UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA BARROS

LYCEU DE GOYAZ: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937

UBERLÂNDIA-MG

2006

Fernanda Barros

LYCEU DE GOYAZ: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937

Dissertação apresentada como requisito parcial na obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Henrique de Carvalho e co-orientação do Professor Doutor Wenceslau Gonçalves Neto.

UBERLÂNDIA-MG

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

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

B277l Barros, Fernanda, 1975 -
Lyceu de Goyaz : elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937 / Fernanda Barros. - Uberlândia, 2006.
169f. : il.
Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pro-grama de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Goiás (Estado) - História - Teses. I. Carvalho, Carlos Henrique de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37 (817.3) (091)

Fernanda Barros

LYCEU DE GOYAZ: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Henrique de Carvalho e co-orientação do Professor Doutor Wenceslau Gonçalves Neto.

Orientador – Professor Doutor Carlos Henrique de Carvalho - UFU

Examinador 1 – Professor Doutor José Carlos de Souza Araújo – UFU

Examinador 2 – Professora Doutora Libânia Nacif Xavier – UFRJ

Uberlândia-MG, 08 de fevereiro de 2006.

Dedico este trabalho à mina mãe
Therezinha e à minha filha Bianca

AGRADECIMENTO

Agradecer é sempre uma tarefa complicada quando se trata de tantas dívidas. Começaria falando de Deus como muitos, mas acho que a este devo dons maiores, o da vida por exemplo. A este feito, uma dissertação de mestrado, devo agradecimentos a pessoas, de *carne, ossos, coração e mente*.

Primeiramente à minha família. Minha mãe Therezinha, a senhora que com seu esforço conseguiu sempre me mostrar que viver significa aprender, lutar, buscar sempre a superação e, acima de tudo, a felicidade; não esquecerei jamais da sua paciência, colaboração, e o sempre e grande amor.

À minha filha Bianca, pela sua alegria de viver, devo antes de tudo desculpas pela ausência, dias, noites sem o carinho e colo da mãe. No reencontro semanal a carinha de criança me dizendo: " - Que bom que veio mãe!" me fizeram seguir e agüentar a distância.

Às minha irmãs, mulheres diferentes que de alguma forma sempre estiveram ao meu lado, Rosângela, Maria Ângela, Karla. Muito obrigada por me terem em seus corações.

Ao meu companheiro João, muito obrigada pelo apoio e companheirismo, a jornada é longa, chega a pontos, definidos como entrepostos, mas ainda não terminou.

Aos meus primos Wellington e Ana, agradeço todo apoio que me prestaram, o carinho, a amizade.

Amigos, vocês que me ouviram sempre, nos meus devaneios de pesquisa, nas angústias das dúvidas diárias, do projeto ao término do texto. São muitos, cometerei injustiças se citar nomes, mas vocês sabem que agradeço a cada ajuda que me prestaram.

Aos meus orientadores, um privilégio de poucos, contar com duas tão importantes colaborações, Wenceslau e Carlos Henrique. As considerações de vocês me tiraram da escuridão por muitos momentos. Muito obrigada por me fazerem chegar ao entreposto.

Às pessoas que torceram contra, também agradeço. Cada olhar, cada gesto, cada palavra negativa me fizeram ter mais força para chegar ao fim.

"Amo a história. Se não a amasse não seria historiador. Fazer a vida em duas: consagrar uma à profissão, cumprida sem amor; reservar a outra à satisfação das necessidades profundas – algo de abominável quando a profissão que se escolhe é uma profissão de inteligência. Amo a história – e é por isso que estou feliz por vos falar, hoje, daquilo que amo."

Lucien Febvre - 1941

RESUMO

A escolha deste objeto de pesquisa, o Lyceu de Goyaz, foi possibilitada pela chamada "Revolução Francesa da Historiografia". A revista publicada em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, intitulada: *Annales d'histoire économique et sociale*, foi fundada para promover uma nova história e encorajou os historiadores do século XX nas suas três fases, 1929-1945, 1946-1968, 1968 à frente. Apesar das divisões, o movimento se caracterizou com um ponto em comum, interação entre a história e as ciências sociais. O objeto deste estudo, sendo uma instituição, apresenta as características aceitas por nós, como as corretas para a sua classificação. Possuiu um planejamento, bem como um sistema de práticas, organizado por seus agentes em diversos períodos. Em especial apresentou claramente o ideal de educar uma classe de jovens rapazes. O período de estudo foi delimitado levando em consideração que, em 1906 iniciaram-se as reformulações do regulamento da instituição para que a equiparação ao Ginásio Nacional fosse efetivada, exigência da reforma Epitácio Pessoa de 1901. Os ajustes à legislação nacional foram feitos por todo o período de Primeira República, e continuaram nos sete anos que seguiram a Revolução de 1930. A riqueza de fontes para este estudo foi algo relevante na escolha do tema e na periodização estabelecida. As fontes orais sobre a instituição referem-se à turma de alunos de 1937 que ainda estão vivos, mesmo obtendo dados importantes nas entrevistas processadas não elevamos as fontes orais a um lugar de destaque nesta pesquisa. As fontes documentais primárias foram consideradas como principais e norteadoras na busca de conclusões, primeiramente pela grande quantidade e, por conseguinte, o valor que representaram à coleta de dados. Há uma diversidade de documentos acerca do Lyceu de Goyaz que se encontram em quatro arquivos. O Lyceu funcionou também como uma alavanca social. Quem possuía dinheiro, depois do Lyceu tinha cultura, quem não tinha posses, depois de ser aluno do Lyceu ganhava respeito da sociedade. A elitização não ocorreu somente em termos econômicos, mas também e principalmente em termos de prestígio social. A elite neste caso era a elite pensante, que ocupava os cargos públicos, políticos e ligados à cultura educacional em Goiás.

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

ABSTRACT

The choice of this invetigation object, the Lyceu de Goyaz, was possible by *French Rebolution of Historiograph*. Tpublished in 1929, by Lucien Febvre and Marc Bloch entitled:*Annales d'histoire économique et sociale*, was founded to promote a new history and encouraged the historiographer to the XX century in your three stage, 1929-1945, 1946-1968, 1968 to front. Add the division, this movement characterized how a usual point, interation between the history and the social science. The object of this study, how instituition, introduce characteristics accept with us, how exact to your classification. Possess one planning how a pratice system, organize by your agents in divers periods. In special presentation demand one education model to the young, boys class. The study period was debilitaded, considerade in 1906 begins the reformulate of the instituition regulation to equiparat to *Ginásio Nacional* was effect, exigence of *Epitácio Pessoa* Reform of 1901. The nacional legislation agreement was made by all First Republic period and still to seven following years to 1930 Revolution. The wealthiness fount was a considerable thing to choice the topic and established in periods. The oral founts by the instituitions refering to students groups of 1937 with are alive, even obtain impotants things in procedings interview, not to exalt oral fount to one prominence place in this investigation. The first documental fount was considerated how the principal and guide to take the conclusion, first to the big quality and than the real representation value to collection informations. Exist one diversity of documents about Lyceu de Goyaz they're meeting in four departments. The Lyceu funcion is the social handspike. Who possess money, after Lyceu win the society respect. The elite people not happen just in economic elite and occupy the public job, politic connected to cultural education in *Goiás.*

Key words: Education. Education History. History of Intituition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Ato de Posse de Pedro Ludovico como Interventor do Estado 90

Ilustração 2 – Vista aérea de Goiânia em 1936 92

Ilustração 3 – Casa da Real Fazenda na Cidade de Goiás nos anos de 1990 118

Ilustração 4 – Casa de Dr. Corumbá – Lyceu de Goyaz 119

Ilustração 5 – Lyceu de Goyaz em 1920 120

Ilustração 6 – Lyceu de Goyaz em 2005 120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice de analfabetismo brasileiro **61**

Quadro 2 – Escolas de primeiras letras e aulas secundárias nas Províncias em 1833 **73**

Quadro 3 – Estrutura do curso secundário pela Reforma Francisco Campos 1931 **82**

Quadro 4 – Matrículas do ensino secundário – 193/1937 **84**

Quadro 5 – Alunos do Lyceu Condorcet **111**

Quadro 6 – Alunos matriculados nas aulas do Lyceu desde 1847 até 1854 **122**

Quadro 7 – (1865) Por Províncias, população e matrícula de alunos no ensino primário e secundário, público e particular, meninos e meninas **124**

Quadro 8 – Relação dos alunos matriculados e concluintes no Lyceu de Goyaz nos anos de 1906 a 1914 **129**

Quadro 9 – Alunos do Lyceu de Goyaz 1906-1914 **130**

Quadro 10 – Relação dos alunos matriculados e concluintes no Lyceu de Goyaz nos anos de 1916 a 1924 **132**

Quadro 11 – Alunos do Lyceu de Goyaz 1916-1924 **133**

Quadro 12 – Relação dos alunos matriculados e concluintes no Lyceu de Goyaz nos anos de 1925 a 1937 **135**

Quadro 13 – Alunos do Lyceu de Goyaz 1925-1937 **136**

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Província de Goiás 1822-1890 **86**

Mapa 2 – Estado de Goiás – 1890-1930 **86**

Mapa 3 – Expansão da Estrada de Ferro em Goiás **93**

Mapa 4 – Origem de nascimento dos alunos do Lyceu – Brasil 1906-1937 **139**

Mapa 5 – Origem de nascimento dos alunos do Lyceu – Goiás 1906-1937 **140**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

CAPÍTULO 1 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: objetos de pesquisa à luz de uma historiografia moderna **28**

1.1 Considerações Iniciais 28

1.2. Instituições: categorias e conceitos *37*

1.3 História das Instituições: afirmações do campo *42*

1.4 Características internas da instituição educativa *48*

1.4.1 Novos olhares, novas interpretações *50*

1.4.2 Da hierarquia social à elitização educacional *53*

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA E SEGUNDA REPÚBLICA EM GOIÁS: precariedade consentida pelas forças oligárquicas **61**

2.1 Considerações Iniciais *61*

2.2 A República Brasileira: ideais renovadores x disputas políticas *65*

2.2.1 A educação secundária nacional: princípio intelectual das elites *73*

2.3 O Estado de Goiás: coronelismo e poder político *86*

2.3.1 Primórdios da educação goiana *94*

CAPÍTULO 3 – LYCEU: ELITIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM GOYAZ **101**

3.1. Considerações Iniciais *101*

3.2.Lyceu: origens ***102***

3.2.1 Transformações revolucionárias na educação moderna *107*

3.2.2 Adaptação da instituição francesa em Portugal e no Brasil *114*

3.3 Criação e consolidação do Lyceu de Goyaz *117*

3.4 Reações ao aniquilamento do ensino secundário goiano *129*

3.4.1 Período entre 1906 e 1914 *129*

3.4.2 Período entre 1916 e 1924 *133*

3.4.3 Período entre 1925 e 1937 *135*

3.4.4 Outros aspectos *138*

CONCLUSÃO **145**

BIBLIOGRAFIA **155**

INTRODUÇÃO

A presente investigação liga-se à linha de pesquisas de História das Instituições Educativas, é um estudo bibliográfico prioritariamente documental, pois serve-se de um grande acervo de documentos oficiais da instituição em questão e do Estado de Goiás, como os diários oficiais e a imprensa escrita. O uso de fontes primárias, secundárias e também da História Oral foram básicos para o estudo da História do Lyceu[1] de Goyaz e sua organização educacional entre os anos de 1906-1937.

Em Goiás[2], a História das Instituições ainda é um campo pouco lembrado pelos pesquisadores em Educação e em História[3]. A realização desta pesquisa poderá trazer inúmeros benefícios, tanto aos goianos que terão mais um capítulo da sua História desvendado, quanto para a História da Educação Brasileira e seus futuros pesquisadores que poderão contar com mais uma fonte de dados sobre a História das Instituições Educativas.

O interesse pela História da Educação surgiu do contato com o NEPHE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Este núcleo vinculado ao HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História,

---

[1] A grafia da instituição sofreu inúmeras mudanças. O nome foi escrito Liceu, Licêo, Liceo, Lyceo e Lyceu. Por tal motivo escreveremos durante todo o texto o termo como Lyceu para facilitar a leitura.

[2] O Estado de Goiás teve como primeira capital a Cidade de Goiás. Esta teve muitas denominações, Vila Boa é a mais conhecida, e depois que perdeu o título de capital ficou popularmente conhecida como Goiás Velho. Para evitarmos transtornos ao leitor, esclarecemos que quando nos referimos ao Estado escrevemos somente a palavra Goiás, no caso de nos referirmos à antiga capital, Cidade de Goiás será a grafia utilizada, pois é assim denominada nos mapas de turismo e nas placas de trânsito, que indicam a sua localização.

[3] Esclarecemos que esta afirmação se deve ao fato de as Universidades do Estado não terem inserido nos seus cursos de Pós-Graduação em Educação ou História uma linha de pesquisas que contemple a História da Educação de forma específica. Referimo-nos à Universidade Federal de Goiás – UFG, e à Universidade Católica de Goiás - UCG.

Sociedade e Educação no Brasil", cuja origem data de 1986, surgiu com a preocupação de investigar a História da Educação pela mediação da sociedade.[4] As pesquisas produzidas pelo núcleo, segundo um de seus membros, têm o objetivo de compreender o papel desempenhado pelo conjunto de instituições escolares, como formadoras e propagadoras de concepções educacionais[5]"

A revista "Cadernos de História da Educação", coordenada pelos professores doutores: Carlos Henrique de Carvalho, Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho, José Carlos Souza Araújo e Wenceslau Gonçalves Neto, que apresenta propostas e resultados de pesquisas em História da Educação, foi utilizada como mais um subsídio para a elaboração da proposta de pesquisa em questão. Além do referido periódico também o livro "Novos temas em História da Educação Brasileira" e o "II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais", realizado na cidade de Uberlândia de 6 a 9 de maio de 2003, avivaram ainda mais as pretensões em fazer parte do grupo de pessoas que pesquisam a História da Educação no Brasil.

No evento, além das conferências e mesas-redondas, foram apresentadas pesquisas em andamento sobre o Estado de Goiás. Uma delas de URZEDO e ALVES FILHO, intitulada "Grupos escolares em Minas Gerais e Goiás: tempos diversos, objetivos comuns" e uma outra de VALDEZ, sob o título "Relatórios, ofícios, cartas, listas, revistas e outros: fontes para a

---

[4] SAVIANI, Dermeval. O debate teórico-metodológico no Campo da História e sua Importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998. p. 14.

[5] ARAUJO, José Carlos Sousa; et. al. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória de pesquisa e contribuição na formação de jovens pesquisadores. **Revista Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: UFU, v. 1, n. 1, 2002. p. 13.

História da Educação em Goiás" [6]. Estes trabalhos influenciaram-me na escolha do Lyceu de Goyaz como objeto de pesquisa.

Era preciso buscar fontes, e já se sabia serem muitas, algumas já visitadas por historiadores e memorialistas e outras ainda sem um trabalho de interpretação elaborado. Fomos à busca dos arquivos e encontramos logo de imediato um rico acervo.

Os estudos preliminares sobre a trajetória da instituição revelaram a sua importância para o povo goiano como referência de ensino. Nesse sentido, a obra do memorialista goiano Genesco Ferreira Bretas[7], confirma esta afirmação:

> A vida do Liceu era a vida da cidade. O coração da cidade pulsava na casa de Corumbá[8]. Se o Liceu não ia bem, atacado de qualquer mal, também a cidade sentia os mesmos sintomas, apatia, nervosismo, tristeza, indisciplina, ou, ao contrário, alegrias, euforia, glórias. O sino do Liceu que marcava o início e o término de cada aula, era o relógio da cidade. Os bons professores, os bons alunos eram respeitados e homenageados. Os maus, tratados com frieza ou desdém. Tudo o que ocorria ali era comentado e julgado pelo povo.[9]

No Estado de Goiás, até 1929, o Lyceu era a única instituição pública, estadual de ensino secundário. O Colégio Santana, era a escola de meninas da capital da Província e o Seminário Episcopal, de meninos, ambos dirigidos pela Igreja Católica desde o século XIX, e

---

[6] URZEDO, Maria da Felicidade Alves; ALVES FILHO, Eloy. Grupos escolares em Minas Gerais e Goiás: tempos diversos, objetivos comuns. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. II. Uberlândia, 6 - 9 maio 2003. **Programação e Caderno de Resumos.** Uberlândia: UFU, 2003. p. 106; VALDEZ, Diane. Relatórios, ofícios, cartas, listas, revistas e outros: fontes para a História da Educação em Goiás. In: idem, p. 9.

[7] Genesco Ferreira Bretas foi professor da Universidade Federal de Goiás, fez seus estudos secundários no Lyceu de Goiânia, e revelou-se na cultura goiana pelas poesias que escreveu e principalmente pela obra utilizada neste estudo como suporte para consulta aos arquivos do Lyceu "História da Instrução Pública em Goiás', escrita nos anos de 1970.

[8] João Gomes de Machado nasceu em Santa Cruz, na Província de Goiás em 1805. Cursou Filosofia e Matemática na Universidade de Coimbra. Adotou o sobrenome Corumbá quando voltou ao Brasil em 1827. Quando faleceu em 1850, deixou em seu testamento toda a sua fortuna, respeitável para Goiás, em benefício de uma ou duas cadeiras de Geometria, a serem custeadas com os rendimentos dos seus bens. A soma apurada era de 23:598$124 réis e duas casas, uma grande e outra pequena que serviram de abrigo ao Lyceu. Cf.: BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2001. p. 195-204. Consideramos o câmbio entre o dólar americano e a moeda imperial mil-réis de 1880 para estimarmos a dimensão da dita fortuna e chegamos à quantia de US$ 10.620,21 dólares. Embora os cálculos não sejam precisos pelos 30 anos que separam a apuração da fonte de câmbio que possuímos, podemos afirmar que se tratava de uma boa quantia. Cf.: http://www.cunhaecunha.com.br/bancodedados/dolaranualmedio.htm

[9] BRETAS, 2001. p. 483.

mantidos com as mensalidades pagas pelos alunos. Em 1929 o Ginásio Anchieta de Bonfim (atual Silvânia) foi instalado e o Ginásio Municipal de Ipameri achava-se em fase de organização[10]. Mesmo com o advento destes dois ginásios o Lyceu por ser equiparado ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II), contava ainda com o maior número de alunos e com maior respeito por parte da população do estado, dada a sua tradição como instituição de ensino. Permaneceu com a posição de destaque no cenário educacional goiano durante a primeira metade do século XX, pois durante a segunda metade do século, as mudanças políticas ocorridas no Brasil modificaram não só o Lyceu de Goyaz como toda a organização educacional brasileira.

Estes estudos desenvolvidos nos reafirmaram o que a tradição oral já havia configurado e proporcionaram a elaboração do problema inicial desta pesquisa. O desafio era compreender como era organizada a instituição em pauta no período compreendido entre os anos 1906-1937, e entender se as transformações por que passaram o Lyceu guardavam relação com as mudanças políticas ocorridas no Estado de Goiás.

Percebemos inicialmente que Goiás tinha sido um local cujo desenvolvimento educacional teve suas divergências, mas que, sobretudo, não andava sozinho nas irregularidades. Estas diferenças não foram analisadas em outros estados brasileiros, mas percebemos que a falta de desenvolvimento educacional e o não envolvimento da população com os estudos não era privilégio dos goianos.

A apatia teve alguma trégua após o Ato Adicional de 1834. A partir de então as Províncias tiveram a permissão para criar seus estabelecimentos de ensino secundário. 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

---

[10] BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF; UFG, 2001. p. 576.

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; nos anos seguintes, 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 (na época pertencente a São Paulo), 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.[11]

O Lyceu de Goyaz, o 17º do país em ordem de criação, foi criado pela lei n. 9 de 17 de junho de 1846, e instalado em 23 de fevereiro de 1847, após várias discussões sobre o local de funcionamento. Esteve na cidade de Goiás até o ano de 1937, quando foi transferido para Goiânia e continuou como único Lyceu do Estado até o ano de 1994. Entretanto desde 1937 a volta para a Cidade de Goiás do Lyceu foi reivindicada, o que só veio a acontecer por um ato do governador Íris Rezende Machado (gestão de 1991-1994) no ano de 1994, a partir daí Goiás conta com dois Lyceus: o Lyceu de Goiânia e o Lyceu de Goyaz.

O período de estudo foi delimitado levando em consideração que, em 1906 iniciaram-se as reformulações do regulamento da instituição para que a equiparação ao Ginásio Nacional fosse efetivada, exigência da reforma Epitácio Pessoa de 1901. Os ajustes à legislação nacional foram feitos por todo o período de Primeira República, e continuaram nos sete anos que se seguiram à Revolução de 1930.

Em 1937, o Lyceu de Goyaz, por ato do Interventor Pedro Ludovico Teixeira, foi transferido para a nova capital do Estado de Goiás, a cidade de Goiânia, transformando novamente a organização da instituição.

---

[11] BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF; UFG, 2001. p. 207-208.

A riqueza de fontes para este estudo foi algo relevante na escolha do tema e na periodização estabelecida. As fontes orais sobre a instituição referem-se aos alunos da turma de 1937 que ainda estão vivos. Foram selecionados 6 (seis) ex-alunos: Mauro Borges Teixeira, Aurican Ramos Caiado, Geraldo Fonseca, Rainero de Queiroz, José Peles e José Sócrates Gomes Pinto. Porém, mesmo obtendo dados importantes nas entrevistas processadas não elevamos as fontes orais a um lugar de destaque nesta pesquisa. As fontes documentais primárias foram consideradas como principais e norteadoras na busca de conclusões, primeiramente pela grande quantidade e, por conseguinte, o valor que representaram à coleta de dados. Há uma diversidade de documentos acerca do Lyceu de Goyaz que se encontram em quatro arquivos:

O primeiro deles é o Arquivo Histórico Estadual, mantido pela AGEPEL – Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira - na cidade de Goiânia. Neste, encontram-se os Diários Oficiais do Estado, que já tiveram nomes como Semanário Oficial e Correio Oficial. Consta do arquivo também o principal jornal goiano do início do século: *Folha de Goyaz* e o Jornal *O Popular*, criado na capital Goiânia, e tem um caráter de preservação da memória goiana.

O segundo arquivo é o Gabinete Literário, da Cidade de Goiás. Neste, estão arquivadas obras históricas sobre o Estado de Goiás e os periódicos *A RAZÃO*, jornal escrito pela oposição política da cidade no início do século XX e o *GOYAZ – Órgão Democrata*, fundado por Félix de Bulhões e considerado o jornal oficial do Estado durante o período de domínio político deste governante e seus sucessores.

O Centro de Referência Histórico das Escolas da Cidade de Goiás, o terceiro destes arquivos, é mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás. Faz parte de um projeto maior dessa secretaria, *Viva e Reviva Goiás,* que possui a proposta de reunir em centros como esse da Cidade de Goiás os arquivos das escolas extintas do Estado.

Nesse Centro de Referência[12] estão os documentos internos do Lyceu de Goyaz e da Eschola Normal Oficial. Dentre os documentos estão 1560 pastas com dossiês de alunos, contendo históricos, registros de nascimento, recibos de pagamento de matrícula e outros documentos referentes à situação do aluno na instituição. Ademais, livros de registro internos da instituição, tais como: termos de exames, registros de matrícula, atas de reuniões e de exames finais, livro de ofícios expedidos e recebidos, livros de médias e faltas de alunos, termos de visita de inspetores, boletins, livro de protocolo, diários de classe, lições professadas, livro de caixa, folha de pagamento de vencimentos dos docentes.

O quarto arquivo é o Museu de Imagem e Som, mantido pela AGEPEL – Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira - nele existem fotos de todo o Estado de Goiás, que podem ser consultadas e são cedidas a pesquisadores.

Esta pesquisa tem como objeto uma instituição educativa e, para tanto, é necessário que tenhamos clareza em relação aos conceitos e categorias de análise que envolvem este campo de pesquisa em História da Educação.

A palavra instituição deriva do latim *institutio*, *onis*. O vocábulo possui uma variedade de significados, Saviani enunciou as seguintes acepções: "1. Disposição, plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método, sistema; escola; seita; doutrina.[13]

---

[12] O trabalho realizado neste arquivo é o preenchimento de um banco de dados, com informações sobre os alunos que estudaram entre os anos de 1906 e 1937 no Lyceu. Estes dados foram coletados nas pastas arquivadas e precisou de um trabalho minucioso. Existem pastas de alunos da Eschola Normal misturadas às dos alunos do Lyceu. Outro agravante é a falta de ordenação das pastas, não existe ordem alfabética, tampouco temporal. O modelo da ficha usada para catalogação está no Apêndice A, à página.

[13] SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas.** Conferência de abertura da V Jornada do HISTEDBR. Sorocaba, 9 de maio de 2005.

A segunda acepção explica a forma como entendemos instituição nesta pesquisa: educação, e a primeira a completa: plano. Isto nos leva à idéia de que uma instituição é algo planejado, arranjado pelo homem para o fim pré-estabelecido de educar.

> Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles 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.[14]

O objeto deste estudo é uma instituição, dado que apresenta as características aceitas por nós como as corretas para a sua classificação. Possuiu um planejamento, bem como um sistema de práticas, organizado por seus agentes em diversos períodos. Em especial apresentaram claramente o ideal de educar uma classe de jovens rapazes.

Devido à clareza de proposta do Lyceu de Goyaz em levar jovens à erudição, intelectualidade ou saber, estabelecemos o segundo conceito: o termo elite. A palavra elite foi usada na França, no século XVII, para descrever bens de qualidade particularmente superior; mais tarde foi aplicada a grupos sociais superiores e no século XIX começou a ser objeto do pensamento social.[15]

As várias teorias das elites, marxistas ou não, desenvolvidas nos séculos XIX e XX possuem diferenciações teóricas e ideológicas, mas é comum a todas elas a constatação de que "em toda sociedade, existe, sempre e apenas, uma minoria que, por várias formas, é detentora do poder, em contraposição a uma maioria que dele está privada.[16]

---

[14] SAVIANI, 2005.
[15] BOTTOMORE, Tom. Elite, Teoria das. In: OUTHWAITE, William BOTTOMORE, Tom (orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX.** Tradução de Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 235.
[16] BOBBIO, Norberto. Elite. Teoria das. In: BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Tradução de Waltesir Dutra. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1997. p. 385.

As discussões em relação a quais classes detêm este poder são muitas, porém, Wright Mills, usou a expressão *elite do poder*, para designar três elites fundamentais: econômica, política e militar.[17] Estas três estão presentes no Lyceu, e no Estado de Goiás sempre se confundiram. Militares eram chefes políticos e detinham o poder econômico. Políticos possuíam muitas terras e defendiam os militares por deles dependerem para manter a ordem nas suas terras, ou para conseguir alguns privilégios políticos e/ou econômicos. Relações um tanto quanto complexas que delinearam a situação da insituição.

Como categoria, esta proposta utiliza a Instituição Educativa, e o seu estudo visa a descrever sua trajetória interna e também envolve as relações desta com a sua comunidade. Com relações travadas em todos os seus níveis: religiosos, políticos, econômicos e culturais; uns com relação mais acirrada como a política e cultura, outros com relação em menor intensidade como os aspectos econômicos e religiosos.

Décio Gatti Júnior, afirma que:

> Historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores.[18]

Uma instituição escolar é antes de tudo formada por grupos de interesses comuns ou não, e para que estes possam coexistir, construindo uma unidade, é necessário que a *diferenciação individualizante*, não interfira no seu reconhecimento como objeto formador de

---

[17] TBB. Elite In: BOBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política.** Tradução de Carmen c. Vatriale; et. Al. 8. ed. Brasília: UnB, 1995. p. 123. Cf. também: CHAUSSINAND-NOGARET, G. Elites. In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas.** Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 283-286; BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. Elite. In: **Dicionário Crítico de sociologia.** Tradução de Maria Letícia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Ática, 1993. p. 197-204.

[18] GATTI JÚNIOR, Décio. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: UFU, v. 1, n. 1, 2002. p. 74.

indivíduos. Indivíduo este que "não pode chegar a ser humano se não se apoiando no campo social".[19] A formação de uma elite, em uma instituição educativa, não é um fenômeno isolado. A elite já estabelecida política ou militarmente, juntamente com a elite crida na instituição escolar, a intelectual, conseguem manter-se e afirmar-se no poder.

O Professor Justino Magalhães, pesquisador da Universidade de Lisboa, é uma das referências sobre o estudo das Instituições Educativas. Afirma ele: "A construção da história de uma instituição educativa, visa, por fim, conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional".[20]

A História das Instituições Educativas pode deixar de ser feita pela abordagem monográfica e passar a ser feita por uma abordagem *meso* que implica uma visão de conjunto. Ao historiador compete aprofundar-se em um, ou vários, aspectos de seu objeto para que responda sobremaneira à problemática levantada. Para tanto, algumas categorias de análise devem ser levadas em consideração em seu estudo.

Justino Magalhães aponta categorias fundamentais: o tempo; o currículo, cultura escolar; modelo pedagógico escolar; os professores, recrutamento, formação, organização; manuais escolares; públicos; dimensões, transferências de cultura escolar.[21] Dermeval Saviani porém alerta sobre a necessidade de pensar a história e historiografia e as práticas das instituições em conjunto e não em suas particularidades.[22]

---

[19] GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, Ida. (org.). **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 122.

[20] MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas**.** In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (orgs.) **Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998. p. 72.

[21] MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas**.** In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (orgs.) **Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998. p. 72.

[22] SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas.** Conferência de abertura da V Jornada do HISTEDBR. Sorocaba, 9 de maio de 2005.

Adotamos duas categorias como principais para a abordagem ao Lyceu de Goyaz, o espaço físico e a estrutura sócio-político-cultural da instituição, ambas se confundem com a organização da sociedade na qual está inserida.

A escolha deste objeto de pesquisa, a instituição educativa, foi possibilitada pela chamada *Revolução Francesa da Historiografia*. A revista publicada em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, intitulada: *Annales d'histoire économique et sociale*, foi fundada para promover uma nova história e encorajou os historiadores do século XX nas suas três fases, 1929-1945, 1946-1968, 1968 em diante. Apesar das divisões, o movimento se caracterizou com um ponto em comum, interação entre a história e as ciências sociais.[23]

Todas estas afirmações e conceitos foram discutidos e analisados à luz do objeto Lyceu de Goyaz, nos capítulos que se seguem. As discussões deste trabalho são uma continuação dos estudos realizados pelos diversos grupos de pesquisa em História da Educação no Brasil.[24]

No primeiro capítulo abordamos a História da Educação como ramo de investigações e procuramos responder à seguinte problemática: discutir se a História das Instituições Escolares possibilita analisar a relação direta existente entre a organização social de um determinado espaço geográfico e a estrutura interna de uma instituição. Esta, por sua vez, participa efetivamente da formação da sociedade de um determinado lugar, seja uma cidade, uma região, ou outro espaço onde exista um grupo de pessoas *habilitadas,* por motivos políticos e sócio-econômicos, a freqüentar uma escola.

---

[23] BURKE, Peter. Prefácio. In: **A Escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. Tradução Nildo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997. p. 11-13.

[24] Há mais de uma dezena de grupos de estudo e/ou pesquisas em História da Educação nas universidades brasileiras. Cf. levantamento das produções na área em GATTI JÚNIOR, Décio. História da Educação: consolidação da pesquisa nacional e ampliação dos espaços de divulgação científica, **Revista Educação e Filosofia,** v. 18, número especial, maio, 2004. p. 5-22.

Serão discutidas questões básicas referentes às instituições escolares. Primeiramente, tentaremos discutir os diversos conceitos de instituições educativas e escolares, enfatizando o seu diferencial; posteriormente far-se-á uma análise sobre o papel da História na construção da História das Instituições e uma elucidação em relação às categorias de análises plausíveis em uma pesquisa histórica numa instituição escolar.

A proposta do segundo capítulo é analisar a forma pela qual ocorreram as mudanças sociopolíticas e como determinaram a organização do ensino secundário brasileiro, mais especificamente goiano, que tinha como público alvo a elite jovem do país, que seria capaz de continuar difundindo os ideais republicanos e liberais. Pretendemos analisar os ideais educacionais do período de 1891 a 1937 e como foram assegurados nas instituições escolares de ensino secundário dos primeiros anos de República.

Na primeira parte do capítulo, apresentamos um panorama sócio-político brasileiro da Primeira República e, enfatizamos os ideais republicanos, as relações políticas por meio do coronelismo e principalmente a organização do ensino secundário do período com uma atenção maior às Reformas educacionais de 1901 a 1931.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos o Estado de Goiás e sua caracterização durante os primeiros anos de República, as características *sui-generis* do coronelismo goiano, representado mais veementemente pelas famílias: Bulhões, Fleury/Curado, Xavier, Caiado e Ludovico Teixeira; finalmente faz-se uma análise de como as Reformas Nacionais do ensino afetaram o estado.

No terceiro capítulo, uma pequena incursão através da trajetória histórica da instituição lyceu, desde a origem grega, pelo filósofo Aristóteles, passando pela reutilização do termo para nomear instituições de ensino no período revolucionário francês, até a sua formação como instituição genuinamente européia de ensino secundário com o papel de formação humanística, instalada no Brasil.

Na segunda parte do capítulo temos analisadas, a criação, instalação e consolidação do Lyceu de Goyaz como instituição pública de ensino secundário, referenciada como formadora dos jovens rapazes de Goiás. Alguns aspectos ganharam maior ênfase, como a dificuldade de consolidação, e a adaptação ao espaço físico.

A análise final foi possibilitada pelo levantamento dos dados internos da instituição, especificamente dos 1140 alunos que estiveram de alguma forma no Lyceu entre 1906 e 1937. Seja prestando exames ou cursando todo o programa do curso seriado. Estes dados nos ofereceram suporte para a identificação de aspectos do Lyceu de Goyaz. É preciso deixar claro a enorme angústia que nos toma quando percebemos a vastidão de aspectos que não foram contemplados em nosso estudo, mas que, com certeza, poderão ser entendidos em um outro momento.

Neste trecho, tentamos mostrar como a organização nacional do ensino influenciou a instituição goiana. Com suas idas e vindas, o Lyceu de Goyaz foi uma instituição de relevância estadual, possibilitou a formação, se não integral, pelo menos em grande parte, dos jovens que ali passaram três, quatro ou sete anos estudando, principalmente, disciplinas ligadas ao estudo das humanidades. Apresentar estes resultados ao leitor é sobremaneira gratificante.

CAPÍTULO 1 "NOVOS PROBLEMAS, NOVAS ABORDAGENS, NOVOS OBJETOS": instituições educativas

> *Porque em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem razões, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade, onde procura-se por toda parte inventariar e preservar os patrimônios, constituir bancos de dados, tanto para o passado como para o presente, onde o homem apavorado procura dominar uma história que parece lhe escapar, quem melhor do que a história nova pode lhe proporcionar informações e respostas?*
>
> *Jacques Le Goff*[25]

1.1 Considerações iniciais

Este primeiro capítulo tem como objetivo discutir a História das Instituições Educativas, analisando a relação existente entre a organização social de um determinado espaço geográfico (Goiás) e a estrutura interna dessa instituição (Lyceu) que participa efetivamente da formação da sociedade de um determinado lugar, seja uma cidade, uma região, ou outro espaço onde exista um grupo de pessoas *habilitadas,*[26] por motivos políticos e/ou sócio-econômicos, a freqüentar uma escola.

---

[25] LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 51.
[26] O termo habilitado foi utilizado no texto referindo-se à condição do homem moderno de freqüentar a escola.

Serão abordadas questões básicas referentes às instituições educativas. Primeiramente, apresentaremos os motivos de trabalharmos com a corrente de historiografia francesa para justificarmos a escolha do objeto instituição educativa; posteriormente far-se-á uma análise sobre o papel da História na construção da História das Instituições e uma elucidação em relação às categorias de análise elencadas neste estudo. A intenção do texto que se segue, é a de apresentar os pressupostos teóricos da pesquisa realizada no Lyceu de Goyaz, instituição escolar que teve papel de referência no Estado nos anos de Primeira República.

O objeto escolhido é possível de ser estudado hoje, de formas diferenciadas, pelas possibilidades de alargamento de fontes propostas pela Revista dos *Annales*, a partir de 1929 na França.

A trajetória da *Escola dos Annales*, fragmentada, acrescida de características diversas por todo o século XX faz jus ao título conferido por Peter Burke de "Revolução da Historiografia Francesa". A primeira fase da revista, dirigida por Marc Bloch e Lucien Febvre tinha o objetivo básico de transpor os limites da história política dos séculos anteriores e abordar os objetos sob a visão econômica e social. Isto foi apresentado muito claramente no título do periódico – *Annales d'histoire économique et sociale* de 1929 a 1939 e *Annales d'histoire sociale* de 1939 a 1942.

Febvre, em 1941, justificou a escolha dos dois verbetes:

> Quando Marc Bloch e eu fizemos imprimir essas duas palavras tradicionais na capa dos *Annales*, sabíamos bem que, especialmente 'social', é um desses adjetivos que se fez ao longo dos tempos dizer tantas coisas que por fim já não quer dizer quase nada. [27]

Completa dizendo que a revista era "um espírito de livre crítica e de iniciativa em todos os sentidos".

---

[27] FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: **Combates pela História**. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989. p. 29.

Influenciados pela geografia, a sociologia, a lingüística, os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch levaram à frente o projeto da revista, com a pretensão de exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica[28], os autores entendiam o objeto principal da história como sendo os homens.

> Os homens, únicos objetos da história – de uma história que se inscreve no grupo das disciplinas humanas de todas as ordens e de todos os graus, ao lado da antropologia, da psicologia, da lingüística, etc.; uma história que não se interessa por não sei que homem abstracto, eterno, de fundo imutável e posteriormente idêntico a si mesmo, mas pelos homens sempre tomados no quadro das sociedades de que são membros, pelos homens membros dessas sociedades numa época bem determinada do seu desenvolvimento, pelos homens dotados de funções múltiplas, de actividades diversas, de preocupações e de aptidões variadas, que se mesclam todos, se chocam, se contrariam, e acabam por concluir entre si uma paz de compromisso, um *modus vivendi* que se chama a Vida.[29]

Durante o período de publicação da revista sob a direção dos historiadores, Bloch e Febvre, as produções voltaram-se ao estudo dos homens sob aspectos sociais e econômicos. A brusca morte de Marc Bloch na segunda Guerra Mundial em 1944, fez com que Febvre dirigisse sozinho a revista por dois anos. Ao ser convidado para a *École Pratique dês Hautes Études* teve pouco tempo para desenvolver seus antigos projetos, ainda menos quando conseguiu em 1947, a presidência da VI Seção da *École Pratique dês Hautes Études* e criou o Centro de Pesquisas Históricas, uma seção dentro da seção. Neste momento nomeou pessoas que já trabalhavam com ele para cargos que exercia antes. Fernand Braudel administrou os

---

[28] BURKE, Peter. Prefácio. In: **A Escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. Tradução Nildo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997. p. 33.
[29] FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: **Combates pela História**. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989. p. 30.

Annales até 1959, quando Febvre faleceu e assumiu sozinho a partir de então, iniciando o que se convencionou chamar de segunda geração da revista.[30]

A chamada *Era Braudel* possuiu diferenciais que a tornaram um divisor de águas da revista *Annales*. Braudel exerceu o seu poder de forma astuciosa durante os anos que esteve com a direção da revista e da *École des Hautes Études.* "Braudel retém, sobretudo, da revolução das ciências sociais, que julga essencial, mais ainda do que a revolução da história, a necessidade de abrir as fronteiras entre as disciplinas, de derrubar as muralhas edificadas por cada uma delas".[31]

A revista neste período teve contribuições de uma coletividade de historiadores e certamente o que houve de mais inovador foi o nascimento da chamada história quantitativa. A *revolução quantitativa* como foi chamada, foi primeiramente sentida no campo econômico, e particularmente na história dos preços. Da economia espraiou-se para a história social, especialmente para a história populacional.

Outra das análises inauguradas por Braudel nos *Annales* foi a discussão sobre o tempo, a *longa duração*.

No tocante ao tempo, desenvolveu, na própria divisão da obra, suas hipóteses sobre os diversos tempos que se cruzam na história das sociedades. Com efeito, a primeira parte do *Mediterrâneo* é dedicado ao *tempo longo*, à 'história quase sem tempo' da relação entre o homem e ambiente geográfico; a segunda parte se volta para o *tempo médio*, à história cambiante das conjunturas econômicas, sociais e políticas; e a terceira parte se liga ao *tempo*

---

[30] BURKE, 1997, p. 42-43.
[31] DOSSE, François. **A História em Migalhas:** dos Annales à nova história. 3. ed. São Paulo: Ensaio; UNICAMP, 1992. p. 111.

curto dos acontecimentos, a antiga história *événementielle* subordinada, porém, à uma visão totalizante das estruturas sociais.[32]

As relações de tempo depois de Braudel foram estabelecidas nestes três sentidos: tempo longo, tempo médio, tempo curto. Para Braudel, o historiador deve lidar com o tempo de forma íntima e imperativa: "o historiador nunca se evade do tempo da história, o tempo adere ao seu pensamento como a terra à pá do jardineiro.[33]

Enfim, a *Era Braudel* não recebeu esta denominação em vão, caracterizou-se, sobretudo, pela produção de grandes obras de *história total*, com ênfase nos aspectos socioeconômicos e suas relações com o meio geográfico.[34] A sua substituição na direção dos *Annales* não aconteceu de forma definitiva, houve antes uma preparação, como ele próprio havia feito sob orientação de Febvre. A partir de 1969 recrutou jovens historiadores como Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, a fim de renovar a produção da revista.

A nova fase que se iniciava, confundiu-se com o início da *Nouvelle Histoire* a partir da aposentadoria de Braudel, que não perdeu de imediato sua influência no grupo, quando deixou a direção do periódico a cargo de Le Goff e Le Roy Ladurie. Estes, acrescentaram mais características à forma de escrita da história da Escola Francesa.

Do porão ao sótão[35] foi assim chamada a transformação da revista quando mudou das bases socioeconômicas ou da vida material, produção dos tempos de Braudel nos dois

---

[32] VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 134.
[33] BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: **História e Ciências Sociais.** 6. ed. Lisboa: Presença, 1990, p. 33
[34] VAINFAS, 1997, p. 135.
[35] Esta expressão se tornou um chavão para a transformação ocorrida a partir dos anos de 1970 na historiografia dos *Annales*. Foi citada por Peter Burke numa das seções do capítulo quatro da obra *Escola dos Annales* e refere-se à Michel Vovelle como um dos autores da expressão. No livro Ideologias e Mentalidades, Vovelle citou a expressão em mais de um trecho e especificamente na quarta parte do livro, no texto "Um tempo mais longo: resistências à longa duração nas mentalidades coletivas", onde narrou uma conversa de 1970 com Le Roy

decênios anteriores, para os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações[36]. A partir dos anos de 1970, a história das mentalidades, produzida na primeira geração dos *Annales,* foi aprimorada. De obras que se situavam

[...]ao nível da cultura ou do pensamento claro *Le problème de l'incroyance au XVI siècle: la réligion de Rabelais* (O problema da descrença no século XVI: a religião de Rabelais), de Febvre, mas também *De la culture populaire aux XVIIe et XVIIIe siècles* (Da cultura popular nos séculos XVII e XVIII), de Mandrou, para uma história das atitudes, dos comportamentos e das representações coletivas inconscientes. É precisamente isso que se inscreve maciçamente nos novos antros de interesse em voga: a criança, a mãe, a família, o amor e sexualidade... a morte.[37]

A história das mentalidades se tornou a mais aclamada na terceira geração da revista. Falar das mentalidades das sociedades, como por exemplo, entender como a morte era encarada, a família, as crianças, foi um modo encontrado pela terceira geração de deixar a história total das duas anteriores gerações para trás. Mas, apesar de uma bandeira de protestos, a história das mentalidades não se tornou a única forma de escrita, houve o retorno à história política, o renascimento da narrativa, e do fato. O que marcou sobremaneira a *Nouvelle Histoire* foi a difusão da produção francesa pelo próprio país, bem como por outros da Europa e América. Obras importantes foram produzidas, primeiramente a coletânea de ensaios "A História Nova", chamada por Le Goff em sua apresentação de enciclopédia da *Nouvelle*

Ladurie, quando o último afirma que se mantinha "na base" ou "no subsolo" do campo histórico. Cf.: VOVELLE, Michel. **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 125, 264.

[36] VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 134.

[37] VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades: um esclarecimento necessário. In: **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 16.

Histoire, e a trilogia História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos, organizada por Pierre Nora e Jacques Le Goff.

A trajetória de transformações e afirmações desta *nova corrente historiográfica* possibilitou aos historiadores do século XX e agora do recém chegado século XXI, a abordagem a novos objetos sob prismas diversos, adaptados às características próprias de cada local e região. Utilizando-nos da definição de Le Goff e Nora para o domínio da história no momento atual, dizemos que esta "não encontra limites e sua expansão se opera segundo linhas ou zonas de penetração que deixam entre elas terrenos já cansados ou ainda baldios".[38]

A História da Educação é uma área ainda em desenvolvimento e as pesquisas realizadas até então revelam o considerável avanço no Brasil e também no exterior; diferentes objetos têm sido abordados por esta linha de pesquisa, que há algum tempo vem se fortalecendo como ciência. A grande diferenciação, tanto de objetos, quanto de ponto de vista de análise, foi incorporada pela História da Educação, devido, em grande parte, à nova estruturação do campo da história.

Mirian Jorge Warde indaga a possibilidade de três aportes da História da Educação,

> [...] um, que a situa entre as muitas fragmentações internas do campo da História, outro, que a coloca no âmbito da História por contraposição às demais ciências sociais e, por fim, o que parece efetivamente estatuí-la, insere-a entre as chamadas ciências da educação.[39]

Deparamo-nos então, com estas três proposições, e nos propomos a apresentar as conclusões a que chegamos, identificando-nos com uma delas. Pensar a História da Educação como uma das muitas fragmentações internas do campo da História não é algo improvável, posto que historiadores da educação buscam suporte na teoria histórica, principalmente na

---

[38] LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. Apresentação. In: **História:** novos problemas. Tradução de Theo Santiago. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 11.
[39] WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a educação. **Em Aberto**. Brasília, v. 9, n. 47, p. 3-11, jul./dez., 1990. p. 6.

corrente francesa de historiografia: *La Nouvelle Histoire,* oriunda da chamada Escola dos *Annales* dos anos de 1920. Porém, os chamados historiadores de ofício não se fazem presentes de forma considerável nesta ligação, se julgarmos o mínimo número de trabalhos realizados por estes sobre a realidade educacional brasileira. Muitas obras de teoria da história, historiografia ou metodologia produzidas no Brasil, ou mesmo traduzidas de outros idiomas para o português, nem mesmo citam a História da Educação como campo de pesquisa. Obras referenciais da teoria histórica omitem sobremaneira a História da Educação como campo de pesquisa histórica, prejudicando a elaboração de intercâmbios significativos para a produção científica.

Acreditamos que quando o historiador coloca-se no campo da História e, ao mesmo tempo, contrapõe-se às outras ciências, pode ser um risco. A historiografia atual, considerando a corrente francesa como referência, entende a interdisciplinaridade como um avanço considerável. Isolar-se ou contrapor-se às outras ciências humanas, ocasionaria uma esterilidade à pesquisa em História da Educação capaz de comprometer os resultados alcançados.

Justino Magalhães afirma que:

> A História da Educação é uma área do conhecimento que toma como objeto a educação, a partir de uma abordagem historiográfica, com base em *conceitos e conceptualizações* de natureza pedagógica/educacional: antropológicos, filosóficos, didácticos, sociológicos, psicológicos, axiológicos, organizacionais, historiográficos.[40]

Mesmo não deixando claro em seu texto a sua posição em relação à corrente francesa, o autor nos mostra a grande dificuldade que há em ignorar outros campos do conhecimento, posto que, cada um dos ramos das ciências humanas nos oferece conceitos fundamentais para

---

[40] MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a história das Instituições Educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da Educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67.

o entendimento da realidade educacional - objeto estudado nas últimas décadas em pesquisas baseadas na História da Educação.

Entretanto, considerar a História da Educação como uma Ciência da Educação é a visão mais discutida na comunidade científica. Afinal, podemos perceber os pesquisadores da área formulando teorias, muitas vezes a partir de um processo de agregação ou articulação de diferentes tradições disciplinares[41]. Isto possibilita a constituição de uma identidade epistemológica ao campo, garantindo o caráter científico das investigações.

Novamente, recorrendo a Justino Magalhães, percebemos a forma com que ele situa a História da Educação como ramo da Ciência da Educação.

> Ciência da educação, a história da educação constitui uma abordagem historiográfica dos fenómenos educativos, (re)construindo-os e representando-os discursivamente. Processo epistemológico que tende a assumir uma de três linhas de incidência: reconceptualização, descrição/informação; problematização e se traduz num produto gnoseológico diferenciado e autónomo, representando uma nova construção epistémica sobre o objecto em estudo, explicitamente assumida ou não pelo investigador.[42]

Fazer parte deste ramo das ciências não impede que o historiador da educação busque suporte em outras teorias, nem mesmo que se afaste da História, pois a abordagem que se faz à educação é totalmente historiográfica, contextualizando-a política, econômica e/ou culturalmente. Isto somente possibilita ao pesquisador um alargamento de consultas a fontes primárias e uma [re]leitura de fontes secundárias sobre o processo educacional brasileiro.

Notadamente, os estudos apoiados na História da Educação se situam, entre outros aspectos, na análise do pensamento educacional, com aprofundamentos nas legislações sobre ensino e suas relações com as práticas pedagógicas; efetuam exames em disciplinas escolares,

---

[41] BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na Encruzilhada. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 100.

[42] MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a história das Instituições Educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da Educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 68.

que englobam desde a sua inclusão nos currículos escolares, até as mudanças que sofrem em sua estrutura, e sua razão de existir em um curso; bem como estruturam pesquisas sobre um dos objetos mais pesquisados ultimamente: as Instituições Educativas; escolas de diversos níveis de ensino são estudadas e os seus métodos interpretados, sua relação com a comunidade é analisada, dentre outros tantos aspectos englobados em uma escola.

A História das Instituições Educativas objetiva ainda analisar os questionamentos feitos aos diversos modelos e práticas educacionais dos sistemas educacionais desde as suas mais remotas manifestações. Historiar uma instituição possibilita-nos esclarecer questões em relação à sua formação, sobretudo, em relação ao seu papel formador e legitimador do pensamento educacional, estabelecido pela sociedade, e pela condição de despertar no pesquisador uma atenção especial à história local, responsável pelo entendimento de questões inerentes ao cotidiano social.

1.2. Instituições: categorias e conceitos

Uma instituição seja ela de valor, com fins educacionais, econômicos, políticos, ou com outros ideais, é concebida dentro de uma sociedade a partir de conceitos intrínsecos à cultura do povo deste lugar.

Antes de nos aprofundarmos no seu conceito é primordial que tenhamos clareza do que vem a ser uma instituição, como ela se organiza em um grupo social e as diferenças entre uma instituição educativa e uma instituição especificamente escolar. Na etimologia do termo instituição, percebemos ser a idéia de coesão, aglutinação em torno de determinados procedimentos, ou elementos distintos formando unidade, a sua acepção mais aceita.

De acordo com Boudon e Bourricaud "as instituições são maneiras de fazer, de sentir e de pensar 'cristalizadas', quase constantes, socialmente coercitivas e distintivas de um grupo social dado".[43]

Grupos sociais propagam as características de sua cultura através das instituições que criam e podemos, baseados no conceito geral da sociologia exposto acima, enumerar algumas instituições formadas dentro de uma sociedade: os códigos de comportamento, a moral, os costumes de um lugar e grupos sociais como a igreja, a família, a escola. Todos estes, informalmente, educam ou instituem valores aos seus integrantes.[44]

Tais grupos selecionam, com critérios definidos, seus integrantes, numa sociedade portadora dos mais diversos tipos de valores sociais, morais, éticos e religiosos; mas dada a sua organização, o que chamaremos de *código interno,* absorve os valores vindos da sociedade a qual pertence e os reverte em seu próprio favor, tornando-se um grupo único em ideais no seu espaço social.

Reafirmando o que foi dito acima, Lino Ferreira Neto, explica que:

> [...] o termo instituição aplica-se a grupos que, através da dinâmica de seu funcionamento, se revestem de significado especial para seus membros e para a comunidade que constitui o seu ambiente. Passam a ser valorizados por eles mesmos e não apenas por sua funcionalidade como instrumento para a realização de dada tarefa. [45]

Estas instituições podem ser definidas como algo dotado de realidade exterior; situada fora do indivíduo, que, de certa maneira, difere da realidade formada por seus pensamentos, sentimentos e fantasias. É também dotada de objetividade, pois existe de uma maneira determinada, e com um fim pré-estabelecido. Além disso, as instituições são dotadas de força coercitiva, ou seja, exercem um poder sobre o indivíduo, tirando dele a condição de destituí-

---

[43] BOUDON, Raymond; BOURICAUD, François. **Dicionário Crítico de Sociologia.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 301.
[44] BOUDON; BOURICARD. 2000, p. 301.
[45] FERREIRA NETTO, Lino. Instituição (Administração). In: **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 612.

la, sozinho, de seu papel social.[46] Mesmo que os indivíduos formadores tenham pensamentos próprios, distintos uns dos outros, a força de unidade estabelecida em uma instituição converge todos os esforços e maneiras de pensar de seus integrantes em seu benefício.

Diversos papéis são assumidos por grupos institucionais, e um dos mais significativos é o educativo, que nem sempre é o seu papel principal, ou melhor, o perfil legítimo. Na área educacional, há dois tipos de instituições que se inter-relacionam: as educativas e as escolares. As instituições educativas podem ser designativas de qualquer grupo social distinto, que de alguma forma eduque, transmita conhecimentos, valores, ética. Lucía Garay afirma que as instituições educativas "são formações sociais e culturais complexas em sua multiplicidade de instâncias, dimensões e registros".[47] Entender uma instituição como, *formação social e cultural complexa,* nos possibilita perceber que tal grupo é portador de características diversas. Podemos supor que nem tudo o que é estabelecido dentro de uma instituição educativa é aceito por todo o grupo, e que as divergências oriundas das diferentes opiniões dos seus componentes podem ou não enriquecer o convívio social dentro do grupo.

Qualquer uma das instituições que se figura dentro de uma sociedade pode ser classificada como educativa, posto que de uma forma ou de outra, o que fazem nada mais é que formar, esclarecer. Igrejas apresentam seus dogmas religiosos aos fiéis, sindicatos orientam o trabalhador sobre os seus direitos sociais e as escolas, por sua vez, ensinam: seja a ler, a escrever e contar, a pensar ou até mesmo a fazer. De qualquer modo, as instituições educativas funcionam como organismos formadores. O objeto em questão, pode ser

---

[46] BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social. In: FORACHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade:** leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981. p. 196-7.

[47] GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceito e reflexões. In: BUTELMAN, Ida (org.). **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto alegre: Artmed, 1998. p. 111.

classificado como escolar ou educativa, mas a denominação educativa se enquadra mais fielmente em seu perfil.

Assim, as instituições educativas se desenvolveram nas sociedades modernas de formas contraditórias, mas de uma forma particular nas escolas.[48] A formação do cidadão moderno perpassa também o desenvolvimento de suas atividades intelectuais. Carlota Boto, mostra características relevantes sobre formação do *homem novo* na sociedade moderna, reafirmando a condição da escola como o instrumento utilizado pelo homem para instruir, ensinar e formar o caráter humano e civil. Segundo a autora, só a escola seria capaz de dar ao indivíduo suporte suficiente para que ele fosse alguém que conseguisse se sobressair dentro do grupo social ao qual pertencesse.

> Surge, com a Revolução, a utopia da regeneração dos tempos pela eliminação dos vestígios arcaicos do Antigo Regime e pela representação do homem novo ser preparado pela escola: escola esta universal, laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos. A escola, enquanto instituição agenciada pelo Estado, passa a ser tomada como veículo propulsor da regeneração. A pedagogia torna-se, então, conectada à esfera pública e ao próprio civismo: educação pela tessitura de almas revolucionárias que engendrariam a nova forma de ser nação. [49]

A Revolução Francesa representou um marco na formação do homem pela escola, escolas públicas, com o objetivo principal de conscientizar o povo do seu papel na revolução. Os revolucionários apostaram nas mudanças pedagógicas para que isso fosse possível. A

---

[48] GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceito e reflexões. In: BUTELMAN, Ida (org.). **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto alegre: Artmed, 1998. p. 113. Cf. PETITAT, André. **Produção da Escola, produção da sociedade**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994; MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

[49] BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução francesa. São Paulo: UNESP, 1996. p. 69. Cf.: VOVELLE, Michel. Existem revoluções culturais. In: **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 333-409. O autor faz referência à evolução de cultura ocorrida na França nos anos que antecederam a revolução.

pedagogia revolucionária expressou-se, pois, pela simbologia do discurso engendrado, como uma prática militante de formação do *homem novo: emancipado, livre e igual*[50]

> [...] Porém, em matéria educacional ainda há resistência quanto à proposição de o poder público assumir para si a tarefa de instruir as novas gerações; isto talvez pelo fato de a crença na perfectibilidade humana não vir acompanhada por nenhuma credibilidade no Antigo Regime. Reformular a acepção do caráter público da escola e alteá-lo como projeto de construção de cidadania é tarefa que historicamente parece ser concomitante à Revolução. Esta, na França, ecoa como gesto de inauguração de uma nova era, pretendendo, na dinâmica do seu pulso, zerar o passado e fundar o novo, seja o novo em termos de estado e de construção da política, seja o novo em termos de ética, seja o novo em termos de formação humana.[51]

Instituições educativas assumiram, na modernidade, funções de produção e reprodução sócio-cultural, funções de controle e conformação ao nível dos comportamentos, ideologias, representações e expectativas, mas também funções de mobilidade, libertação, construção.[52]

As escolas não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina, pois a educação não tolera a simplificação do humano que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta; a escola é uma instituição de um tipo muito particular.[53] A função principal da escola é educar, sob os moldes de algum grupo ou de alguma ideologia, e é este o ponto máximo para a sua diferenciação. As instituições educativas possuem uma organização determinada pela estrutura educacional de uma sociedade e, portanto, ela não pode deixar de ser analisada dentro do contexto a que pertence.

As mudanças políticas e econômicas da sociedade produzem mudanças de ideologia e uma diferenciação no contexto social de um povo, incitando a formatações pedagógicas das

---

[50] BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução francesa. São Paulo: UNESP, 1996, p. 72. (grifos nossos)
[51] BOTO, 1996. p. 67.
[52] MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998. p. 60-61.
[53] NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 16.

escolas, que educam os grupos que, por sua vez, propagarão os valores determinantes para a *sobrevivência* do pensamento instituído nesta fase.

O uso dos ensinamentos escolares para a difusão do pensamento dominante em uma época é constante na sociedade ocidental. Pensar uma instituição escolar como algo isolado da sociedade, é não perceber o seu verdadeiro alcance no tratamento de questões ideológicas estabelecidas pelos grupos dominantes de um lugar, que submetem a sociedade a formas sutis de dominação.

A dominação ideológica pode ser vista como mais eficiente do que a sujeição física; a primeira é aceita sem contestações e é propagada por gerações inteiras, que modificam seu modo de interação na sociedade. O conceito de ideologia, segundo Vovelle, se constitui como o que não está formulado, o que permanece aparentemente muito encoberto ao nível das motivações inconscientes.[54]

Quando entendemos a necessidade do estudo historiográfico de instituições educativas, especificamente de uma instituição de ensino secundário, para que haja um melhor entendimento das idéias educacionais de uma instituição escolar, de um dado período da história de uma sociedade; percebemos o alcance desta na formação do homem, e nos atentamos sobre este papel com olhos mais apurados.

1.3. História das Instituições: afirmações do campo

A abordagem historiográfica de uma instituição escolar visa ao entendimento da sua organização e dos valores sociais que ela representa; tal entendimento é possibilitado pela

---

[54] VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades: um esclarecimento necessário. In: **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 15.

História da Educação, ramo de pesquisas possibilitado pelo desenvolvimento historiográfico do século XX e que pretende elucidar o fenômeno educacional de forma histórica, perfazendo todos os limites estabelecidos pela organização social, política e econômica de uma sociedade.

A História da Educação é pouco considerada como ramo da pesquisa histórica, apesar de os pesquisadores da área utilizarem-se dos pressupostos da História para a realização de suas pesquisas. Podemos observar o desligamento, ou a não contemplação, da História da Educação pela História quando analisamos obras como *Domínios da História,* de Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas; *A Escrita da História,* de Peter Burke; e até mesmo a trilogia *História – novas abordagens, novos objetos, novos problemas*, de Jacques Le Goff e Pierre Nora, escritos nos últimos trinta anos do século XX e que apresentam em sua estrutura os novos ramos de pesquisa histórica, privilegiados pela História. Em momento algum essas obras se referem à História da Educação, como ramo de investigação histórica.

Este fato pode ser analisado sob vários prismas. Por exemplo, que a educação pode nunca ter sofrido realmente o impacto da investigação científica; ou que os pesquisadores da área, não perceberam a necessidade pungente de intercâmbio entre as ciências para a melhor efetivação de suas pesquisas, afirmação pouco provável em um ramo de pesquisa em franco desenvolvimento; ou o mais aceito, que as transformações ocorridas na historiografia contemporânea tenham chegado também aos historiadores da educação e os possibilitaram uma melhor fundamentação nas suas pesquisas, ocasionando uma aproximação, e relações estreitas, destes aos chamados historiadores de ofício.

Mírian Jorge Warde argumenta sobre a mudança afirmando que há “um fenômeno novo na História da Educação: pela primeira vez, ela realiza um efetivo movimento de

aproximação e identificação com os processos cognitivos que estão em curso no campo específico da História"[55], conforme observações já apontadas.

A aproximação dos dois campos é, por vezes, mais forte do campo da História da Educação para o da História, e não o contrário, e podemos perceber estes motivos, se considerarmos que o ramo das Ciências da Educação busca suporte para levar em frente discussões educacionais bem fundamentadas historicamente.

Na sua constituição como campo de produção científica, a educação tem experimentado uma sucessão de hegemonias teóricas e disciplinares que, por sua vez, estariam evidenciando, por um lado, a dinâmica concorrencial da área acadêmica específica e, por outro, a fragmentação a que o objeto da educação estaria submetido na lógica das parcialidades disciplinares.[56]

Sociologia, Filosofia, são exemplos de disciplinas que auxiliam a elaboração de estudos significativos sobre a educação. O que deve ser entendido é que não há concorrência entre estes ramos e sim que eles esperam completar a diversidade de disciplinas; por vezes se situam na superfície de problemas que poderiam ser melhor explorados caso existisse uma desfragmentação do campo.

Recorrendo à historiografia francesa, vejamos o que Lucien Febvre afirmou sobre as diversas disciplinas em contato:

> Definir, mas não será isso maltratar? "Atenção, meu amigo, você vai sair da história... Reflita a minha definição, ela é tão clara!... se é historiador, não pode pôr aqui os pés: é o domínio do sociólogo. Nem ali, é do psicólogo. À direita? Não pense nisso, é do

---

[55] WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a histórias da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 94.

[56] BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na Encruzilhada. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 112.

geógrafo...” Pesadelo. Disparate. Mutilação. Abaixo os compartimentos e as etiquetas! É na fronteira, sobre a fronteira, um pé deste lado, um pé daquele que o historiador deve trabalhar livremente.[57]

Esta e outras concepções, do grupo do *Annales,* fizeram com que a fonte documental ampliasse de tal forma, que os documentos oficiais, tornaram-se mais uma opção do historiador quando se trata de investigar as características e transformações por que passa uma instituição escolar como o Lyceu de Goyaz.

A História da Educação ganhou dimensões maiores a partir da segunda metade do século XX quando os seus pesquisadores começaram a se enveredar pelos arquivos, buscando fontes primárias, mas também se infiltraram dentro das escolas, nos órgãos de ensino que as regem, na sala de aula, no dia-a-dia dos acontecimentos educacionais.

Gatti Junior, afirma que:

> Atualmente, percebe-se que há um afastamento da produção proveniente do campo da História da Educação do caráter prescritivo e justificador de antes e um redirecionamento no caminho da elaboração de interpretações sobre o passado educacional brasileiro em sua concretude, mediante consulta a uma série enorme de fontes primárias e secundárias que não mais apenas a legislação educacional.[58]

O uso de fontes primárias e secundárias relacionadas às instituições escolares possibilitou um avanço de grande valor científico nas produções e com certeza é uma forma de reafirmar a diversificação no uso dos documentos proposta por Lucien Febvre.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se. Ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores

---

[57] FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: **Combates pela História**. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989. p. 30.
[58] GATTI JUNIOR, Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. **Revista Ícone**. Uberlândia: UNIT, v. 6, n. 2, jul./dez., 2000. p. 142.

habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o ser do homem. Não consistirá toda numa parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiador, num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram – e, finalmente, constituir entre elas essa vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito?[59]

No que tange à aproximação da História da Educação com a História, Mirian Jorge Warde, argumenta que ela possibilitou, aos pesquisadores em História da Educação, adentrar os arquivos, elaborar novos problemas e realizar interlocução com outras áreas do conhecimento.[60]

Todos os avanços sofridos pela História da Educação no século XX possibilitaram a descoberta de novos objetos de estudo, por conseqüência gerando novas abordagens propostas pela historiografia. A História das Instituições aparece como linha de pesquisas histórico-educacionais de forma inovadora e trabalha em prol da valorização do local e do regional. Podemos afirmar que um dos seus objetivos é o entendimento do alcance da legislação educacional no itinerário de instituições localizadas em realidades distintas.

> A renovação da história das instituições educativas [...] reorganiza-se de facto, dando corpo às características mais genuínas da monografia historiográfica e intenta construir uma identidade histórica, tomando em atenção as coordenadas de tempo e de espaço: quadros de mudança e

---

[59] FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: **Combates pela História**. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz 3. ed. Lisboa: Presença, 1989. p. 249-250. Cf.: LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994. p. 535-549.

[60] WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 97.

> quadros de permanência; relações entre o local/regional e o geral/nacional; relações entre quadros teórico/conceptuais e quadros práticos, seja no que se refere às dimensões pedagógicas e didáctica, seja no que se refere aos objectivos e aos condicionalismos sociais, humanos e tecnológicos.[61]

Uma das principais indagações sobre a História das Instituições é basicamente que sentido conferir à sua historiografia? Que pontos observar e o que será realmente relevante estudar em uma instituição? Justino Magalhães aponta este trabalho como um estudo historiográfico que, além de observar a legislação e regulamentos educacionais, faz um recorte historiográfico, analisando toda sua estrutura e a sua relação com a comunidade.

Não basta conhecer, interpretar e recriar os regulamentos ou as definições dos princípios orientadores ao nível dos objetivos vocacionais e programáticos para se conferir identidade histórica a uma instituição educativa. É na análise historiográfica que tal identidade ganha verdadeira razão de ser. Uma construção entre a memória e o arquivo, entretecendo uma relação entre aspectos sincrônicos e diacrônicos.[62]

As instituições escolares possuem várias categorias de análise estabelecidas de acordo com a problematização elaborada pelo pesquisador. Quando se realiza uma pesquisa histórica todos os aspectos devem ser analisados sob o problema de pesquisa pré-estabelecido, sem deixar perder de vista as características intrínsecas à sociedade na qual esta instituição está inserida.

> A história de uma instituição educativa, constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que à triangulação entre os historiais anteriores, a memória e o arquivo, se haverá

---

[61] MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). **Para a História do ensino Liceal em Portugal:** actas do colóquio do I centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 64.

[62] MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). **Para a História do ensino Liceal em Portugal:** actas do colóquio do I centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 69.

> de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico.[63]

Propomo-nos neste estudo analisar uma instituição escolar de nível secundário: o Lyceu de Goyaz, seguindo os moldes da pesquisa da Nova História acreditando que isso nos permitiria a construção da identidade do objeto. A intenção é, sobretudo, de apreendermos o que há de mais particular na sua organização e visualizar o quanto ela se tornou o espelho da sociedade que atendeu e na qual foi fundada.

1.4 Característica da instituição educativa

A instituição educativa está impregnada de características diversas, que ora silenciam, ora revelam o que há de mais íntimo no seu dia-a-dia. Estas características são elucidadas quando aplicamos um olhar historiográfico à instituição, que possibilita elaborar a identidade da escola de forma clara; tal identidade só é elaborada quando a inter-relação entre os fatores e atores da instituição é explicitada em suas particularidades. "Do ponto de vista historiográfico, a reinvenção da identidade de uma instituição educativa se não se obtém através de uma abordagem descritiva, ou justificativa, também não se confina à relação das instituições educativas com o seu meio envolvente".[64]

A abordagem historiográfica não fica restrita ao quadro interno da escola, nem tampouco à sua relação com a sociedade, nomeada por Justino Magalhães de *meio*

---

[63] MAGALHÃES, 1999, p. 74.
[64] MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). **Para a História do ensino Liceal em Portugal:** actas do colóquio do I centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 64.

envolvente; há sim uma historiografia *meso* capaz de [re]inventar a identidade da instituição em estudo.

> A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da *nova* investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional *onde também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.[65]

As relações existentes entre uma instituição educativa e a comunidade à qual pertence, sob vários aspectos são determinadas pela estrutura externa, e ao mesmo tempo, interna. São determinados padrões de comportamento que, levados a público quando seus alunos interagem com a sociedade em que vivem, os influenciam diretamente em suas relações pessoais, sociais e até mesmo trabalhistas.

Para que o olhar historiográfico dado a uma instituição dê condições ao historiador de analisar profundamente todas as relações estabelecidas interna e externamente, nesta e por esta instituição, faz-se necessária a especificação de categorias de análise bem claras.

Tais categorias possuem papel decisivo na interpretação da estrutura de uma escola, pois esta constitui uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos.

Neste estudo, serão adotadas duas categorias gerais de análise, a fim de estabelecermos um modo de trabalhar propício a uma reflexão aprofundada em uma instituição escolar de nível secundário. As categorias estabelecidas neste estudo são fruto das sugestões de Justino Magalhães em mais de um de seus textos sobre o estudo historiográfico de uma Instituição Escolar.

---

[65] NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15.

A primeira delas diz respeito ao *espaço físico escolar*; é necessário conhecer as estruturas arquitetônicas de uma instituição, pois elas representam o lugar ocupado pela escola no cotidiano de tal sociedade. Esta abordagem permite-nos entender se os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento, a organização interna do prédio, podem oferecer respostas sobre as características da escola em questão.

A segunda, que ganhará um espaço privilegiado, é a *estrutura sócio-político-cultural* que analisa a origem social dos alunos e professores, a forma de ingresso destes na instituição, o destino provável dos alunos que concluíram ou não o curso; enfim, tudo que diga respeito à participação destes atores na instituição e na sociedade local.

1.4.1. Novos olhares, novas interpretações

Em várias cidades brasileiras podemos perceber, ao andarmos pelas ruas, prédios que nos chamam a atenção pela arquitetura diferente, seja pela suntuosidade, seja por características peculiares que os destacam do que há em volta.

Um prédio sempre é construído com determinado fim; para acomodar uma escola ou uma repartição pública, ou uma residência. De acordo com o fim para qual é construído, se determinam sua aparência física, a fachada e acomodações; pátios, salas especiais e outras características que o diferenciam de outros prédios.

Os prédios escolares são constituídos de uma identidade que os diferencia dos demais. Há, na grande maioria, o *espaço de poder*[66] lugar da diretoria, secretaria e sala dos professores; o espaço dos alunos, as salas de aula, reservadas aos trabalhos de ensino e aprendizagem; e o pátio, espaço comum, dividido pelos alunos das diferentes salas e também professores e os chamados *bedéis*[67].

Estes espaços podem ser observados na maioria dos prédios escolares de que se tem notícia na modernidade. Independente do tipo de escola, estes espaços são sempre estabelecidos, a fim de conferir organização funcional à instituição, que, assim como outras, possui níveis hierárquicos definidos a serem respeitados, tanto pelos que fazem parte da estrutura educacional, quanto por aqueles que ali vão visitar.

Porém, Ester Buffa e Gelson Pinto advertem que "a construção de edifícios especialmente projetados para abrigar escolas primárias no Brasil é, em termos históricos, relativamente recente." [68]. No caso de escolas secundárias esta realidade é ainda mais nova, somente a partir dos anos de 1930 o Estado se preocupou com o que antes era de iniciativa particular, ou seja, a construção de prédios adaptados para o ensino de jovens.

Antes disso, no século XIX, as instituições de ensino eram instaladas, muitas vezes, em edifícios adaptados. Estes, por vezes não se revestem de características necessárias ao funcionamento de uma escola, mas são usados justamente pela falta de empreendimentos na construção de prédios escolares pelo Império Brasileiro. No Estado de Goiás, em relatório do Secretário de Instrução e Justiça, Terra e Obras Públicas, ao Presidente do Estado de 1905, é

---

[66] BUFFA, Ester; NOSELA, Paolo. ***Schola mater:*** a antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933. São Carlos: EDUFSCAR; FAPESP, 1996.

[67] Empregado subalterno da secretaria das escolas responsável pela ordem nos pátios e corredores; fez parte das escolas brasileiras até os anos de 1980.

[68] BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos/Brasília: EDUFSCar;INEP. 2002.

feito um alerta sobre as condições dos prédios escolares do estado: "[...] os edifícios onde funcionam as escolas públicas devem merecer certa attenpção do poder legislativo".[69]

Contudo, mesmo que a escola seja instalada em um prédio que não fora feito para ela, fato comum no interior brasileiro, a permanência desta instituição confere ao prédio uma identidade incorporada pela sociedade da cidade. Esta identidade é assimilada pela sociedade que a recebe; o prédio, mesmo mudando de função, será sempre entendido como um *espaço* onde existiu tal instituição, que de acordo com Michel de Certeau, "é de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram [...] é o efeito produzido pelas operações que os orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais". [70]

Dessa forma, todas as características estruturais apenas nos possibilitam avaliar como a estrutura física de uma instituição influencia na sua organização e na manutenção do ensino que oferece à sociedade da qual faz parte.

> A disposição interna das zonas edificadas, junto com a distribuição e usos designados às distintas dependências, constituiria o seguinte aspecto a analisar. Sua existência ou inexistência, sua disposição e relações, refletem a importância, natureza e características da função ou atividade correspondente seja se tratando da sala da direção, da sala de alunos ou a de visitas, a capela, o ginásio ou os banheiros. Uma análise deste tipo mostraria, ademais, o predomínio ou não, em dita disposição, de critérios de visibilidade e controle o peso da tendência à fragmentação e diferenciação ou dos espaços compartilhados e de encontro.[71]

---

[69] Relatório apresentado ao Dr. José Xavier de Almeida, presidente do Estado de Goyaz, pelo bacharel José Alves de Castro, secretário de Instrução e Justiça, Terra e Obras Públicas, em 21 de abril de 1905. **Memórias Goianas, 16**: relatórios dos governos do Estado de Goiás – 1901-1905. Goiânia: UCG, 2003.

[70] CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano:** artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 202.

[71] La disposicón interna de las zonas edificadas, junto com la distribución y usos asignados a las distintas dependencias, constituirían el seguientre aspecto a analizar. Su existencia o inexistencia, su disposicón y relaciones, reflejan la importância, naturaleza y caracteríticas de la función o actividad correspondiente ya se trate del despacho de la dirección, de la sala de alumnos o la de visitas, la capilla, el gimnasio o los aseos. Um análisis de este tipo mostraría, además, el predominio o no, em dicha desposición, de critérios de visibilidad y control o el peso de la tendencia a la fragmentación y deferenciación o de los espacios compartidos y de encuentro. (tradução nossa). VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de educação.** Campinas, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. p. 70.

A disposição das dependências de uma instituição revela-nos muito da escola, como a função de cada um dos atores na escola e qual a relação estabelecida entre eles. É claro que não basta ao pesquisador em história da educação determinar as características físicas de uma instituição, pois mesmo que estas sejam capazes de revelar características básicas e significativas do cotidiano escolar, não são suficientes, apresentam-se apenas como um dado complementar da análise da escola.

1.4.2 Da hierarquia social à elitização educacional

As elites, objeto de estudo do marxismo e da sociologia, sempre existiram na sociedade, definem-se, sobretudo pela exclusão; a elite rejeitou, nos primeiros tempos, os que não eram bem nascidos, e reuniu depois todos aqueles que usufruíram da mesma fonte de renda, de prestígio e de poder, a terra.[72]

Na modernidade, com o triunfo da ilustração, a democratização do ensino - não vista aqui neste estudo como tão democrática assim - a difusão da cultura pela escola e pelo lazer - fatos acontecidos muito esporadicamente no Centro-Oeste brasileiro - os representantes deste grupo social diferenciado da sociedade se diversificaram e além do nascimento, da propriedade e da condição econômica, o nível intelectual foi mais um dos selecionadores.

Este novo traço social, considerado parte da elite, teve no desenvolvimento da escola nos séculos XIX e XX um local de afirmação da sua nova condição. Todas as instituições do mesmo tipo possuem estrutura administrativa semelhante, traçada pelos órgãos responsáveis,

---

[72] BURGUIÈRE, André. **Dicionário de História.** Rio de Janeiro**:** Imago, 1993**.** p. 285.

públicos ou particulares, porém, cada uma delas apresenta estrutura interna diferente, devido às suas características internas próprias.

> Apesar de tudo, uma escola, enquanto grupo social, conserva um certo grau de autonomia interna, uma ordem específica própria, semelhante à de muitas outras escolas, mas diferentes da de grupos de uma outra categoria, pois o papel dos professores e o dos alunos diferem essencialmente do papel dos membros de qualquer outro grupo.[73]

Pensar uma instituição escolar como igual a todas as outras nos impede de perceber que cada uma das instituições tem suas singularidades. Suas manifestações de cultura, que competem a cada grupo que existe dentro da escola.

Há várias relevâncias em relação à coexistência de grupos distintos dentro de uma única escola que devemos considerar. Primeiramente podemos falar dos grupos hierárquicos: os professores e alunos. Toda a relação travada entre estes dois grupos é feita de forma a respeitar uma hierarquia organizada dentro da instituição e também na sociedade em que estes atores estão inseridos.

> A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. [74]

Todas as funções que competem a estes dois grupos distintos da escola são de certa maneira, controladoras do seu status dentro da instituição e, por sua vez, produzem grandes abismos entre um grupo e outro, forçando as relações a se tornarem frias e formais na maioria dos momentos em que estes estão no mesmo ambiente.

Ao professor são submetidas tarefas que não podem ser realizadas pelos alunos e também o mesmo acontece com os alunos que possuem funções determinadas dentro da

---

[73] ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo constituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 106

[74] ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo constituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 118

escola e no meio social em que vivem que não podem ser desempenhadas por mais ninguém além deles. O professor, tendo todas as distinções, criadas pela sua profissionalização, tende a exercer certo poder sobre o grupo de alunos. Porém, os alunos não são todos iguais e isso provoca mudanças repentinas no que seria uma simples relação entre professor e alunos.

Quando falamos de diferenças no grupo dos alunos, estamos nos referindo às diferenças, tanto de sexo, de idade quanto de origem social e de facilidades ou dificuldades com a aprendizagem.

O primeiro ponto, a diferenciação por sexo, foi prática freqüente até o primeiro quartel do século XX. Primeiramente, escolas para meninos e meninas, depois ambos os sexos no mesmo prédio, mas em classes separadas e por fim o ensino misto. Todas estas transformações são oriundas de transformações culturais da sociedade ocidental que passou a perceber a mulher como ser participante da sociedade.

A obra História da Vida Privada no Brasil apresenta como a diferença de sexos era vista pela família no período imperial, o que não mudou facilmente com a instituição da República.

> A educação e, em geral, os planos feitos para a vida dos filhos são o oposto dos que se destinam às filhas. Em matéria de instrução de meninos, Rego Barros não media sacrifícios, a ponto de, quando ainda não se encontrava numa situação financeira sólida, tomar dinheiro emprestado para enviá-los à Europa. Sua dedicação para com as filhas não era menor; apenas tinha um caráter diferente. Não poupou meios para conseguir-lhes os melhores casamentos, mesmo se tivesse de adquirir um engenho para acomodar um genro.[75]

Na Primeira República este panorama começou a mudar quando percebemos que "[...] para as mulheres, a posse do diploma e o ingresso no magistério significou não penas uma

---

[75] MELLO, Evaldo Cabral de. O fim das casas-grandes. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: Império – a corte e a modernidade nacional. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 398.

dignificação, mas também uma libertação da opressão da esfera doméstica e a conquista de um espaço na esfera pública, que era apanágio dos homens".[76]

As diferenças, porém, não cessam com o fato de estarem no mesmo local, recebendo o mesmo tipo de instrução, a escola demorou muito a considerar a coexistência de sexos igualitariamente na sala de aula. Estas diferenças também são observadas em relação à idade dos alunos, *o grupo dos menores e o grupo dos maiores* permanece até a formação atual da escola brasileira, sendo apresentada e respeitada pelas instituições e pela sociedade.

> Neste terreno, o estudante, deve preparar-se, sobretudo, para considerar as resultantes sociais da coexistência de adultos e imaturos. Aqueles exercem um conjunto de pressões que atendem mais aos interesses destes, e estes reagem a seu modo, procurando dar expressão à sua sociabilidade própria. [77]

Mas, o que consideramos de maior acentuação dentro das instituições educativas, são as diferenças de origem social que podem ou não influenciar a aprendizagem, mas recaem fortemente sobre o convívio e a relação entre os alunos. As escolas sempre se apresentaram claramente ante o público que pretendem atender, pobres ou ricos, trabalhadores ou ociosos, elaborando um enorme abismo entre as classes sociais, já afirmado por toda a conjuntura econômica. Porém, quando uma instituição de ensino traça metas em relação ao tipo de aluno que deseja receber, obriga aos alunos que escolham sua profissão não por vocação, mas sim pelas suas origens sociais. A contradição entre o que é pretendido pela sociedade moderna – a escola democrática, e as instituições que ainda marcaram com forte presença o cenário educacional brasileiro da Primeira República – por exemplo, os Lyceus, apenas nos permite continuar afirmando que a escola pode ser considerada como legitimadora da diferenciação

---

[76] SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: República da belle époque à era do rádio. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 484.

[77] ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo constituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 110.

social, e afirmarmos com mais segurança que esta diferenciação é apenas uma legitimação da elite intelectual.

> O grande problema social é o da realização integral daquele ideal democrático [...], de dar a cada indivíduo um lugar, na sociedade, correspondente ao de suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social ou econômica, ou de nascimento. [...] Até que se efetive esse grau de organização social, cabe-nos promover extensivamente a educação primária, e não a simples alfabetização, para o efeito de dar ao brasileiro os elementos mínimos de formação econômica e social, e enriquecer e melhorar a educação pós-primária ou secundária, dando-lhes mais nítidas finalidades econômicas e mais longa variedade de programas para atender, na sua preparação intelectual, a número maior de ocupações e profissões.[78]

A pequena parcela da sociedade *habilitada* a freqüentar a escola, a elite, se vê ameaçada diante da popularização do ensino. Reportando-nos somente ao exemplo da escola primária, observemos o comentário de Anísio Teixeira sobre sua popularização.

> Mesmo no ensino primário vamos encontrar a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de *alguns* indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Como este não chega a formar o "privilegiado", aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou a contar realmente com a esmagadora freqüência popular.[79]

Isto certamente não chegou a ocorrer no ensino secundário com tanta ênfase, posto que foi criado e permaneceu durante toda a Primeira República como objeto da elite para a elite. Mas quando o aluno tenta ultrapassar a barreira da entrada na escola se vê diante de outra: conviver em um ambiente escolar totalmente distinto do seu ambiente familiar.

> Os fatores externos – como a classe de origem – são geralmente redefinidos no âmbito da escola, de tal forma que os meninos de melhor posição social podem constituir verdadeira camada de parias numa escola em que predominem filhos do povo, reagindo a seu modo ante os refinamentos e confortos de que os outros dispõem. E assim o caso contrário.[80]

---

[78] TEIXEIRA, Anísio S. Como devemos encarar o problema brasileiro de educação In: **Educação para a Democracia.** São Paulo, Nacional, 1953. p. 227-8.
[79] TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ. p. 50
[80] ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo constituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

Esta distinção pode ser claramente observada na Primeira República brasileira quando os ideais de educação pregavam educação para o trabalho e educação para a formação das humanidades. Carneiro Leão, pensador da educação na Primeira República, afirmava que: "A educação prática e profissional do nosso povo será, além do mais, o melhor incentivo para a nossa educação moral e cívica".[81]

Instituições educativas revelam-se aos nossos olhos como organismos impregnados de relações sociais; nelas se determinam valores comportamentais, reúnem pessoas de lugares diferentes, e pensamentos ainda mais distintos, para serem *educadas* ou *instruídas* segundo os conceitos elaborados por grupos que por sua vez seguem alguma ideologia.

O fato de seguir uma ideologia, elaborada por um grupo dominante, não torna uma instituição local isolado dentro da sociedade em que está situada. Ela participa ativamente das modificações do lugar e isso é mais veemente quando se trata dos seus atores, alunos e professores, que são adaptados aos conceitos da escola à qual pertencem e difundem isto no seu meio social.

Analisar o espaço físico e a estrutura sócio-político-cultural de uma instituição de ensino secundário nos permite nesta pesquisa um entendimento profundo das relações travadas dentro da escola e desta com o seu *meio envolvente.* O espaço revela a importância de cada um dos atores na instituição e, sobremaneira, a participação desta na organização da cidade. Mesmo quando tratamos de uma escola que esteve em prédios adaptados para a sua acomodação, como é o caso do Lyceu de Goyaz.

Os alunos que estudam numa escola têm objetivos ao entrar e estes podem ou não prevalecer quando passam cinco ou seis anos convivendo com os preceitos repassados pela instituição. As mudanças ou permanências de objetivos levam o aluno egresso a participar da

---

[81] CARNEIRO LEÃO. **O Brazil e a educação popular.** Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commércio, 1917. p. 30

sociedade de forma distinta dos demais seres sociais. A marca que leva por toda a sua juventude e até mesmo na vida adulta vai depender também de como a sociedade da sua época é organizada.

A idéia é de que se este aluno não era considerado de uma classe social distinta antes do ingresso na instituição, depois de passar por ela pode vir a ser considerado como elite. De qualquer forma, o caráter elitista do ensino secundário brasileiro foi assegurado na Primeira República dado a forma como foi organizado.

Trataremos no segundo capítulo, sobre a República Brasileira e alguns aspectos importantes dos seus primeiros anos, precisamente até o ano de 1937, quando ocorreram mudanças na política que coincidiram com as mudanças no objeto desta pesquisa.

Todas as discussões travadas neste capítulo nos apresentam a possibilidade de análise de uma instituição escolar inserida num contexto social amplo, e que tal instituição sofreu influências e influenciou substancialmente o meio em que se inseriu. Os pressupostos teóricos apresentados a respeito de como olhar historiograficamente uma instituição serão utilizados para a análise do objeto desta pesquisa, o Lyceu de Goyaz, uma instituição que possuiu características ímpares no cenário social, que se formou e sofreu influências diretas da organização política nos primeiros anos da República Brasileira.

Analisar a educação da sociedade brasileira como algo dinâmico e passível de interpretação é a nossa intenção neste estudo. A História nova, assumida aqui como a corrente de pensamento histórico, pertinente para o estudo do objeto, não foi utilizada com a intenção de criarmos novas teorias ou categorias de análise da instituição educativa, mas nos proporciona um olhar diferenciado através da ampliação das fontes utilizadas.

O tempo da instituição, dos seus atores, ou mesmo o estabelecido no currículo foi analisado seguindo uma ordenação lógica e relacionada com a realidade nacional. Esta

condição nos proporciona entender o dia-a-dia do Lyceu, sem deixarmos de considerar a sua situação de parte integrante do meio envolvente.

No próximo capítulo faremos um apanhado da formatação política e também de como se organizou a escola secundária brasileira no período da Primeira República. Na segunda parte do texto, o Estado de Goiás será o alvo das discussões e a forma com que o ensino secundário foi adaptado neste estado.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA E SEGUNDA REPÚBLICAS EM GOIÁS: precariedade consentida pelas forças oligárquicas

> *Matéria de pura memória, retratos pendentes da parede de quartéis e salas ministeriais, parecem ser aqueles seus fundadores, vários cenhudos saídos da Escola Militar, meio comtianos, meio spencerianos, implacavelmente leigos e patrióticos.*
>
> *Alfredo Bosi*[82]

2.1 Considerações Iniciais

A proposta deste segundo capítulo é analisar de que forma as mudanças sociopolíticas determinaram a organização do ensino secundário brasileiro, mais especificamente no contexto goiano, que tinha como público alvo os jovens do país, pois este grupo seria capaz de continuar difundindo os ideais republicanos e liberais. Pretendemos analisá-los à luz do cenário educacional, no período compreendido entre 1891 e 1937. A periodização aqui ficou estabelecida entre 1891 e 1937, diferente da proposta no título principal deste texto (1906-

---

[82] BOSI, Alfredo. As Letras na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Tomo III, v. 2. sob a direção de Boris Fausto). p. 295.

1937) por razões intrínsecas à legislação educacional que remonta a 1891, mas vai apresentar resultados em Goiás a partir de 1906.

Não nos deteremos à organização ou mesmo à desorganização da escola primária nos primeiros anos de República e sim analisaremos a escola secundária e as diversas reformas elaboradas com objetivos de tentar estruturá-la como nível de ensino e não apenas como alavanca para o ensino superior, também escasso no país.

Dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, apresentamos um panorama sociopolítico brasileiro na Primeira e Segunda Repúblicas, enfatizando os ideais republicanos, as relações políticas por meio do coronelismo e principalmente a organização do ensino secundário do período com uma atenção maior às Reformas educacionais de 1901 a 1930.

Na segunda parte do capítulo, apresentaremos o Estado de Goiás e sua participação na Proclamação da República, as características *sui-generis* do coronelismo goiano, representado mais veementemente pelas famílias Caiado, Xavier de Almeida, Curado/Fleury, Ludovico Teixeira; finalmente faz-se uma análise de como as Reformas Nacionais do ensino afetaram o estado.

A Primeira República Brasileira foi cercada de conflitos ideológicos que ocasionaram transformações sociais substanciais, provocando a [re]divisão das classes sociais no país. Todos os segmentos sociais brasileiros, direta ou indiretamente, sofreram as conseqüências da República - regime que nasceu inspirado pelas idéias européias dos séculos XVI a XVIII de liberdade, igualdade e fraternidade.

Não afirmamos que a República produziu correntes ideológicas próprias ou novas versões estéticas. Mas, por um momento, houve um abrir de janelas, por onde circularam mais

livremente idéias que antes se continham no recatado mundo imperial.[83] Esta inserção de idéias ocasionou mudanças na educação brasileira, sobretudo na educação secundária. A elite do país passou a contar com uma maior pretensão dos homens públicos em organizar o ensino e proporcionar uma formação de qualidade aos seus filhos.

O ato de Proclamação da República Brasileira foi uma conseqüência para a difusão de idéias liberais por todo o país. Os homens públicos poderiam agora estabelecer as mudanças que desejavam, tanto no mundo político como nos mundos social, econômico e educacional.

As províncias, a partir deste período chamadas de Estados, foram envolvidas de formas diferentes no projeto de Proclamação e no decorrer do processo de instalação da República. Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, se envolveram de forma decisiva, de lá saíram os primeiros presidentes e os seus co-partidários ou adversários. O Rio Grande do Sul teve papel significativo por pertencer a uma região produtiva e com grande potencial econômico. Porém os estados das regiões Norte e Centro-oeste, por motivos como a diferença da forma de ocupação, tipo de economia, e a grande distância e dificuldade no acesso à capital federal, ficaram de certo modo isolados das movimentações ocorridas no centro político do país, ocasionando um atraso até mesmo de meses no recebimento de notícias da República.

No final do século XIX, o Brasil desenvolvia a economia agrário-comercial e já apontava para o desenvolvimento industrial, os grandes latifúndios favoreciam a arregimentação do poder exercido pelos seus donos, os grandes fazendeiros de café, chamados de coronéis pela população do lugar e, arregimentavam o poder daqueles que se envolviam com a vida política nos centros urbanos.[84]

---

[83] CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 24.

[84] O título de coronel foi concedido inicialmente como posto honorífico da Guarda Nacional criada em 1831, como resultado da deposição de Dom Pedro I, ocorrida em abril daquele ano. Inspirada na instituição francesa, forjada pelos acontecimentos de 1789, a *guarda burguesa* era uma milícia civil que representava o poder armado

Neste contexto, a sociedade foi dividida ainda mais em grupos sociais: ricos, pobres, políticos, militares, civis, cultos, incultos, pensadores e trabalhadores. Toda esta divisão foi estruturada aos poucos e uma das armas mais preciosas, pregada pelos governantes brasileiros, foi a educação. Esta se encontrava desorganizada há muito, mas, desde 1834 com o Ato Adicional à Constituição de 1824, foi aplicada quase exclusivamente à formação da minoria da população, dado que os índices de analfabetismo no final do século XIX e início do século XX eram alarmantes.

O quadro abaixo apresenta o número de analfabetos e a porcentagem, em relação à população total, do país, em três momentos, 1890, 1900 e 1920.

Quadro 1 - Índices de analfabetismo brasileiro

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 16. ed. Campinas: Autores associados, 2000. p. 81.

---

dos proprietários que passaram a patrulhar as ruas e estradas em substituição às forças tradicionais, derrubadas pelos revolucionários. Para ser integrante da Guarda Nacional era necessário ser alguém de posses, que tivesse recursos para assumir os custos com o uniforme e as armas (200 mil réis de renda anual nas cidades e 100 mil réis no campo). O coronelismo foi responsável pela organização da política brasileira por todo o período da Primeira República, posto que os coronéis se tornavam peça chave nas articulações políticas entre os Estados e o governo federal. Cf.: LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil.3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997; BOSI, Alfredo. As Letras na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Tomo III, v. 2. sob a direção de Boris Fausto).

Considerando que em 2003 o índice de analfabetismo brasileiro, de pessoas de 15 anos ou mais, se apresenta em torno de 11,6%[85] do total da população, e a forma com que era realizado o recenseamento nos anos citados no quadro 1 era demasiadamente precária; chegamos à conclusão de que estes números podem estar abaixo da situação real, significando que poderia existir um número maior de pessoas desprovidas de alfabetização no início do século XX e não somente 75% da população.

Várias tentativas foram feitas no século XX a fim de que o ensino brasileiro fosse amparado por um sistema educacional centralizado, mas por diversos motivos isto demorou até meados desse século para acontecer, com métodos questionáveis, mas que não são assuntos pautados por este estudo.

Dos níveis de ensino existentes no Brasil – primário, secundário e superior - o ensino secundário se espalhou por todas as regiões brasileiras no século XIX. Este nível de ensino foi utilizado como instrumento, tanto político, quanto social pelos governantes de vários escalões, na medida em que eram concedidos privilégios às pessoas que concluíssem o curso e recebessem o título de bacharel em Ciências e Letras, fato que pode ser observado nos regulamentos internos das instituições que ofereciam tais cursos.

2.2 A República Brasileira: ideais renovadores x disputas políticas

A República Brasileira, proclamada em 15 de novembro de 1889, foi muito antes desta data aclamada por um grupo de ex-deputados, bacharéis, empregados públicos e comerciantes

---

[85] IBGE, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios 1998/2003. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/brasil em sintese/tabelas/educacao_tabela01.htm. Acesso em: 13/05/2005.

que assinaram o Manifesto Republicano em 3 de dezembro de 1870. Este documento, fruto de manifestações radicais "filhas das decepções e da rebeldia liberal" não foi levado a sério por muitos e nem mesmo pelo imperador que se recusava a acreditar na rebeldia de seus súditos.[86]

Porém, toda a movimentação do século XIX, provocou o Exército, movimentou os latifundiários após os fatos que levaram à Abolição da Escravatura e, ao perceberem o superficial poder exercido na política, abalou as bases dos poderosos que possuíam títulos sem futuro – nasce majestosa, a inesperada República. "Na verdade, as tendências de pensamento político, as ideologias em pugna, as utopias despertas, indicam que grupos inteiros, ativos e poderosos, não tinham lugar nem desempenhavam qualquer missão no ordenamento imperial".[87]

> Os sacrifícios e as glórias da Guerra do Paraguai, a 'desarticulação' dos estudos militares da Escola Central para uma academia centralizada, e ainda a questão militar que atraiu o Exército para a arena política, despertando-lhe a consciência de um papel histórico, numa nova ordem nacional, concorreram para desenvolver não somente o sentimento e o orgulho de classe, mas ainda a vontade de influência política além da esfera específica de suas atribuições.[88]

Após a abolição do Tráfico Negreiro em 1850, o cenário econômico ganhou aos poucos nova formatação, o capital outrora utilizado na compra e venda de escravos, passou a ser utilizado no comércio, na indústria e, principalmente na agricultura. Este foi apenas um dos primeiros passos para a abolição da escravatura em 1888, mas o fortalecimento da cultura do café e a imigração européia podem ser assinalados como responsáveis pela grande necessidade de o homem ser visto como trabalhador assalariado e não escravo.

> [...] o convívio da mão-de-obra servil com o trabalho livre mostra, nas charqueadas, onde maior era o contingente escravo, o seu caráter

---

[86] FAORO, Raimundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 515.
[87] FAORO, 2001. p. 515.
[88] AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976. p. 121.

> antieconômico, impróprio para a retração nos momentos de crise, com o capital fixo e imobilizado perturbando a racionalidade da empresa.[89]

A sociedade brasileira nos últimos anos do século XIX ganha divisões que não existiram antes no Brasil. A classe dos senhores rurais mandava seus filhos para os bancos de exames das Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, preparados antes pelos Lyceus provinciais e aptos ao ingresso no ensino superior pelo Imperial Colégio de Pedro II na corte – Rio de Janeiro. Eram os "filhos dos grandes fazendeiros, os representantes dos inumeráveis interesses latifundiários, os componentes das oligarquias e clãs políticos que constituíram a realidade nacional"[90], e formariam a nova classe de bacharéis interessados e aptos a exercer o poder político do país.

A classe média do final do século XIX é um tanto quanto incipiente, posto que apresenta elementos ligados à atividade comercial, interna e internacional, o funcionalismo público; os profissionais liberais – oriundos em grande parte também das classes comerciais; os militares – na sua grande maioria vindos da classe baixa, o que não os exime de terem sido considerados uma parcela da elite social e cultural no Brasil; os intelectuais; os sacerdotes – também saídos, em grande maioria, de famílias pobres; os pequenos produtores agrícolas.

Esta sociedade, embora gerada na Monarquia, se voltou contra o regime pela falta de sustentação que este apresentou às aspirações econômicas de seus segmentos, mesmo tendo um número de fazendeiros que havia concordado com o trabalhado livre e assalariado. Alguns dos senhores ou *barões* rurais sentiram-se traídos pela *Senhora Monarquia*, quando esta não os indenizou pela perda dos escravos libertos após a Lei Áurea de 1888. A reação imediata de muitos foi o ingresso no Partido Republicano que desde os anos de 1870 discutia a República e ganhava adeptos lentamente pelo Império.

---

[89] FAORO, Raimundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 519.
[90] ROSA, Virginio Santa. **O sentido do tenentismo**. Rio de Janeiro: [s.l.], 1933. p. 14-15.

A entrada do liberalismo e também do positivismo no país fortaleceu os ideais republicanos já existentes e induziram os jovens militares, bacharéis e estudantes de direito a se envolverem e iniciarem as manifestações pelo novo regime. O exército brasileiro foi o grande entusiasta do pensamento positivista que pregava, sobretudo, a *Ordem e Progresso* para o país, motivo pelo qual a frase encontra-se estampada na bandeira do país.

> A Escola Militar era vista pelos políticos como inferior. [...] a classe dominante não tinha simpatia pelo Exército, para não dizer que o tratava como formado de elementos subalternos. O próprio imperador não tinha grande apreço pelos militares. Se porventura alguma preferência se lhe pudesse descobrir pelas forças armadas, essa seria pela Marinha, para a qual a aristocracia encaminhava de bom grado a gente de seu sangue; [...]. Na marinha a propaganda republicana não tivera profundidade e mal atingira a juventude Naval, enquanto que tivera profunda penetração na Escola Militar.[91]

O contexto dos últimos anos de Monarquia foi recheado de problemas entre os monarquistas e os religiosos e também os militares. Enfim, em 1889 "são os militares que dão o golpe de misericórdia no regime monárquico no Brasil".[92]

Porém nem só o Exército pensou a República quando empunhou a bandeira do positivismo, o liberalismo político era a doutrina disseminada pelos civis, Pereira Barreto, entre outros tantos, e os liberais radicais, representados por Américo Brasiliense.[93] Historicamente o liberalismo não tem uma origem simples, em cada país aconteceu de uma maneira, posto que a cultura e as tradições dos lugares são pontos decisivos para o seu desenvolvimento. O ideal comum do termo se resume na defesa do Estado liberal, nascido antes mesmo de o termo liberal entrar no uso político: um estado tem a finalidade de garantir

---

[91] COSTA, Cruz. **Pequena história da República**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1889. p. 24.
[92] COSTA, 1989, p. 25.
[93] COSTA, 1989, p. 25

os direitos do indivíduo contra o poder político e, para garantir esta finalidade, exige formas, mais ou menos amplas, de representação política.[94]

Em 1868, o Partido Liberal cinde-se, com a conseqüente formação do Partido Republicano em 1870, reunindo médicos, engenheiros – mais próximos das ciências positivas graças à índole de sua produção, de advogados e bacharéis e militares.

Uma das classes que se fortaleceu durante todo o período chamado de Primeira República são as chamadas forças oligárquicas, justamente pelo poder embutido nestes grupos espalhados pelas regiões brasileiras é que a República se desenvolveu e ganhou a sua primeira roupagem.

Os coronéis do século XIX, donos do poder local, eram as grandes personalidades a quem se deveria convencer para implantação da República. Isso não foi diferente na Primeira República, de certo modo apenas se acentuou, forçando a elite agrária a lutar politicamente pela manutenção dos seus interesses.

O coronelismo, segundo Vitor Nunes Leal, "é resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada".[95]

Esta forma de poder alavancou toda uma classe política; foram concedidos poderes a estas pessoas de forma a garantir-lhes a soberania nas decisões políticas.

> Ocorre que o coronel não manda porque tem riqueza, mas manda porque se lhe reconhece esse poder, num pacto não escrito. Ele recebe – recebe ou conquista – uma fluida delegação, de origem central no Império, de fonte estadual na República, graças à qual sua autoridade ficará sobranceira ao vizinho, guloso de suas dragmas simbólicas, e das armas mais poderosas que o governador lhe confia. O vínculo que lhe outorga poderes públicos virá, essencialmente, do aliciamento e do preparo das eleições, notando-se que o

---

[94] BOBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política.** Tradução de Carmen C. Vatriale; et. al. 8. ed. Brasília: UnB, 1995. MATEUCCI, Nicola. Liberalismo. Dicionário. p. 690.
[95] LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil.3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 40.

> coronel se avigora com o sistema da ampla atividade dos cargos, por semântica e vazia que seja essa operação.[96]

A implantação do novo regime no Brasil não destituiu de forma alguma o poder dos coronéis, que exerciam domínio geral nas suas regiões, pelo contrário, as forças republicanas viram-se ainda mais dependentes das bases materiais do sistema político coronelista. As características deste sistema mantiveram-se por toda a Primeira República, sustentando o baixo centralismo e as regras pouco corretas de elegibilidade com o *voto de cabresto.*

> A nota aparentemente extravagante da progressão republicana será a conquista do fazendeiro de café, particularmente o paulista. Na década de 70, e ainda na de 80 [1800], tinha-se como certo que o sustentáculo do trono era a grande propriedade agrária. Seu afastamento da Monarquia – ou melhor, sua mobilização pelas idéias republicanas – pareceu um desvio anormal do curso político. O pressuposto da tese será o englobamento dos interesses agrários numa só camada, onde se confundiriam o complexo exportador, o comissário e o banqueiro, com o produtor, o senhor de engenho, o fazendeiro de café e o criador de gado. No contexto polar, senhor e escravo, sob a base do trabalho servil, se resumirá o conteúdo da sociedade, em cima, reflexo da organização vertical, dominado os postos políticos, a elite agrária, diretamente ou por seus instrumentos, os bacharéis. *A aristocracia rural manda, decide e dispõe*. A República só poderia nascer, diante do quadro harmonicamente construído, se derrubado o castelo.[97]

Mas nem tudo se resumiu ao coronelismo, até o ano de 1929 no cenário político brasileiro, este foi reforçado pela política dos Estados, também denominada política dos governadores. A organização desta política for concebida no governo do Presidente Campos Sales que via o fortalecimento dos estados como meio principal de neutralizar a capital e suas forças revolucionárias.[98]

"O coronel, por isso que se integra no poder estatal, constituindo o governador a espinha dorsal da vida política, representa uma forma peculiar de delegação do poder público

---

[96] FAORO, Raimundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 700.
[97] FAORO, Raimundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 515-516. (grifos nossos).
[98] CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 32.

no campo privado".[99] Os governadores eleitos pelos coronéis de seus estados, eram os responsáveis em eleger o Presidente do Brasil, esta situação de proteção mútua impôs ao país um rodízio entre os estados de Minas Gerais e São Paulo, posto que estes dois eram os estados que mais produziam e onde se concentravam os empresários rurais e industriais. O empresariado rural, denominado assim por Jorge Nagle, era composto pelos grandes fazendeiros de café. Os coronéis, homens de poder local, foram os grandes responsáveis pela configuração da Primeira República.

> A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais, que, ampliando-se, se encaminharam para a "política dos governadores".[100]

Tudo o que o novo regime provocou foram mudanças políticas e econômicas que consequentemente alteraram o social.

> O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a República Velha, ocasionou o aceleramento da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultou no aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; a história do período deve ser percebida como a da consolidação do empresariado rural e da evolução do proletariado industrial.[101]

Toda a organização da política dos governadores foi responsável pela grande dualidade da sociedade brasileira. Ela estava agora um pouco mais confusa, não existiam mais os grandes senhores de escravos, os trabalhadores livres que formavam a classe baixa e o grande contingente de escravos, como no Império. Na República, as classes sociais se diversificaram tanto na capital – Rio de Janeiro, quanto nos Estados, cada um com suas particularidades.

---

[99] FAORO, 2001. p. 710.
[100] NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001. p. 10.
[101] NAGLE, 2001. p. 41.

> As transformações dessas três camadas em classes – burguesia comercial e industrial, "classes médias" urbanas e proletariado industrial – e a presença de uma classe de empresários rurais, já firmemente estabelecida, influenciarão o desenvolvimento histórico-social, especialmente da última década da Primeira República.[102]

Os ideais liberais que são difundidos neste limiar de século são deveras contraditórios. A passagem da sociedade agrário-comercial para urbano-industrial provocou mudanças de ordem nos valores sociais. A democracia, *governo de todos*, seria o bem mais precioso a se conquistar neste período. A luta contra as oligarquias dominantes era o ideal de vários segmentos da sociedade que se formou durante os primeiros anos da República.

O manifesto revolucionário de 1930 apresentou as aspirações da Aliança Liberal que, "refletia as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia a necessidade de se incentivar a produção nacional em geral e não apenas o café; combatia os esquemas de valorização do produto"[103] depõe a *República Velha, a República Oligárquica, República dos Coronéis, República do Café-com-leite.* Afirma o manifesto: "O governo dos coronéis, chefes políticos, donos da terra, só podem ser o que aí temos: opressão política e exploração impositiva".[104]

A Revolução de 3 de outubro de 1930 pôs fim ao período da Primeira República e iniciou um novo período autoritário. Boris Fausto afirma ser o autoritarismo uma marca da cultura política do Brasil; diz ser a organização de classes uma dificuldade, assim como a organização de associações representativas e de partidos, fazendo do autoritarismo a solução mais fácil.[105]

---

[102] NAGLE, 2001, p. 42.
[103] FAUSTO, Boris. A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Tomo III, v. 2. sob a direção de Boris Fausto). p. 418.
[104] FAORO, Raimundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 761.
[105] FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 357.

Durante os anos de 1930 a 1945, o Brasil foi presidido por Getúlio Vargas, este período foi marcado por reformas principalmente no que diz respeito à segurança nacional e à educação dos jovens que seriam parte de uma elite intelectualmente bem preparada. Este ciclo foi um momento de inovações, e dentre muitas, a educação foi pensada com atenção pelo reeditado Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Francisco Campos.

2.2.1 A educação secundária nacional: princípio intelectual das elites

A educação a partir da Proclamação da República se tornou ainda mais dualista, a União, de acordo com a Constituição de 1891, seria responsável pelo ensino secundário e superior nos Estados e no Distrito Federal, o ensino primário e profissional não são contemplados no documento[106]. Portanto, ficam à mercê de quem tivesse interesse em abrir escolas e a iniciativa particular foi quem melhor se beneficiou dessa abertura. Oficializou-se, neste contexto, a distância entre a educação da classe dominante e a instrução do povo. O ensino secundário e superior seriam os responsáveis pela formação da jovem elite brasileira, enquanto os ensinos primário e profissional se encarregariam de educar os trabalhadores: "A educação prática e profissional do nosso povo será, além do mais, o melhor incentivo para a nossa educação moral e cívica".[107]

A organização educacional que foi criada durante os anos de Primeira República nada mais foi que uma forma de proporcionar a maior elitização da classe dominante. Os filhos dos

---

[106] BRASIL, Constituição 24 de fevereiro de 1891. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Rio de Janeiro, 1891. 24 p. Acesso: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consituição/Nova-consti/Main.htm.
[107] CARNEIRO LEÃO, A. **O Brazil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commercio, 1917. p. 30.

patrões não poderiam receber uma educação igual a dos filhos dos empregados, posto que não teriam o mesmo modo de vida e, consequentemente não deveriam pensar da mesma forma.

Toda a organização educacional do período respondeu às expectativas dos republicanos em formar uma classe pensante e uma classe trabalhadora. A classe pensante seria formada pelo pequeno número de pessoas que teriam o poder político nas mãos, os filhos dos que já dominavam e continuariam dominando. A classe trabalhadora teria as escolas de primeiras letras, montadas aqui e ali por alguns Estados, sem centralização alguma de suas normas, ou sob responsabilidade particular, principalmente das instituições religiosas estrangeiras, que cobravam caro pelo ensino.

Durante as primeiras décadas do século XX, o lema era exterminar o analfabetismo e disseminar a instrução primária entre a população que ainda se encontrava inculta e analfabeta.

> Não se pode esquecer que à campanha para a debelação de analfabetismo, ou para o desenvolvimento da escola primária, associavam-se preocupações em nacionalizar esse tipo de ensino, no duplo sentido de transformá-lo em formador do espírito de brasilidade e em baluarte contra a escola estrangeira e a estrangeirização em geral.[108]

Os esforços dos educadores e de alguns políticos aconteceram por longo tempo de forma isolada nos Estados da União. Citemos por exemplo a reforma da instrução paulista de 1920, realizada por Sampaio Dória e também a I Conferência Interestadual de Ensino Primário em 1921 onde nem todos os Estados compareceram e as decisões ali tomadas não foram efetivadas totalmente.

A constituição de 1824 foi a primeira legislação do Brasil como estado independente. Em relação à instrução pública não conseguiu elaborar um plano que a efetivasse, somente dizia que às Províncias cabia promover a educação da mocidade. O Ato Adicional de 1834 à

---

[108] NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001. p. 177.

Constituição de 1824 autorizou as Províncias a legislarem sobre toda a instrução pública primária, secundária e superior, exceto sobre as Faculdades, Cursos Jurídicos e Academias. Este Ato não eximiu porém a Assembléia Geral de criar nas Províncias estabelecimentos de instrução primária e secundária.[109] "A apertada centralização de nossa primeira constituição produziu a reação política do Ato Adicional de 1834 e a garantia da instrução primária gratuita que ela dava aos brasileiros tornou-se dever das Províncias"[110].

A abertura proposta pelo Ato não foi de imediato aplicada, traçou em seu art. 179: "A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte: § 32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; § 33 - colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes"[111].

Em todo o Império o que se via em termos de estudos secundários era apenas um amontoado de aulas avulsas ainda funcionando à moda das aulas régias de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio. O quadro 2 na página seguinte apresenta a precariedade destas aulas nas Províncias e a quantidade ínfima de vagas oferecidas. Estas aulas, ministradas por professores muitas vezes em suas próprias casas não obedeciam a regulamento algum, apenas ofereciam-se lições para os jovens que pudessem pagar alto pelos ensinamentos.

Em destaque está a Província de Goiás, notem que o número de cadeiras era insignificante no período. Apenas duas eram providas na cidade de Goiás e Meia Ponte

---

[109] HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: EDUSP, 1972. p.17

[110] SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras:** 1823-1988. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 59.

[111] SUCUPIRA, 2001. p. 57.

(Pirenópolis) de Latim e uma de Retórica na capital. As outras três, de Filosofia, Francez e Geometria, nunca chegaram a funcionar, de acordo com a documentação oficial de Goiás.

A situação das outras províncias não era diferente no ensino secundário, a Bahia era onde mais se achavam cadeiras, sessenta e uma. Mas no restante do país um pequeno número de pessoas podia contar com os estudos secundários.

quadro 2.doc

A situação de províncias que se tornaram referência de ensino no país, neste período não era diferente de Goiás, São Paulo possuía somente cinco cadeiras de latim com alunos e mais cinco vagas. Minas Gerais, dez cadeiras providas e duas vagas.

Embora tenhamos clareza do atraso de Goiás, sabemos que esta situação não se tornou tão expressiva em alguns estados que reagiram nos primeiros anos de república à apatia do ensino secundário.

Em 1870, o ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza relatava à Assembléia Geral: "É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se achará em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil". [...] Entendia o ministro que a atribuição de legislar sobre a instrução pública não é exclusiva das assembléias provinciais, 'é que o encargo que tem pesado unicamente sobre as províncias de promover o ensino, pode ser partilhado pelo Estado, que as deve auxiliar nesta parte, logo que e quanto lhe for possível".[112]

O ensino secundário iniciou a sua organização após 1835, a partir desta data foram instalados Liceus Provinciais com o objetivo de reunir as aulas avulsas. O primeiro foi o Ateneu do Rio Grande do Norte, sucedido pelos das outras Províncias. Porém, apesar da

---

[112] SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras:** 1823-1988. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 63.

iniciativa Imperial, os liceus provinciais nada mais eram que um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício, situação conservada até 1850.[113]

O quadro 2 mostra a quantidade de escolas de primeiras letras e de ensino secundário do império brasileiro em 1833. Se levarmos em consideração a quantidade de escolas e o número de habitantes do país em 1890, dados já apresentados no quadro 1, perceberemos que tal número era irrisório, deixando sem escolas uma quantidade enorme de crianças e jovens.

Criado em 1837 na Corte, o Colégio Pedro II era o único estabelecimento de ensino secundário que conferia o certificado necessário ao ingresso no ensino superior. As províncias, inabilitadas a tal feito tinham a qualidade cada vez mais deficiente.

> A má qualidade do ensino secundário provincial desaconselhava o reconhecimento incondicional das aprovações conferidas pelos liceus locais; o alvitre não se afigurava viável nem mesmo aos defensores dos interesses provinciais. Passou-se então a propugnar a equiparação dos estabelecimentos secundários das Províncias que adotassem estrutura e planos de estudos semelhantes aos do Colégio da Corte.[114]

Apesar de criarem estabelecimentos próprios, as Províncias não contavam com suporte suficiente para a continuação de um ensino secundário de qualidade. Esta falta se figurava desde a precariedade dos edifícios, ou a inexistência deles, à falta de professores qualificados.

"No caso particular do ensino secundário, a equiparação dos liceus provinciais passou a ser apontada como o meio indireto de uniformizar os estudos preparatórios em todo o país sem ferir os direitos constitucionais das Assembléias Legislativas das províncias"; o que daria o direito a estes liceus de conferir certificados aos seus alunos que os possibilitasse entrar no ensino superior com iguais condições aos dos alunos da Corte.[115]

---

[113] HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: EDUSP, 1972. p. 22.
[114] HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: EDUSP, 1972. p. 22.
[115] HAIDAR, 1972, P. 27.

A equiparação não foi conseguida pelas províncias tão facilmente. Em 1874 pelo Ministro João Alfredo e em 1882 por Almeida Oliveira, foram apresentados projetos de reforma propondo a equiparação para o melhor desenvolvimento do ensino secundário nas Províncias. Ambos foram negados pelos deputados do Império que se baseavam no Ato Adicional para conferir-lhes direito de recusa aos projetos, afirmando que a lei era clara em dizer que somente as províncias seriam responsáveis pela sua provisão de instrução primária e secundária.[116]

Com toda as discussões em torno da centralização do ensino secundário imperial, uma divisão foi criada nos estabelecimentos provinciais para os estudantes que se interessavam no ingresso ao ensino superior. Logicamente aqueles possuidores de condição financeira suficiente para pagar os seus estudos conseguiram mais privilégios nesta nova situação, o que nos leva mais uma vez a afirmar que estes níveis de ensino eram destinados à elite do país.

A primeira situação era a opção do curso seriado de cinco anos, que dava ao concluinte o certificado de Bacharel em Ciências e Letras, habilitando-o a entrar em qualquer instituição de ensino superior no Brasil. A segunda seria a permanência dos exames parcelados que não precisavam ser feitos por quem tivesse concluído o ensino médio.

Os chamados *preparatórios*[117] ou *exames parcelados* foram durante os últimos anos do Império e nos primeiros anos de República as formas encontradas pelos jovens pertencentes à elite de se instruir e capacitar-se para o ingresso nas Academias, Faculdades e Cursos Jurídicos, pois eram feitos num curto espaço de tempo. "O sistema de estudos seriados

---

[116] HAIDAR, 1972, p. 35 e *passim*

[117] MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República**: Reformas Benjamim Constant 1890-1892. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941, p. 120.

foi ignorado, sendo que os alunos cursavam apenas as disciplinas indispensáveis para a matrícula nos cursos superiores".[118]

Estes exames eram certificados pelas instituições onde se ofereciam cursos superiores. De língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria, entre outras matérias exigidas nos cursos de Medicina ou Direito. Os exames não eram controlados pelas instituições de ensino secundário e sim pelas de ensino superior. Afetavam diretamente a organização das primeiras, pois conferiam a elas apenas a função de entregar certificados aos alunos que desistiam de suas matrículas nos liceus quando se interessavam pelo ingresso aos cursos superiores.

A reforma Benjamim Constant, de 1891, institui o tempo do curso integral no Ginásio Nacional (Colégio Imperial de Pedro II) em sete anos e três tipos de exames prestados pelos alunos no decorrer do curso. O exame de suficiência, destinado às disciplinas que tivessem seqüência no ano seguinte, e feitos através de provas orais; o Exame final de cada disciplina que tivesse sido concluída, com provas orais, escritas e práticas; e por fim o Exame de madureza, instituído nesta reforma, que seria feito ao final do curso com provas orais e escritas. Quem fosse aprovado no exame de madureza teria o direito ao ingresso nos cursos superiores de caráter federal no Brasil e o título de Bacharel em Ciências e Letras.[119]

O novo século iniciou-se com o ensino secundário cercado de pretensões por parte dos deputados e ministros da República, há pouco instalada. Em 1901, o Governo Federal, através do decreto 3.890 de 1º de janeiro, apresentou a Reforma Epitácio Pessoa que finalmente consolidou a equiparação das instituições de ensino secundário. Desta vez, ao contrário da

---

[118] VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU; Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: século XIX. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87.

[119] MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República**: Reformas Benjamim Constant 1890-1892. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941, p. 51-52.

Reforma de Benjamim Constant, a equiparação estendia-se a todos os estabelecimentos, públicos municipais, estaduais, federais e particulares. Além disso, manteve o exame de madureza para o ingresso no ensino superior, mas não conseguiu implantar o curso seriado nas instituições equiparadas. Este decreto resolveu a questão da equiparação, mas ainda não solucionou a situação da formação propedêutica do ensino secundário brasileiro. A falta de cursos seriados e o exame de madureza ainda deixavam as escolas sem alunos. Quando estes conseguiam entrar no curso superior, dado que a conclusão do curso nas instituições mesmo equiparadas não lhes conferia o direito de eximir-se do exame de madureza.

Embora a equiparação tenha solucionado o problema dos exames parcelados, ou pelo menos a organização interna das instituições dos Estados, não solucionou a questão da qualidade do ensino. Primitivo Moacyr apresenta os resultados de sindicância em 1903: "o mau ensino no Ginásio, o péssimo ensino nos institutos equiparados, o nulo ensino revelado pelos mercadores avulsos de exames parcelados de preparatórios".[120] Os institutos equiparados eram difíceis de ser fiscalizados ficando quase em situação de liberdade para a adoção de métodos que não estivessem previstos nos regulamentos de equiparação.

> Eis que a situação real a que tinha chegado o ensino secundário, disvirtuado (*sic!*) da missão de preparar os indivíduos para a luta profícua no seio da sociedade, foi transformado em mera escada para a ascensão às escolas superiores, a cujas portas, assim mesmo, chegam os candidatos sem o menor preparo, mas munidos dos certificados de exames ou da carta de bacharel em letras, adquiridas sem esforço, nesse mercantilismo vergonhoso em que a inconsciência dos pais corria parelha com a ganância dos mestres.[121]

A reforma que deu uma outra roupagem à situação de balbúrdia do ensino secundário brasileiro foi o decreto 8.659 de 5 de abril de 1911, que ficou conhecida como Reforma Rivadávia Correa – a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental.

---

[120] MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República**: Reformas Benjamim Constant 1890-1892. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941. p. 96.
[121] MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República:** reformas Rivadávia e C. Maximiliano. v. 4. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. p.71-2.

> Elimina os privilégios escolares, representados, no âmbito do ensino secundário, pelas cartas de bacharel e pelos certificados de exames ginasiais ou de preparatórios, conferidos, até então, pelo Ginásio Nacional e estabelecimentos equiparados para os estudantes que tivessem condição legal de ingresso nas escolas superiores. Institui, em conseqüência, o exame de admissão ao ensino superior – 'exame de entrada' – independente de apresentação de qualquer certificado ou atestado de estudos secundários.[122]

Como se vê, o ensino oferecido pelos liceus e todas as outras instituições de ensino secundário quase deixaram de ter importância após a implantação deste decreto. Além de não serem seriados, não eram pré-requisito para entrada nos cursos superiores. Bastava ao aluno ser aprovado nos *exames de admissão* e então estaria apto a cursar a Faculdade de Medicina, ou o curso de Direito ou a Academia Militar. É admitida então a necessidade de implantar outra reforma. Em 18 de março de 1915, o decreto de número 11.530, chamado de Reforma Maximiliano põe fim à liberdade de ensino no nível secundário quando reintegra o Colégio Pedro II à situação de escola modelo, mas mantém o exame vestibular.[123]

> [...], as limitações da própria Lei Maximiliano, as alterações que nela se processam e a persistência de múltiplos fatores negativos contribuem para que o ensino secundário – parcelado e mesmo seriado – permaneça reduzido a um simples curso de passagem para o ensino superior, sem condições de, pelo menos, realizar satisfatoriamente as suas funções propedêuticas.[124]

Os anos de 1920 se tornam expressivos na luta pelas mudanças no ensino secundário. Os jovens da elite eram os únicos que se beneficiavam com o ensino oferecido, pois além de oneroso o curso não habilitava para o ensino superior, somente o exame de madureza possibilitava a entrada nas faculdades.

> [...] À base do secundário, padrões econômico-sociais, pedagógicos e político-administrativos contribuem para que este ensino seja seletivo e, sobretudo, preparatório. Taxas, selos e contribuições concorrem para que as escolas secundárias – públicas e particulares –, além de reduzidas em número, sejam instituições pagas, e, mais do que isto, caras. [...] Dada a

---

[122] NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001. p. 189.
[123] NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001, P. 190.
[124] NAGLE, 2001. p. 190.

> situação de ordem econômica e social que, assim, se configura, são os jovens afortunados que se beneficiam do ensino secundário.[125]

A seriação seria uma das soluções mais urgentes a se tomar em relação a este nível de ensino: esta medida faria com que o curso fosse concluído pelos alunos e estes não mais passariam por ela a fim de obterem somente conhecimentos para a realização do exame de admissão.

A reforma tardou, somente em 1925 o ministro da Justiça João Luís Alves, pelo decreto 16.782-A, adotou no país o ensino secundário seriado com duração de seis anos. A nova organização conferia o grau de bacharel em ciências e letras a quem concluísse o curso de cinco anos, no Colégio Pedro II, ou em instituições equiparadas.

Todavia, o artigo 54 do disposto legal dizia que, concluídos os cinco anos do curso, seria conferido um certificado necessário à realização do exame vestibular para qualquer estabelecimento de ensino superior no país. Este ponto fez com que o curso fosse realizado em cinco anos pela grande maioria dos alunos que se interessava em entrar no curso superior.

Outra deliberação do decreto foi a inserção de novas matérias – Moral e Cívica; Literatura Brasileira; Literatura das Línguas Latinas; História da Filosofia e Sociologia. Vê-se afirmado com esta reforma, o caráter humanístico deste nível de ensino, buscado desde a Antiguidade nos ginásios gregos.

> A 'renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas' foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império 'sem modificações essenciais'.[126]

Um ensino ainda muito elitista por anos no Brasil; pela simples falta de unidade de pensamento das pessoas que poderiam fazer algo em relação à educação brasileira. Ainda

---

[125] NAGLE, 2001. p. 191-192.
[126] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 43.

assim, os movimentos em prol de uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita iniciaram-se no início do século XX com a entrada dos ideais da Escola Nova no país. Mas a reforma de João Luís Alves vigorou somente por cinco anos. A revolução de 1930 modificou substancialmente a situação brasileira nos seus diversos fatores: econômico, político, social e cultural.

A educação passou a ser usada a partir de então como uma das alavancas ao progresso e desenvolvimento da nação. A luta pela democratização da educação não teve propósitos muito claros, ou mesmo definidos em uma só linha, as contradições continuaram a ocorrer.

> Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter 'elitizante'[127]

Em 1931 foi instalado o Ministério da Educação e Saúde, apesar de serem dois ramos importantíssimos da organização governamental este novo ministério, ressuscitado dos primeiros anos de República, com seu ministro Francisco Campos, impõe reformas que tentam colocar ordem à situação do ensino brasileiro.

O ensino secundário é lembrado por Otaíza Romanelli como um nível sem estruturação alguma e que nem mesmo poderia ser chamado por esse nome, pois não passava de cursos preparatórios e exames parcelados na maior parte do território brasileiro.[128]

A nova organização do ensino secundário teve mais ainda um papel elitizante, pois o aluno que conseguisse seguir totalmente o curso de cinco ou sete anos teria que se dedicar exclusivamente a tal feito, isto impossibilitava a classe trabalhadora de dar continuidade aos estudos neste nível restando-lhes o ensino comercial.

---

[127] ROMANELLI, 2001, p. 61.
[128] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 131.

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecido o conjunto de decretos lançados pelo ministro em 1931, deu organicidade ao ensino secundário. Os pontos mais relevantes da estruturação deste nível foram contemplados pela reforma; a seriação do curso foi uma delas, a antiga organização, em disciplinas, trazia uma série de transtornos aos estudantes e não comprometia o aluno a terminar todas as matérias em sala de aula, o exame realizado já dava direitos ao aluno de concluinte.

Outro ponto favorável foi a freqüência obrigatória ao curso e a exigência de conclusão das cinco séries do primeiro ciclo, pelo menos, para o ingresso no concurso vestibular, exame que habilitava o aluno ao ensino superior. Porém a divisão em dois ciclos, como mostra o quadro 3 na próxima página, dificultou o ingresso da classe menos abastada ao nível superior.

quadro 3.doc

A equiparação ao Colégio de Pedro II de todos os estabelecimentos secundários oficiais, aconteceu novamente, porém, com um diferencial, a inspeção antes estadual, era agora federal. Os inspetores federais eram nomeados pelo ministro, tinham uma carreira e critérios definidos para a sua atuação. Esta oportunidade de equiparação foi dada também às escolas particulares, desde que passassem pelos mesmos processos. O corpo docente foi outro aspecto de melhoria da reforma, este agora tinha critérios definidos para a sua contratação.[129]

Podemos perceber, a partir do quadro da página anterior a organização do ensino secundário após a reforma, um primeiro ciclo de cinco anos é obrigatório à entrada no curso superior, com matérias de cunho geral e um segundo ciclo complementar de dois anos organizado conforme a Universidade pretendida pelo aluno, com matérias específicas.

---

[129] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 135.

As cadeiras do século XIX estavam aqui representadas como disciplinas obrigatórias, Latim, Inglês, Francês, Português (antes Gramática e Rethórica), História e Geografia (antes em uma mesma cadeira), todas de cunho humanístico.

O ciclo complementar, necessário somente ao aprofundamento dos alunos que se habilitassem ao ensino superior, dividiu de forma mais clara os alunos que tinham condições financeiras para manter os estudos e os que não a possuíam. As disciplinas oferecidas nos cursos complementares nada mais eram que uma forma de preparo ao aluno que se interessava em uma das carreiras oferecidas no Brasil.

A situação comprovada por dados estatísticos sobre a matrícula nos cursos secundários nos anos de 1933 a 1937 por Otaíza Romanelli é de uma seletividade alarmante.

Quadro 4 – Matrículas no ensino secundário 1933/1937

	1933	%	1937	%
Ingressantes do 1º ciclo	20468	100	25184	100
Concluintes do 1º ciclo	10997	53,72		
Ingressantes do 2º ciclo	1177	5,75		
Concluintes do 2º ciclo	622	3,03	826	3,27

Fonte: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 135.

Se a situação de elitização era real nos centros urbanos das regiões Sudeste e Sul, no Centro-Oeste era alarmante. Os jovens residentes nesta região, se não possuíam posses, viam-

se obrigados a seguir os seus estudos nas suas próprias províncias. Goiás e Mato Grosso, no início do século, eram regiões isoladas dos domínios da capital federal em relação ao desenvolvimento da cultura. Mas nem por isso se tornaram províncias sem instituições de ensino que pelo menos pretendiam o desenvolvimento intelectual e cultural.

2.3 O Estado de Goiás: coronelismo e poder político

O Estado de Goiás foi uma região explorada pelos bandeirantes paulistas e localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil. Somente em 1722 estes exploradores chegaram à região e começaram o povoamento. Como havia muito ouro no local explorado, o ciclo do ouro na área do Rio Vermelho, rio que corta a antiga capital do Estado, durou um pouco mais que no restante do país, ocasionando aos olhos de muitos historiadores um retrocesso provocado pela queda demográfica ocorrida quando o ciclo do ouro chegou ao fim.

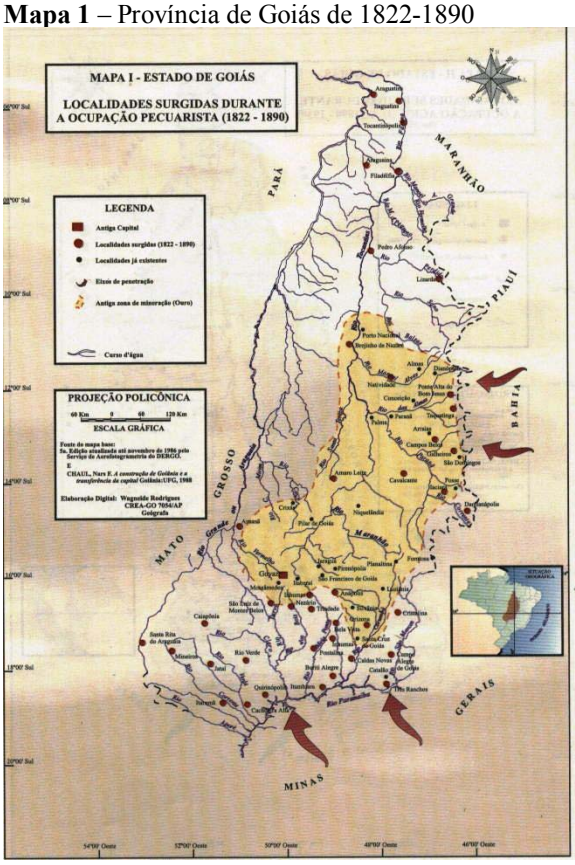
As atividades econômicas que substituíram o ouro na região foram a pecuária e agricultura, mas, não diferente dos outros estados, foram formados grandes latifúndios na região, proporcionando o surgimento de novas localidades urbanas e grande desenvolvimento do coronelismo local.

Os mapas 1 e 2 na página seguinte representam o crescimento econômico em dois períodos, de 1822 a 1890 - crescimento da pecuária e de 1890 a 1930 - de crescimento da agricultura. Observem que a região marcada de amarelo já era povoada antes de 1822, e deve o seu crescimento populacional ao ciclo do ouro.

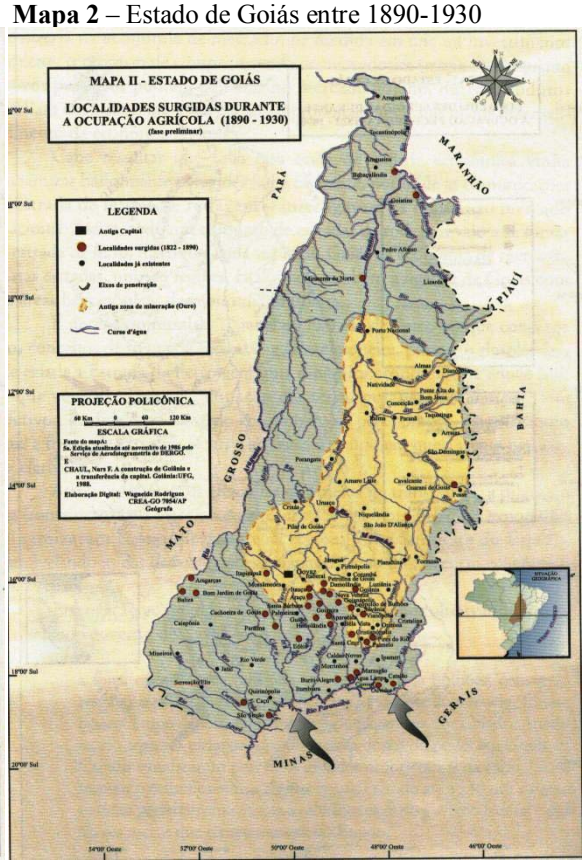
No mapa 1, as marcas vermelhas são de cidades surgidas durante os anos de império, de 1822 a 1890; no mapa 2, esta marca se repete. Note-se que a região do estado que mais

cresceu, tanto no período de crescimento da pecuária, quanto da agricultura foi a região sudeste, onde se localizam as cidades que hoje representam a maior economia do estado.

Mapa 1 – Província de Goiás de 1822-1890



Mapa 2 – Estado de Goiás entre 1890-1930



Fonte: CHAUL, Nasr Fayad. **A Construção de Goiânia e a Transferência da Capital.** 2.ed. Goiânia: EFG, 1999. p. 25-26.

Até a Proclamação da República a província apresentou um baixo desenvolvimento e pouco intercâmbio com as outras províncias do país. Após o ato de Proclamação da República

o agora Estado de Goyaz[130], encontrava-se distante da mesma forma da capital nacional, mas contava com organização local bem acirrada entre os grupos políticos que se figuravam na região – os Bulhões, Alves de Castro, Fleury/Curado/Caiado, Xavier de Almeida, Ludovico Teixeira.

O maior crescimento aconteceu ao sul da capital de Goiás, cidades que hoje representam uma grande porcentagem da economia goiana formaram-se neste período, Anápolis, hoje pólo farmoquímico; Caldas Novas, hoje estância hidro-termal; Rio Verde e Itumbiara, grandes produtores de grãos, entre outras.

Observa-se também a pequena quantidade de localidades urbanas surgidas durante o ciclo do ouro (Mapa 1). Além da capital, somente vinte e um povoados. Situação que não mudou muito entre os anos de 1822 e 1890, apesar de apresentar um crescimento quase uniforme por todas as regiões do estado, a região norte, hoje o Estado do Tocantins, não tinha nenhuma cidade antes de 1822.

Todo o atraso no desenvolvimento urbano, em relação às outras províncias, fez com que Goiás recebesse tardiamente as notícias vindas do centro do Império. A notícia da Proclamação da República só foi recebida vinte dias após o feito nacional. No dia cinco de dezembro de 1889, o presidente do Clube Republicano, proclamou solenemente a República.

A história de Goiás nos primeiros anos do novo regime foi marcada pelas lutas entre os partidos políticos do Estado. Os Bulhões eram os dirigentes do Partido Liberal Clubista, enquanto os Fleury lideravam o Partido Liberal Histórico, oposicionistas apesar das denominações dos partidos. "A história política de Goiás, que se segue à renúncia de Deodoro, confunde-se e mescla-se com o domínio exercido pelos Bulhões na política local,

---

[130] Somente em 1937 foi discutida a grafia do nome do Estado, Goyaz é de origem indígena e por isso foi preservado até esta data. Após este período, observadas as normas da língua portuguesa, o nome do estado foi mudado para Goiás, grafia que ainda permanece. Dados retirados de matéria do Jornal O Popular, 1937.

bem como suas relações com os governos federais. Este cenário só será modificado no governo de Hermes da Fonseca"[131]

Mas, diante da nova organização da política local, a família Caiado conseguiu entrar no cenário através de casamentos politicamente interessantes, de força financeira estável e de membros formados em cursos superiores[132] Características que os mantiveram na política por quase todo o período da primeira República em Goiás

Durante toda a Primeira República os grupos familiares, partidários e os coronéis disputaram o poder local e a representação do Estado no cenário federal. A representação federal nunca foi alcançada como esperado, mas o mandonismo local sempre foi possibilitado por diversos fatores como "pouca importância econômica, pobreza, atraso, baixa densidade demográfica, população rural dispersa e isolada".[133]

Estes fatores acentuavam o caráter periférico do estado, colocando-o sempre fora das decisões federais, que eram mesmo difíceis de chegar à capital pela grande precariedade das estradas.

Durante os primeiros vinte anos da República, Goiás foi liderado pelo grupo de José Leopoldo de Bulhões, homem poderoso no estado que, quando não mais podia exercer suas funções políticas, confiava-as a familiares e amigos. Esta situação contestada pelos grupos oposicionistas, somente chegou ao fim quando José Xavier de Almeida tentou pela primeira vez a burocratização do Estado, e por tal feito foi muito criticado pelos coronéis que se viram a partir de 1909, obrigados a pagar impostos pela produção pecuária que não era pequena.[134]

---

[131] CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2. ed. Goiânia: EDUFG, 2002. p. 121.
[132] CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2. ed. Goiânia: EDUFG, 2002. p. 121.
[133] ITAMI, Francisco Campos. **Coronelismo em Goiás**. Goiãnia: EDUFG, 1987. p. 43.
[134] ITAMI, 1987, p. 74

Já os últimos vinte anos da Primeira República, foram marcados pelo domínio de uma sucessão de famílias poderosas que se uniam em casamentos políticos para se manter no poder.

> A um grupo coube a maioria dos mandatos, Os Caiados, Alves de Castro, Caiado de Castro e Jardim – interligados por casamento. Os demais mandatos couberam, em sua maioria, aos Lopes de Moraes e a Francisco Ayres da Silva – deputado federal de 1914 a 1930, ininterruptamente. Além desse requisito, o fundamental era ser bacharel, neste período somente um coronel teve mandato federal.[135]

A situação de dominação política pela família Caiado estabeleceu-se até o ano de 1930, quando a revolução tomou as rédeas da política nacional e interveio nos Estados. O Estado de Goiás, apesar de sempre ter ficado na periferia das decisões políticas nacionais, participou ativamente do movimento da Aliança Liberal, principalmente a região sudoeste do Estado, em cidades como Rio Verde e Ipameri.[136]

Há grande especulação em torno dos motivos por que Goiás se aliou ao movimento de 3 de outubro, contudo, a mais aceita é discutida por Nasr Chaul e Ana Lúcia da Silva. Houve um rompimento entre as oligarquias do sul e sudoeste do Estado (áreas economicamente mais desenvolvidas) e as da capital, detentoras do poder político. Tal rompimento fez com que as oligarquias dissidentes se unissem à Aliança Liberal, chegando a conquistar pela via armada o poder em 30.[137]

Contudo, o que houve foi somente a troca de poderes oligárquicos no Estado, pois Pedro Ludovico Teixeira ficou no poder até o ano de 1945. A nomeação do interventor foi feita por Getúlio Vargas em 1931 para governar o Estado de Goiás.

---

[135] ITAMI, Francisco Campos. **Coronelismo em Goiás**. Goiãnia: EDUFG, 1987, p. 81.
[136] CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2. ed. Goiânia: EDUFG, 2002. p. 176 *e passim.*
[137] CHAUL, 2002, p. 180 e *passim*; SILVA, Ana Lúcia. **A revolução de 1930 em Goiás**. São Paulo, 1982. Tese de doutoramento – USP.

A foto abaixo é ilustrada em diversos estudos sobre o Estado de Goiás, por ter se tornado o símbolo de poder, utilizado por Pedro Ludovico durante todo o período que ficou no poder político do Estado. Aparece ao lado de Getúlio Vargas e do arcebispo Dom Emanuel.

Ilustração 1- Ato de Posse de Pedro Ludovico como Interventor do Estado em 1931

Fonte: PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. 5. ed. **História de Goiás.** Goiânia: UFG, 1989. p. 105.

A grande providência do político em seus mandatos, ora de interventor, ora de governador, foi a imediata construção de uma nova capital para Goiás. "A Cidade de Goiás, antiga capital, fechada pela natureza em torno de si, isolada do resto do estado, favoreceu a

formação de grupos políticos fechados (oligarquias) e era o núcleo principal do caiadismo"[138] Estes foram os principais motivos que levaram Ludovico à construção da nova capital.

A idéia de mudança da capital não foi de Pedro Ludovico, desde 1754 havia rumores sobre a mudança da capital de Vila Boa para outra região do Estado de Goiás. A cidade de Pirenópolis (chamada de Meia-Ponte) já fora pensada como o lugar ideal para ser o centro administrativo da Capitania.

De lá para 1930, várias foram as especulações; neste momento, Goiás significava na mente dos revolucionários a inércia, o atraso secular confrontado com o ímpeto criador da revolução.[139] Durante sete anos a mudança da capital foi preparada. Primeiro a disputa das cidades para receberem o título de capital: Campinas – hoje bairro de Goiânia, Bonfim – hoje Silvânia, Pires do Rio e Bata (Ubatan) fizeram disputa para receber o centro administrativo do Estado. Em 18 de maio de 1933, pelo decreto 3.359, as decisões finais: Pedro Ludovico, como interventor, decreta que na região às margens do córrego Botafogo, compreendida nas fazendas denominadas Criméia, Vaca Brava e Botafogo, no município de Campinas, seria edificada a nova capital.[140] Em vinte e três de março de 1937, pelo decreto de n. 1.816 Goiânia, cidade construída para abrigar 50.000, habitantes ganhou o título de capital.

Este número de habitantes era exorbitante para o momento, pois a cidade de Goiás nunca ultrapassara os 8.000 moradores durante os tempos de império. Porém, em menos de cinqüenta anos, a cidade projetada por arquitetos e engenheiros chegou a um milhão de habitantes.

---

[138] ITAMI, Francisco Campos. A política tradicional em Goiás: 1930 a 1960. In: SOUZA, Dalva Borges de. **Goiás:** sociedade e estado. Goiânia: Cânone, 2004. p. 13.

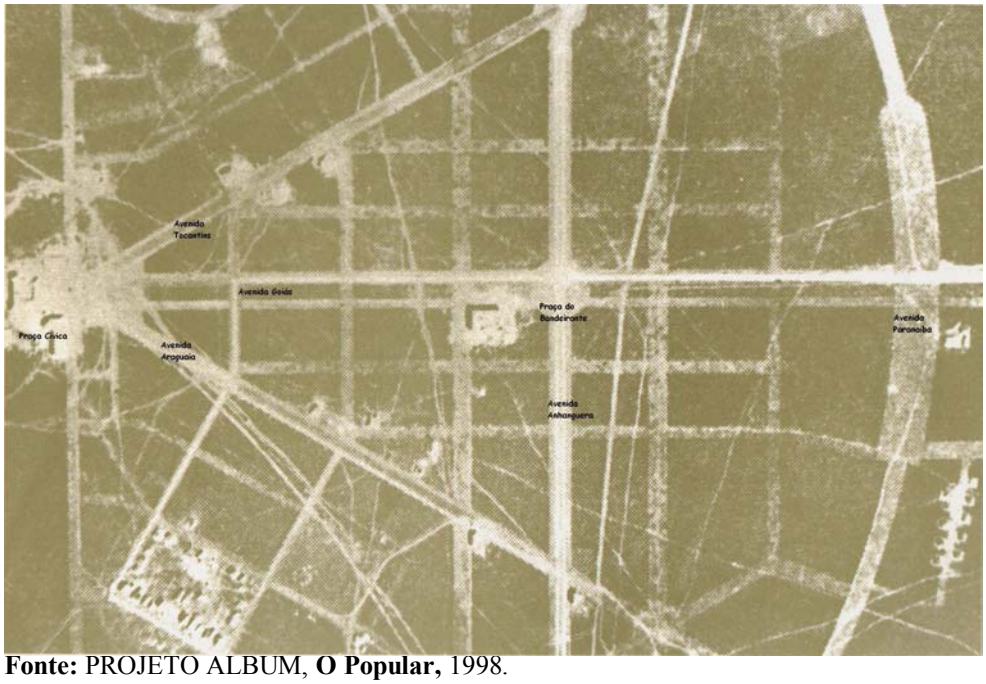
[139] Os dados são encontrados nos dois textos com pequenas contradições de datas, adotamos o ano de 1754 o que não nos impede de considerarmos as informações dos dois textos como válidas. Cf.:PALACIN, Luiz. **Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás**. Goiânia: Oriente, 1976. p. 22-3; CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2. ed. Goiânia: EDUFG, 2002. p. 204.

[140] PALACIN, Luiz. **Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás.** Goiânia: Oriente, 1976, p. 58.

A trajetória política do Estado de Goiás, neste período de governo provisório, após a Revolução de 1930, foi marcada pela força política de Pedro Ludovico que tinha como lema a força e pulsos firmes como características principais de governantes.

O desenvolvimento da cidade de Goiás foi barrado pela mudança da capital, e se antes de 1930 a cidade tinha muitos problemas, como o saneamento precário e baixa arrecadação, após este período a situação não mudou. Contudo, o problema sanitário da cidade, precário e que provocava muitas doenças, passou por reformulação quando médicos sanitaristas contratados pelo governo interventor chegaram à cidade e se dedicaram a acabar com os problemas.[141]

Ilustração 2: Vista Aérea de Goiânia em 1936[142]



Fonte: PROJETO ALBUM, **O Popular,** 1998.

---

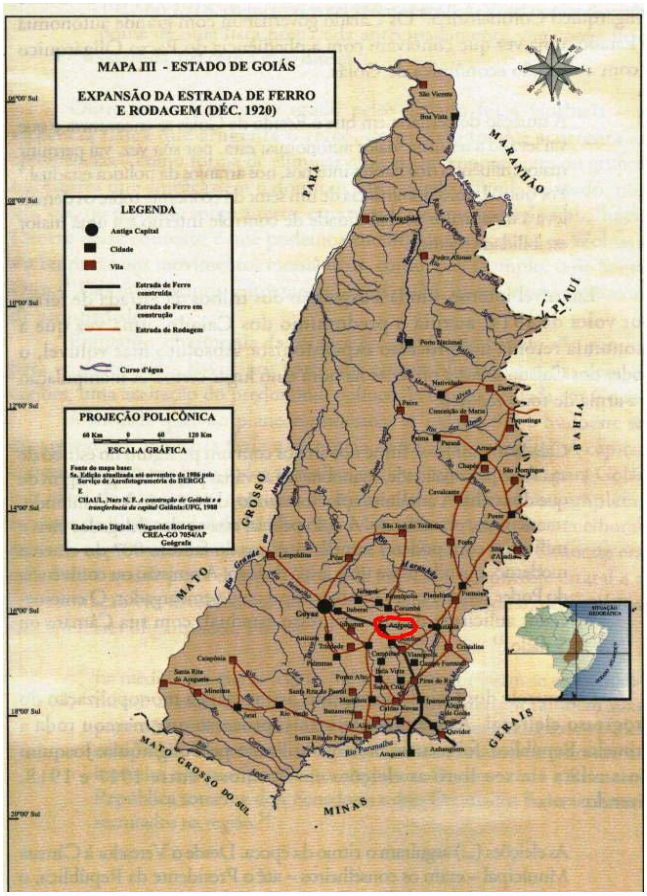
[141] GHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2. ed. Goiânia: EDUFG, 2002. p. 191

[142] Esta foto foi feita em 1936 pelo Serviço Militar do Exército. Ela permite perceber duas interpretações que eram dadas ao desenho urbanístico de Goiânia: tanto reproduz o Manto de Nossa Senhora, como reproduz aproximadamente o mapa de Goiás da época, com os rios Araguaia, Tocantins e Paranaíba.

2.3.1 Primórdios da educação goiana

A situação de isolamento da capital do Estado – a cidade de Goiás, como é conhecida hoje, chamada por muitos de Goiás Velho, não atrapalhou somente as finanças da região. As estradas quase intransitáveis, a Estrada de Ferro (Mapa 3) que só fora concluída até a cidade de Anápolis em 1913, dificultaram sobremaneira o desenvolvimento da cultura letrada na capital.

Mapa 3 – Expansão da Estrada de Ferro em Goiás



Fonte: CHAUL, Nasr Fayad. **A Construção de Goiânia e a Transferência da Capital**. 2.ed. Goiânia: EFG, 1999. p. 27.

A área destacada no mapa de vermelho foi o limite de construção da estrada de ferro que trouxe tantas expectativas de progresso à cidade de Goiás.

> Encarada a questão pelo aspecto cultural e, neste, considerando-se os veículos de comunicação com os centros, onde se concentrava a elite intelectual e política do país, não menos cruel era a realidade. Afora a troca de idéias com pessoas viajadas, o correio era a única via de intercâmbio existente até o final do século, ligando a província ao *mundo exterior.*[143]

Apesar da existência do correio a comunicação não se dava de pronto entre a Corte e a Província, as estradas rudimentares e ainda mais precárias na época das chuvas faziam com que as correspondências chegassem meses depois de enviadas. A imprensa, com o *Jornal de Goyaz*, não recebia notícias a tempo e quando as publicava já eram velhas nos centros de São Paulo e Rio de Janeiro.

> Da Colônia ao Império, do Império à República, do século XVIII ao XIX, do XIX ao XX, e o tempo permanecia como que parado para o goiano. Esquecido e desconhecido para o resto do país, nada mais do que um ilhado. A economia pobre, as finanças deficitárias, a lavoura restrita às derrubadas, queimadas e plantio e *a vida intelectual privilégio de uma minoria.*[144]

A elite intelectual era uma minoria dentro da cidade de Goiás, somente os representantes do clero e alguns chefes políticos que possuíam o título de bacharel tinham acesso à intelectualidade, pois tinham condições de consegui-la fora de Goiás. Os *coronéis* tinham poder político e econômico, mas quase nada de cultura intelectualizada, situação não muito diferente dos seus descendentes, que se preocupavam muito mais em manter o patrimônio da família, pelos mesmos caminhos de seus pais, do que intelectualizar-se. Esta tarefa era confiada a alguns membros da família, escolhidos para serem os *doutores.*

---

[143] SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional em Goiás.** Goiânia: Oriente, 1975, p. 27

[144] SILVA, 1975, p. 29. (grifos nossos).

A instrução do povo, confinada ao ensino primário, não se encontrava em todos os lugares e mesmo na capital era precária. Existiam poucas escolas na capital, o Jardim da Infância, O Educandário Mestre Nhola e o Colégio Santana.[145]

Já o ensino secundário, durante todo o século XIX, teve suas contradições. Em alguns aspectos, como a valorização de quem o cursava, se tornava mais importante que o primário; mas por outro lado, nem mesmo a iniciativa particular chegou a Goiás para fundar escolas antes de 1872. Somente após esta data o Seminário Episcopal iniciou seus trabalhos, recebendo os jovens que desejavam seguir a carreira religiosa e em 1890 as irmãs Dominicanas fundaram o Colégio Santana, que recebia moças, da alta sociedade, no Ensino Normal.

As aulas régias eram ministradas por religiosos, e para que o aluno pudesse matricular-se devia ao menos ter conhecimentos preliminares de lógica, filosofia e latim; esta prática não era estendida à massa, e nem se propunha à instrução do povo, que por sua vez, requeria instrução elementar e diretrizes vivenciais em novos padrões.

O que não ocorrera também na ainda província de Goiás, foi a presença dos Jesuítas, este fato é mais um dos argumentos utilizados pela grande maioria dos pesquisadores da história de Goiás sobre a precariedade do Estado por toda a sua história anterior a 1930.[146]

Enquanto nos outros estados brasileiros, as escolas, mesmo precárias, tinham sido implantadas ainda nos séculos XVIII e XIX, em Goiás isto não ocorreu, com exceção do Lyceu de Goyaz. Por este motivo "[...] não poucas famílias iriam, por seus próprios recursos,

---

[145] Mestre Nhola foi a primeira professora de primeiras letras da Cidade de Goiás, e a escola onde lecionava para meninas ainda leva o seu nome; o Jardim da Infância foi o primeiro grupo para crianças com menos de seis anos e o Colégio Santana foi a escola pra meninas das irmãs dominicanas. todos ainda hoje funcionam na Cidade de Goiás.

[146] SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo . **Tradição e renovação educacional em Goiás.** Goiânia: Oriente, 1975, p. 35.

cuidar da alfabetização e instrução da prole.[147]. Fato comum entre os pais preocupados com seus filhos e que possuíam alguém apto a este fim na família, as lições domésticas foram a saída de muitos futuros alunos do Lyceu, escola de nível secundário procurada por meninos.

> Em 1847, a Província passaria a contar com o seu estabelecimento secundário – o Lycêo, que, durante oitenta e dois anos seria a única instituição destinada ao sexo masculino, mantida de maneira duradoura. Somente em 1929, a mocidade masculina contaria com outro estabelecimento que estenderia seus benefícios em caráter permanente – o Ginásio Arquidiocesano Anchieta na localidade de Bomfim.[148]

Mesmo com a instalação do ensino secundário na capital, muitas famílias abastadas mandavam seus filhos para os grandes centros a procura de cultura letrada. Mas todas as iniciativas das poucas famílias que possuíam condições financeiras e preocupação com a educação dos filhos, não mudaram a situação da maioria da população da Goiás. O índice de analfabetismo em 1920 passava de 80%[149]

O ensino secundário pode ser considerado o único que dava certo em Goiás mesmo considerando o aspecto elitista do curso. O Lyceu, apesar de todas as precariedades que os fatores econômicos lhe impunham, conseguiu oferecer ensino humanístico a muitos goianos, não só da cidade de Goiás, mas também de outras cidades do Estado.

Em diversos relatórios dos presidentes de Goiás, ao governo central brasileiro, o Lyceu foi citado como a *pupila dos olhos dos goianos*. No relatório de 1930-1933, Pedro Ludovico se vangloriava por conservar a instituição "ao alcance de todos porque era *inteiramente gratuito*" e proporcionava ensino também às famílias mais modestas. É claro que este fato não pode ser considerado de todo verdadeiro, pois os alunos pagavam entre quinze e

---

[147] SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo . **Tradição e renovação educacional em Goiás.** Goiânia: Oriente, 1975, p. 40.
[148] SILVA, 1975, p. 42.
[149] Os dados são confusos, a forma como era feito o censo demográfico leva a ambigüidades nos dados apresentados pelos estudiosos do assunto. O recenseamento de 1920 aponta 86,64%, já a revista *Informação goiana* de 1930 apresenta o índice de 86,3%. Estes índices, se comparados aos do Brasil, são no mínimo alarmantes, mostrando a situação de abandono em que se encontrava Goiás. Em 1920 75% da população brasileira era analfabeta. (Cf. quadro 1, p. 61)

vinte contos de réis de taxas para todos os exames impostos pelos poderes estadual e federal (15$000 e 20$000)[150]

Em certos momentos, se falássemos de ausência da educação pública em Goiás, não seríamos de todo contraditórios. Enquanto no restante do país alguns estados, após a Proclamação da República, possuíam várias escolas de primeiras letras, grupos escolares, seminários, colégios e lyceus, o Estado de Goiás ficou por mais de sessenta anos com apenas uma instituição mantida pelo poder público, o Lyceu. Consideramos nesta afirmação a criação do Lyceu em 1846 e a abertura dos grupos escolares em 1918.

Foi negada à população goiana a possibilidade do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, por décadas. Isto pode ser atribuído a diversos fatores, e o que acreditamos ser o principal, a organização política local, que encontrava apoio na política nacional.

A Primeira República foi marcada pelo predomínio das forças oligárquicas na organização da política brasileira. A economia mudou após a Abolição do Tráfico Negreiro; os fazendeiros tiveram que investir em outro tipo de mão-de-obra, a assalariada. Estas mudanças geraram, por conseguinte uma nova divisão social, os grupos se diversificaram e a tríade dono de terra, trabalhador livre, trabalhador escravo foi substituída por classes, separadas tanto pelo fator econômico quanto pelo nível cultural.

Estas divisões aconteceram em Goiás, mas com um pouco menos de rigor, os latifúndios eram comuns na região e permaneceram assim durante anos. A permanência deste tipo de propriedade, afirmou a presença e o poder dos coronéis no estado. Os coronéis, eram

---

[150] A conversão da moeda deste período, o real, plural réis, é um tanto quanto difícil dada a grande desvalorização da moeda brasileira. Podemos chegar a valores aproximados se levarmos em conta a conversão ao dólar americano no ano de 1933, quando a taxa de recolhimento para exames era de 30$000 (trinta mil-réis). 1$000 (mil-réis) em 1933 era igual a US$0,08 (oito centavos de dólar), portanto, 30$000 (trinta mil-réis) era igual a US$ 2,40 (dois dólares e quarenta centavos). Este era o valor para cada exame prestado no Lyceu de Goyaz em 1933. (Guia de recolhimento no Anexo B)

também os chefes dos grupos políticos, responsáveis pelos poderes legislativo, executivo e judiciário em Goiás.

As correntes de pensamento, Positivismo e Liberalismo, podem ser consideradas como responsáveis em grande parte pelo ato de Proclamação da República. Os seus defensores precisavam também de adeptos fortes e, as forças oligárquicas, já muito fortalecidas nos municípios, foram convocadas a entrar no cenário político nacional. Há, pois, a junção das forças econômicas e políticas interessadas em alavancar o novo regime, ainda um tanto quanto incipiente.

No estado de Goiás, essa aliança já vinha pronta, os donos do poder econômico, ou seja, os donos das terras, eram também os políticos locais e os que chegavam à política nacional. Os coronéis foram necessários à manutenção dos primeiros anos de República, pois existia uma dupla troca de interesses, as novas determinações presidenciais não poderiam deixar de atender aos interesses da classe e o grupo de políticos precisava de apoio dos mandantes locais para manter a ordem.

Envolto no cenário de trocas de favores, estava o ensino brasileiro e goiano, distante do povo, próximo da elite, e com fundamentos cada vez mais excludentes. A educação secundária, financiada pelo governo federal e pela iniciativa particular, era a cada ano ainda mais divergente do que pretendiam os educadores da Educação Nova, que pediam escola pública, gratuita, laica e obrigatória para todos.

A instrução do povo e a educação da elite tornavam-se legitimamente antônimos nos moldes republicanos; primeiramente, quando a responsabilidade foi dividida entre o governo federal em formação e os Estados recém-formados. O primeiro responsável pela educação secundária e os segundos com a educação primária; foi oficializada a diferenciação e o distanciamento destes níveis de ensino.

Todo o histórico imperial do ensino secundário, passando por reformas e pedidos não atendidos de organização foi uma constante até os anos de 1930. Reformas, decretos-leis, de 1834 a 1931, uma seqüência quase interminável de tentativas para a criação do ensino secundário: aquele responsável pela formação intelectual, humana e civil do cidadão brasileiro. Considerando que, em pleno século XX, o conceito de cidadão fosse utilizado como na Grécia e Roma antigas: são cidadãos aqueles que detêm poderio econômico suficientes para manter seus privilégios.

Quando afirmamos que as reformas citadas foram tentativas de acerto, referimo-nos às mudanças causadas por cada um dos documentos, sendo que nenhum deles proporcionou o acesso de todos à escola.

A falta de centralidade do ensino causou aos Estados, idas e vindas em sua organização interna. Alguns deles, mais próximos da capital federal, se tornaram mais ávidos pelo progresso educacional, é o caso de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, mas os estados distantes do centro político e também das inovações culturais produzidas na capital, como o Estado de Goiás, ficaram estagnados em sua ignorância local.

As estagnações, dificuldades no desenvolvimento, ou mesmo o atraso cultural de Goiás fizeram com que o Lyceu, uma instituição diferenciada das demais, se tornasse aclamada a ponto de ser considerada única no estado em relação à instrução. No próximo capítulo analisaremos o objeto desta pesquisa. Primeiramente a face histórica da instituição Lyceu, e posteriormente o Lyceu de Goyaz.

CAPITULO 3 LYCEU: elitização do ensino secundário em goyaz

"[...] a educação não é o que alguns proclamam que é, porquanto pretendem introduzi-la na alma onde ela não está, como quem tentasse dar vista a olhos cegos".

Platão – A República, livro VII[151]

Sempre foi o orgulho de Goiás. O Lyceu de Goyaz com y e z era a menina dos olhos da gente, tanto que a turma velha do Lyceu que há muitos anos se formou, 1937, fala: O inesquecível Lyceu!

José Sócrates – ex-aluno do Lyceu

3.1 Considerações Iniciais

Neste capítulo, faremos, na primeira parte, uma incursão pela origem do termo e da instituição *Lyceu,* desde a organização aristotélica da Grécia Antiga, até os motivos que levaram os homens modernos à adoção do nome para as instituições de ensino secundário com o papel de formação humanística. Optamos por este regresso à Grécia para justificarmos o caráter de educação humanística do Lyceu desde a sua criação.

Na segunda parte analisaremos também os resultados da pesquisa documental realizada no Lyceu de Goyaz e apresentaremos alguns aspectos da organização interna da instituição entre os anos de 1906 e 1937, dando destaque à forma como os alunos do Lyceu eram vistos dentro da sociedade goiana, a elite intelectual do Estado.

---

[151] PLATÃO. **A República.** São Paulo: Best Seller, 2002. p. 262.

Primeiramente será feito um histórico desde sua criação em 1846, apresentando suas mudanças estruturais que modificaram a sua forma de apresentação na sociedade. Esta fase irá até o início do século XX, quando as mudanças nacionais começam a remexer o dia-a-dia do lyceu goiano e mudar a sua estrutura interna.

Finalmente analisaremos a elitização do ensino através dos aspectos mais relevantes estabelecidos pelas reformas educacionais do governo federal, e a forma como foram recebidas e adaptadas pelo lyceu e seus membros.

3.2 Lyceu: origens

Desde a Antiguidade Clássica (séc. XX a.C. ao séc. V d.C.) o ensino, estruturado ou não em instituições, foi destinado a uma pequena parcela da sociedade. Em Atenas, umas das principais cidades-estado da Grécia Antiga, foram fundadas duas importantes instituições de ensino: a Academia de Platão e o Lyceu de Aristóteles.

O Lyceu foi uma instituição que, independente de sua estrutura ou época de atuação, legitimou a elitização no ensino secundário, concebido pelas classes dirigentes, sejam elas intelectuais ou políticas, para os seus próprios filhos.

A divisão da sociedade nas escolas não é característica criada na modernidade. Na Grécia Antiga o que Manacorda chama de *democracia educativa*[152], já existia. Escolas para os que pensam ou falam – política; escola para os que fazem – armas; para os produtores apenas

---

[152] MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41.

treinamento, o mesmo dado aos seus filhos para que continuassem a profissão dos pais; às classes excluídas, nada para pensar, nada para fazer, nada para produzir.

O Lyceu grego foi nada menos que a escola dos que pensavam cientificamente. Para entendê-lo, como, e por que ele foi criado [re]visitamos outra instituição, a Academia e constatamos que Platão pode ser considerado responsável indireto pela criação de uma das mais importantes instituições de ensino da antiguidade grega.

Platão, filósofo grego que viveu entre 427-347 a.C[153]. em Atenas, após uma vida de estudos literários e filosóficos fundou em Atenas uma instituição de ensino conhecida como *Academia*, ginásio destinado à educação militar dos jovens e freqüentado pelos patrícios. Seu nome foi retirado de um herói Ático, Academos, cultuado numa área arborizada situada a pouca distância da cidade na direção noroeste. Neste local Platão adquiriu uma propriedade, inclusive um ginásio atlético, e abriu uma escola destinada a ser um seminário filosófico para preparar um novo tipo de dirigente para o mundo grego. No prédio estavam instaladas salas de leitura, residências e um salão para refeições em comum. A escola foi fundada por volta de 386 ou 385 a.C. e foi fechada oficialmente em 529 d.C., sob o governo do imperador Justiniano[154].

---

[153] Platão, Platão nasceu em Atenas, em 428 ou 427 a.C., de pais aristocráticos e abastados, de antiga e nobre prosápia. Aos vinte anos, Platão travou relação com Sócrates - mais velho do que ele quarenta anos - e gozou por oito anos do ensinamento e da amizade do mestre. Quando discípulo de Sócrates e ainda depois, Platão estudou também os maiores pré-socráticos. Depois da morte do mestre, Platão retirou-se com outros socráticos para junto de Euclides, em Mégara. Daí deu início a suas viagens, e fez um vasto giro pelo mundo para se instruir (390-388). Visitou o Egito, de que admirou a veneranda antigüidade e estabilidade política; a Itália meridional, onde teve ocasião de travar relações com os pitagóricos (tal contato será fecundo para o desenvolvimento do seu pensamento); a Sicília, onde conheceu Dionísio o Antigo, tirano de Siracusa e travou amizade profunda com Dion, cunhado daquele. Caído, porém, na desgraça do tirano pela sua fraqueza, foi vendido como escravo. Libertado graças a um amigo, voltou a Atenas. Em Atenas, pelo ano de 387, Platão fundava a sua célebre escola, que, dos jardins de Academo, onde surgiu, tomou o nome famoso de *Academia*. Adquiriu, perto de Colona, povoado da Ática, uma herdade, onde levantou um templo às Musas, que se tornou propriedade coletiva da escola e foi por ela conservada durante quase um milênio, até o tempo do imperador Justiniano (529 d.C.). Platão, ao contrário de Sócrates, interessou-se vivamente pela política e pela filosofia política.

[154] LUCE, John Victor. **Curso de Filosofia Grega**: do século VI a.C. ao século III d.C. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 98.

Os motivos de Justiniano para o fechamento das instituições de ensino foram os mesmos utilizados durante todo o período da Idade Média pela Igreja Católica na destruição ou a omissão da cultura filosófica grego-romana. Cultura esta que privilegiava o humanismo.

Quem estudava na Academia, era privilegiado em relação ao restante da sociedade, conhecia a filosofia e exercia papel de destaque na política, "muitos de seus alunos saíram dela para exercer uma liderança esclarecida e efetiva em suas respectivas cidades-estados. Eles eram especialmente procurados como conselheiros na elaboração de constituições ou de projetos de nova legislação"[155].Platão projetou uma educação dos guerreiros que teriam entre eles governantes filósofos.[156]

As ilustrações no Anexo B(página 163) referem-se à Academia de Platão, a primeira é uma pintura do século XV que apresenta ao centro Platão e Aristóteles e à volta a maioria dos filósofos gregos conhecidos hoje. As seguintes são fotos atuais de sítios arqueológicos da Grécia.

Aristóteles, um dos mais proeminentes alunos da Academia, foi o fundador do Lyceu, "nasceu em Estagira (ou Estagiro), na costa leste da península Calcídica, na Trácia, no ano de 384 a.C."[157]. Embora não fosse ateniense, requisito básico para ser aluno da Academia, provinha de uma família de pais abastados e aos dezessete anos foi para Atenas e se incorporou à Academia. Durante os vinte anos que esteve na escola, teve a oportunidade não só de ensinar, mas também de realizar estudos científicos, nos quais fez progressos e possibilitou-lhe tomar sua própria postura nas discussões filosóficas normais.[158]

---

[155] LUCE, John Victor. **Curso de Filosofia Grega**: do século VI a.C. ao século III d.C. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 98.
[156] MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 42.
[157] Aristóteles nació en Estagira (o Estagiro), en la costa este de la península de Calcídica, en Tracia, en el 84 a. C. Cf.: GUTHRIE, W. K. C. **Historia de la filosofia griega**: introducción a Aristóteles. Tradução de Alberto Medina González. Madrid: Gredos, 1981, p. 33. (tradução nossa).
[158] GUTHRIE, 1981, p. 38.[158]

Depois da morte de Platão, Aristóteles, que pretendia assumir a direção da Academia e não conseguiu, afastou-se de Atenas durante trinta anos. Quando regressou, passou a ensinar de forma independente no Lyceu (ANEXO C, p. 164), sua própria escola, que foi construída próxima a um pequeno bosque onde o deus Apolo era cultuado. O nome Lyceu foi retirado de um dos epítetos devocionias de Apolo, Liceio, Liceo ou Lício.[159]

É importante observar que, apesar de Aristóteles ter estudado na Academia, seus interesses eram outros a respeito do Lyceu, o seu objetivo principal era o desenvolvimento da pesquisa, e este foi compartilhado pelos seus membros, que não deixaram nada a desejar neste sentido. O Lyceu produziu uma das primeiras bibliotecas conhecidas na história do ocidente e não se preocupava, neste recinto, com a política local, somente com o conhecimento desta, ao contrário de Platão.

O Lyceu era um centro de investigação com um marcado caráter enciclopedista e acumulava todo o necessário para realizar suas tarefas: desenhos, livros, mapas, plantas, minerais, etc. Mesmo porque, era financiado por Alexandre, O Grande, de quem Aristóteles havia sido preceptor. Muitos cientistas consagrados pelas ciências modernas estudaram no Lyceu aristotélico, nos primeiros tempos se destacavam Eudemo de Rodes em Matemática e Astronomia, Dicearco de Mesina em História grega, Menón em Medicina, e Fanias de Ereso em poesia.

As aulas podiam ter um caráter de lições, discussões ou comentários de obras, e tinham um horário estabelecido previamente. Também se inventavam regularmente outras atividades em comum, como os banquetes mensais e as festas para o culto. O Lyceu manteve o ideal da Academia: a vida em comum com o fim desinteressado de conhecer. Mas a

---

[159] Estas informações foram retiradas da leitura das obras citadas que se complementam: GUTHRIE, 1981. p. 52; LUCE, 1994, p. 114; LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959. p. 55.

diferença da escola platônica, sendo seu fundador e a maioria de seus membros não atenienses, se absteve de intervir na política da cidade e por isso a escola foi suspeita de ser partidária dos macedônios. Ocupavam-se da política somente como tema de investigação.

Apesar de estar o Lyceu munido de todos estes ideais de investigação e também com os ideais pedagógicos de seu fundador: natureza, hábito e razão[160], os estudantes que se inscreviam no Lyceu não podiam pertencer à classe popular grega eram, sobretudo, filhos de nobres ou militares que possuíam o *otium cum dignitae*[161]. Iniciou-se, na Grécia Antiga a grande diferenciação entre os homens cultos e os trabalhadores que não precisavam do conhecimento intelectual para realizar suas tarefas; "formar o homem das classes dirigentes, eis o ideal da educação grega".

O Estado Grego passou a manter a educação elementar, a que apenas ensinava a ler e escrever às crianças após o ano 600 a.C. Estabeleceu ainda, que os jovens com mais de dezesseis anos só podiam ingressar nos ginásios se tivessem freqüentado as escolas e as palestras particulares. Como isso só era possível às famílias ricas, ficava clara a desigualdade de classes neste período. Esta situação era reafirmada quando o mesmo Estado estabelecia que os cargos estatais só poderiam ser ocupados por jovens que haviam passado pelo ensino do ginásio, ministrado na academia ou no Lyceu.

As práticas de diferenciação social através da educação, absorvidas pelos romanos da cultura grega quando foi estabelecido o período helênico, foram inseridas na cultura ocidental e defendidas pelas sociedades modernas.

---

[160] LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959, p. 56.

[161] Ócio com dignidade. O ócio digno era um privilégio das pessoas que tinham posses na antiguidade e por conseqüência tinham tempo para dedicarem-se aos estudos.

Após o fechamento da Academia, do Lyceu e de outras escolas filosóficas da Grécia pelo imperador Justiniano em 529 d.C.[162], justificado pela repulsa à cultura clássica despertada pela igreja católica, a educação foi totalmente absorvida pela Igreja Católica no longo período conhecido como Idade Medieval, também chamada pelos Iluministas de a *Idade das Trevas*. Os ideais de exclusão da sociedade por meio da educação não se extinguiram, pode-se dizer de certo modo que até mesmo se acentuaram nos monastérios, onde a divisão em classes continuava existindo, sem qualquer modificação; de um lado, os monges, dedicados ao culto e ao estudo, do outro, os escravos, os servos e os conversos, destinados ao trabalho.

Contudo, não nos deteremos no estudo deste período, posto que a proposta é apresentar como a instituição intitulada Lyceu , desde a sua criação, conseguiu acentuar a distinção entre os homens que pensam e os que fazem.

3.2.1 Transformações revolucionárias na educação moderna

A Baixa Idade Média foi marcada pela decadência do monopólio cultural exercido pela Igreja Católica Apostólica Romana, e do sistema feudal no campo econômico. O novo modo de produção, o capitalismo, se formou e com ele uma nova classe, a burguesia que se afirmou em uma vida urbana e pacífica, diferente da nobreza tradicionalmente rural e guerreira.

---

[162] LUCE, John Victor. **Curso de Filosofia Grega**: do século VI a.C. ao século III d.C. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 164.

No ramo educacional, entre as transformações da Baixa Idade Média, uma das mais significativas foi a criação das Universidades. A partir do século XII, mestres e estudantes se reuniam em associações que deram origem às instituições de ensino superior que não obedeceram a um modelo único como afirma Chistophe Charle e Jacques Verger em sua obra A História das Universidades.[163] Esta nova instituição nasceu a partir das aspirações da nova classe burguesa, pois "permitiu que esta participe de muitas das vantagens da nobreza e do clero". E permitiu-lhe também determinar o modelo de instrução desejada à classe pobre e aos seus próprios filhos.

As universidades são citadas aqui, não só por se tornarem instituições de ensino elitista, mas porque esta instituição necessitava de outra que preparasse os seus alunos para ali se inscreverem. Na França, isso era feito nos lyceus.

Nas escolas municipais francesas, a partir do século XIII não era mais ensinado o latim e sim o vernáculo. Acrescentados ao *trivium* (Gramática, Retórica e Oratória) *e ao quadrivium* (Geometria, Aritmética, Música e Astronomia), noções de Geografia, História e Ciências Naturais eram agora ensinados à classe privilegiada da sociedade, posto que o ensino não era gratuito, apesar das escolas serem chamadas de municipais.

> Esta transformação do papel do latim no ensino se dá em um momento em que esta língua deixou de ser empregada nos negócios e na administração. Seu uso subsiste nas Igrejas e nos círculos de letrados universitários; a partir do século XVI, até mesmo os eruditos, filósofos, homens de ciência, etc., renunciam pouco a pouco a ele, em proveito das línguas 'vulgares'. Apesar disto, o latim, e em menor medida o grego, ocupam a maior parte dos programas, em detrimento das línguas vernáculas.[164]

As mudanças ocorridas na educação dos séculos XII ao século XVII foram idealizadas pelos humanistas e expressavam as transformações econômicas que o capitalismo impôs ao

---

[163] CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1996, p. 16, *passim.*

[164] PETITAT, André. **Produção da Escola, produção da sociedade**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994. p. 80.

feudalismo. Porém alguns iluministas acreditavam ser perigoso educar a classe trabalhadora; como afirma Carlota Boto "o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformidade social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança", mas mesmo assim, a educação foi levada, não da forma que deveria à classe baixa, mas imposta pela burguesia a quase toda a população.[165]

A burguesia do século XIX, da mesma forma que a dos séculos anteriores, preocupava-se com a educação gratuita e para todos, desde que o termo *todos,* não fosse entendido ao pé da letra, e sim que configurasse todos os filhos dos burgueses, que eram quem realmente necessitavam de educação.

Durante a Revolução Francesa, a burguesia, idealizadora do movimento, proporcionou a adesão do povo através da defesa do idioma francês, pois o povo necessitava sentir-se parte da pátria, defendendo o republicanismo. Esta adesão se efetivou nas escolas que, como já foi dito, passaram a ensinar o vernáculo no lugar do latim.[166]

A educação se tornou então, segundo as raízes iluministas, a razão de ser do Estado francês e "enquanto razão de ser havia que se inventar o território do inédito.[167] Porém, as inovações eram bruscamente controladas pela política, o que obrigava os autores de projetos inovadores, como Condorcet, a adaptá-los à realidade criada pelo movimento revolucionário. "O projeto pedagógico da Assembléia Legislativa levado a cabo pelo Rapport (relatório) de Condorcet, configura-se indubitavelmente como a grande herança da ilustração francesa, na radicalização da perspectiva oferecida às idéias de talento e de perfectibilidade".[168]

---

[165] BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996, p. 52.
[166] BOTO, 1996. p. 99.
[167] BOTO, 1996, p. 111.
[168] BOTO, 1996, p. 116.

A Instrução pensada por Condorcet dividia-se em cinco graus de ensino: "escolas primárias, escolas secundárias, institutos, lyceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes".[169] Basicamente, estes cinco graus de instrução se interligavam quando o projeto estabelecia que os professores das escolas primárias fossem formados pelas escolas secundárias, os destas pelos institutos e assim sucessivamente.

Nesta organização, os lyceus atuavam como formadores de profissionais docentes para atuação nos institutos e, além disso, preservando o pensamento aristotélico de educação, pois segundo o próprio Condorcet, os lyceus seriam instituições onde seriam formados os *sábios*, pessoas que, para se estabelecerem como profissionais, deveriam antes passar por estudos e pesquisas científicas árduas e disciplinadas, pois sem estes hábitos não adquiririam o conhecimento necessário para o exercício de nenhuma profissão digna.[170] Estas atribuições só poderiam ser conseguidas por pessoas que tivessem condições financeiras para se dedicar exclusivamente aos estudos, o que era privilégio de poucos em plena França revolucionária.

Para Condorcet, o *sábio* tinha papel primordial na sociedade e na política, "assim como a ciência organizada tem necessidade da 'proteção esclarecida do governo', da mesma forma o governo, para tirar partido da ciência, tem necessidade de consultar os sábios".[171]

O *Rapport* de Condorcet não foi aprovado pela Assembléia Legislativa francesa, não pelas suas idéias pedagógicas, mas pela indisposição dos deputados em dispensar tantos recursos para a educação, enquanto a Guerra contra a Áustria era mais urgente.[172]

Le Peletier também elaborou um projeto, que após sua morte, foi apresentado à Assembléia por Robespierre em 13 de julho de 1793 que continha não as mesmas, mas

---

[169] BOTO, 1996, p. 121.
[170] BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996. p. 135-136.
[171] JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 50.
[172] BOTO, 1996, p. 154.

algumas tantas aspirações educacionais que eram contrárias à realidade estabelecida pela França e pela humanidade neste fim de século XVIII.

Dominique Julia analisa a situação dos projetos pedagógicos franceses da época da revolução e afirma então que "a história dos projetos pedagógicos da Revolução, é a história dessas hesitações, desses conflitos – cujas reflexões e rupturas não correspondem forçosamente aos recortes de uma história estritamente política – e também desses insucessos".[173]

Neste vai e vem de projetos educacionais que buscavam o modelo perfeito, foram criadas as escolas centrais, nos anos de 1795 e 1796. Funcionaram por cerca de dez anos de forma diferenciada do colégio clássico do Antigo Regime, privilegiaram as ciências exatas – física, química, matemática e história natural – e a liberdade do aluno.[174]

> As escolas centrais inovam duplamente, através da importância dedicada às ciências e através de sua organização. Elas consagram 38 horas por semana às ciências, 24 ao desenho e à legislação, e 56 horas às letras. Além de seu programa revolucionário, elas também rompem com o sistema de classe-série dos colégios clássicos. A unidade de base reside na *disciplina ensinada*, e o aluno dispõe de uma certa liberdade na composição do seu programa. A diversidade dentro dos programas e a flexibilidade organizativa representam uma resposta à diversidade de exigências feitas ao secundário: formação geral 'desinteressada', e também preparação geral para as atividades da indústria e do comércio.[175]

Somente no período napoleônico é que estas escolas foram substituídas pelos lyceus que, embora com disciplina militar e monacal, deram renome às instituições de educação secundária francesa e, ao mesmo tempo, concedeu a esses estabelecimentos a oportunidade de

---

[173] JULIA, Dominique. A Escola: um gigantesco esforço pedagógico. In: VOVELLE, Michel (org.). **França Revolucionária**: 1789-1799. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 231.
[174] JULIA, 1989, p 234.
[175] PETITAT, André. **Produção da Escola, produção da sociedade**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994. p. 188.

submeter todas as escolas secundárias à aprovação e inspeção do Estado, criada, para isso, uma administração centralizada".[176]

O Marquês de Condorcet, mesmo com seu projeto negado na Assembléia, abriu seu próprio Lyceu na França (Anexo D, p. 165), e este se tornou "reconhecidamente elitista [...] este liceu manteve sua posição social de 1864 a 1908-1909.[177]

O quadro 5, na página seguinte, mostra a quantidade de alunos matriculados no Lyceu Condorcet em dois momentos, 1864 e 1908-1909. Observamos a grande quantidade de alunos ligados às classes mais abastadas da sociedade.

Fica claro, pela análise dos dados apresentados no quadro, o grande abismo existente entre a classe trabalhadora e a elite do país, em 1864 na França, a elite era formada por proprietários de terra e estes enviavam seus filhos para o Lyceu. No início do século XX, a elite francesa se configurava por profissionais liberais dos mais diversos tipos inclusive professores dos lyceus e das universidades, e eram eles agora quem enviavam seus filhos para tais instituições de ensino.

---

[176] LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959, p. 58.
[177] PETITAT, 1994, p. 182.

Quadro 5: Alunos do Lyceu Condorcet

Categorias sociais de origem	1908-1909 %	1864 %
Profissões liberais, magistrados, deputados e senadores, professores, doutores, arquitetos, engenheiros, quadros superiores, escrivães (2%), artistas (3%)	**42**	25
Proprietários e arrendatários	8	**33**
Negociantes, empresários, banqueiros, agentes de câmbio, gerentes, industriais	**30**	17
Quadros médios, empregados, professores primários, policiais	14	4
Artesãos, lojistas, comerciantes	5	21
Agricultores	--	--
Operários	--	--
Total = 100%	873	1200

Fonte: PETITAT, **Produção da Escola, produção da sociedade**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994, p. 191.

Notemos que este quadro social não se diferenciou das idéias de Aristóteles quando fundou o Lyceu em Atenas. A função dos lyceus franceses, da época contemporânea sempre foi clara, formar o *novo homem*, este homem estabeleceu-se na sociedade por meio do conhecimento formal e não apenas pelo seu poder aquisitivo. Embora fosse o dinheiro e a liberdade de escolha que ele proporciona que possibilitavam ao burguês a dedicação ao conhecimento, isto já não era suficiente para firmar tal posição.

3.2.2 Adaptação da instituição francesa em Portugal e no Brasil

O modelo francês de educação foi difundido por alguns países da Europa, como por exemplo, Portugal. Em 1834 o deputado Passos Manuel reformulou os graus de ensino e criou em Portugal os lyceus que eram instituições de nível secundário, destinadas ao estudo das ciências.

Em Portugal, estas instituições ocupavam papel de destaque na sociedade, a elite burguesa tinha condições de matricular seus filhos e mantê-los estudando para se prepararem para a Universidade.

As reformas do deputado Passos Manoel[178] foram baseadas em projetos arquivados na câmara que não tinham sido colocados em prática, deve-se a isso a afirmação de que o lyceu português teve inspiração francesa, pois a revolução por que passava Portugal era de cunho liberal o que nos leva à conclusão da igualdade de ideais com os franceses.

Os lyceus portugueses não foram instalados de pronto, somente em 1840 a instalação ocorreu de fato. Mas a afirmação de que estas instituições se destinavam às elites procede, desde que observados alguns fatores. Qualquer pessoa poderia freqüentar o lyceu, desde que tivesse disposição e posses para isso, e o ensino ali formaria, tanto para o ensino superior, quanto para as outras carreiras; porém, as carreiras que necessitavam de algum conhecimento

---

[178] PASSOS MANOEL *apud* CARVALHO, Rômulo. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3. ed. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian, 2001, p. 563-4.

técnico ou científico eram sempre ocupadas por pessoas que tinham condições financeiras de se dedicar antes aos estudos e só depois iniciar uma carreira de trabalho.

Um dos exemplos de lyceu em Portugal é o Liceu de Évora, criado em 1841 formou, segundo estudo de Fernando Luís Gameiro e Helder Adegar Fonseca[179], uma enorme quantidade de alunos que alcançaram grande projeção profissional. De acordo com os autores, as pessoas que freqüentavam o lyceu eram valorizadas, mas nem todos os portugueses tinham possibilidade de freqüentá-lo.

Outro questionamento feito pelos autores é que havia muitos alunos oriundos de classes altas no lyceu, mas também alguns que vinham de classes pobres, o que não impedia a uniformidade no sucesso das carreiras profissionais destes alunos que, se não eram parte da elite antes de entrar no lyceu, após sua passagem por lá se tornavam membro da classe mais abastada da sociedade do país.[180]

O Lyceu, da Grécia Antiga foi para a França contemporânea, desta para Portugal e de lá veio para o Brasil, nem sempre com a mesma organização, mas com certeza com os mesmos propósitos e destinados ao mesmo público: a elite.

A educação brasileira depois de duzentos anos de dominação jesuítica (1549-1759), interrompida pelas reformas pombalinas de ensino em meados do século XVIII, se viu deixada ao acaso pelos governos das províncias, uma vez que não foi estabelecido prontamente um modelo de instrução pela coroa portuguesa para ser adaptado na colônia. Na instrução secundária, as chamadas aulas-régias ou aulas avulsas de Latim, Grego e Retórica,

---

[179] GRAMEIRO, Fernando Luís; FONSECA, Helder Adegar. O liceu de Évora na formação das elites portuguesas: percursos escolares e profissionais (1891-1941). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III, 2000, Coimbra. **Escolas, culturas e identidades. v. III** Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004. 3 v. p. 17-26.
[180] GRAMEIRO; FONSECA, 2004, p. 17-26.

foram a alternativa para um breve ajuste na *desorganização* do ensino, pois cada professor era responsável por suas aulas, desde as matrículas até o registro de aprovação dos alunos.

Somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, que a organização do ensino foi elaborada para o Brasil. As aspirações de mudança no sistema de ensino foram efetivas somente na província do Rio de Janeiro e ainda assim, precariamente. Esta discussão já foi elaborada no capítulo anterior. O debate em torno da criação urgente de um sistema nacional de instrução pública se avivou ainda mais após as visitas dos inspetores ministeriais às províncias para averiguação das escolas públicas.[181]

Nos anos de 1810, D. João VI, estabeleceu uma organização para o ensino em quatro graus: o primeiro seria o ensino elementar e primário e tudo o que é indispensável ao homem, qualquer que seja sua posição ou profissão; as escolas deste primeiro grau eram chamadas 'Pedagogias' e os mestres 'Pedagogos'.

O segundo grau era mais desenvolvido que as matérias do primeiro grau e acrescentava todos os conhecimentos indispensáveis aos agricultores, aos artistas, aos operários e aos comerciantes; as escolas desta segunda classe chamavam-se 'Institutos' e os mestres 'Institutores'.

O terceiro compreendia todos os conhecimentos científicos que servem de base ou de introdução ao estudo aprofundado da literatura e das ciências e de toda espécie de erudição; as escolas do terceiro grau eram designadas pelo nome de '**Liceus**' e os mestres pelo de 'Professores'. E o último deles era reservado ao ensino das ciências abstratas, teoria e

---

[181] XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e educação de elite.* São Paulo: Cortez; autores Associados, 1980, p. 59.

aplicação em toda sua extensão e ao estudo das ciências morais e políticas; os estabelecimentos destas classes chamavam-se 'Academia' e os mestres 'Lentes'.[182]

Esta organização, mescla da francesa e portuguesa, nos permite observar que o Lyceu, assim como as outras instituições criadas no Brasil por esta lei, foi uma instituição gerada na Europa, e que o Brasil apenas foi um receptor destas idéias, ocasionando além de outros agravantes, um grande abismo entre a população instruída e a população pobre.

No Brasil, todos os estados criaram instituições de ensino secundário nos moldes do Lyceu. Se não deixava claro no nome, como é o caso do Colégio Caraça de Uberlândia e outros Colégios, com certeza a formação humanística era privilegiada.

O número de alunos foi um problema do ensino secundário no Brasil e também a formação de professores, precária. Embora não englobemos este assunto no nosso estudo não podemos deixar de perceber a grande dificuldade encontrada para a contratação de professores qualificados para ensinar aos alunos dos lyceus as disciplinas humanísticas como a Retórica, a Astronomia entre outras.

3.3 Criação e consolidação do Lyceu de Goyaz

Nos capítulos anteriores analisamos a forma com que o Brasil organizou o seu ensino, precária e lentamente. Após o Ato Adicional de 1834, a liberdade conferida às províncias para a abertura de estabelecimentos de ensino proporcionou a criação do Lyceu de Goyaz.

---

[182] ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil**: 1500-1889. Tradução de Antonio Chizotti. São Paulo; EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989, p. 50.

A escassez de documentação e de bibliografia sobre alguns aspectos da educação goiana nos impediu de aprofundarmos em alguns aspectos ou mesmo responder às perguntas surgidas durante a investigação. As fontes que utilizamos são ricas em dados sobre o Lyceu, mas tivemos muitas vezes que nos recorrer a memorialistas e à tradição oral para tentarmos seguir algum caminho.

Neste trecho analisaremos os resultados de parte da pesquisa documental realizada no Lyceu de Goyaz e apresentaremos alguns aspectos da organização interna da instituição entre os anos de 1906 e 1937, dando destaque à forma como os alunos do Lyceu eram vistos dentro da sociedade goiana, a elite intelectual do Estado.

O Estado de Goiás, como vimos no capítulo dois, teve origem e desenvolvimento econômico diferente dos outros brasileiros. A cultura aurífera foi preservada por tempo suficiente para fazer com que a população se acostumasse a algumas características que comprometem o crescimento de uma região. Tais ações, como o desprendimento ao local, o acúmulo e perda rápidos de riquezas, e sem dúvida o nomadismo, caracterizado pela mudança para regiões com mais ouro, impediram a fixação de muitas pessoas à Cidade de Goiás, e consequentemente o interesse pela educação.

Por esses motivos, e certamente outros que não elencamos, a região se tornou incipiente em termos de cultura durante o século XIX. Nos relatórios anuais do governo da Província à Assembléia Legislativa do Estado ou mesmo ao Governo Central do Império, podemos encontrar o descontentamento dos governantes com a questão da instrução pública na capital e nas vilas e arraiais da Província de Goyaz.

> O estado actual da Instrucção Publica, com magoa vos digo, nao he satisfactorio; nem tenho esperanças de que neste interessante objecto se possa em pouco tempo obter algum melhoramento. Os Professores, salvas

> algumas poucas excepções, não tem os conhecimentos necessários para desenpenharem seos deveres [...].[183]

O número de alunos que freqüentavam a aula avulsa de Gramática, a única provida na Província, era de somente trinta e um (31).no ano de 1846[184]. Este dado nos mostra o quanto a instrução deixava a desejar nestes tempos de império. A situação de abandono em que se encontrava a população goiana em relação à instrução e cultura era alarmante. Vista e reconhecida pelos governantes, que logo trataram de tomar alguma providência, levados pelo desejo de inserção da Província no cenário nacional.

Em 1846 foi levado em frente o desejo e criou-se o Lyceu de Goyaz, pelo decreto n. 9 de 20 de junho de 1846 que dizia: Art. 1 – Ficão creadas na Capital d'esta Província huma Cadeira de Língua Franceza, outra de Rhetorica e Poética, e outra de Geografia e Historia, que serão reunidas ás de Grammatica Latina, Geometria e Filosophia Racional e Moral, com a denominação de – Licêo da Província de Goyaz"[185]

Esta providência foi de suma importância para os rumos da instrução em Goiás, dado que, a partir deste momento, a população passou a contar com uma instituição criada efetivamente para que "a assiduidade, o respeito, e pronunciada tendencia ao progresso, e a cultura da intelligencia [...]".[186], se tornassem comuns aos jovens.

A instituição foi instalada em 23 de fevereiro de 1847, e enfrentou o seu primeiro grande problema em relação ao prédio, que não havia sido construído para abrigá-la e, por falta de fundos, o governo da Província afirmava não ter condições de construí-lo.

---

[183] GOYAZ. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na Sessão Ordinária de 1846 o Exmo. Presidente da mesma Província – Doutor Joaquim Ignácio Ramalho. 1846. In: Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. **Memórias Goianas**. v. 4. Goiânia: UCG, 1996. p. 38.
[184] GOYAZ. 1996, p. 60.
[185] BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás.** Goiânia: 2001. p. 211.
[186] GOYAZ, 1996, p. 77.

Da sua criação, em junho de 1846 até fevereiro de 1847, o Lyceu ficou sem local para ter suas aulas efetivadas, até que o Sr. Joaquim Ignácio Ramalho, presidente da Província, assinou o termo de instalação da instituição nos repartimentos inferiores da Casa da Tesouraria.[187], atualmente chamada Casa da Real Fazenda. Na foto abaixo, uma visão diagonal do prédio nos anos de 1990.

As dificuldades para o bom aproveitamento das aulas neste prédio, sem conforto algum necessário às aulas, é notada em todos os relatórios anuais de governo até o ano de sua transferência.

Ilustração 3: Casa da Real Fazenda na Cidade de Goiás nos anos de 1990

Fonte: http://www.cidadeshistoricas.art.br/goias/go_monc_p.htm

[187] GOYAZ, Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na Sessão Ordinária de 1846 o Exmo. Presidente da mesma Província – Doutor Joaquim Ignácio Ramalho. 1846. In: Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. **Memórias Goianas**. v. 4. Goiânia: UCG, 1996. p. 77.

Em 1850, o problema poderia ter sido resolvido, se mais uma vez o governo não tivesse alegado a falta de fundos da Província. João Gomes Machado, o conhecido Doutor Corumbá, havia doado em seu testamento duas casas de sua propriedade para o governo da Província de Goyaz com a condição de que nelas fosse instalado o curso de Geometria e se dedicasse sempre à instrução pública.

O problema inicial foi a péssima condição em que se encontravam os prédios, forçando o governo a esperar que os fundos fossem adquiridos para a efetivação da reforma. O fato só ocorreu em 1857, a 7 de maio, quando o presidente entregou as chaves ao diretor do Lyceu. Estava resolvida a instalação. A casa de Dr. Corumbá abriga até hoje a instituição e passou por inúmeras reformas como constatamos nas ilustrações abaixo.

A primeira das reformas registradas em relatórios oficiais, aconteceu em 1867, outra em 1871, 1872 e mais uma em 1883. Mesmo com todos estes reparos, em 1887, no Relatório do presidente da Província, consta uma observação sobre as más condições de higiene e conservação em que se encontrava o prédio onde se assentava o Lyceu.

Ilustração 4: Casa de Dr. Corumbá – Lyceu de Goyaz

Fonte: BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás.** Goiânia: 2001. p. 230.

Ilustração 5: Lyceu de Goyaz em 1920

Fonte: BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás.** Goiânia: 2001. p. 578.

Ilustração 6: Lyceu de Goyaz em 2005

Fonte: Acervo particular da autora

Vejam nas fotos que a estrutura do prédio nunca foi modificada, isto foi possível graças ao grande respeito da população em relação à instituição e mais recentemente ao título de Patrimônio Histórico da Humanidade conferido à Cidade de Goiás, que impede a modificação dos prédios na área tombada.

As duas casas, uma anexa à outra, serviram ao funcionamento do Lyceu desde 1857. As festas da cidade, solenidades da instituição, como as formaturas que obedeciam aos rituais

franceses de colação de grau de bacharéis em ciências e letras aos alunos; eram realizados no salão nobre do prédio, cujas janelas podem ser vistas na Ilustração 5 em destaque pelos adereços aplicados à sua volta.

Remetendo-nos à utilidade, e importância de existir um prédio com tamanha grandiosidade em uma cidade que teve um declínio na sua demografia, graças à decadência aurífera, e também lembrando da fala de Michel de Certeau[188], quando afirma que um espaço é animado pelos movimentos que nele se desdobram. Assim é o prédio do Lyceu, ainda hoje causando impressão a quem o visita, ou a quem se sente ainda ligado à sua história como os seus ex-alunos.

Adaptações feitas, salas de aula estabelecidas, o problema do Lyceu havia apenas começado. O espaço da escola havia sido definido, mas a sua utilidade, ou mesmo o reconhecimento da sua importância para o ensino em Goiás demorou algum tempo para chegar à população. Durante todo o restante do século XIX, a instituição sofreu ameaças de extinção por parte dos deputados da Província, que o viam como uma despesa enorme para os cofres públicos.

Em relatórios oficiais de governo, durante mais de duas décadas são apresentadas as preocupações dos diversos chefes de governo em relação às despesas e ao pouco número de alunos existentes no Lyceu. Esta situação se repetiu por anos, e sempre se percebe um pesar de quem o afirma por perceberem todos que a instituição deveria ser uma contribuição aos jovens e ao futuro de Goyaz e não poderia ser abandonada como estava.

No primeiro ano de funcionamento, posto que fora instalado em 23 de fevereiro de 1847, o Lyceu reuniu cinqüenta e seis alunos em apenas três das seis cadeiras oferecidas. Ficaram sem alunos e também sem professores as cadeiras de Retórica e Poética; Lógica,

---

[188] CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano:** artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 202. Cf. nota 70 à página 50 do capítulo 1.

Metaphisica e Ética e, História e Geografia.[189] Esta situação não mudou, estas cadeiras, quando tinham professores, não tinham alunos, ficando em situação irregular durante alguns anos.

O número de alunos não aumentou muito, em 1849 existiam 105 alunos matriculados em quatro das seis cadeiras e mais a de Música, anexada neste ano com 42 dos 105 alunos.

Observemos o quadro abaixo:

Quadro6: Alunos matriculados nas aulas do Lyceu desde 1847 até 1854.

Anos	Filosofia	Historia e Geografia	Retórica e Poética	Aritmética e Geometria	Latim	Francês	Total
1847	-	-	-	8	33	11	52
1848	5	-	-	9	35	7	56
1849	5	-	-	6	45	13	69
1850	6	4	4	10	46	7	77
1851-1852	3	2	-	6	35	6	52
1852-1853	3	1	-	7	48	8	67
1853-1854	6	2	-	7	50	10	75
Soma	28	9	4	53	292	62	448

Fonte: Relatório que à Assembléia Legislativa Provincial de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1854 o Presidente da província Antonio Candido da Cruz Machado, 1854. In: **Memórias Goianas**, v. 6. p. 158.

[189] GOYAZ. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na Sessão Ordinária de 1847 o Exmo. Presidente da mesma Província – Doutor Joaquim Ignácio Ramalho. 1847. In: Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. **Memórias Goianas**. v. 4. Goiânia: UCG, 1996. p. 96.

Notamos que a população ainda não se percebia instrumento importante ao Lyceu nos seus primeiros anos. A cadeira de Latim, era a mais procurada e continuou assim por longo período. Não podemos afirmar com certeza os motivos que levavam à sua maior procura, mas podemos saber que a influência do clero era clara na existência destas cadeiras em uma cidade.

O número de alunos nunca chegou a uma centena nestes anos, e alguns desses alunos eram matriculados em mais de uma cadeira, podendo diminuir ainda mais o número real de alunos. Encontramos justificativa para a baixa freqüência em relatório de 1866:

> A pouca freqüência resulta: 1ª da negligencia dos pais em mandarem instruir seus filhos; 2ª da distancia em que muitos estam dos lugares em que é proporcionado o ensino; 3 ª da falta de meios com que possam sustentar seus filhos, quer nas escholas primarias, quer no lyceu.[190]

O quadro 7 apresentado a seguir, datado de 1865, deixa nítida a situação da instrução e podemos notar claramente que o ensino secundário se configurava de forma elitista no império brasileiro. Os dados nela apresentados, embora sejam incompletos em relação a algumas províncias nos mostram o pequeno número de brasileiros que tinham acesso à educação no período imperial.

A Província de Goiás possuía neste período uma população de 117.219 habitantes e apenas 132 rapazes estavam matriculados no ensino secundário. Isso representa aproximadamente 0,1% da população da província, e entre os matriculados sabemos que eram alunos do Lyceu de Goyaz, porque até 1929, este era a única instituição de ensino secundário na Província.

É notório esclarecer que a Província de Goyaz não contava com grandes riquezas, ou com um grande número de famílias abastadas. Parte destas famílias tinha grande poder dentro

---

[190] Falla apresentada à Assembléia Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Presidente da Província, Dr. Augusto Ferreira França, em o 1º de agosto de 1866. In: **Memórias Goianas, 10**. p. 91.

da província, mas poucas tinham o privilégio financeiro de manter os estudos dos seus filhos no Rio de Janeiro ou mesmo em Portugal. As que se estabeleceram na região terminavam por ingressar seus filhos no Lyceu.

Quadro 7 – (1865) Por províncias, população e matrícula de alunos no ensino primário e secundário, público e particular, meninos e meninas.

Províncias	**População**	**Total de alunos no ensino**								
		Primário				**secundário**				**Total**
		público		**privado**		**público**		**Privado**		
		Meninos	**meninas**	**meninos**	**Meninas**	**meninos**	**meninas**	**meninos**	**meninas**	
Amazonas	...	409	49	46	18	54	...	...	...	576
Ceará	468.278	3.648	1.323	204	32	156	...	283	...	5.648
Goiás	**117.219**	**1.176**	**364**	**...**	**25**	**132**	**...**	**...**	**...**	**1.697**
Maranhão	384.577	2.607	662	392	254	166	...	135	...	4.216
Minas Gerais	1.619.535	14.705	2.204	...	...	787	...	...	...	17.696
Pará	185.292	3.261	805	567	271	142	280	52	...	4.990
Paraíba	...	1.404	396	147	29	226	...	...	...	2.202
Paraná	72.198	1.101	504	874	22	38	...	...	...	2.539
Pernambuco	...	3.807	918	842	438	99	...	516	20	6.640
Piauí	...	772	192	18	3	62	...	32	...	1.679
Rio G. do Norte	...	914	173	67	...	114	...	...	...	1.268
Rio G. do Sul	...	3.834	2.178	1.600	813	850	...	...	184	6.459
Rio de Janeiro	...	4.821	1.711	1.193	714	50	575	...	157	9.158
Santa Catarina	...	...	...	...	...	39	...	...	...	39
São Paulo	606.588	4.376	2.333	3.146	1.982	127	...	500	...	12.824

Fonte: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil**: 1500-1889. Tradução de Antonio Chizotti. São Paulo; EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989, p. 112.

Se comparamos a situação de Goiás com as outras províncias perceberemos, a partir do dados do quadro, que não havia grande entusiasmo pela educação no restante do império, mas que havia mais alunos matriculados no ensino secundário das outras províncias, que em Goiás. Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro já neste período eram referência em termos de ensino para o restante do Brasil. A região Nordeste, no quadro representada por seis dos seus estados possuía 1.809 alunos no ensino secundário e Goiás tinha somente 25% deste número, a região sudeste somava 2.196 alunos, Goiás representava 6% deste total. Somados todos os estados temos 5776 alunos no ensino secundário, tanto público quanto privado, Goiás era somente 2,28% deste montante. A diferenciação fica clara, nos possibilitando a afirmação de que quem estava entre estes 2,28% era uma elite que não se determina somente pelo poder aquisitivo ou posição política, mas também pela condição intelectual.

A grande preocupação no período provincial era de que o público assistido pelo Lyceu de Goyaz era somente o da capital, deixando de atender todo o território goiano pela inexistência de um internato que abrigasse tais alunos.

> O lyceu com a organização que actualmente tem é uma instituição que só aproveita á capital, o resto da província não tira delle o menor proveito pelo seu caracter de externato, sendo forçados os pais de família que desejão dar educação a seus filhos a manda-los para os collegios e seminários de Minas.[191]

A situação, entendida como abandono ao Lyceu pelos governantes da província, levantou a hipótese de fechamento da instituição, após a abertura de outra que contivesse internato: "Tendo a assembléa resolvido que o lycêo seja fechado logo que for aberto o

---

[191] Relatório apresentado à Asembléa Legislativa provincial de Goyaz na sessão ordinária de 1861 pelo Exm. Presidente da Província José Martins Pereira de Alencastre. In: **Memórias Goianas, 9**. p. 28.

Seminário Episcopal, e devendo este funccionar brevemente, não julgo preciso pedir o auxilio de vossas luzes para os melhoramentos de que carece o mesmo lycêo".[192]

Esta ameaça felizmente não fora cumprida, e a aplicação dos exames preparatórios em 1876 no Lyceu, pelo decreto da corte n. 5.429 de 2 de outubro de 1873, piorou ainda mais a situação da instituição. O número de matrículas regulares despencou neste ano:

> Nas cinco cadeiras desse estabelecimento abrirão-se 90 matriculas em o ultimo anno lectivo, como vos informei. Sendo essas matriculas de 34 alumnos, só 18 continuarão seus estudos até o fim do anno, freqüentando as aulas [...]. De conformidade com o regulamento de 1º de dezembro de 1856, tiverão lugar os exames dos alumnos considerados no caso de os prestar. O resultado foi: [...] 35 alumnos.[193]

Notamos que se o número de alunos já era reduzido, os exames preparatórios apenas agravaram tal situação. Era muito mais atraente prestar os exames e tentar uma vaga no ensino superior do que freqüentar aulas consideradas de pouca qualidade, de acordo com a fala dos presidentes em seus relatórios.

O século XX, porém se iniciou com boas novas à instituição, o número de matrículas cresceu em quase 50% em 1902, e a freqüência dos estudantes aumentou consideravelmente. Foi dado o mérito de tal crescimento à instalação do curso seriado na instituição que aspirava a sua equiparação ao Ginásio Nacional de acordo com o decreto 3.890 de 1º de janeiro, da Reforma Epitácio Pessoa.

A partir de 1906, a situação mudou, a equiparação foi conseguida e o número de alunos, a freqüência destes e o acesso da instituição à população do restante do Estado fora modificada.

---

[192] Relatório apresentado à Assembléa Legislativa provincial de Goyaz a 1º de agosto de 1870 pelo Exm. Presidente da Província Dr. Ernesto Augusto Pereira. In: **Memórias Goianas, 11**. p. 33.
[193] Relatório apresentado à Assembléa Legislativa provincial de Goyaz pelo Ex. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Província, em 1º de junho de 1876. In: **Memórias Goianas, 12**. p. 89.

3.4 Reações ao aniquilamento do ensino secundário goiano

Após a regulamentação da seriação do ensino do Lyceu no ano de 1903, a situação de apatia dos professores e alunos da instituição começou a mudar e estes deram roupa nova às aulas que aconteciam no edifício à Rua Corumbá.

Mas o que era aspirado por toda a comunidade era a equiparação ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) para que os estudos concluídos ali pudessem ter validade nas instituições de ensino superior do Brasil.

As reformas educacionais de âmbito nacional sempre chegaram ao Lyceu e o modificaram em alguns aspectos. Analisamos os dados dos alunos inscritos no período delimitado e observamos principalmente o aspecto sócio-cultural do público da instituição, como a origem político-social, a familiar e a de nascimento. Para efeito de visualização dos dados e melhor adaptação destes às reformas nacionais dividiremos o período estudado em três.

A divisão foi feita obedecendo a data das reformas nacionais que atingiram o Lyceu de Goyaz. 1906, Reforma Epitácio Pessoa; 1915, Reforma Maximiliano; 1925, Reforma João Luís Alves.

3.4.1 Período entre 1906 e 1914

O ano de 1906 foi um dos mais importantes para o Lyceu de Goyaz por ter sido o ano da equiparação ao Colégio Pedro II, tão esperada desde 1901. A Reforma Epitácio Pessoa de

1901 autorizou a equiparação de todas as instituições de ensino secundário brasileiras ao Colégio que havia sido criado em 1837 para ser visto como o principal em termos de instrução no país.

O primeiro aspecto que analisaremos diz respeito à matrícula dos alunos na instituição. Durante todo o século XIX os governantes reclamaram que o Lyceu só atendia aos alunos da capital. Tal reclamação se justifica quando consideramos que uma instituição com tal magnitude para o momento não poderia ser efetivada com um número de matrículas tão baixo.

As providências tomadas durante os cinco primeiros anos do século XX, conseguiram elevar a estima dos integrantes da instituição que abrigava além do curso secundário para rapazes, também a Eschola Normal, para a formação de professores para escola primária do estado, o curso de Direito, conseguido em 1903 e o tiro de guerra.

O número de alunos que ocupavam as salas do prédio era um tanto maior que no passado, garantindo que os governantes se preocupassem um pouco mais com sua conservação.

Durante os anos de 1906 e 1911, o número de matrículas dos alunos variou muito, devido principalmente à reforma educacional de 1911, de Rivadávia Correa que havia estabelecido o *ensino livre.*

No quadro 8[194] podemos acompanhar esta variação e perceber que não há uma regularidade nas matrículas. O ano de 1909 é o que mais apresentou matrículas, mas não há um fator que explique tal aumento. O baixo número de alunos da instituição ainda é um caso sério e mais ainda a freqüência.

---

[194] Os dados do quadro foram retirados do gráfico 1 do Apêndice B, à página

Quadro 8: Relação dos Alunos Matriculados e Concluintes no Lyceu de Goyaz nos anos de 1906 a 1914

Anos de matrícula	Número de alunos matriculados entre 1906 e 1914	Número de alunos que concluíram o curso
1906	8	6
1907	22	11
1908	25	17
1909	38	17
1910	21	13
1911	20	7
1912	17	10
1913	21	8
1914	33	19
Total	205	108

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

Dos duzentos e cinco alunos que ingressaram nestes nove anos, apenas 108 concluíram o curso. Os fatores da baixa freqüência e do abandono do curso por parte dos alunos, são os mesmos dos primeiros anos de funcionamento, mas o que mais nos chama a atenção é o grande número de alunos de famílias abastadas da região e que possuíam sobrenome com relevância na política estadual e federal.

Sobrenomes importantes para o estado e que ainda hoje se fazem notar, seja na política, na arte ou na literatura. As famílias Fleury, Alves, Castro, Alencastro, Veiga, Jardim, Curado, Caiado, Perillo, Vellasco, Azevedo, Xavier, Ramos, Assis, Albernaz, Felix, foram selecionadas por estarem inseridas no cenário histórico goiano e sempre foram notadas nos anos de 1906 a 1914

Observamos que cinqüenta e um alunos, dos duzentos e cinco matriculados neste período, são pertencentes a alguma destas famílias. Este número é considerável quando percebemos que perfazem aproximadamente 24,87% do número total de alunos. Destes cinqüenta e um, apenas vinte e oito cursaram os quatro anos na instituição, os outros prestaram exames, e aprovados, deixaram o curso. Já os alunos que não eram pertencentes a

estas famílias, perfaziam um total de cento e cinqüenta e quatro, destes, somente oitenta concluíram os quatro anos de curso, e setenta e quatro fizeram exames.

Esta situação pode ser explicada por fatores como a facilidade financeira destes alunos que pertenciam a famílias abastadas pela posição econômica ou política dentro do estado. Mas nesse período não percebemos uma diferenciação tão grande alunos de famílias reconhecidamente elitizadas e de outros grupos. O que nos leva a afirmar que mesmo não pertencendo à elite da cidade, as pessoas que conseguiam passar nos exames de seleção para o ingresso no lyceu podem ser classificadas como elite, dado o número reduzido que representavam de pessoas *instruídas* na cidade.

Observemos os números no quadro da página seguinte:

Quadro 9: Alunos do Lyceu 1906 - 1914

	Número total de alunos		Alunos que fizeram o curso completo		Alunos que prestaram exames	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Alunos das famílias selecionadas	51	24,9	28	54,9	23	45,090
Outros alunos	154	75,1	80	51,94	74	48,05
Total	205	100	52,7% do total		47,31% do total	

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

Percebemos através destes números que os alunos que cursavam os quatro ou cinco anos no Lyceu e os que prestavam exames para o ingresso no ensino superior estavam em equivalência.

A situação econômica de Goiás neste período não era das melhores, e a situação política por sua vez não tinha grandes acontecimentos que fizessem com que a população sofresse alguma mudança em sua estrutura.

Apesar de os alunos, no quadro classificados como “outros”, não terem um sobrenome de destaque na política ou economia, não podem ser considerados parte comum da população. Eram parte integrante da elite do estado, um número pequeno de alunos se matriculava no Lyceu.

Os dados sobre a população da Cidade de Goiás e também do estado nos primeiros anos de república são muito confusos, estima-se que era de 255.284 habitantes a população do estado em 1900, e de 8.000 da Cidade de Goiás em 1920. Consideramos estes dados da cidade e percebemos que o número de alunos que estavam estudando em nível secundário era ainda muito pequeno. Apenas 2,56%, considerando os 205 alunos, e anualmente uma média de 0,28% de alunos matriculados. Um número muito pequeno que comprova a elitização do ensino.

34.2 Período entre 1916 e 1924

A partir da instalação da reforma Reforma Maximiliano em 1915 percebemos algumas alterações no quadro de matrículas do Lyceu. Os exames de admissão ao ensino superior e os exames parcelados oferecidos somente nas instituições particulares de ensino causaram uma decadência no número de matrículas do Lyceu no ano de 1915, que não serão considerados na análise dos dados pela falta de informações encontradas nos arquivos.

Quadro 10 - Relação dos Alunos Matriculados e Concluintes no Lyceu de Goyaz nos anos de 1916 a 1924

Anos de matrícula	Número de alunos matriculados entre 1916 a 1924	Número de alunos que concluíram o curso
1916	13	9
1917	21	14
1918	11	4
1919	34	21
1920	27	12
1921	15	9
1922	46	28
1923	47	27
1924	58	30
Total	272	154

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

Notamos um aumento no número de matrículas deste período, de 205 (período de 1906 a 1914) para 272 alunos, um aumento de 32%. Também o número de alunos concluintes passou de 108 para 154, acréscimo de 42%.

O número de alunos que concluíram o curso em relação aos que entraram representa 56,61%, contra 52,68% referente ao período anterior. Notamos que, além do acréscimo de matrículas, também houve um aumento de pessoas que continuavam o curso. Isto se deve ao fato de a reforma de 1911 ter abolido os exames parcelados. Essa reforma apesar de ter instituído o ensino livre, ou seja, sem equiparação ao Colégio Pedro II, e eliminar a condição de bacharel para o ingresso ao curso superior, estabeleceu o exame de admissão a este nível, forçando os alunos a pelo menos se prepararem em escolas que lhes oferecessem suporte.

Mas observamos alguns fatores relevantes neste espaço de tempo. Numericamente percebemos um acréscimo, mas nada que possamos chamar de progresso evidente; em 1918 apenas 11 alunos se matricularam e destes somente 4 concluíram o curso.

A realidade de elitização do ensino secundário continuou a vigorar neste espaço de tempo, o aumento de matrículas não foi algo tão considerável a ponto de dizermos que o ensino secundário havia ficado acessível à massa populacional. Observemos o quadro:

Quadro 11: Alunos do Lyceu 1916 - 1924

	Número total de alunos		Alunos que fizeram o curso completo		Alunos que prestaram exames ou desistiram do curso	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Alunos das famílias selecionadas	76	27,9%	53	69,7%	23	30,2%
Outros alunos	196	72,1%	101	51,5%	94	47,9%
Total	272	100	56,98% do total		43,01% do total	

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

Voltemo-nos aos dados referentes aos alunos com sobrenomes das famílias já destacadas neste texto. O índice de alunos que terminaram o curso subiu em 14 pontos percentuais, enquanto o número de alunos das famílias menos expressivas que chegaram a concluir o curso no Lyceu não teve ganho significativo em relação ao período anterior.

Estes números nos levam a entender que o que estes alunos que continuaram seus estudos até a conclusão procuravam era seguir alguma carreira, seja nos negócios, na política ou na academia. O importante é percebermos que apesar do número ter aumentado eram ainda poucos jovens que tinham condições de estudar no estado. Podemos também afirmar que o Lyceu ganhou um pouco mais de valoração por ter sido procurado por mais alunos e estes se interessarem em terminar seus estudos ali mesmo.

No período de análise que se segue perceberemos um avanço mais significativo para a instituição.

3.4.3 Período entre 1925 e 1937

A reforma João Luís Alves, como ficou conhecido o decreto de n.16.782-A de 13/01/1925 trouxe mudanças importantes ao ensino secundário, primeiramente a sua seriação obrigatória; fato que já ocorrera no Lyceu de Goyaz em 1903, mas que não tivera tanto sucesso por causa das reformas nacionais, anteriores a esta.

O curso passou a ter seis anos ao invés de cinco, e voltava a conferir o grau de Bacharel em Ciências e Letras. Além disso, a equiparação ao Colégio Pedro II foi refeita e os exames parcelados, que não haviam sido abolidos de todo, teriam juntas examinadoras para que fossem levados mais a sério pelos alunos e instituições, tanto públicas quanto particulares.

Esta reforma atingiu de pronto o Lyceu de Goyaz e fez com que este continuasse com o seu papel de referência de ensino secundário para os alunos. Pois quando estes pretendiam cursar este nível não precisavam se deslocar a outro estado para fazê-lo.

Após 1930, a situação se tornou ainda mais favorável à instituição pois o conjunto de decretos assinados por Francisco Campos favoreceram ainda mais o dualismo no ensino secundário. O curso voltou a ser de cinco anos (Cf. quadro 3 p.82) e foi criado o curso complementar para os candidatos ao ensino superior, funcionando como mais um reforço para seu aprendizado.

Os dados do Lyceu nos mostram um grande crescimento, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 12: Relação dos Alunos Matriculados e Concluintes no Lyceu de Goyaz nos anos de 1925 a 1937

Anos de matrícula	Número de alunos matriculados entre 1925 e 1937	Número de alunos que concluíram o curso
1925	53	32
1926	20	10
1927	21	10
1928	35	19
1929	54	30
1930	54	23
1931	96	54
1932	52	29
1933	45	23
1934	35	19
1935	87	52
1936	30	16
1937	14	7
Total	596	324

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

O número de alunos matriculados neste período teve um ganho considerável, mesmo levando em conta que os períodos anteriores tinham nove anos na análise e este possui treze anos. O ganho foi de 119% em relação ao período de 1916 e 1924 e ainda maior se considerarmos o período de 1906 a 1914, 190%.

Vários são os fatores que contribuíram para tal aumento. O principal foi a importância dada ao Bacharel em Ciências e Letras pela política estadual. Muitos dos que se formavam no ensino secundário conseguiam bons cargos na política ou nos empregos públicos da capital goiana.

A "Revolução de 1930" foi outra contribuição, a cidade de Goiás recebeu a partir de 1931 um número maior de pessoas que, por vários motivos, se estabeleceram na cidade e precisavam do Lyceu para a continuação do estudo de seus filhos.

O *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*[195] dos anos de 1920 chegaram a Goiás mais tardiamente, mas não demasiadamente. Tanto a população, quanto o governo se preocupavam em desenvolver a educação para que o estado ganhasse visualidade nacional.

A origem social dos alunos, considerada pelo pertencimento às famílias mais significativas do estado no cenário político foram observadas neste período como mais significativas ainda. O salto percebido no número de alunos das famílias selecionadas que se matricularam no Lyceu de Goyaz no período anterior manteve-se após 1925, 26% era a quantidade destes alunos.

Porém, o que aconteceu a partir de 1925 foi o número de alunos que concluíram o curso. Dos 155 alunos das famílias selecionadas 129 concluíram o curso, chegando a um percentual de 83,2%. Vejamos os números no quadro a seguir.

Quadro 13: Alunos do Lyceu 1925 - 1937

	Número total de alunos		**Alunos que fizeram o curso completo**		**Alunos que prestaram exames ou desistiram do curso**	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Alunos das famílias selecionadas	155	26%	129	83,2%	26	16,7%
Outros alunos	441	74%	195	44,2%	246	55,7%
Total	596	100	54,36% do total		45,64% do total	

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

[195] Estas termos foram utilizados por Jorge Nagle como categorias de análise da situação educacional dos anos de 1920 no Brasil. Cf. NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Os dados são relevantes se observados dentro da conjuntura do estado no período. Os enlaces políticos eram feitos com mais precisão já que a "ditadura" Caiado era uma ameaça aos que pretendiam galgar carreira política. A educação foi utilizada pelos grupos políticos deste período como arma para a permanência ou entrada de pessoas e grupos no cenário político goiano e nacional.

3.4.4 Outros aspectos

Os dados acima foram apresentados de forma específica em cada período pois as reformas educacionais influenciaram a cada um deles de forma diferente. Contudo, há aspectos que devem ser observados de forma geral, perfazendo todo o período de 1906 a 1937. O primeiro deles é o aumento do número de alunos vindos de outras cidades do estado para estudarem no Lyceu de Goyaz.

É claro que não devemos deixar de lado nesta análise o desenvolvimento econômico ocorrido no estado que proporcionou um crescimento dos núcleos urbanos. Tais núcleos ainda não possuindo estrutura educacional suficiente se voltavam à capital em busca de educação secundária, religiosa e normal.

Notadamente, analisando a origem de nascimento de alunos pudemos perceber que o número de alunos vindos de outras cidades neste ínterim aumentou consideravelmente, diminuindo a preocupação do século XIX de que o Lyceu atendera somente à população da cidade de Goiás. Não foi possível determinar a origem de todos os alunos que passaram pela instituição neste período, mas dos 1142 alunos pesquisados, somente 1004 possuíam tal informação.

Observemos o quadro abaixo:

Quadro 14: Número dos alunos por local de nascimento 1906-1937

	1906-1914		1915-1924		1925-1937	
Alunos nascidos em Goiás	112	58,94%	166	65,09%	381	68,15%
Alunos nascidos em outras cidades e Estados	78	41,06%	89	34,91%	178	31,85%
Total	190	100%	255	100%	559	100%

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

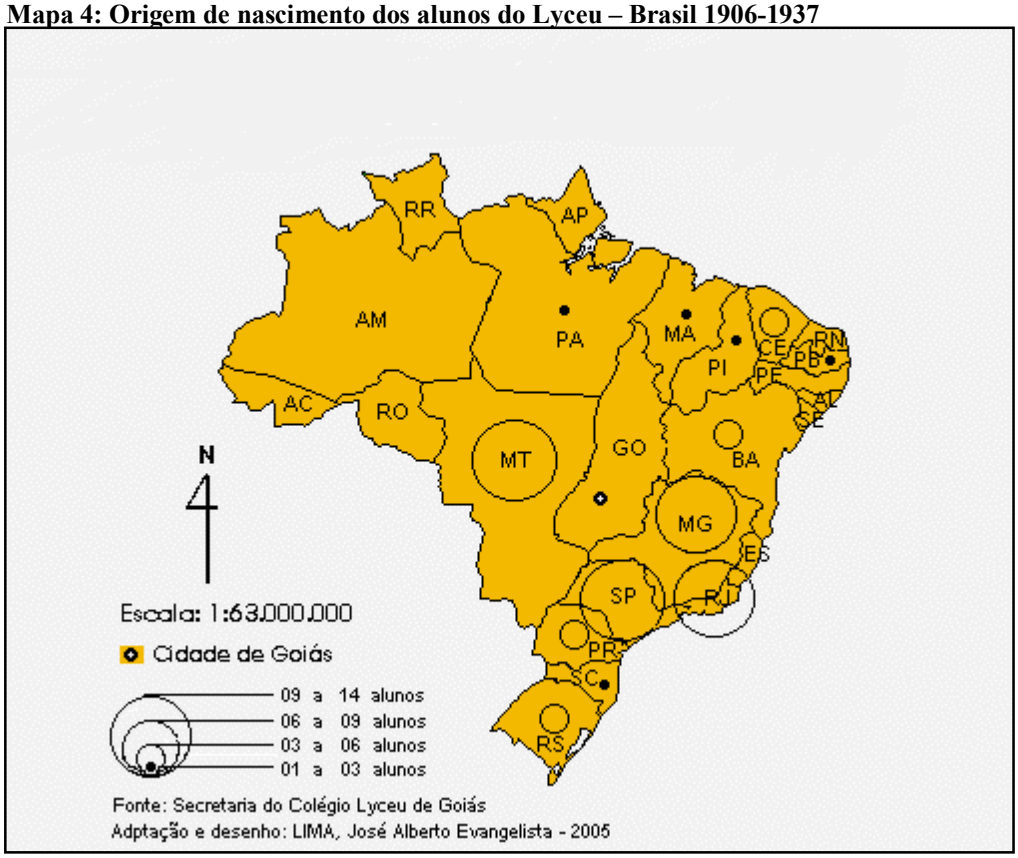
Durante todo o século XIX encontramos nos relatórios anuais dos governantes de Goiás que o Lyceu era uma instituição que só atendia às pessoas que moravam na cidade de Goiás e por isso impedia que todo o estado recebesse os benefícios oferecidos por esta instituição. Como a única maneira encontrada por nós de sabermos de onde vinham estes alunos era pelo local de nascimento, não podemos afirmar tão veementemente que estes alunos nascidos em outras localidades residiam em suas cidades natais. Mas, levando em conta a tradição da época, de que as pessoas nasciam em uma cidade e mesmo que se mudassem se sentia sempre parte do local de origem podemos afirmar que mesmo residindo na Cidade de Goiás para estudar, estes jovens voltavam para as suas cidades de nascimento para construírem suas carreiras, seja na política, na arte, agricultura, pecuária e outras.

O lyceu neste período não deixou de atender somente aos alunos do estado de Goiás, mas, recebeu também pessoas que saíram dos seus estados de origem para fixar-se em Goiás. Os motivos destas mudanças são vários, mas observamos que a maioria dos estudantes vindos

de outros estados eram filhos de militares que vieram a trabalho em Goiás e acabaram por se fixar na cidade.[196]

Nos mapas abaixo perceberemos as informações citadas.

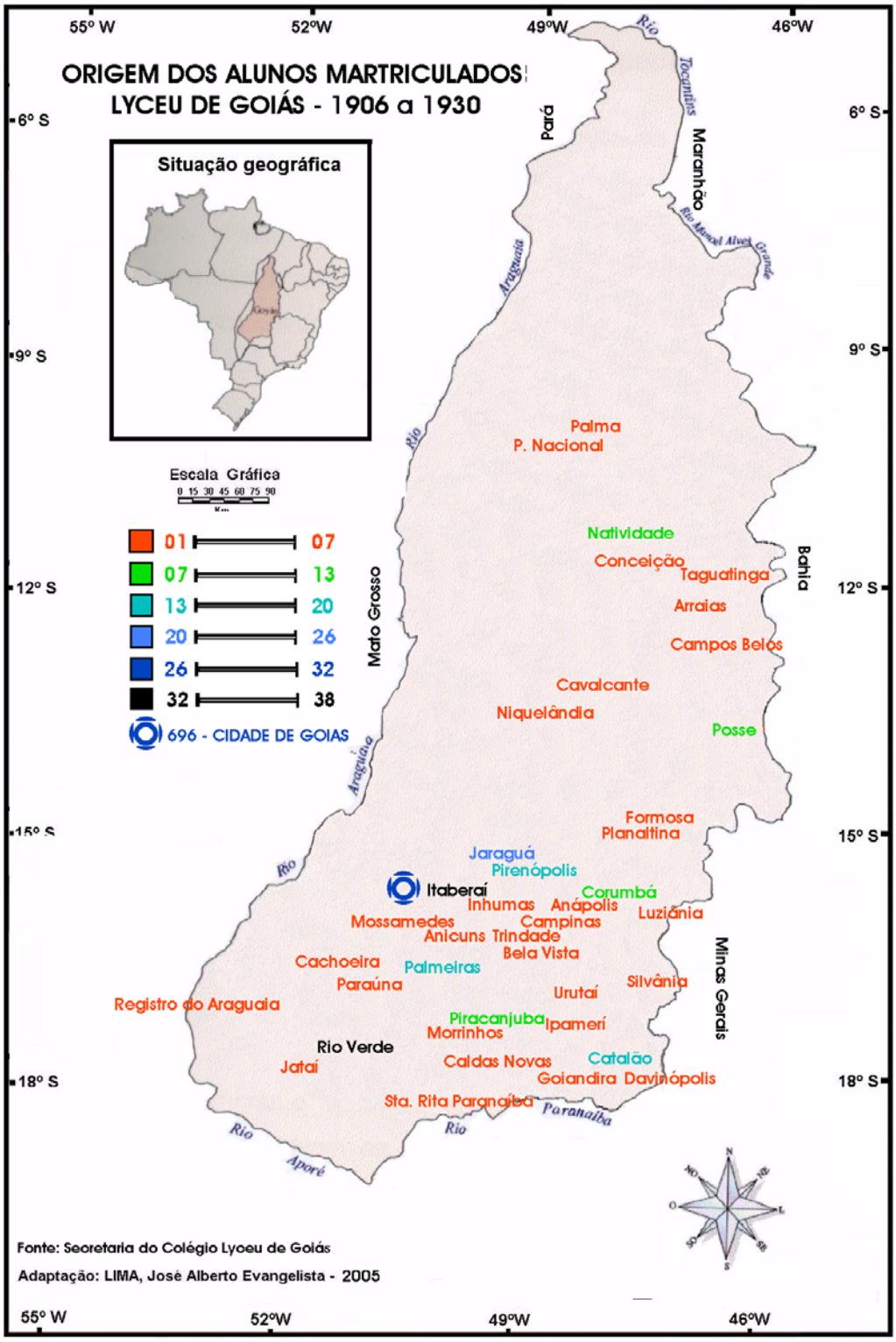
Mapa 4: Origem de nascimento dos alunos do Lyceu – Brasil 1906-1937



Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

[196] Confira também gráfico no apêndice C, à página 167.

Mapa 5: Origem de nascimento dos alunos do Lyceu – Goiás 1906-1937



Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

Podemos perceber que o Lyceu atendeu não somente a alunos da cidade de Goiás, mas alunos de outras localidades, 60% aproximadamente dos alunos eram nascidos na Cidade de Goiás, mas estes não se tornaram os únicos beneficiados com a instituição, os outros 40% representaram a pequena parcela da sociedade que teve acesso a educação secundária no estado de Goiás nos primeiros anos de República.

Este pequeno número de jovens ainda se concentravam em grupos familiares no Lyceu. Um levantamento mais minucioso nos revelou o grande número de alunos que tiveram seus irmãos como colegas de instituição, no mesmo momento, ou posteriormente à sua presença como aluno. Este dado apenas confirma que os alunos do Lyceu eram privilegiados em relação a outros que não tiveram acesso à vida escolar para construírem sua carreira profissional. No quadro a seguir podemos notar a quantidade de pessoas que tinham irmãos no Lyceu.

Quadro 15: Grupos familiares no Lyceu 1906-1937

	Filhos únicos	Alunos que possuíam um irmão	Alunos que possuíam dois irmãos	Alunos que possuíam três irmãos	Alunos que possuíam quatro irmãos	Alunos que possuíam cinco irmãos	Alunos que possuíam sete irmãos
Alunos com irmãos	458	115	45	19	8	8	2
Total de alunos	458	230	135	76	40	48	16

Fonte: Dados do Arquivo interno do Lyceu de Goyaz (pesquisa documental)

Mais uma vez a situação de elitização se comprova com estes dados, famílias inteiras estudaram na instituição, e deve-se a isso três fatores relevantes, a falta de opção dos alunos, a condição financeira destas famílias para manter todos seus filhos na escola e a credibilidade depositada no Lyceu, que não deixa de ser algo muito importante.

O lyceu de Goyaz foi pensado para levar as luzes aos jovens da pequena província de Goyaz que precisava de uma alavanca para alcançar o desenvolvimento e o progresso. Os dados apresentados neste texto tentam mostrar isso. Os jovens goianos eram participantes de uma sociedade agrária, isolados do centro do Império e longe de qualquer forma maior de cultura, a não ser pelos visitantes que acabavam trazendo algo de novo à capital.

Os primeiros anos da instituição foram marcados pela apatia, pela pouca presença dos alunos matriculados e o baixo compromisso dos professores que ali ministravam suas aulas. Tal situação perdurou, e quando alcançou alguma mudança não aconteceu de forma imediata.

O crescimento alcançado nos primeiros anos de República pode ser encarado como um sucesso se comparados aos sessenta anos que antecederam o período e que foram marcados por baixos índices de matrícula e aceitação da sociedade.

A República e os seus ideais chegaram de forma lenta em Goiás, mas trouxeram aos goianos um pouco do que representavam no restante do país, um estado com uma grande extensão territorial, mas com cultura letrada incipiente. O lyceu foi utilizado pelos poucos que pretendiam o sucesso do estado, e não somente o próprio, para levar um pouco de cultura letrada aos jovens goianos.

E podemos afirmar, com toda certeza, que este instrumento não deixou a desejar, pois possibilitou a continuação de tradições em Goiás. Famílias consideradas importantes em termos econômicos e políticos passaram a ser referência em termos de cultura também. Os poucos se aventuraram a sacrificarem-se economicamente para manter os estudos de seus

filhos viram-nos chegar a um papel de destaque na sociedade, pois viravam *doutores* quando recebiam o título de Bacharel em Ciências e Letras.

Portanto, o Lyceu funcionou também como uma alavanca social. Quem possuía dinheiro, depois do Lyceu tinha cultura, quem não tinha posses, depois de ser aluno do Lyceu ganhava respeito da sociedade.

A elitização não ocorreu somente em termos econômicos, mas também e principalmente em termos de prestígio social. A elite neste caso era a elite pensante, que ocupava os cargos públicos, políticos e ligados à cultura educacional em Goiás.

Elitização, discriminação social, heterogeneidade, qualquer que seja o termo, após esta breve incursão pela trajetória do Lyceu na história da humanidade e pela Cidade de Goiás, pudemos observar claramente que a problematização feita preliminarmente neste texto, de que esta foi sempre uma instituição destinada às elites, pôde ser comprovada. Pois se o jovem não vinha da família rica, saía da pobreza para um lugar de destaque na sociedade após os anos de lyceu.

Esta é só mais uma das formas encontradas por aqueles que detêm o poder de estabelecer as leis de ensino, para a implantação de limites entre a população que sabe e a população que trabalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema inicial desta pesquisa sofreu modificações estruturais ao longo dos vários meses que levamos para respondê-lo. Vários aspectos foram acrescidos a ele após adentrarmos as fontes primárias utilizadas no processo. Fontes estas que tiveram um papel de destaque por conterem dados que ainda não haviam sedo explorados. Por conseqüência o estudo do Lyceu de Goyaz tornou-se mais prazeroso e desafiador a cada dia que um dado novo era encontrado e servia de luz ao caminho que seguíamos.

Paolo Nosella alertou, em uma de suas falas públicas, para o fato de termos sempre cuidado em adentrar uma instituição educativa, pois entrar é uma tarefa fácil, mas sair deste universo é mais difícil. Isto se deve ao fato de uma instituição não ser objeto apenas descritivo, mas como afirmamos é um objeto que necessita de problematização, explicação, e integração à comunidade onde se encontra. Uma instituição não é algo isolado, comporta-se como a sociedade que a criou, ou recebeu, e contém os valores de quem a rege e dela participa.

Seus atores, alunos, professores, comunidade, formam um grupo com interesses comuns em relação à instituição, constroem a ideologia do lugar, a sua missão na sociedade multifacetada. Sociedade esta que se tornou objeto de uma das revistas históricas de maior destaque na historiografia: os *Annales.* A escola francesa é para este trabalho a justificativa maior de utilizarmos fontes tão diversas em um estudo sobre uma instituição educativa.

O uso de documentos ampliado, resultou na expansão de estudos historiográficos no século XX. Remetendo-nos a tal produção, a Revista dos *Annales*, podemos afirmar que hoje

temos um tipo de produção historiográfica tão ampla que nos impedimos até mesmo de tentar enumerar as possibilidades de objetos, abordagens e problemas que a *Nova História* possibilita ao historiador contemporâneo.

Os documentos pesquisados foram encontrados em bom estado de conservação, o que colaborou muito para o entendimento que tomamos da instituição. Dados de cada aluno que se inscreveu no Lyceu foram encontrados, facilitando perceber que tipo de público esteve presente nas aulas.

O Lyceu de Goyaz foi facilmente identificado como uma instituição educativa e mais ainda como objeto passível de análise. Foi uma instituição de relevância estadual, que ainda guarda relação de destaque na sociedade goiana, hoje parte do Patrimônio Histórico da Humanidade, a Cidade de Goiás.

Configurou-se durante anos como difusor dos ideais dominantes da sociedade goiana, tradicionalmente marcada pelo patronato de terra. Os coronéis desempenharam no estado papel de dominação e tiveram em suas mãos o poder, não só político, mas econômico, social e cultural da Cidade de Goiás, durante pelo menos um século.

Os coronéis goianos foram exemplos perfeitos do estilo de poder desempenhado por esta classe. Bater, mandar matar, ou fazê-lo com as próprias mãos, eram práticas constantes nestes grupos. Os motivos eram diversos, mas principalmente políticos e econômicos.

Estas características não eram somente do estado de Goiás, foi a marca da Primeira República brasileira.O coronelismo não foi uma modalidade de poder escrita e amparada por lei, mas foram imbuídos privilégios a homens que tinham poder econômico e força política suficientes para angariar votos nas eleições e outros tantos privilégios.

Os coronéis goianos formaram suas alianças e estas permaneciam até que um grupo mais forte chegasse ao poder político e consequentemente ideológico. A capital e todo o

estado estavam sujeitados aos mandos e desmandos dos coronéis que, eram os presidentes de estado, os deputados estaduais, ou tinham toda a câmara ao seu lado.

O Lyceu, apesar de ter sido criado por um religioso e ter sido dirigido por dezesseis anos pelo mesmo Barão Ignácio de Ramalho, não teve em momento algum formação religiosa como característica educacional.

Formar os jovens, filhos de uma elite que dominava a política e a economia de Goiás, foi o propósito gerador da instituição, e tal missão não ficou deixada à mercê durante suas dezenas de anos de funcionamento.

O propósito de atingir aos jovens da capital e, aos do restante do estado, para que estes levassem à frente o poder de seus pais, foi a marca principal do Lyceu durante toda a sua existência como instituição que tinha em seu currículo o ensino das humanidades. As antigas disciplinas, Retórica, Oratória, Latim, nunca saíram do currículo, ora incorporadas a outras disciplinas, ora em destaque como escolha para a matrícula dos alunos, proporcionaram ao Lyceu a sua condição de destaque na sociedade vilaboense.

A situação de instituição com credibilidade foi conferida ao Lyceu desde a sua criação na Grécia Antiga. Aristóteles, muito respeitado, levou o projeto de construir uma instituição que deixasse legados para humanidade com muita seriedade. O estilo humanista da educação grega foi feito no lyceu e mesmo adormecido por séculos não foi esquecido. O lyceu grego foi referência em pesquisa e proporcionou à sociedade moderna condições de perceber o que era feito em termos de ensino e pesquisa na antiguidade.

Quando a educação se tornou uma das formas encontradas pelos revolucionários franceses para usar da melhor forma a grande massa populacional francesa em seu favor os lyceus, primeiramente chamados de escolas centrais, foram [re]criados e se tornaram responsáveis pela formação de muitos jovens que, de famílias pobres tinham potencial, mas não oportunidade para se inserir no mundo das luzes. Mas nem só os jovens pobres foram

atendidos pela instituição francesa, os ricos também o foram. E a partir deste momento é que o lyceu francês se tornou referência para os outros países europeus.

Diferenças de público de Paris, no período revolucionário, para Goiás, não tiraram do Lyceu a condição de instituição de referência. Tudo pela situação política da sociedade goiana, que agia como se a educação fosse privilégio somente de poucos, dos que deviam realmente instruir-se para pensar as estruturas da sociedade, de acordo com o que seria o ideal para os menos abastados

As influências revolucionárias foram positivas e negativas, não estamos aqui para avaliar os detalhes, mas o que é certo afirmar é que a instituição em questão foi uma das propulsoras da modernidade européia e trazida para o Brasil com os mesmos objetivos. Formar os jovens do Brasil para que fossem capazes de desenvolver o país, a nação. Levar as luzes à população perdida nas trevas da ignorância.

A população goiana não foi tocada totalmente pelas *luzes pedagógicas*, e está neste ponto a raiz do nosso trabalho, esclarecer que apesar de todo o potencial, todo o investimento e o incentivo, o Lyceu de Goyaz não alcançou nem mesmo um décimo da população goiana.

O público do Lyceu de Goyaz foi o principal analisado nos nossos estudos e percebemos que eram pessoas pertencentes à classe dirigente da sociedade. O preparo intelectual das elites foi comprovado pelos dados colhidos no arquivo interno da instituição.

Delimitar o que seria elite em Goiás no período estudado não foi tarefa árdua pois a situação não é diferente na atualidade. A tradição familiar é algo que perdura na Cidade de Goiás com muita ênfase. As pessoas são conhecidas pelo sobrenome, ou o feito de algum dos seus familiares.

Sobrenomes como Caiado, Curado, Fleury e os outros elencados no terceiro capítulo ainda fazem parte do cenário político e/ou econômico em Goiás. Em cada órgão público há pelo menos um representante destes grupos familiares em cargos de relevância. As

contratações são feitas por indicação ou por concurso público, pois além da tradição familiar há também a tradição de carreiras, os advogados formados nos anos de 1930 e 1940, que estudaram no lyceu de Goyaz, têm filhos, netos e bisnetos advogados, assim como os médicos, odontólogos e engenheiros.

Os profissionais que concluíram seus estudos no Lyceu sempre foram lembrados pela imprensa, que noticiava cada novidade relacionada à instituição. Isto não era difícil pois a quantidade de alunos nunca foi tão grande assim. O que nos ajudou a comprovar a hipótese de elitização do Lyceu.

A quantidade de alunos foi a primeira comprovação. O número, que nunca ultrapassara os 5% da população da capital goiana, respondeu claramente ao problema que determinamos na pesquisa, de que o Lyceu foi uma instituição elitista. O prédio, que abriga a instituição ainda hoje tem estrutura suficiente para aproximadamente mil alunos se forem utilizados somente dois turnos para as aulas, e durante dos anos de análise nunca chegou a cem, ou seja, 10% da capacidade.

Os dados sobre a quantidade de alunos matriculados durante todo os período estudado foram surpresa para a pesquisa, pois o que a oralidade dos moradores da cidade de Goiás nos apresentou foi a grande importância do Lyceu para os goianos. Esperávamos portanto encontrarmos um número maior de alunos na instituição que justificassem a sua relevância.

A elitização se comprova tão claramente que nos fez perceber o quanto era importante para a sociedade quem completava seus estudos numa região tão pouco assistida de intelectuais.

Nos três períodos analisados percebemos o baixo número de matrículas. No primeiro período, quando o curso ainda era de três ou quatro anos, em apenas três dos nove anos analisados tiveram mais que quinze alunos concluintes. Nestes anos de 1906 a 1914, o coronelismo goiano estava em seu auge. As disputas por posse de terra e poder político era o

que mais chamava atenção da classe dominante e estudar ainda não eram nada relevante para a provinciana sociedade da época.

A segunda forma de comprovar a hipótese inicial foi observar o quantitativo de funcionários. O Lyceu ainda não tinha se desenvolvido no que diz respeito à contratação de professores, nem em critérios, e nem em salários que oferecessem alguma tranqüilidade a estes. Em mais de um momento pudemos ler em documentos oficiais a dispensa de um professor para que se fizesse economia na receita estadual, dobrando a carga horária de um outro professor que não teria seu salário duplicado, apenas acrescido de alguns réis.

Nos períodos seguintes, a situação não se modificou, mesmo tendo um número maior de matrículas. A política goiana e a cultura da sociedade influenciavam a todo momento os jovens que se interessavam pelos estudos. Interessar-se já era algo raro, ainda mais quando se tratava dos jovens ricos que tinham a fortuna do pai para gerenciar, quando esta se tornasse sua, precisava então aprender a lidar com ela e não com livros e filosofia.

A tradição da instituição foi aclamada durante todo o seu período de funcionamento em Goiás. O seu caráter humanista foi encarado como algo que deveria além de instruir às pessoas elevá-las à condição de elite intelectual do estado, capazes de governar com mais sabedoria o povo, que não era nem mesmo alfabetizado.

Os bacharéis em Ciências e Letras, chamados por seus familiares e amigos de doutores tornaram-se o grupo mais instruído do estado de Goiás, e usaram em benefício de sua classe o título conferido pelo Lyceu. Semelhante ao *baccalauréat* francês, o grau de bacharel brasileiro não preparava mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas sim abria as portas ao ensino superior. O ensino superior que no Brasil não desenvolveu outras carreiras senão as de Medicina, Odontologia, Direito, Engenharia e Arquitetura, nos tempos de Primeira e Segunda República.

Os jovens bacharéis goianos, que não contavam com nenhuma faculdade no estado a não ser uma tentativa de Faculdade de Direito, que demorou muito a ser efetivada, ou saíam do estado, ou se contentavam com o seu título de ensino secundário. Não era difícil se contentar com ele, já que os privilégios oferecidos pelos regulamentos do Lyceu aos seus concluintes não eram poucos.

Ocupar cargos públicos sem concursos ou com preferência na contratação era algo relevante em se tratando de uma cidade tão pequena como Goiás, que detinha apenas alguns estabelecimentos públicos, o necessário para o funcionamento de uma capital. Vender seus conhecimentos às famílias abastadas e que podiam pagar um preceptor particular aos seus filhos também era uma boa oportunidade de emprego para estes jovens.

Como dissemos a educação goiana nunca foi das mais desenvolvidas nos primeiros anos do século XX. Não havia muitas iniciativas por parte dos governantes em abrir escolas públicas, nem dos pais em levar seus filhos à escola e os fazerem ficar. A iniciativa particular, todas confessionais, contavam com alunos de famílias ricas que podiam pagar e não precisavam se servir dos serviços públicos.

O Lyceu de Goyaz serviu de continuação de uma ideal revolucionário e humanista que chegou ao Brasil juntamente com a família real portuguesa e alcançou seu apogeu no primeiro terceto do século XX. Educar as classes dirigentes e instruir as classes trabalhadoras, este foi o mote dos brasileiros que pensaram o sistema educacional nacional, se é que podemos chamar de sistema o que aconteceu com o Brasil durante todo o século XIX e início do século XX.

A forma com que o ensino secundário foi utilizado no Brasil deixou sempre clara a condição deste de elevar à classe elitista os seus membros, seja alunos vindos de classes baixas ou de classes mais altas da sociedade.

Os alunos de classes pobres não eram impedidos de entrar no Lyceu de Goyaz, mas para tal tinham que passar por uma sabatina rigorosa. Eram exigidos conhecimentos de línguas estrangeiras e até mesmo da língua latina; e nem todos os meninos de doze tinham contavam com preceptores particulares que lhes ensinassem tais matérias.

As escolas de primeiras letras que existiam no estado não contavam com tantos alunos quanto necessário para o provimento de suas vagas. Estes fatos, causados por fatores diversos, faziam com que os jovens que se aventurassem à carreira de bacharel tivessem que se preparar bem para serem aprovados na seleção.

As repetições por dois ou três anos no exame de admissão era um alarmante na instituição, que deixou registrado em seus livros de atas de exames o lastimável nível dos alunos, que sequer sabiam solucionar contas de divisão mais elaboradas.

Este primeiro obstáculo à entrada no Lyceu já selecionava o grupo que fazia parte da futura intelectualidade goiana, mas que ainda deveria passar por alguns percalços durante o curso. Não nos adentramos neste estudo na parte pedagógica da instituição, mas não devemos deixá-la esquecida, pois sim fazia jus ao nome da instituição. As disciplinas ensinadas eram as mesmas dos lyceus franceses do século XVIII, voltadas para as humanidades.

Este currículo, forçava os estudantes a se dedicarem por horas em leituras nas línguas latina, grega, inglesa, francesa e alemã. Todas estas eram obrigatórias nos primeiros anos da República. Dedicar-se aos estudos então não seria privilégio de todos que conseguiam adentrar os portões da casa de Dr. Corumbá. Isto seria possível somente aos rapazes que tinham em seus pais apoio financeiro para salvaguardar suas horas de estudo.

Em Goiás não eram muitos os jovens que podiam se ausentar da lavoura ou do trato com o gado para se dedicar às leituras. Estes foram os jovens que se sobressaíram na sociedade goiana, os bacharéis formados pelo lyceu nos seus tempo de equiparação ao ginásio Nacional, apenas quinhentos e oitenta e seis (586) em trinta e um anos.

O número de pessoas formadas no Lyceu representa o quanto a instituição foi um agente elitista no estado de Goiás. Estes, independente de pertencerem às famílias destacadas por nós como principais no cenário político goiano, tornaram-se os representantes da educação humanística oferecida em Goiás durante os primeiros anos da República brasileira. Participaram da política e cultura goiana e seu legado é ainda lembrado e vangloriado na sociedade. Políticos, médicos, escritores, poetas, professores, engenheiros, e outros profissionais goianos que hoje têm seus nomes representados em fachadas de prédios públicos ou em logradouros.

Certamente as fontes não se esgotaram em relação à instituição, muitos pesquisadores poderão retirar informações preciosas dos documentos existentes sobre o Lyceu. Contudo, a reverência a uma instituição de ensino secundário que cumpriu seu papel de elevar os jovens goianos à condição de elite pensante do estado foi por nós comprovada.

BIBLIOGRAFIA

Livros

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: Império – a corte e a modernidade nacional. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil**: 1500-1889. Tradução de Antonio Chizotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Malu (org.). **Escola e modernidade**: saberes, instituições e práticas. Campinas: Alínea, 2004.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil.** São Paulo: EDUSP; Saraiva, 1978.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio. **Novos Temas em História da Educação Brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**: de 1889 a 1930. 4. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1976.

BEIGUELMAN, Paula. **Pequenos estudos de Ciência Política.** São Paulo: Pioneira, 1973.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2001.

BUFFA, Ester; NOSELA, Paolo. ***Schola mater:*** a antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933. São Carlos: EDUFSCAR; FAPESP, 1996.

_____, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos/Brasília: EDUFSCar/INEP. 2002.

BURKE, Peter. **A escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMPOS, Francisco Itami. **Coronelismo em Goiás**. Goiãnia: EDUFG, 1987.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____, Ciro Flamarion; BRIGNOOLI, H. P. **Os métodos de história**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

CARNEIRO LEÃO, A. **O Brazil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commercio, 1917.

CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Rômulo. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3. ed. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das universidades.** Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1996.

CHAUL Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2. ed. Goiânia: EDUFG, 2002.

COSTA, Cruz. **Pequena história da República**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1889.

DOSSE, François. **A História em Migalhas:** dos Annales à nova história. 3. ed. São Paulo: Ensaio; UNICAMP, 1992.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930:** historiografia e história. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002.

FORACHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade:** leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981.

GARCIA, Nalter e. (coord.) **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980.

GUTHRIE, W. K. C. **Historia de la filosofia griega**: introducción a Aristóteles. Tradução de Alberto Medina González. Madrid: Gredos, 1981.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da civilização brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

ITAMI, Francisco Campos. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: EDUFG, 1987.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil.3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997;

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da Educação Pública**: a instrução na Revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

_____, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios).

LUCE, John Victor. **Curso de Filosofia Grega**: do século VI a.C. ao século III d.C. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANN, Horace. **A Educação dos homens livres**. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: IBRASA, 1963.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República**: Reformas Benjamim Constant 1890-1892. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

_____, Primitivo. **A Instrução e a República**. v. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

_____, Primitivo. **A Instrução e a República.** v. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

_____, Primitivo. **A Instrução e a República:** reformas Rivadávia e C. Maximiliano. v. 4. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

MONARCHA, Carlos (org.). **História da educação brasileira**: formação do campo. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. (Coleção fronteiras da Educação).

MORAIS, Régis de. **História e pensamento na Educação brasileira**. Campinas: Papirus, 1985.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001.

PALACIN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**: 1722-1972. 5ed Goiânia: UCG, 1989.

_____, Luiz. **Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás.** Goiânia: Oriente, 1976.

PEIXOTO, Anamaria Casassanta. **Educação no Brasil**: anos vinte. São Paulo: Loyola, 1983.

PETITAT, André. **Produção da Escola, produção da sociedade**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Best Seller, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

REIS FILHO, Casemiro de. **A Educação e a ilusão liberal.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Introdução à História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1978. (Coleção Educação Universitária)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Virginio Santa. **O sentido do tenentismo**. Rio de Janeiro: [s.l.], 1933.

SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. São Paulo: Autores Associados/HISTEDBR, 1999.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A História Militar no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

SOUZA, Dalva Borges de. **Goiás:** sociedade e estado. Goiânia: Cânone, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de são Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2004. (v. I, II e III).

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, M. a. **A escola secundária:** modelos e planos Brasil século XIX e XX. São Paulo: Annablume, 2003.

_____, Ariclê; Lorenz, Karl Michael. **Programa de ensino da escola secundária brasileira:** 1850-1951. Curitiba: ed. do autor, 1999.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder Político e educação de elite**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

Partes de livros

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição escolar? In: FORACHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade:** leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981. p. 193-199.

BOSI, Alfredo. As Letras na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Tomo III, v. 2. sob a direção de Boris Fausto).

BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na Encruzilhada. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1998.

BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: **História e Ciências Sociais.** 6. ed. Lisboa: Presença, 1990.

BURKE, Peter. Prefácio. In: **A Escola dos Annales** -1929-1989: a revolução francesa da historiografia. Tradução Nildo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMPOS, Francisco Itami. A política tradicional em Goiás: 1930 a 1960. In: SOUZA, Dalva Borges de. **Goiás**: Sociedade e Estado. Goiânia: Cânone, 2004.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998. p. 17-24.

DEMARTINI, Zeila de brito fabri. Algumas reflexões sobre a Pesquisa Histórico-Sociológica tendo como objeto a Educação da população brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998. p. 65-78.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Questões teórico-metodológicas da história da educação um olhar a partir do Gt História da Educação da ANPEd. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da educação:**

perspectivas para um intercâmbio internacional. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

FAUSTO, Boris (org.) O Brasil Republicano: sociedade e insituições. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da civilização brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____, Boris. A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Tomo III, v. 2. sob a direção de Boris Fausto).

FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: **Combates pela História**. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989.

GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceito e reflexões. In: BUTELMAN, Ida (org.). **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto alegre: Artmed, 1998.

ITAMI, Francisco Campos. A política tradicional em Goiás: 1930 a 1960. In: SOUZA, Dalva Borges de. **Goiás:** sociedade e estado. Goiânia: Cânone, 2004.

JULIA, Dominique. A Escola: um gigantesco esforço pedagógico. In: VOVELLE, Michel (org.). **França Revolucionária**: 1789-1799. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 229-234.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994. p. 535-549.

_____, Jacques; NORA, Pierre. Apresentação. In: **História:** novos problemas. Tradução de Theo Santiago. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a história das Instituições Educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-72.

_____, Justino. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). **Para a História do ensino Liceal em Portugal:** actas do colóquio do I centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 64.

_____, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998. p. 60-61.

MELLO, Evaldo Cabral de. O fim das casas-grandes. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: Império – a corte e a modernidade nacional. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAULO NETO, José. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998. p. 50-64.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. São Paulo: autores associados/HISTEDBR, 1999. p. 19-35.

RUGIU, Antonio Santoni. Por uma moderna história da educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. São Paulo: autores associados/HISTEDBR, 1999. p. 37-47.

SAVIANI, Dermeval. Idéias para um intercâmbio na área da História da Educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. São Paulo: autores associados/HISTEDBR, 1999. p. 9-18.

_____, Dermeval. O debate teórico-metodológico no Campo da História e sua Importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998. p. 14.

_____, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: República da belle époque à era do rádio. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 484.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras:** 1823-1988. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 63.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998. p. 79-87.

TEIXEIRA, Anísio S. Como devemos encarar o problema brasileiro de educação In: **Educação para a Democracia**. São Paulo, Nacional, 1953.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU; Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: século XIX. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87.

VOVELLE, Michel. Existem revoluções culturais. In: **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 333-409.

_____, Michel. Ideologias e mentalidades: um esclarecimento necessário. In: **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 15.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a histórias da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 88-99.

ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo constituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

Periódicos

ARAUJO, J. C. S e outros. O Núcleo de Estudos e pesquisas em História e Historiografia da educação da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória de pesquisa e contribuição na formação de jovens pesquisadores. **Revista Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: UFU, v. 1, n. 1, 2002.

BUFFA, Ester. Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. **EM ABERTO**. Brasília, v.9, n. 47, jul./dez., 1990. p. 13-19.

GATTI JUNIOR, Décio. História da Educação: consolidação da pesquisa nacional e ampliação dos espaços de divulgação científica, **Revista Educação e Filosofia,** v. 18, número especial, maio, 2004. p. 5-22.

_____, Décio. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: UFU, v. 1, n. 1, 2002. p. 74.

_____, Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. **Revista Ícone**. Uberlândia: UNIT, v. 6, n. 2, jul-dez, 2000. p. 131-147.

HAMILTON, D. Origines de los términos educativos “classes” y “curriculum”. **Revista de educación,** Madrid, n. 295, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Uma contribuição da História para uma história da Educação. **EM ABERTO.** Brasília, v.9, n. 47, jul./dez., 1990. p. 29-35.

LOURO, Guacira Lopes. A História (Oral) da Educação: algumas reflexões**. EM ABERTO**. Brasília, v.9, n. 47, jul./dez., 1990. p. 21-28.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço de desejo. **EM ABERTO.** Brasília, v.9, n. 47, jul./dez., 1990. p. 37-45.

PINTASSILGO, Joaquim. Ser professor do liceu no 'Estado Novo' português: o discurso dos professores na imprensa pedagógica. **Revista História da Educação,** Pelotas, v. 6, n. 12, p. 17-37, set, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 52, n. 2, jul./dez., 1999.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de educação**. Campinas, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. p. 63-82.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a educação. **EM ABERTO**. Brasília, v. 9, n. 47, jul./dez., 1990. p. 3-11.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e "utópica" da História pela reconstrução do Tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. São Paulo: HISTEDBR; Autores Associados, 1998. p. 25-49

Publicações em Eventos

CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. II Uberlândia, 6 - 9 maio 2003. **Programação e Caderno de Resumos.** Uberlândia: UFU, 2003.

GARCIA, José Luís Lima. A Guarda e a história do Liceu Afonso de Albuquerque (1855-1975). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III, 2000, Coimbra. **Escolas, culturas e identidades. v. III.** Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004. 3 v. p. 68-78.

GRAMEIRO, Fernando Luís; FONSECA, Helder Adegar. O liceu de Évora na formação das elites portuguesas: percursos escolares e profissionais (1891-1941). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III, 2000, Coimbra. **Escolas, culturas e identidades. v. III** Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004. 3 v. p. 17-26.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas.** Conferência de abertura da V Jornada do HISTEDBR. Sorocaba, 9 de maio de 2005.

URZEDO, M.F.A. & ALVES FILHO, E. (2003). Grupos escolares em Minas Gerais e Goiás: tempos diversos, objetivos comuns. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. II Uberlândia, 6 - 9 maio 2003. **Programação e Caderno de Resumos.** Uberlândia: UFU. P. 106.

VALDEZ, Diane. Relatórios, ofícios, cartas, listas, revistas e outros: fontes para a História da Educação em Goiás. In CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. II Uberlândia, 6 - 9 maio 2003. **Programação e Caderno de Resumos.** Uberlândia: UFU, 2003, p. 9.

Textos não publicados

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas**: entre a memória e o arquivo. Portugal: Universidade do Minho, Instituto de educação e psicologia, 1996. (mimeografado).

SILVA, Ana Lúcia. **A revolução de 1930 em Goiás**. São Paulo: USP, 1982. (Tese de doutorado).

VIEIRA FILHO, César Freitas. **Profissionalização docente e legislação educacional:** Uberabinha (1892-1930). Uberlândia, 2004. (dissertação de mestrado).

Dicionários

BOBBIO, Norberto. Elite. Teoria das. In: BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Tradução de Waltesir Dutra. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1997. p. 385.

_____, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política.** Tradução de Carmen c. Vatriale; et. Al. 8. ed. Brasília: UnB, 1995.MATEUCCI, Nicola. Liberalismo. Dicionário . p. 690.

BOTTOMORE, Tom. Elite, Teoria das. In: OUTHWAITE, William BOTTOMORE, Tom (orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX.** Tradução de Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 235.

BOUDON, Raymond; BOURICAUD, François. **Dicionário Crítico de Sociologia.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 301.

_____, Raymond; BOURRICAUD, François. Elite. In: **Dicionário Crítico de sociologia.** Tradução de Maria Letícia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Ática, 1993. p. 197-204.

CHAUSSINAND-NOGARET, G. Elites. In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas.** Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 283-286

FERREIRA NETTO, Lino. Instituição (Administração). In: **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 612.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 50.

MATEUCCI, Nicola. Liberalismo. In: BOBBIO, N.; MATEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 1986. p. 686-705.

TBB. Elite In: BOBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política.** Tradução de Carmen c. Vatriale; et. Al. 8. ed. Brasília: UnB, 1995. p. 123.;

Documentos eletrônicos

ACADEMIA DE CIÊNCIAS LUVENTICUS. http://www.luventicus.org/articulos/03U014/liceo.html Acesso em junho de 2004.

BRASIL, Constituição 24 de fevereiro de 1891. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Rio de Janeiro, 1891. 24 p. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/Nova-consti?Main.htm. Acesso em julho de 2003.

IBGE, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios 1998/2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil em sintese/tabelas/educacao_tabela01.htm. Acesso em: 13/05/2005.

Liceu Condorcet. http://lyc-condorcet.scola.ac-paris.fr/lycee. Acesso em maio de 2004.

Liceu Pasteur. www.liceupasteur.com.br. Acesso em junho de 2004.

Nymphaion - Aristotle's School at Isvoria. http://alexander.macedonia.culture.gr/2/21/211/21117n/e211qn03.html. Acesso em 27/07/2004.

Plato's Academy. http://www.culture.gr/2/21/211/21103a/e211ca03.html. Acesso em 27/07/2004.

Fontes Documentais

AGEPEL – ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL. Goiânia – GO.

_____. **Regulamento do Lyceu e da Eschola Normal.** Goiânia: 1906. Livro 51 - Correios Oficiais.

CENTRO DE REFERÊNCIA HISTÓRICA DA CIDADE DE GOIÁS – Superintendência de ensino a Distância – Secretaria do Estado de Educação de Goiás. Goiás: GO

COLEÇÃO MEMÓRIAS GOIANAS – Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central.

GABINETE LITERÁRIO DE GOIÁS. Goiás - GO

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS DO BRASIL CENTRAL.

MUSEU DE IMAGEM E SOM DE GOIÂNIA. Goiânia –GO.

PINTO, José Sócrates Gomes Pinto. **Entrevista concedida a Fernanda Barros**. Goiânia: 8 de set. de 2003.

Relatório apresentado ao Dr. José Xavier de Almeida, presidente do Estado de Goyaz, pelo bacharel José Alves de Castro, secretário de Instrução e Justiça, Terra e Obras Públicas, em 21 de abril de 1905. **Memórias Goianas, 16**: relatórios dos governos do Estado de Goiás – 1901-1905. Goiânia: UCG, 2003.

TEIXEIRA, Mauro Borges. **Entrevista concedida a Fernanda Barros**. Goiânia: nov. de 2003.