cá, ele não podia contar pro meu avô, veio fugido de lá. A madrasta do papai e uma tia arranjaram dinheiro pra ele. A mamãe ficou grávida de uma menina e já tinha meu irmão, que estava com dois anos. No dia seguinte, meu avô descobriu que papai tinha vindo embora e ficou brigado com ele vários anos, porque não se conformava. Depois de um ano, a mamãe veio, mas a menina, que nasceu morreu e meu pai nem a conheceu. Chamava-se Fausta Maria. As cartas que um mandava para o outro são lindas. É um romance. Quando ela chegou aqui, morou na casa do tio Mário, depois os dois irmãos Nelson e Mário foram embora, ficou somente o papai aqui. Da nossa família, somente nós moramos em Uberlândia. A mamãe demorou 20 anos pra voltar ao Recife, pra ver seu pai. A história deles foi muito linda (CUNHA, Maria Lúcia P. R., 2006).

A respeito da esposa de Milton Porto, Maria Fausta, a depoente declara:

> Ela veio de navio com uns tios nossos, de Recife até o Rio, e lá já tinha outro pessoal que ia colocá-la no trem até São Paulo. Em São Paulo o tio Enoque foi pegá-la na estação ferroviária, para no próximo dia, pegar o trem para Uberlândia. O papai guardou a passagem de navio a vida toda (CUNHA, Maria Lúcia P. R., 2006).

Quase que na totalidade dos documentos e na imprensa encontramos os nomes dos homens da família como os grandes idealizadores e executores educacionais, caracterizando o sistema patriarcal vivido na época, mas segundo os depoimentos, as esposas de Milton Porto e Mário Porto foram as grandes colaboradoras do projeto Liceu de Uberlândia. Não tivemos informações detalhadas sobre a família de Nelson Porto, nem pelas entrevistas, nem pela imprensa.

Atualmente se encontram em Uberlândia apenas alguns dos descendentes de Milton Porto. Os descendentes de Mário Porto e Nelson Porto estão até hoje no Rio de Janeiro.

3.3 CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO LICEU DE UBERLÂNDIA

O liceu de Uberlândia foi fundado em 15 de janeiro de 1928, na Praça Oswaldo Cruz, 347, Centro do município de Uberlândia – MG, recebendo desde então, alunos internos, semi-internos e externos. Surgiu sob a direção de Mário Magalhães Porto e Antônio Vieira Gonçalves. Ministrava o Ensino Primário de acordo com a orientação oficial do Estado de Minas e os cursos de admissão e secundário, segundo o programa do Colégio Pedro II, conforme relatório do Inspetor em 25 de março de 1942.

Na pesquisa documental bibliográfica também encontramos trechos da fundação da escola.

> Em 1928 foi fundado à Praça Osvaldo Cruz, o 'Liceu de Uberlândia' pelos professores Dr. Mário de Magalhães Porto e Antônio Vieira Gonçalves (farmacêutico). Em 1931 foi criada e instalada anexa ao Liceu de Uberlândia, a Academia de Comércio de Uberlândia (TEIXEIRA, 1970).

Seu primeiro corpo docente era formado pelos dois mencionados diretores, professora Dirce Ribeiro e Maria de Lourdes Porto, esposa de Mário, e Dr. José de Queiroz Lima.

Logo no primeiro ano a escola recebeu avultada matrícula.

> As distinções de natureza sócio-econômica aliadas às distinções de raça e de gênero permitem o reconhecimento de outras dinâmicas que interferem e condicionam a demanda por educação e sua oferta (NASCIMENTO, 1999, p.17).

Pensamos que o anúncio da abertura da instituição pela imprensa escrita, além de inovador, proporcionou um maior alcance de público.

> Esse estabelecimento de ensino recém fundado sob a criteriosa direcção dos Drs. Vieira Gonçalves e Mário Porto, abrirá as suas aulas em 1º de Fevereiro próximo. Destinado a desempenhar em nosso meio um notável papel, sob o ponto de vista da educação de nossa juventude, o Lyceu de Uberabinha é bem um índice de nosso contínuo e ascendente desenvolvimento. De hoje, 15 até 1º de Fevereiro a matrícula se acha aberta, devendo os interessados se dirigirem para tal fim ou informações, à residência do Dr. Vieira Gonçalves na Avenida Affonso Penna (A TRIBUNA, 15/01/1928).

Terminando o 1º semestre daquele ano, os diretores ainda apelavam para a imprensa, divulgando notícias propagandistas da escola recém criada.

> Lyceu de Uberabinha. Praça Oswaldo Cruz. Internato para o sexo masculino, semi-internato e externato. Directores Drs. Vieira Gonçalves e Mário Porto. Aberto desde 1º de Fevereiro de 1928. Cursos Primário e Secundário. Acceita alumnos de ambos os sexos. O estabelecimento vae funccionar em amplo e arejado prédio, a cavalleiro da cidade, em um dos pontos mais altos desta. Os pedidos de informações devem ser dirigidos aos directores (A TRIBUNA, 17/06/1928).

Em 1929 foi criado pelo decreto n. 8.958 de 3 de janeiro, o Ginásio Mineiro de Uberabinha, cujo primeiro reitor, foi Mário de Magalhães Porto. O Liceu sofreu modificações em sua diretoria e organização interna. Extinguiu-se o curso secundário, ficando a direção entregue a Antônio Vieira Gonçalves e Nelson de Magalhães Porto. Mais tarde Nelson Porto foi diretor exclusivo da instituição.

Em fins de 1931, 30 de outubro, sob orientação de Mário Porto foi instalada a Academia de Comércio, anexa ao Liceu, também dirigida por Nelson Porto e fiscalizada por Mário Guimarães Faria, fiscal federal do estabelecimento.

O Liceu de Uberlândia e a Academia de Comércio passaram em 1932, para a direção do Professor Milton de Magalhães Porto, irmão caçula de Mário e Nelson. Mário continua professor e reitor do Ginásio Mineiro de Uberabinha e Nelson retorna aos seus estudos na Faculdade de Direito no Largo São Francisco.

O Ensino Primário, obrigatório nos 3 (três) primeiros anos, era ministrado no Liceu de Uberlândia. O restante dos cursos, Admissão; Auxiliar de Comércio; Propedêutico; Guarda-livros e de Contador eram ministrados na Academia de Comércio que ficava ao lado, como prédio anexo, segundo a terceira ilustração. O Liceu de Uberlândia manteve curso diurno. Já a Academia funcionava somente à noite. Os Cursos noturnos foram vanguarda no município, o

que propiciou avultada matrícula, tendo em vista que a maioria dos alunos que os freqüentavam eram trabalhadores do comércio local e só tinham tempo de estudar à noite.

Além da Academia de Comércio de Uberlândia (1931), criaram o Ginásio Osvaldo Cruz (1942), Escola Normal "Mário Porto", Escola Técnica de Comércio e Jardim de Infância Matilde Guimarães (não obtivemos até o momento as datas dos três últimos cursos). "Na verdade, o Liceu de Uberlândia se desdobrava num complexo educacional escolar" (ARAÚJO, 2002, p. 3). Cada parte deste complexo foi se constituindo em diferentes momentos.

A imagem a seguir retrata a primeira fachada do Liceu de Uberlândia, depois da mudança do nome do município de Uberabinha para Uberlândia, mas ainda utilizando "Lyceu", a forma mais antiga de escrever este nome, desde a implantação dos liceus no Brasil.

Nesta imagem a Academia de Comércio havia sido fundada e no muro ao lado a propaganda da mesma, mas o nome Lyceu tomou lugar de destaque.

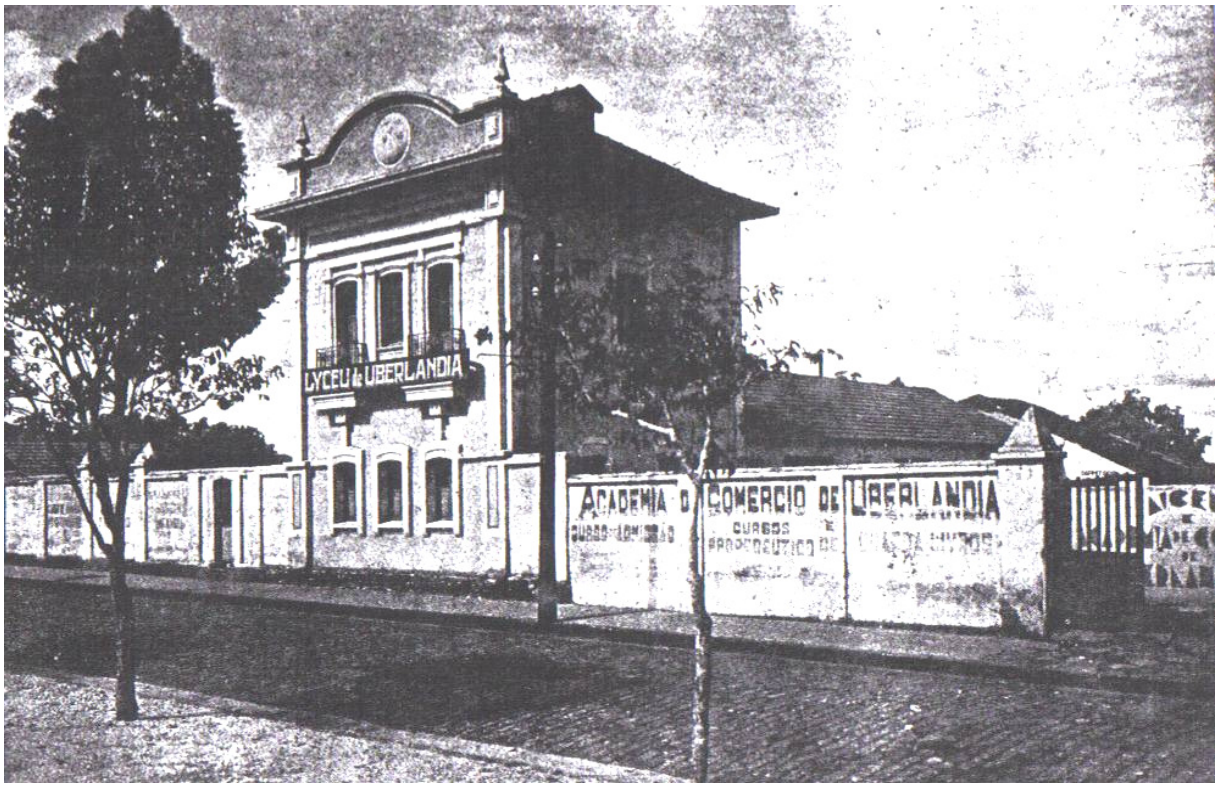


Figura 3 – Fachada do Lyceu de Uberlândia.
Fonte: Coleção Milton Porto. CDHIS/UFU.

Percebemos, pelas imagens encontradas, que a fachada do prédio foi modificada três vezes. Inicialmente com o nome Lyceu em destaque, como já mencionamos. Posteriormente a

Academia de Comércio "rouba" a cena, o que nos revela a importância do ensino técnico naquele momento, por volta dos anos 40 até 60 do século XX, segundo os depoimentos e o relatório analisado (1942).

Interessante observar que, neste relatório, a Academia de Comércio foi a mais citada, mas no imaginário dos entrevistados e para a sociedade, até hoje, o que ficou foi o Liceu de Uberlândia. Esta é uma das razões de pesquisar o objeto, Liceu de Uberlândia e não outros anexados a ele. Por isso também não enveredamos a fazer pesquisa do ensino profissionalizante, descoberto como "o carro chefe" da instituição.

A segunda fachada é exibida na próxima imagem.

Figura 4 – Fachada da Academia de Comércio de Uberlândia.
Fonte: 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (1936).

A última fachada retoma o nome Liceu de Uberlândia agregando os cursos existentes na instituição. Os cursos eram: jardim de infância; primário; admissional; ginasial e contabilidade até o seu fechamento.

O curso primário existiu ao longo da história da escola. O admissional foi extinto pela 1ª LDB n. 4024/1961. O curso de contabilidade desde 1931, a criação da Academia de Comércio sempre existiu, assim como o jardim de infância criado por volta dos anos 1950 e o ginasial em 1942, segundo depoimentos.

Figura 5 – Fachada do Liceu de Uberlândia
Fonte: 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (1950).

As imagens aqui utilizadas como documentos se fazem extremamente importantes, porque foram por meio delas, aliadas aos depoimentos, que percebemos o movimento da instituição, no que concerne à preponderância da modalidade de ensino, ora primário, ora